

Integration af praksis i universitetsundervisningen: Barrierer og håndteringsmuligheder

Thomas L.W. Toft¹, TEACH – Universitetspædagogisk Center på Søndre Campus, Københavns Universitet
Julie Marie Isager, TEACH – Universitetspædagogisk Center på Søndre Campus, Københavns Universitet
Bjarne Simmelkjær Sandgaard Hansen, TEACH – Universitetspædagogisk Center på Søndre Campus, Københavns Universitet

Abstract

Employability-dagsordenen har bidraget til, at universiteterne har intensiveret arbejdet med at styrke forbindelsen mellem uddannelse og arbejdsmarked. På Københavns Universitet (KU) kommer denne tendens til udtryk i strategiske satsninger, hvor praksisintegrerende undervisningsaktiviteter og samarbejde med eksterne aktører fremhæves som centrale elementer i uddannelserne. Denne artikel identificerer og begrebsliggør de barrierer, som undervisere på KU oplever for at gennemføre praksisintegrerende universitetsundervisning. Barrierer, der samtidig udgør forhindringer for KU's strategiske ambitioner. Med afsæt i kvalitativt empirisk materiale, herunder interviews med undervisere, identificerer vi seks barrierer, som spænder over didaktiske, faglige, organisatoriske og institutionelle forhold. Artiklen bidrager med et empirisk funderet og nuanceret blik på de vilkår og spændinger, der opstår, når employability-dagsordenen skal omsættes til undervisning i universitetsregi, samt med forslag til, hvordan barriererne kan adresseres ved at identificere handlemuligheder og ansvar på tværs af universitetets aktører.

Indledning

Employability er blevet en central ambition for udvikling og tilrettelæggelse af videregående uddannelser og markerer en væsentlig forskydning i forståelsen af universitetets rolle og formål (Minocha et al., 2017; Sin et al., 2019; Tomlinson, 2017). Denne forskydning kan bl.a. tilskrives et øget politisk pres på universiteterne (Jameson et al., 2012), ikke mindst via reforminitiativer rettet mod dimittendledighed (Klindt et al., 2021). Samtidig har arbejdsmarkedets efterspørgsel efter bestemte kompetencer fået en prominent position i uddannelsespolitikken. I Bologna-processen blev det fx formuleret som en kerneopgave for universiteterne at understøtte overgangen fra studie- til arbejdsliv (Magnússon & Rytzler, 2022; Sin & Neave, 2016). Dette fokus ses også i rationale for kandidatreformen, hvor det i den politiske rammeaftale fremhæves, at universitetsuddannelserne skal være tættere knyttet til det arbejdsmarked, hvor de studerende skal finde beskæftigelse efter endt uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023).

Hvordan employability-dagsordenen omsættes til universitetsundervisning varierer imidlertid betydeligt (Bridgstock & Jackson, 2019). På nogle universiteter tilrettelægges uddannelser med kurser og undervisningsaktiviteter, der eksplicit orienterer sig mod, at de studerende tilegner sig branchespecifikke kompetencer og dermed fremstår mere "employable" i bestemte sektorer (Rees, 2021). Andre tilgange

¹ Thomas.toft@adm.ku.dk

indebærer integration af karrierelæring i undervisningen, hvor formålet fx kan være at styrke de studerendes bevidsthed om egne kompetencer og disses anvendelighed i forskellige professionelle kontekster (Dean et al., 2022). Variationen understreger, at employability ikke forstås eller realiseres på én bestemt måde, men formes af institutionelle vurderinger af, hvordan dagsordenen skal indgå i universiteternes uddannelsesstrategiske arbejde.

På Københavns Universitet (KU) kommer employability-dagsordenen til udtryk i erklærede ambitioner kendetegnet ved et særligt fokus på praksisintegration og samarbejde med eksterne aktører. I de seneste strategier på uddannelsesområdet fremhæves det, at sådanne elementer skal indgå som en naturlig del af undervisningen (Københavns Universitet, 2017, 2023). Universitetets 2023-strategi beskriver, at undervisningen i højere grad skal 'pege udad' mod praksisser og problemstillinger uden for universitetet og skabe mulighed for, at de studerende kan anvende deres kernefaglighed på nye måder gennem praksisintegrerende undervisningsaktiviteter:

"En tættere tilknytning til praksis skal være med til at ruste de studerende endnu bedre til fremtidens arbejdsmarked. Samtidig vil det få de studerende til at øge deres kompetencebevidsthed og skabe vigtige netværk, som kan være til gavn, også efter endt uddannelse." (Københavns Universitet, 2017, s. 14)

Dette omverdensfokus videreføres i KU's nuværende 2030-strategi, hvor der lægges særlig vægt på samarbejde med eksterne aktører om konkrete samfundsudfordringer (Københavns Universitet, 2023). Samlet tegner der sig dermed en bevægelse, hvor universitetsundervisningen på KU i stigende grad forventes at rumme konkrete samarbejder med aktører uden for universitetet, og hvor praksisintegration og eksternt samarbejde ses som pejlemærker for en forandring, der positionerer employability som et kendetegn ved universitetets uddannelser.

For at understøtte denne strategiske retning har KU iværksat en række tiltag, herunder udviklingen af en typologi for praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, som artiklens forfattere har været ansvarlige for i regi af et tværgående udviklingsprojekt. Projektet, som er nærmere beskrevet i Isager og Hansen (2023), tog afsæt i et institutionelt ønske om dels at kortlægge eksisterende praksisintegrerende undervisningsaktiviteter på KU, dels gennem denne kortlægning at danne grundlag for videndeling om og videreudvikling af aktiviteter på tværs af fag og fakulteter. Udgangspunktet for dette projekt var en forståelse af praksis som:

"(...) aktiviteter og funktioner i offentlige, civile og professionelle kontekster uden for universitetet, hvor kandidatens faglige kompetencer er relevante og kan være et væsentligt bidrag." (Isager & Hansen, 2023, s. 5)

For at indkredse bredden i de praksisintegrerende undervisningsaktiviteter gennemførte vi efteråret 2022 en spørgeskemaundersøgelse rettet mod uddannelsesledere på alle KU's seks fakulteter. Undersøgelsens formål var at kortlægge variation på tværs af uddannelser samt at indsamle konkrete eksempler og lokal terminologi. På baggrund af besvarelserne udvalgte vi i foråret 2023 en række undervisningsaktiviteter til nærmere undersøgelse gennem observationer og uformelle interviews med undervisere, studerende og øvrige ressourcepersoner.

De empiriske indsigter dannede grundlag for en typologi med ti grundformer for praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, herunder casearbejde, opdrag fra praksisaktører, feltbesøg og simulation (se Isager & Hansen, 2023, s. 12-14). Samtidig identificerede vi en række tværgående dimensioner, såsom variation i aktiviteterernes omfang, graden af eksternt involvering og relationen til læringsmål og eksamen, som har betydning for, hvordan de konkret udformes.

Udviklingsarbejdet havde ikke til formål at identificere udfordringer ved praksisintegration. Undervejs blev det dog tydeligt, at en række forhold har væsentlig betydning for realiseringen af praksisintegrerende undervisning. Det blev eksempelvis klart, at mange undervisningsaktiviteter i høj grad var båret af enkeltpersoners engagement og netværk, og at praksisintegration dermed ofte beroede på lokale ildsjæle snarere end på systematiske, understøttende strukturer. Flere undervisere pegede desuden på, at arbejdet med praksisintegration er ressourcekrævende og forudsætter organisatorisk opbakning, hvis det skal kunne forankres bredt og bæredygtigt. Disse indsigter danner afsæt for artiklens fokus på barrierer for praksisintegrerende universitetsundervisning.

I artiklen anvender vi 'barriere' som en overordnet betegnelse for forhold, der kan hæmme integrationen af praksis i universitetsundervisning. Som beskrevet i tidligere studier omfatter barrierer for nye undervisningsmæssige tiltag ikke alene objektive eller strukturelle forhindringer, men også de oplevelser, positioner og fortolkninger, der i en given kontekst kan udfordre, begrænse eller modvirke underviseres muligheder, motivation eller incitament til at tage disse tiltag i brug i undervisningen (Børte et al., 2023).

