

**DUU TT**

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

**TEMA:**

**Universitetspædagogikum  
og udvikling af undervisning  
– deltagerprojekter og  
underviserperspektiver**

Årgang 11 nr. 21/2016

# Indhold

Leder: Fra adjunktpædagogikum til universitetspædagogikum <i>Jens Tofteskov</i>	4
Styrket feedback gennem studerendes selvevaluering <i>Lars Bo Andersen</i>	9
Stilladsering i praksis – mellem ramme og læringsfællesskab <i>Anne Klara Bom, Rie Troelsen</i>	21
Stillingsstrukturens betydning for samspillet mellem forskning og undervisning <i>Frederik Voetmann Christiansen</i>	31
Dokumentation af undervisningskompetencer – om brugen af portfolio i og uden for adjunktuddannelserne <i>Frederik Voetmann Christiansen, Rie Troelsen</i>	44
Samhørighed, interaktion og vidensdeling blandt studerende – erfaringer fra et IKT-pædagogisk udviklingsprojekt <i>Jacob Davidsen, Thomas Ryberg</i>	57
A Student Panel Discussion to Practice Argumentation Skills <i>Miriam Gensowski</i>	72
Analytisk musiklytning og udvikling af universitetsstuderendes kompetencer inden for kvalitativ forskning <i>Julie Borup Jensen</i>	84
Læringsmål i masteruddannelser – et underviserperspektiv på teori-praksis relationen <i>Annie Aarup Jensen, Anja Overgaard Thomassen</i>	97
”Hvad angår det mig som jurist?” – refleksion over jurastuderendes møde med nye fagligheder <i>Louise Victoria Johansen</i>	110
Gruppebaserede øvelser – en empirisk analyse af muligheder og udfordringer <i>Morten Kyed, Louise Møller Pedersen</i>	122
Adjunktpædagogikum med en international dimension <i>Karen M. Lauridsen, Stacey M. Cozart, Ole Lauridsen, Annika Büchert Lindberg</i>	135

Formativ feedback styrker skriftlighed hos studerende fra It og Sundhed <i>Katja Årosin Laursen, Lars Kayser, Mads Kamper-Jørgensen</i>	147
Introduktion til diskussionsforum som læringsplatform <i>Rasmus Bysted Møller</i>	158
Det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul – udviklingen af et digitalt læringsobjekt <i>Jane Ege Møller, Gintas Pociunas, Mads Ronald Dahl</i>	166
Klyngevejledning af specialestuderende <i>Janni Niclasen</i>	177
Hvordan små ændringer i et laboratorieforløb kan øge både de studerendes og underviserens motivation <i>Jane Kongstad Nielsen</i>	187
Teaching outside the comfort zone: An overstated problem? <i>Laura Vang Rasmussen</i>	198
Medansvar og fagligt engagement gennem digitale skriveøvelser <i>Henriette Roued-Cunliffe, Volkmar Engerer</i>	206
Kan relationel fagkoordinering styrke de studerendes præstationer? <i>Janne Skakon</i>	219
Situationspraktik – mellem universitet og praksis <i>Bo Skøtt, Rie Troelsen</i>	230
Læringsorienterede kursusdesign <i>Anmeldelse af Julie Borup Jensen</i>	240
Eksamen er kultur <i>Anmeldelse af Rie Troelsen</i>	242

# Fra adjunktpædagogikum til universitetspædagogikum

*Af Jens Tofteskov, chefkonsulent, CBS Teaching & Learning.*

Et billede af den formelle pædagogiske kvalificering kan nogenlunde tegnes således: For langt de fleste forskere/undervisere på universiteterne består deres pædagogiske uddannelse i et 2 – 3 dages grundlæggende universitetspædagogisk kursus, som ofte tages som ph.d.- studerende, og herudover et adjunktpædagogikum. Denne uddannelse er typisk normeret til 175 – 250 timer. På universiteterne er der herudover ansatte, der ingen pædagogisk uddannelse har, enten fordi de blev ansat som lektor/professor før adjunktpædagogikum blev obligatorisk, fordi de har kvalificeret sig til en lektor/professorstilling uden at have været adjunkt, og dermed ikke behøver gennemgå nogen form for pædagogisk træning, eller fordi de på en eller anden måde har kunnet krybe uden om hele eller dele af uddannelsen.