Artiklen har et eksplorativt sigte og skal ikke læses som en udtømmende kortlægning af barrierer. Den udgør et empirisk funderet bidrag til universitetspædagogiske diskussioner om de vilkår og spændinger, der gør sig gældende, når employability-orienterede initiativer omsættes til konkrete forandringer af undervisningen og her må oversættes, forhandles og praktiseres af underviserne. Med dette afsæt undersøger artiklen følgende spørgsmål: *Hvilke barrierer oplever undervisere på Københavns Universitet for at gennemføre praksisintegrerende universitetsundervisning, og hvordan kan disse forstås som implementeringsudfordringer, der opstår, når policy-initiativer på uddannelsesområdet skal omsættes til praksis?*

Teoretisk rammesætning

KU's strategiske praksisintegrationsindsats kan som nævnt ses som et centralt defineret ønske om at forandre indholdet i og tilrettelæggelsen af undervisningen. I dette afsnit redegør vi med udgangspunkt i Henderson et al.'s (2010) forandringsstrategimodel for, hvilken type forandringsstrategi der er tale om, og hvordan man overordnet kan kategorisere oplevede barrierer i forbindelse med denne type strategi.

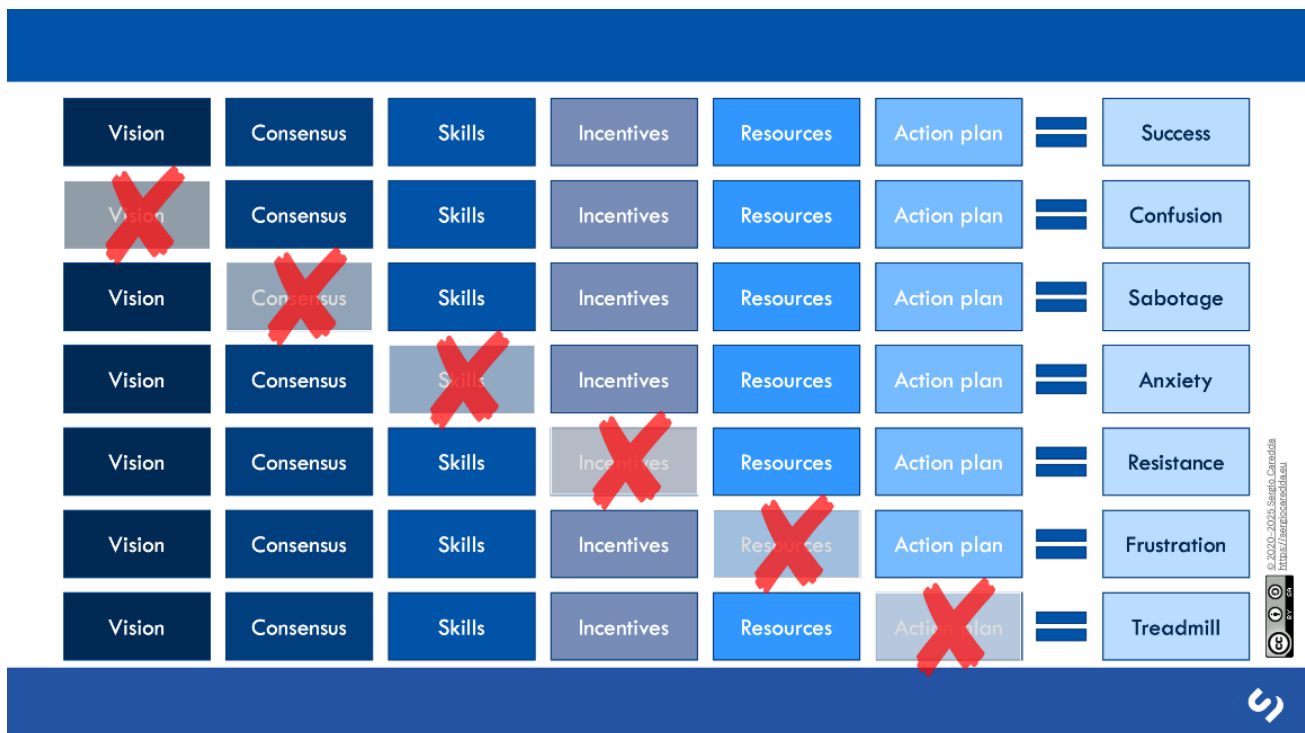
Praksisintegrationsindsatsen kan overvejende forstås som et eksempel på en *policy*-strategi. Hermed menes en strategi, hvor forandring søges drevet af formelle politikker, regler eller akkrediteringskrav. Initiativet kommer ofte fra ledelsesniveau eller eksterne myndigheder og har typisk et top-down-præg, hvor implementeringen afhænger af lokale fortolkninger og kontekstualiseringer i fagmiljøerne (Borrego & Henderson, 2014, s. 235–240; Ponitz, 1997; Porras & Silvers, 1991, s. 54). Policy-drevne indsatser har de seneste par årtier været en foretrukken måde for mange universiteter at søge at skabe forandring på uddannelsesområdet (Magnússon & Rytzler, 2022). Denne præference kan ses i lyset af en tiltagende 'corporatization' af universiteterne og universitetsundervisningen i den forstand, at universiteterne i stigende grad ses som virksomhedslignende organisationer, der blandt andet har behov for at vise resultater udadtil (Ezzeddine et al., 2023). Policy-drevne indsatser i universitetsverdenen indeholder imidlertid ofte en række iboende spændinger. For det første kan de opleves som eksternt pålagte (Borrego & Henderson, 2014, s. 238) og dermed udfordre ejerskab og motivation blandt undervisere. For det andet kan der opstå diskrepans mellem den formulerede ambition og de lokale strukturer, ressourcer og kulturer, der skal omsætte ambitionen til praksis. En vellykket omsætning kræver derfor typisk ikke blot formel opbakning, men også udvikling af kapaciteter og incitamenter, som ikke følger automatisk af policy-formuleringen.

For at belyse, hvordan barriererne for praksisintegration på KU kan forstås som implementeringsudfordringer ved policy-initiativer, anvender vi Lippitt-Knosters *Model for Managing Complex Change* (Knoster, 1991; Lippitt,

1987). Den blev oprindeligt udviklet af Mary Lippitt i 1987 med henblik på understøttelse af organisatorisk udvikling og forandringsledelse i erhvervslivet og senere udvidet af Timothy Knoster, som applicerede den i en analyse af et forandringsprojekt inden for velfærdsområdet. Netop for velfærds- og i særdeleshed uddannelses- og sundhedssektoren har denne model siden været et nyttigt arbejds- og analyseværktøj (Drazdowski et al., 1998; Ferrán et al., 2023; Huldudóttir, 2023; Villa & Thousand, 2000).

Modellen identificerer seks elementer, der skal være til stede i en forandringsproces, hvis den skal lykkes (se figur 1):

1. vision i form af en klar og fælles forståelse af formålet. En fælles vision er nødvendig, fordi den besvarer spørgsmålet om, hvorfor en forandring er nødvendig, og den kan give en forståelse af en overordnet retning.
2. konsensus i form af bred opbakning og enighed om retning og midler på tværs af alle relevante aktører. I universitetsuddannelsessammenhænge behøves der således opbakning fra ikke kun ledelse og universitetspædagogiske konsulenter, men også fra undervisere og studerende.
3. kompetencer i form af, at de involverede aktører oplever, at de besidder eller har adgang til de færdigheder og den viden, der skal til for at kunne gennemføre forandringen.
4. incitament i form af motiverende faktorer og belønningsstrukturer. De involverede aktører skal opleve, at det er en fordel for dem at indgå i forandringsprocessen. Fordele kan fx være mulighed for at have indflydelse på forandringsprocessen eller en udsigt til personlig eller faglig udvikling.
5. ressourcer i form af tid, økonomi, mandskab og organisatorisk støtte.
6. en handleplan forstået som en konkret og koordineret plan for implementering, dvs. for hvordan den fælles vision, de tildelte ressourcer og de tilstedeværende kompetencer skal bringes i anvendelse. Det er desuden vigtigt, at alle relevante aktører kender denne plan, og at den ikke kun har til formål at skabe overblik for projektledelsesgruppen.



Figur 1: The Lippitt-Knoster Model for Managing Complex Change (Caredda, 2020)

Ud over at identificere disse seks elementer giver modellen sit bud på mulige negative konsekvenser, hvis blot ét af disse elementer er fraværende i forandringsprocessen. Disse konsekvenser er qua modellens oprindelse formuleret i en terminologi, der er tilpasset erhvervslivets organisatoriske forandringsprocesser, og som vi ikke i alle tilfælde oplever som sprogligt dækkende for konsekvenserne af de barrierer, vi har identificeret.

Når vi samtidig bemærker, at flere andre studier af forandringsprocesser i uddannelses- og sundhedssektoren ikke gør brug af modellens konsekvensterminologi (Drazdowski et al., 1998; Ferrán et al., 2023), giver vi derfor hellere et eksempel på en konsekvens beskrevet ud fra et universitetspædagogisk perspektiv end at udfolde Lippitt-Knoster-modellens konsekvensterminologi: Om konsekvensen af manglende delt vision fremhæver den universitetspædagogiske litteratur, hvordan universiteternes kobling mellem uddannelse og arbejdsmarked kan vække skepsis og modstand blandt undervisere. Der sættes bl.a. spørgsmålstegn ved, om det er universitetets opgave at gøre de studerende 'arbejdsmarkedsparete', om denne dagsorden risikerer at trække fokus væk fra uddannelsernes kernefaglige indhold, og om universiteterne har de nødvendige rammer til at understøtte denne type undervisning (Daubney, 2022, s. 94; Kennedy et al., 2015). Disse spændinger tydeliggør, at integration af praksis i universitetsundervisningen ikke blot er et didaktisk anliggende, men også rejser spørgsmål om universitetets uddannelsesopgave og undervisernes professionelle identitet. Lignende eksempler kan gives på mulige konsekvenser af fravær af de øvrige elementer i modellen.

Et andet opmærksomhedspunkt ved brug af Lippitt-Knoster-modellen er, at den negative konsekvens ved fravær af et element ikke nødvendigvis realiseres fuldt ud. I eksemplet ovenfor medfører fravær af delt vision ikke nødvendigvis i sig selv, at selve forandringen ikke kan gennemføres, men blot at den gennemføres uden fuld opbakning fra alle involverede aktører. Modellens mulige negative konsekvenser skal således ikke forstås som et dikotomisk enten-eller. Kathie Dannemillers justerede version af Richard Beckhards formel for organisatorisk forandring tilbyder en mere nuanceret konsekvensforståelse: Forandring sker, hvis den kombinerede effekt af graden af oplevet behov for forandring, graden af delt vision og graden af klarhed over de første trin i forandringsprocessen er større end modstandskraften (Fry, 2021, s. 154; Wheatley et al., 2003, s. 62–64). Med denne forståelse er det således ikke en enkelt faktor, der helt kan blokere for forandring, men den samlede effekt af flere faktorer.

På den baggrund vælger vi at analysere barriererne for praksisintegration på KU med Lippitt-Knoster-modellen, så vi kan belyse bredden af udfordringer, som praksisintegrerende universitetsundervisning kan afstedkomme, men uden at inddrage modellens konsekvensterminologi og -forståelse.

Metode

Undersøgelsen er designet som en kvalitativ, eksplorativ kortlægning med det formål at identificere og begrebsliggøre barrierer for integration af praksis i universitetsundervisning. Undersøgelsens fokus udspringer af de empiriske indsigter, der blev genereret i forbindelse med udviklingen af den tidligere omtalte typologi for praksisintegrerende undervisningsaktiviteter. I dette arbejde blev det tydeligt, at en række forhold har væsentlig betydning for realiseringen af praksisintegrerende universitetsundervisning. Dette skabte et behov for en yderligere undersøgelse af, hvad disse forhold helt konkret består i.

På denne baggrund er undersøgelsesdesignet tilrettelagt som en kombination af to datagrundlag: (1) det empiriske materiale indsamlet i forbindelse med udviklingen af KU-modellen for praksisintegration og (2) nye interviews med undervisere, hvor fokus eksplicit rettes mod deres oplevelser af barrierer.

Datagrundlag 1: Brugertests og semistrukturerede interviews i udviklingen af KU-modellen

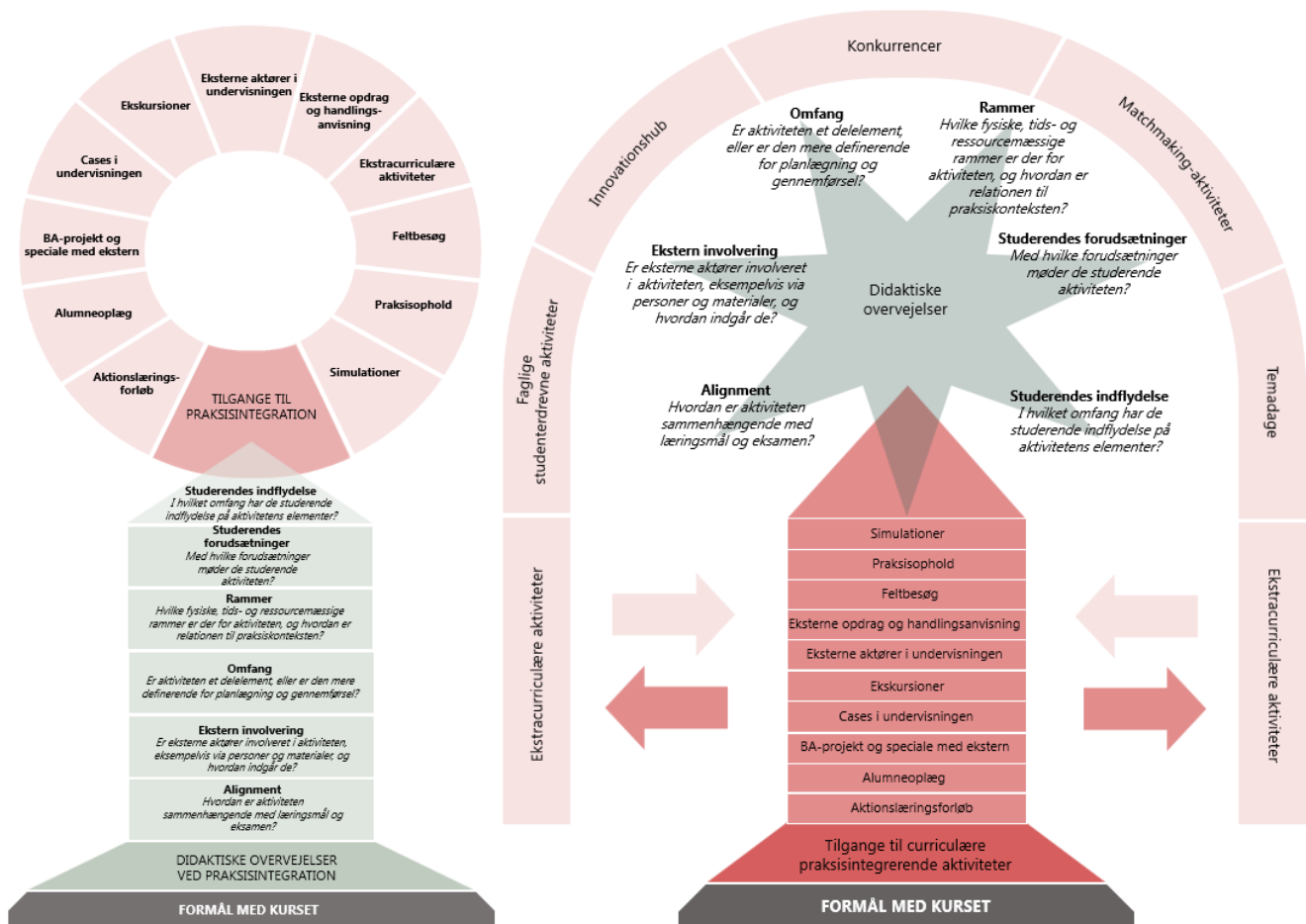
Det første datagrundlag stammer fra brugertests og interviews gennemført i forbindelse med udviklingen af

KU-modellen for praksisintegration, som er en grafisk visualisering og didaktisering af den omtalte typologi. Brugertests (usability testing) er en udbredt tilgang inden for forskningsområdet Human-Computer Interaction til at undersøge, hvordan tiltænkte brugere oplever og interagerer med en given teknologi, fx online søgedatabaser (Van Den Haak et al., 2003). Brugertests anvendes dog også inden for andre områder, herunder i undersøgelser af grafiske materialer (Vanicek & Popelka, 2023). Tilgangen er kendetegnet ved, at den typisk indebærer tænke-højt-metoden, hvor en deltager verbaliserer sine tanker, mens vedkommende interagerer med det materiale eller den teknologi, som forskeren præsenterer. Undervejs observerer og lytter forskeren til deltagerens interaktion og kan stille opklarende spørgsmål (Hertzum, 2020, s. 2-3).

I foråret 2024 gennemførte vi individuelle brugertests med syv undervisere. Underviserne blev rekrutteret på tværs af KU's seks fakulteter for at sikre variation i de undervisningskontekster, som modellen for praksisintegration skulle anvendes i, herunder undervisning inden for fx naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora. Dermed repræsenterede underviserne faglige traditioner, hvor forholdet mellem teori og praksis kan komme til udtryk på forskellige måder. Et yderligere inklusionskriterium var, at underviserne var videnskabeligt fastansatte ved KU, med spredning fra adjunkt til professor, og havde mulighed for at afsætte tid til at deltage i en brugertest og et efterfølgende interview.