Der er en historisk baggrund for, at billedet kan tegnes sådan. Inden universitetspædagogikum blev obligatorisk (for de fleste universiteters vedkommende i 1990'erne), foregik den alt overvejende del af undervisningen som "levering over disken", dvs. forelæsning. Den herskende forestilling var, at det kunne alle (dog med enkelte kuriøse undtagelser), der kunne kvalificere sig til en forskerstilling, magte tilfredsstillende. Pædagogisk uddannelse og pædagogisk kompetenceudvikling ansås derfor som noget perifert.

Inden for de seneste tyve år er den statslige regulering af og kontrol med universiteternes uddannelser blevet forstærket væsentligt. Universiteternes kandidatproduktion skal leve op til krav om relevans i forhold til arbejdsmarkedet. Kravet om alignment er en nødvendighed, som trækker ned gennem systemet fra arbejdsmarked til uddannelsesniveau og fra uddannelsesniveau til kursusniveau.

Det betyder, at to integrerede paradigmer hersker på universiteterne og deres nærmeste omgivelser:

1. Det humboldtske universitet, som er karakteriseret af at forskning og undervisning er integreret på en sådan måde, at de studerende er aktive deltagere i forskningsprocesser, hvor der opsøges ny viden.
2. Alignment-universitetet, som er karakteriseret ved at undervisning leveres som en certificeret vare, der skal leve op til en række krav om undervisningens kvalitet, de studerendes tidsforbrug, kandidaters kompetencer, osv. Forskningens placering heri ligger først og fremmest i en etikettering: Forskningsbaseret undervisning.

Disse to paradigmer sameksisterer på universiteterne i dag. Ikke som antagonistiske modsætninger, men heller ikke i et vedvarende harmonisk samspil. Paradigmernes dominans er forskellig på forskellige niveauer. Universiteternes omgivelser (først og fremmest den statslige rammesætning og kontrol) er domineret af alignment-paradigmet, og det humboldtske paradigme dominerer institutmiljøerne, om end det ytrer sig med forskellig styrke på de enkelte universiteter og i de forskellige institutmiljøer. Når det er vigtigt at italesætte problematikken som paradigmatisk forskelligheder og ikke bare som modsætninger mellem forsknings- og undervisningsaktiviteter, skyldes det, at de værdigrundlag, der styrer de to paradigmer, er forskellige. Det betyder forskellige pejlemærker i forhold til ledelse, incitamentstrukturer og orienteringspunkter for den enkelte medarbejder.

Fremtidens lektorer/professorer må nødvendigvis kunne forstå og beherske de krav, begge paradigmer stiller. Humboldt-paradigmet kræver orientering mod forskningens forkant, uddannelse af nye forskere og videns(artikel) produktion. Alignment-paradigmet styres af uddannelse af afsættelige kandidater til et dynamisk arbejdsmarked. Når modsætningen mellem de to paradigmer ikke er antagonistisk og konstant, skyldes det, at forskningens aftryk på kandidatproduktionen inden for mange områder er ganske produktiv, fx ift. specialeskrivning. Hvis sameksistensen ikke fortsætter, bliver universiteterne skilt ad, der udvikles universiteter, hvor hhv. undervisning og forskning er perifere størrelser ift. hinanden, og hvis de fleste medarbejdere skal "vælge" mellem at orientere sig mod det ene eller den anden aktivitet, vil et sådant universitet ikke længere hænge sammen.

Det har nogle konsekvenser, at hele den formelle del af den pædagogiske kompetenceudvikling ligger i adjunktperioden. Problemet er, at det er i samme periode, gennemslaget som forsker skal finde sted. Alle adjunkter ved, at på trods af talrige besværgelser om ligestilling mellem forskning og undervisning, handler det om at dokumentere overbevisende forskningskompetencer og ikke "dumpe" som underviser. Det betyder ikke, at adjunkter er uinteresserede i at blive bedre til at undervise. Undervisning fylder en stor del af deres arbejdstid; de er konfronteret med et evalueringssystem, der i tal "fortæller" hvor gode eller dårlige undervisere, de er; de kan opleve studerende, der forlader deres undervisning; de kan opleve glade og begejstrede studerende, hvis de gør det godt osv. Men på bundlinjen forholder det sig sådan, at undervisning og kompetenceudvikling på undervisningsområdet stjæler deres forskningstid.