Formålet med brugertesten var at få underviserne til at formulere, hvordan de læste og fortolkede forskellige versioner af modellen, herunder hvad der fremstod uklart, forvirrende eller særligt anvendeligt. Disse indsigter dannede grundlag for at revidere modellen, så dens opbygning fremstod logisk og indholdet meningsfuldt. Hver brugertest varede ca. 40 minutter, blev lydoptaget, og forløb i tre trin: 1) Deltageren blev introduceret til formålet med testen og til tænke-højt-metoden, 2) deltageren blev præsenteret for forskellige grafiske opsætninger af modellen (se figur 2), som var printet på papir, og bedt om at tænke højt, mens vedkommende læste hver version, og 3) undervejs stillede undersøgeren opklarende spørgsmål, hvorefter deltageren blev bedt om at give en samlet opsummering af sin læsning.

Efter hver brugertest blev der gennemført et individuelt semistruktureret interview (Kvale & Brinkmann, 2015) med en varighed på ca. 10 minutter, som blev lydoptaget. Her blev underviserne bedt om at reflektere over, hvad et supplerende inspirationskatalog burde indeholde for at gøre modellen operationaliserbar. Derudover blev de spurgt ind til, hvordan modellens praksisintegrerende aktiviteter kunne konkretiseres gennem eksempler, herunder hvordan sådanne eksempler bedst kunne formidles, fx gennem video eller tekst. Selvom brugertestene og de semistrukturerede interviews primært blev gennemført for at kvalificere modellen og det supplerende inspirationskatalog, genererede begge også indsigter i undervisernes egne oplevelser af at gennemføre praksisintegrerende undervisning, herunder forbundne frustrationer, bekymringer og usikkerheder.



Figur 2: Grafiske opsætninger af modellen for praksisintegration benyttet under brugertest

Datagrundlag 2: Interviewundersøgelse om barrierer

Da det eksisterende materiale fra udviklingen af modellen ikke var indsamlet med eksplicit fokus på barrierer, supplerede vi det med individuelle semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) med syv undervisere, som ikke indgik i datagrundlag 1. Semistrukturerede interviews blev valgt for at give mulighed for både sammenlignelige svar og uddybning af undervisernes egne erfaringer og perspektiver.

Inklusionskriteriet var, at undviserne havde erfaring med mindst én af de ti grundformer for praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, som indgik i den førnævnte typologi. Deltagernes erfaring med praksisintegrerende aktiviteter omfattede både erfaring med enkelte aktiviteter, fx alumneoplæg eller casearbejde, og erfaringer med flere forskellige former såsom opdrag fra praksisaktører, feltbesøg og eksterne gæsteundervisere. Deltagerne blev rekrutteret blandt undervisere ved Det Humanistiske Fakultet og repræsenterede forskellige fagområder inden for humaniora, herunder sprog, kultur, medier og kommunikation.

Interviewene blev gennemført i efteråret 2024. De havde en varighed på ca. 30 minutter og blev lydoptaget. Interviewguiden tog udgangspunkt i åbne spørgsmål om undervisernes erfaringer og oplevelser med at gennemføre praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, hvordan aktiviteterne konkret kom til udtryk i deres kurser, hvilke udfordringer eller vanskeligheder der kan opstå i arbejdet med dem, samt deres perspektiver på universitetets ambition om, at praksisintegration skal være et centralt element i uddannelserne. At de

supplerende interviews er foretaget på et enkelt fakultet rejser spørgsmål om overførbare og variation på tværs af faglige, organisatoriske og institutionelle rammer. Generaliserbarheden af studiet afhænger derfor af læserens indlevelse i og genkendelse af de fremanalyserede kategorier (Stake, 2005). I kombination med materialet fra modeludviklingen giver det samlede datagrundlag dog indsigter fra undervisere på tværs af KU.

Analytisk tilgang

Det lydoptagede materiale fra begge datagrundlag blev transskriberet i AmberScript, og det samlede transskriptionsmateriale havde et omfang på ca. 196 siders tekst. Den efterfølgende analyse blev gennemført som en tematisk analyse (Kawulich, 2017) og forløb i to trin.

I første trin identificerede og kodede vi manuelt de passager i materialet, der kunne relateres til barrierer for praksisintegration. Kodningen blev gennemført eksplorativt med henblik på at identificere både eksplicit formulerede og implicit antydede udfordringer. De i alt 63 kodede passager fra transskriptionerne blev herefter udskrevet i flere identiske eksemplarer og klippet ud, så de kunne fungere som analytiske enheder i den efterfølgende kollaborative analyseworkshop (Cornish et al., 2014), som udgjorde andet trin.

I det andet trin gennemgik, flyttede og grupperede vi systematisk de udklippede passager fysisk rundt på et stort mødebord med henblik på at udvikle foreløbige analytiske kategorier. Kategorierne blev derefter gennemarbejdet i flere iterative runder, hvor vi testede deres afgrænsning, indbyrdes relationer og empiriske dækning. I denne proces udvalgte vi også illustrative citater på tværs af de to datagrundlag, som tydeliggør centrale aspekter ved hver kategori.

På tværs af datagrundlagene identificerede vi seks overordnede kategorier af barrierer, der hver især rummer forskellige underliggende aspekter. Kategorierne spænder over strukturelle, organisatoriske, didaktiske og faglige forhold og danner grundlag for resultaterne, som vi præsenterer i næste afsnit.

Analyse og resultater

I det følgende præsenterer vi seks barrierer for praksisintegration. Til de fleste barrierer knytter der sig et eller flere aspekter, som uddyber barrierens karakter og viser dens forskellige former (se tabel 1 for en oversigt). Hvert afsnit er struktureret således, at vi først introducerer barrieren og dens eventuelle aspekter og dernæst uddyber dem gennem empiriske citater og fortolkende analyse for til slut at kommentere med Lippitt-Knosters *Model for Managing Complex Change* (Knoster, 1991; Lippitt, 1987). Formålet er at give et nuanceret indblik i, hvordan barrierer fremtræder og italesættes. Af hensyn til anonymitet er alle citerede informanter tildelt pseudonymer, og deres uddannelsesmæssige tilhørsforhold er udeladt.

Identificeret barriere	Tilknyttede aspekter
1. Indgreb i den faglige undervisning	a. Implicit, ikke-anerkendt praksisintegration på uddannelsen b. Styringsmekanismer
2. Udfordring af underviseres faglige selvforståelse	a. Forudsætninger for at kunne undervise med praksisintegration b. Rollen som underviser
3. Utilstrækkelige ressourcer	a. Understøttelse b. Forberedelsestid c. Belønningsstruktur
4. Uoverensstemmelse med uddannelsesdesign	a. Studerendes faglige parathed b. Strukturelle rammer
5. Forskellige orienteringer blandt studerende	a. Forventninger til universitetsundervisning b. Faglige interesser og retninger
6. Uklar relation til universitetets uddannelsesopgave	

Tabel 1: Identificerede barrierer for praksisintegration og tilknyttede aspekter

Indgreb i den faglige undervisning

Den første barriere består i, at den strategiske indsats bliver oplevet som et top-down-indgreb i den undervisning, som underviserne har tilrettelagt ud fra kernefaglige hensyn. Til barrieren knytter sig aspektet *implicit, ikke-anerkendt praksisintegration på uddannelsen*. På flere uddannelser indgår der allerede undervisningsaktiviteter af praksisintegrerende karakter, men fordi de typisk er drevet af faglige intentioner og ikke har et eksplicit formål om at skabe koblinger mellem uddannelsen og professionelle kontekster uden for universitetet, bliver disse aktiviteter ikke opfattet som praksisintegration. Undervisere oplever den ovenfra kommende, strategiske satsning som udtryk for manglende forståelse af, hvad der foregår i undervisningen. Praksisintegrationsdagsordenen bliver opfattet som et ønske om noget 'nyt', som allerede eksisterer, bare i andre former og med andre begrundelser. Det fører til oplevelsen af, at undervisernes egne eksisterende indsatser overses eller negligeres. Eksempler på citater om aspektet *implicit, ikke-anerkendt praksisintegration på uddannelsen* er disse:

"(...) der er også nogen, der bliver ... jeg vil ikke sige stødt, men i hvert fald sådan lidt provokeret af tanken om, at nu skal der praksisinddragelse ind. Og så siger de, 'jamen, det har vi jo gjort i mange år'. 'Hvorfor skal det nu lige pludselig ... nu er det blevet en satsning et eller andet sted', og når der kommer sådan en satsning, så ligger det sådan lidt underforstået, at det er, fordi det mangler." (Kristoffer, lektor)

"Så kan man sige, at det der med at have alumneoplæg, ekskursioner, eksterne aktører, feltbesøg og så videre. Det kan man sige, det er jo noget, vi allerede gør, uden at vi tænker over det som praksisintegrering."
(Sigurd, lektor)

Et andet aspekt, *styringsmekanismer*, viser undervisernes oplevelse af nye indsatsområder, som uddannelserne løbende forventes at løfte. Underviserne giver udtryk for en mæthed i forhold til de mange krav til, hvad undervisningen bør indeholde. Praksisintegration bliver opfattet som eksempel på en styringsmekanisme, der bidrager til en standardisering af både undervisningsindhold og -former, ensretning af uddannelserne og begrænsning af undervisernes råderum til at tilrettelægge og udvikle undervisningen ud fra deres faglige vurderinger og prioriteringer. Et eksempel på et citat om aspektet *styringsmekanismer* er dette:

"Fordi jeg har det også efterhånden sådan, har folk snart noget valg? Altså det er jo også, 'nu skal I dit, nu skal I dat', ikk? 'Og husk lige ...' 'Og I skal også kompetenceudvikles, og I skal ...'. Altså der kommer hele tiden nogen og fortæller underviserne, hvad de skal. Altså som i hele tiden, ikk. (...) Altså det er sådan ... jeg synes også, at der altså ... hvor er der egentlig plads til det der med, at man som underviser ligesom kan have det frie initiativ?" (Luna, lektor)

Barrieren om indgreb i den faglige undervisning vidner om strategiske ambitioners legitimitet i fagmiljøerne. Konsensus om, at der skal bruges yderligere ressourcer i form af tid på praksisintegration i undervisningen, er udfordret (Knoster, 1991). Når der allerede er praksisintegrerende undervisningsaktiviteter i kurserne, deler underviserne den strategiske vision om, at universitetsundervisning også skal være praksisintegrerende, men der er overordnet uenighed om forandringsbehovet.

Udfordring af underviseres faglige selvforståelse

Denne barriere knytter sig til, hvordan praksisintegration opleves som en udfordring af undervisernes faglige identitet og professionelle rolle. Aspektet *forudsætninger for at kunne undervise med praksisintegration* er oplevelsen af, at denne type undervisning forudsætter særlige kompetencer, som ikke nødvendigvis er beslægtet med de kvalifikationer, man ansættes på baggrund af på universitetet. Ikke alle underviserne mener, de har kendskab til eller netværk inden for de erhvervspraksisser, uddannelsen retter sig mod. Det kan skabe usikkerhed om, hvordan man planlægger og gennemfører undervisning, der integrerer praksis. Eksempler på citater om aspektet *forudsætninger for at kunne undervise med praksisintegration* er disse:

"Jeg tror, der er en usikkerhed, at man tænker det, 'jeg er ikke uddannet til praksis'. 'Så jeg kan formidle viden, men det er ikke vores opgave at løse praktiske opgaver'." (Sylvia, lektor)

"Vi er jo ikke, da vi engang blev ansat ... også dem, der bliver ansat nu, de bliver jo ikke ansat på, at de er gode til at samarbejde med eksterne partnere, medmindre det er med henblik på at få funding til forskning. Altså det jo ikke ... det står ikke i vores jobbeskrivelse. Det står heller ikke i opslaget, tror jeg (...) hvem har kompetencerne til at gøre det her?" (Kristoffer, lektor)

Aspektet *rollen som underviser* handler om en ændret professionel selvforståelse, dvs. hvad det kræver fagligt og personligt at indgå i samarbejde med eksterne aktører om en konkret problemstilling, som de studerende skal udvikle løsningsforslag til. I denne type undervisning forandrer underviserens rolle sig i forhold til mere traditionel undervisning. Underviseren skal nu indtage en faciliterende rolle og være villig til at improvisere undervejs, især fordi samarbejde med eksterne aktører ofte har en uforudsigelig karakter, som kræver løbende tilpasning af både undervisningens indhold og form. Det kan give en følelse af kontroltab og reducerede

planlægningsmuligheder, og det er noget, som ikke alle undervisere er komfortable med. Hvor nogle undervisere trives i en åben og improvisatorisk undervisningsform, kan andre opleve den som krævende og overvældende. Eksempler på citater om aspektet *rollen som underviser* er disse:

"(...) i nogle undervisningssituationer synes jeg, at man bliver mere en facilitator, end man egentlig er ... sådan klassisk ... sådan, 'nu skal jeg lige fortælle jer her, hvad det her handler om'. Hvor man mere skal være med til at facilitere, at de studerende selv når frem til nogle erkendelser omkring, hvordan de skal gribe noget an. Så man er mere, ja, man understøtter ligesom mere nogle erkendelsesprocesser, end at man ligesom siger, 'okay, venner, i dag er det det her tema, nu skal I høre, nu skal vi diskutere sådan og sådan, og vi har de her tekster og sådan'." (Luna, lektor)

"Men jeg kan også sige, at der er mellem undervisere, men også studerende ... at de kan rigtig godt lide, hvis de har noget fikseret indhold. Så der er et semester, og det er, hvad vi skal lære. Og så hvis man skal improvisere pludselig, så betyder det ... så føler de sig stresset. Studerende, men også undervisere." (Sylvia, lektor)

Barrieren om *underviseres faglige selvforståelse* kan forstås som Lippitt-Knosters element om oplevede kompetencer, dvs. kompetencer og netværk, som ikke er en del af den traditionelle VIP-rolle (Knoster, 1991). Fraværet af oplevede kompetencer kan skabe usikkerhed og føre til, at undervisere enten helt fravælger praksisintegration eller afholder sig fra at gøre brug af de mere krævende undervisningsaktiviteter, såsom samarbejde med eksterne aktører, trods enighed om vision og konsensus.

Utilstrækkelige ressourcer

Undervisere oplever, at utilstrækkelige eller helt fraværende ressourcer er en barriere for at gennemføre praksisintegrerende undervisning. I denne kontekst betyder aspektet *understøttelse*, at undervisere savner konkret hjælp til en række opgaver, der er afgørende for, at praksisintegration kan realiseres. Det kan fx handle om at få identificeret og kontakten relevante eksterne aktører, få etableret og fastholdt samarbejdet, få formuleret samarbejdsaftaler, formidlet information mellem aktører og studerende, søgt midler til at dække udgifter og i det hele taget håndtere den praktiske planlægning. Eksempler på citater om aspektet *understøttelse* er disse:

"(...) det [at indgå samarbejdsaftaler med organisationer] er et kæmpe stykke arbejde, og en ting er, at det er et stort arbejde for den enkelte underviser, men det, der sker, når vi så hele tiden rykker rundt på kurserne, det er, at den næste underviser på kurset det øjeblik, man giver det videre, begynder forfra igen, og derfor synes jeg, at hvis vi skal arbejde med det her som sådan en fast del, så er det simpelthen noget, der skal løftes organisatorisk. Det kan ikke afhænge af den enkelte underviser." (Ingrid, lektor)

"[Der skulle] laves en samarbejdsaftale. Så har det været sådan, 'Nå jo, men det har vi jo ikke rigtig nogen afdeling, der rigtig tager sig af'. Så der er du lidt on your own. Og jeg er jo ikke jurist, så alene det har vi brugt enormt meget tid på. Og der tror jeg, der har virksomheder altså en forestilling om, at når vi som universitet kommer rejsende og gerne vil lave noget med dem, så er der et professionelt system, der støtter op." (Lotte, adjunkt)

Det andet aspekt, *forberedelsestid*, peger på, at mange undervisere oplever, at den reelle forberedelsestid til praksisintegrerende undervisning langt overstiger den normerede forberedelsestid. De interviewede undervisere har valgt at bruge den krævede tid, men det gør deres kolleger ikke nødvendigvis. Særligt kontakten og kommunikationen med de eksterne aktører er tidskrævende. Samtidig er det opgaver, der kun vanskeligt

kan uddelegeres til andre. Eksempler på citater om aspektet *forberedelsestid* er disse:

"Vi snakkede om det der med cases og sådan noget. Så jamen, han synes, det er en enormt god idé, men han gør det ikke mere, for han gider ikke. Han gider ikke det ekstraarbejde, der er med det. Han brugte decideret den formulering." (Ulla, professor)