Derfor ønsker langt de fleste adjunkter at orientere deres pædagogiske kompetenceudvikling mod færdigheder, de kan bruge her og nu. Dvs. teknikker til at beherske forskellige undervisningsformer, eksaminations- og vejledningsteknik. Det betyder også, at vægten i adjunktuddannelserne nødvendigvis må ligge på adjunkternes operationelle udvikling af disse teknikker. (Det vil jo være selvmord, hvis man som leder af en uddannelse ikke fokuserede på det, adjunkter og deres ledere efterspør-

ger). Men måske er dette kortsigtet, fordi mange (især nyudnævnte) lektorer typisk stilles over for helt andre udfordringer på uddannelsesområdet end adjunkter gør. De stilles ud over egen undervisning typisk over for undervisningsledelsesopgaver, fx kursusledelse og studieledelse. I forhold til disse udfordringer rækker en uddannelse i operationelle teknikker ikke.

Som undervisnings-/uddannelsesleder skal man kunne formulere, vurdere og operationalisere læringsmål, man skal kunne lægge budgetter og prioritere mellem forskellige aktiviteter, man skal reelt kunne fungere som "personaleleder" for deltidsundervisere og ph.d.-studerende, måske skal man ansætte undervisere, man skal kunne producere undervisningsmaterialer, og endelig skal man forholde sig til udvikling i undervisningsteknologier, krav fra universitetsledelse, aftagere osv. Her er der altså tale om kompetencer, der kan anvendes ift. uddannelse på et strategisk og et taktisk niveau, men som der næppe fokuseres ret meget på i de pædagogiske uddannelser af adjunkter på universiteterne i dag.

Imidlertid er forskydninger i relationen mellem ovennævnte paradigmer ikke den eneste strategiske udfordring, universiteterne står overfor på undervisningsområdet. Den teknologiske udvikling har på flere områder betydning for universitetsundervisningens vilkår. Den omfatter både nye didaktiske muligheder og nye distributionsmåder og kanaler. Det vil efter alt at dømme betyde øget konkurrence, fordi meget undervisning kan foregå uden afhængighed af tid og sted. Den øgede konkurrence og de øgede muligheder kan meget vel komme til at betyde, at meget af den undervisning og den type undervisning, universiteterne leverer i dag, på sigt ikke er levedygtig. Lækre og velfortalte videoproduktioner af internationale topforskere forelæsninger vil overflødiggøre den "lokale" udgave i klasseværelset, hvis undervisningen kun består af at formidle topforskerens pointer. Øvelsesprogrammer, der gennem instruktioner og fx quizzer, vil fortrænge dele af den mandskabskrævende øvelsesundervisning på universiteterne. Til gengæld betyder den teknologiske udvikling, at nye undervisningsformer bliver mulige. Et samskrivningsværktøj som Google Docs giver fx nye muligheder for kollaborativ læring og studenterpræsentationer. Underviserne må sætte sig ind i nye teknologiers muligheder ift. deres egen undervisning, og de må lære at manøvrere dem, de finder relevante at anvende.

Endelig breder forestillingen om, at (dybde)læring i højere grad finder sted ved at gøre i stedet for at høre, sig. Det betyder, at krav om aktiverende undervisning er voksende. Alt i alt har det den konsekvens, at den tilstand, hvor universitetsundervisere "kunne nøjes med" at udvikle deres undervisning i harmonisk samklang med deres forskning, er ved at forsvinde. Hvis universiteterne skal undgå en tilstand, hvor mange af medarbejderne står over for udfordringer på undervisningsområdet, som de ikke er i stand til at indfri, er det nødvendigt at tænke udvikling af pædagogiske kompetencer, som noget, der skal foregå gennem hele karrieren i stedet for en ting,

der overstås i adjunktperioden. Derfor er det nødvendigt, at der etableres ressourcer til, at alle lektorer/professorer deltager i pædagogisk kompetenceudvikling, og at denne gøres obligatorisk. Ressourcemæssigt er det endvidere hensigtsmæssigt, da langt fra alle adjunkter fortsætter i et lektorat (på CBS er der mellem  $\frac{1}{3}$  og  $\frac{1}{4}$ , der ikke gør).

Som det kan ses af en række af artiklerne i dette temanummer, har den pædagogiske uddannelse af adjunkter bidraget til mange interessante og spændende undervisningsforløb på de danske universiteter. Adjunkter har brugt inspirationen fra kurser og supervision til at udvikle praksisser, læringsobjekter, nye undervisningsformer osv. Systematisk og obligatorisk pædagogisk kompetenceudvikling af lektorer/professorer vil utvivlsomt også bidrage til udvikling af undervisning og måske til skabelse af nye uddannelser.