"Altså det [eksternt samarbejde på kurset] er et fuldtidsjob oven i din undervisning. Fordi du skal ... du har en stor virksomhed, som du skal holde orienteret. Som du skal holde koordineret. Som du skal have møder med. Du skal forklare, hvad du gør. Du skal koordinere de studerende, i forhold til hvad for nogle undersøgelser må de komme ind og lave hvor. Du skal have godkendelser både juridisk og altså i det hele taget på alle mulige planer. Samtidig så er der ekstremt meget gate keeping i det." (Lotte, adjunkt)

Det tredje aspekt, *belønningsstruktur*, handler om, hvordan universitetets belønningsstrukturer påvirker undervisernes motivation for at integrere praksis i undervisningen. Hvis praksisintegration tager tid fra den karrierefremmende forskning, hvorfor skal man så kaste sig ud i praksisintegration? Et eksempel på et citat om aspektet *belønningsstruktur* er dette:

"Jeg har ikke gjort det efter ... jeg har ikke gjort det, efter jeg ikke længere er ekstern lektor. Altså fordi det går så meget ud over ens forskningsstid, så det tør jeg slet ikke give mig ud i." (Lotte, adjunkt)

Både fravær af administrativ understøttelse og utilstrækkelig forberedelsestid eksemplificerer klart Lippitt-Knoster-modellens udsagn om, at fraværende eller utilstrækkelige ressourcer kan føre til frustration (Knoster, 1991). Selvom der også er nævnt et tredje aspekt, *belønningsstruktur*, under denne barriere, refererer den i et Lippitt-Knoster-perspektiv ikke primært til ressourcer, men til incitament. Når karriereprogression primært belønner forskning, reduceres incitamentet for at investere tid i ekstraordinære undervisningsindsatser såsom praksisintegration.

Uoverensstemmelse med uddannelsesdesign

Uddannelsernes rammer og struktur er en barriere for praksisintegrerende undervisning. Aspektet *studerendes faglige parathed* handler om, at undervisere er optagede af, hvornår det fagligt giver mening at inddrage praksisintegration i uddannelsen. Det gælder især de studerendes parathed til at anvende fagets teorier og metoder i mødet med praksis. Det kan betyde modstand mod bestemte former for praksisintegration placeret på et fastlagt tidspunkt i uddannelsesforløbet. Tidligt på bacheloruddannelsen kan undervisere fx opleve, at de studerende endnu ikke er fagligt klar til at arbejde med praksis på meningsfulde måder. Hvis koblingen mellem teori og praksis bliver svag, risikerer praksisintegrationen at miste sin faglige relevans. Et eksempel på et citat om aspektet *studerendes faglige parathed* er dette:

"(...) i vores tilfælde er det blevet sagt, at det [samarbejde med ekstern aktør] skal foregå i løbet af bacheloruddannelsen, ikk, og inden man når til bachelorprojektet (...) jeg tror, den første reaktion var sådan, 'hvad er dog det for noget?'. 'Hvorfor det ... vores studerende er slet ikke klar til det her endnu'." (Kristoffer, lektor)

Det andet aspekt, *strukturelle rammer*, handler om, at praksisintegration ikke altid passer godt ind i de formelt kommunikerede rammer for uddannelsen. Eksempelvis angiver fagelementets ECTS-point forventet arbejdsbyrde, og visse former for praksisintegration kræver reelt mere af de studerende. Praksisrettede specialer med samarbejde med eksterne aktører kræver ofte en længere forberedelsesfase til at etablere kontakt, afklare fokus og få aftaler på plads. Sådanne opgaver starter typisk længe før den officielle specialeperiode og kan være

svære at finde tid til i et tæt pakket studieforløb. Et eksempel på et citat om aspektet *strukturelle rammer* er dette:

"Selvom man skriver, det er et projekt ... altså på KU-kurser. Så kan de [studerende] jo sige, og det kan de med rette, 'det kan du ikke forlange, jeg gør, for det står ikke nogen steder'. 'Der står jeg skal møde til 44 eller 34 timers konfrontationsundervisning, og der er ikke engang mødepligt'. 'Så jeg laver minimum effort og gør præcis det, der skal til for at opfylde kravene i studieordningen'. Og sådan kan man ikke bedrive et praksissamarbejde." (Lotte, adjunkt)

Denne barriere eksemplificerer, hvad Lippitt-Knoster-modellen (Knoster, 1991) ville betegne som manglende konsensus om, hvornår og hvordan praksisintegrerende undervisning bedst tilrettelægges konkret. Baggrunden for modstanden er undervisernes oplevelse af barrierer for de studerende dels i form af manglende kompetencer (jf. aspektet *studerendes faglige parathed*), dels i form af manglende vision og incitament for praksisintegration samt utilstrækkelige ressourcer (jf. aspektet *strukturelle rammer*). At de strukturelle rammer endog modarbejder praksisintegration er desuden endnu et eksempel på organisatorisk fravær af en tilstrækkeligt konkret handleplan og koordinering på tværs.

Forskellige orienteringer blandt studerende

En barriere for praksisintegrerende undervisning er, at ikke alle studerende nødvendigvis er begejstrede for praksisintegration. Det første aspekt, *forventninger til universitetsundervisning*, handler om, at studerende kan opleve praksisintegration som et brud på de traditionelle rammer for universitetsundervisning, som de har vænnet sig til og tilrettelagt deres hverdag efter. Det handler fx om, hvor undervisningen foregår, og hvad den plejer at indebære. Praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, der kræver rejse til eksterne lokationer eller forudsætter yderligere forberedelsestid, fx på projektgruppearbejde, kan udløse negative studenterreaktioner. Sådanne måder at studere på har ikke været forventet, da de startede på universitetet. Eksempler på citater om aspektet *forventninger til universitetsundervisning* er disse:

"(...) der er nogle studerende, som synes, det er en kæmpe gave at få lov til det [projektarbejde med en organisation], og de elsker det, og de ser det som deres chance for at få en fod indenfor og netværke osv. Og så er der andre, der synes, det er unødvendigt tidskrævende. De vil hellere bare læse pensum, komme til undervisningen og så passe deres studenterjob. De vil ikke have alt muligt krævende med gruppearbejde og møder og alt muligt." (Ulla, professor)

"(...) der klagede de over, at de skulle bevæge sig væk fra universitetet og ind på den organisation, vi arbejdede med. At de skulle bruge tid på det. Vi lavede jo også nogle møder, der lå ud over undervisningen, og som ikke lå på universitetet, men som lå i umiddelbar nærhed af vores samarbejdsorganisation. Simpelthen for at gøre det nemmere at lave noget trouble shooting og sparring. Så vi sagde, 'okay, vi sidder et eller andet sted i de her to timer, så kan I komme hen og få vejledning og få hjælp til det her, og vi kan hjælpe med at koordinere og sådan nogle ting'. Det var også det, de klagede over. At vi pludselig forlangte, at de skulle være et sted." (Lotte, lektor)

Det andet aspekt, *faglige interesser og retninger*, angiver, at ikke alle studerende er interesserede i den praksis, der bliver integreret i undervisningen. Nogle er drevet af en mere teoretisk faglig interesse, mens andre godt kan være orienterede mod praksis, men ikke netop den form for praksis, som aktiviteten integrerer, fordi de forestiller sig en anden karriere. På trods af underviserens intentioner bliver praksisintegration derfor ikke nødvendigvis oplevet som relevant eller motiverende af alle studerende.

Barrieren *forskellige orienteringer blandt studerende* viser, at fravær af elementer i Lippitt-Knooster-modellen (Knooster, 1991) kan have konsekvenser for alle relevante aktører, dvs. ikke kun for underviserne, men også for de studerende.

Uklar relation til universitetets uddannelsesopgave

Analysen viser et grundlæggende spørgsmål som den sidste barriere, nemlig: Hvad skal universitetet uddanne de studerende til? Dette er betydningsfuldt for, hvilken rolle praksisintegration kan og bør spille i universitetsundervisning. I vores materiale ser vi, at undervisere har forskellige opfattelser af universitetets kerneopgave. Nogle betoner, at universitetet først og fremmest skal sikre de studerende en dyb og forskningsbaseret faglighed, og at dette udgør universitetets særlige bidrag til samfundet. Andre peger derimod på, at universitetet i høj grad bør tage ansvar for at ruste de studerende til at anvende deres faglighed i professionelle kontekster uden for universitetet. Denne uenighed handler ikke om, hvorvidt praksisintegration kan indgå i undervisningen, da den allerede forekommer i forskellig grad blandt de interviewede undervisere, men om hvor stor en vægt den bør tillægges. Barrierens kerne består dermed i forskellige grundholdninger til, hvordan universitetets formål skal forstås og prioriteres. Eksempler på citater om barrieren *uklar relation til universitetets uddannelsesopgave* er disse:

"(...) man kunne jo også have kravlet op i elfenbenstårnet og sagt, 'her lærer vi dem det ypperste af det, vi kan', og 'så må nogle andre lære dem det andet'. Altså, det kunne jo være det modsatte; at sige. 'Vi værner om specialistviden, om forskningen og så videre'. Og ... 'så er vi ligeglade med, at vi har en regering, der siger, vi skal gøre noget andet'. Men sådan har man jo ikke gjort." (Kristoffer, lektor)

"Der er sikkert også undervisere, der ville synes, at det er fuldstændig irrelevant for dem at arbejde på denne her måde. Ikke at det objektivt set er det, men de synes, det er det. Kan du følge mig? Af forskellige årsager. Fordi de ikke synes, det har noget med fagligheden at gøre, eller fordi de ikke synes, det har noget at gøre med den måde, man overhovedet skal beskæftige sig med videnskab på. Og ikke fordi ... altså. Og de studerende må selv finde sig et job, ikk (...) Og det er egentlig ikke for at nedgøre det. For der kan altså også være en eller anden grad af ræsonnement." (Luna, lektor)

I Lippitt-Knooster-modellens terminologi mangler der således en fælles vision, hvilket kan skabe forvirring og ikke mindst begrænse muligheden for at skabe et fælles afsæt for forandringen (Knooster, 1991).

Diskussion

Analysen af det kvalitative empiriske materiale om underviseres oplevelser med praksisintegrerende universitetsundervisning viste seks overordnede barrierer, der både dækker grundholdninger til universitetsuddannelse, organisationsforhold, ansættelsespolitik og kompetencer. Som de forrige afsnit samlet viser, møder KU's praksisintegrationsindsats – ganske ligesom andre policy-baserede forandringsstrategier (Borrego & Henderson, 2014) – barrierer, der ikke alene kan tilskrives enkeltpersoners modstand eller kompetencemangel, men som afspejler fravær af eller svaghed i et eller flere af Lippitt-Knooster-modellens kernelementer. Policy-initiativer i universitetsundervisning kræver således andet og mere end strategisk formulering og formel vedtagelse for at føre til reel praksisændring.

Lippitt-Knooster-modellens dikotomiske konsekvensforståelse blev i afsnittet "Teoretisk rammesætning" nuanceret til, at fraværet af et enkelt element ikke nødvendigvis blokerer helt for forandring, men at der skal ses på den samlede effekt af flere faktorer (Fry, 2021, s. 154; Wheatley et al., 2003, s. 62-64). I vores empiriske materiale manifesteres denne nuancerede konsekvensforståelse ved, at de interviewede undervisere på trods af

barrierer på et eller flere elementer i Lippitt-Knooster-modellen har undervist praksisintegrerende, hvilket ellers kunne synes at være et paradoks. De underviser tilsyneladende praksisintegrerende på trods af uenighed om strategiens udtalte behov for forandring, manglende konsensus, handleplan, oplevede kompetencer, anerkendelse og ressourcer. Er der så brug for strategiens udsagn om forandringsbehov, når disse undervisere tilsyneladende får praksisintegrerende undervisning til at fungere? De interviewede undervisere deler visionen om, at det er udbytterigt for de studerende at indgå i praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, og får det til at fungere. Et bud på årsagen til de deltagende underviseres ekstra frivillige arbejdsindsats er, at det opleves meningsfuldt. Men deres kolleger er ikke nødvendigvis villige til at levere det stykke ekstraarbejde. Praksisintegration risikerer da at blive et individuelt anliggende, hvilket vidner om, at universitetets ambitioner ikke i tilstrækkelig grad ledsages af en overordnet, koordinerende handleplan for praksisintegration i uddannelserne på tværs af undervisere og fagelementer (Knooster, 1991).

At lægge en sådan handleplan og i første omgang danne overblik over behovet for udvikling af undervisning på uddannelserne kræver imidlertid dels enighed om, hvad målet for praksisintegration er, hvornår det er opnået, og dels en kontinuerlig samtale om, hvordan de mange grundopfattelser af universitetets opgaver kan sameksistere. Hvis sådanne diskussioner skal blive frugtbare, kræver det desuden et nogenlunde klart vokabularium for, hvornår og hvordan praksisintegrerende undervisning pågår. Som beskrevet er der undervisere, som enten ikke genkender deres undervisning som praksisintegrerende og dermed i tråd med universitetets ambitioner, selvom den kunne beskrives sådan, og andre, som bevidst ikke ønsker at undervise praksisintegrerende. Samtidig står det klart, at flere aktører må inddrages i denne samtale. Eksempelvis kan den modstand, som underviserne beskriver, at de mødes af fra studerende, være en følge af manglende konsensus blandt de studerende om vigtigheden af praksisintegration (Knooster, 1991).

At KU's strategi nævner styrket praksisintegration kan – som vist i barrieren om oplevede indgreb i den faglige undervisning – læses som en strategi, der skal forandre universitetsundervisning, og dermed at den henvender sig til de mangeartede ansatte 'inde i' universitetet. Det er et overordnet budskab, der ikke er specifikt henvendt til nogen bestemt. Derfor kan måske især de undervisere, der arbejder hårdt for at få praksisintegrerende undervisning til at fungere, lade sig ramme af et sådant overordnet budskab om forandringsbehov. Det er dog også en mulighed, at de strategiske udmeldinger ikke er rettet 'indad' mod uddannelserne, men udad mod andre interessenter, og at de strategiske udmeldinger ikke beror på en mere dybdegående forståelse af, hvornår undervisning er praksisintegrerende, i hvilket omfang undervisningen allerede er det, og holdninger til, hvem der bør ændre deres undervisnings- og uddannelsesdesign.

I dette noget udfordrende landskab af barrierer, strategiske udmeldinger og universitetshverdag bliver spørgsmålet, hvordan organisationen kan gøre praksisintegration ladsiggør for underviserne. Formålet med dette ville være at klargøre og fordybe universitetsuddannelsernes faglige samfundsbidrag ved at skabe gode rammer for meningsfuld, kernefagligt udviklende praksisintegration.

Universitetspædagogiske implikationer

Resultaterne viser, at barriererne for praksisintegration i universitetsundervisning er forbundet med strukturelle, organisatoriske og kulturelle forhold. Barriererne angår dermed ikke kun pædagogiske anliggender. Ønsker universitetet at arbejde for at reducere de barrierer, som undervisere møder i forbindelse med praksisintegrerende undervisning, må der arbejdes bredt med både konkrete forhold og grundlæggende normer. Tabel 2 søger ud fra vores kendskab til KU's organisatoriske rammer at give et bud på, hvem der i KU's organisation har myndighed og kompetencer til at håndtere de identificerede barrierer i håb om, at læseren vil overføre ansvarsfordelingen til institutioner med andre organisatoriske forhold.

Identificeret barriere	Tilknyttede aspekter	Mulige håndteringsstrategier
1. Indgreb i den faglige undervisning	a. Implicit, ikke-anerkendt praksisintegration på uddannelsen b. Styringsmekanismer	a. <i>Pædagogiske konsulenter og fagmiljøer</i> : Synliggøre og begrebsliggøre eksisterende praksisintegrerende undervisningsaktiviteter b. <i>Institutedelser</i> : Identificere relevante undervisere og målrette indsatsen
2. Udfordring af underviseres faglige selvforståelse	a. Forudsætninger for at kunne undervise med praksisintegration b. Rollen som underviser	a. <i>Institutedelser og centrale organer</i> : Tilbyde kompetenceudvikling og afstemme ansættelsespolitik b. <i>Pædagogiske konsulenter</i> : Understøtte vekselvirkning mellem fagekspert og facilitator
3. Utilstrækkelige ressourcer	a. Understøttelse b. Forberedelsestid c. Belønningsstruktur	a. <i>KU-ledelse</i> : Etablere støttefunktioner centralt eller lokalt b. <i>Institutedelser</i> : Forhandle aftaler om forberedelsestid c. <i>KU-ledelse</i> : Tilpasse ansættelses- og belønningspolitik
4. Uoverensstemmelse med uddannelsesdesign	a. Studerendes faglige parathed b. Strukturelle rammer	a. <i>Fagmiljøer og pædagogiske konsulenter</i> : Udforske skalerbarhed i praksisintegration b. <i>Studieadministration og uddannelsesjurister</i> : Tilpasse strukturelle rammer og regler
5. Forskellige orienteringer blandt studerende	a. Forventninger til universitetsundervisning b. Faglige interesser og retninger	<i>Fagmiljøer</i> : Metakommunikere formål og fagligt rationale for praksisintegration
6. Uklar relation til universitetets uddannelsesopgave		<i>Institutter og uddannelser</i> : Fremme faglige, kollegiale drøftelser af universitetets opgave

Table 2: Identificerede barrierer for praksisintegration, tilknyttede aspekter og bud på mulige håndteringsstrategier

Konklusion

I lyset af det stigende fokus på at styrke koblingen mellem uddannelse og arbejdsmarked, hvilket senest er kommet til udtryk som et væsentligt element i kandidatreformen, giver artiklen et blik på de udfordringer, der opstår, når employability-dagsordenen på KU omsættes til en ambition om at integrere praksis i undervisningen.

Artiklen identificerer KU's strategiske praksisintegrationsindsats som et eksempel på en *policy*-strategi, hvor den ønskede forandring mod mere praksisintegration i undervisningen søges drevet af en formel top-down-politik, men hvor implementeringen afhænger af lokale fortolkninger og kontekstualiseringer i fagmiljøerne. Analysen af underviseres oplevelser, artikuleret under brugertests og interviews, viser, at praksisintegrerende universitetsundervisning udfordres af en række barrierer, som på forskellig vis vanskeliggør realiseringen af KU's strategiske ambitioner. I artiklens empiriske materiale fremtræder seks overordnede barrierer, der spænder fra manglende ressourcer og strukturelle rammer til spørgsmål om faglig identitet og universitetets formål. Barriererne handler både om faglige vurderinger, om opfattelse af og forventninger til, hvad det vil sige at undervise eller blive undervist på et universitet, og om incitamentsstrukturer, personalepolitik og lavpraktiske forhold. På forskellig vis repræsenterer de forskellige kontekstualiseringer af manglende delt vision, konsensus, kompetencer, incitament, ressourcer og/eller handleplan, jf. Lippitt-Knosters *Model for Managing Complex Change*. Samtidig viser analysen paradokset, at der er undervisere, der trods disse barrierer allerede underviser praksisintegrerende. Dermed realiserede de den strategiske ambition, allerede før denne blev formuleret.

Artiklen bidrager med en differentieret forståelse af, hvorfor praksisintegrerende undervisning kan være vanskelig. Employability-dagsordenen er en betragtelig udfordring for universitetspædagogisk udvikling, fordi forventningerne til den enkelte underviser kan synes uoverkommelige. Uanset at enkelte undervisere prioriterer at gennemføre praksisintegrerende undervisning på trods af de mangeartede barrierer, er employability-dagsordenen for vigtig for uddannelserne til at være den enkeltes ansvar. Ansvar for at tolke og tage stilling til universitetets formål og underviserens rolle, tilrettelægge meningsfulde og sammenhængende studieforløb, allokere den fornødne tid og de fornødne ressourcer til praksisintegrerende undervisning m.m. bør således ikke påhvile den enkelte underviser, men bør løftes af hele organisationen.

Referencer

- Borrego, M., & Henderson, C. (2014). Increasing the Use of Evidence-Based Teaching in STEM Higher Education: A Comparison of Eight Change Strategies. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 220–252. <https://doi.org/10.1002/jee.20040>
- Bridgstock, R., & Jackson, D. (2019). Strategic institutional approaches to graduate employability: Navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(5), 468–484. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1646378>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Caredda, S. (2020). *Models: The Lippitt-Knoster Model for Managing Complex Change*. <https://sergiocaredda.eu/organisation/models-the-lippitt-knoster-model-for-managing-complex-change>
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2014). Collaborative Analysis of Qualitative Data. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 79–93). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n6>
- Daubney, K. (2022). "Teaching employability is not my job!": Redefining embedded employability from within

- the higher education curriculum. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(1), 92–106. <https://doi.org/10.1108/heswbl-07-2020-0165>
- Dean, B. A., Ryan, S., Glover-Chambers, T., West, C., Eady, M. J., Yanamandram, V., Moroney, T., & O'Donnell, N. (2022). Career development learning in the curriculum: What is an academic's role? *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 13(1), 142–154. <https://doi.org/10.21153/jtlge2022vol13no1art1539>
- Ezzeddine, R., Otaki, F., Darwish, S., & AlGurg, R. (2023). Change management in higher education: A sequential mixed methods study exploring employees' perception. *PLOS ONE*, 18(7), e0289005. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289005>
- Ferrán, O. R., Hofman, B., & Schraepen, B. (2023). *Inclusive education: Research and practice*. Wanceulen S.L.
- Fry, R. (2021). Beckhard, Richard: The Formulator of Organizational Change. I D. B. Szabla (Red.), *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers* (s. 147–161). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38324-4_1
- Henderson, C., Finkelstein, N., & Beach, A. (2010). Beyond Dissemination in College Science Teaching: An Introduction to Four Core Change Strategies. *Journal of College Science Teaching*, 39(5), 18–25.
- Hertzum, M. (2020). *Usability Testing: A Practitioner's Guide to Evaluating the User Experience*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02227-2>
- Huldudóttir, S. E. (2023). *How do Icelandic National Authorities Implement Public Health Policies?* [Master Thesis in Health Promotion and Health Psychology]. University of Bergen.
- Isager, J. M., & Hansen, B. S. S. (2023). *Typologi for praksisintegrerende uddannelsesaktiviteter ved Københavns Universitet*. TEACH.
- Jameson, J., Strudwick, K., Bond-Taylor, S., & Jones, M. (2012). Academic principles versus employability pressures: A modern power struggle or a creative opportunity? *Teaching in Higher Education*, 17(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590978>
- Kawulich, B. B. (2017). Coding and Analyzing Qualitative Data. I D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith, & L. Suter (Red.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research* (s. 769–790). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473983953>
- Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S., & Grealish, L. (2015). Practice-Based Learning in Higher Education: Jostling Cultures. I *Practice-Based Learning in Higher Education: Jostling Cultures* (s. 1–13). Springer Netherlands.
- Klindt, M. P., Friis-Nielsen, C., & Ørum, A. B. (2021). Nye veje for universiteternes employability-indsats. *Samfundsøkonomen*, 3.
- Knoster, T. (1991). *Leading and Managing Complex Change*. The Association for Severely Handicap (TASH) Conference.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Universitet. (2017). *Talent og samarbejde - Strategi 2023*.
- Københavns Universitet. (2023). *Strategi 2030 - Til gavn for flere*.
- Lippitt, M. (1987). *Managing Complex Change Model*. Model udviklet for Enterprise Group, Ltd.

- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2022). Policy Matters. I *Towards a Pedagogy of Higher Education: The Bologna Process, Didaktik and Teaching* (1. udg., s. 32–51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003054160>
- Minocha, S., Hristov, D., & Reynolds, M. (2017). From graduate employability to employment: Policy and practice in UK higher education. *International Journal of Training and Development*, 21(3), 235–248. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12105>
- Ponitz, D. H. (1997). The journey of transformation for Sinclair Community College. I T. U. O'Banion (Red.), *A Learning College for the 21st Century* (1. udg., s. 104–126). Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated.
- Porras, J. I., & Silvers, R. C. (1991). Organization Development and Transformation. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 51–78. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.000411>
- Rees, S. (2021). Re-imagining employability: An ontology of employability best practice in higher education institutions. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 663–678. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1670637>
- Sin, C., & Neave, G. (2016). Employability deconstructed: Perceptions of Bologna stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1447–1462. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.977859>
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2019). Accepting employability as a purpose of higher education? Academics' perceptions and practices. *Studies in Higher Education*, 44(6), 920–931. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1402174>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. udg., s. 443–466). Sage Publications.
- Tomlinson, M. (2017). Introduction: Graduate Employability in Context: Charting a Complex, Contested and Multi-Faceted Policy and Research Field. I M. Tomlinson & L. Holmes (Red.), *Graduate Employability in Context* (s. 1–40). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7_1
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Aftale om rammerne for reform af universitetsuddannelser i Danmark*.
- Van Den Haak, M., De Jong, M., & Jan Schellens, P. (2003). Retrospective vs. concurrent think-aloud protocols: Testing the usability of an online library catalogue. *Behaviour & Information Technology*, 22(5), 339–351. <https://doi.org/10.1080/0044929031000>
- Vanicek, T., & Popelka, S. (2023). The Think-Aloud Method for Evaluating the Usability of a Regional Atlas. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 12(3), 95. <https://doi.org/10.3390/ijgi12030095>
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Red.). (2000). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (2. udgave). Brookes.
- Wheatley, M. J., Tannenbaum, R., Griffin, P. Y., & Quade, K. (Red.). (2003). *Organization development at work: Conversations on the values, applications, and future of OD*. Pfeiffer.

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