Det vil sikkert forekomme vanskeligt at etablere lektor/professor-kompetenceudviklingsforløb, der har samme institutionelle ramme og status, som de forløb, der nu ligger i adjunktperioden. Det er også spørgsmålet, om det vil være hensigtsmæssigt med standardiserede kursus- og workshopforløb, hvor indhold og proces er det samme for alle medarbejdere. Mange former kan sættes i værk, og det vil være muligt at tilrettelægge udviklingsforløb, der er hensigtsmæssige for den enkelte medarbejder. Der kan være tale om peer consultation (kollegavejledning), workshops, kurser i beherskelse af forskellige undervisningsformer og teknologier, supervision, team teaching osv. Det enkelte universitet kan også sammensætte udviklingspakker, der kan følges af flere medarbejdere.

Undervisningsportfolio med angivelse af gennemførte og planlagte undervisningsopgaver, samt ikke mindst kompetenceudviklingsplaner skal have samme placering ved MUS-samtaler som medarbejderens publikationsliste og artikelproduktionsplaner har. Herudover må universiteterne betragte lektorer og professorers pædagogiske kompetenceudvikling på samme niveau som kompetenceudviklingen på forskningssiden. Dvs. der skal afsættes rum og ressourcer til denne kompetenceudvikling. På den måde giver det rigtig god mening at erstatte begrebet adjunkt pædagogikum med universitetspædagogikum.

At forestille sig en bottom-up udvikling på dette område, hvor alt initiativ kommer fra den enkelte medarbejder eller fra det enkelte institut, vil være naiv. Der kom først gang i den pædagogiske uddannelse af adjunkterne, da staten gjorde det obligatorisk. Imidlertid er det utvivlsomt mest hensigtsmæssigt, at initiativerne opstår og udvikler sig på institutionsniveau. Gør universiteterne ingenting, risikerer de for det første, at et stigende antal medarbejdere ikke vil kunne honorere de krav, de står over for på undervisningsområdet og/eller at staten formulerer krav til universiteterne om at indføre obligatorisk pædagogisk uddannelse på lektor/professorniveau. Sker det sidste, indebærer det en risiko for en overdreven form- og indholdsstyring,

der vil være uhensigtsmæssig både for det enkelte universitet og for den enkelte medarbejder. Sammenlignet med 90'erne, hvor adjunktpædagogikum blev rammesat, er den statslige lyst og det statslige mod på styring vokset nærmest uhæmmet. Så udspillet må komme fra universiteternes rektorater, eventuelt fra Danske Universiteter.

*Jens Tofteskov, chefkonsulent, CBS Teaching & Learning. Leder af CBS adjunktuddannelse 2000 – 2015, arbejder med pædagogisk uddannelse af universitetsundervisere i form af kurser, workshops, supervision mv. Forfatter til bøger og artikler om universitetspædagogiske emner.*



# Styrket feedback gennem studerendes selvevaluering

Lars Bo Andersen, postdoc, Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet.

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Studerende er ofte utilfredse med såvel kvaliteten som kvantiteten af feedback på skriftligt arbejde. Ligeledes kan det som underviser være svært at afgive feedback, der tager udgangspunkt i de studerendes respektive læringsituationer, hvis man ikke har andet afsæt end opgavetekster. Denne artikel beskriver derfor to eksperimenter med brug af selvevaluering som kvalificerende mellemlid i ekstern feedback på skriveøvelser. Eksperimenternes formål er at styrke den formative læring ved skriftligt arbejde. I det første eksperiment bestod feedbacken af underviser-feedback, mens det andet eksperiment indebar peer-feedback og fælles feedback. I begge tilfælde blev selvevalueringen foretaget med udgangspunkt i en kriteriebaseret retteguide. Eksperimenterne medførte, at den eksterne feedback blev målrettet og kvalificeret i forhold til den enkelte studerende, mens selve skriveprocessen mod forventning kun blev påvirket i mindre grad. Endelig blev den formative læring bedst styrket hos de studerende, der i forvejen var engageret i egen læring. En medvirkende årsag hertil var, at nogle studerende oplevede retteguiden som irrelevant eller svært tilgængelig.*

## Indledning

Denne artikel beskriver og diskuterer to eksperimenter, hvor *selvevaluering* dannede udgangspunkt for ekstern feedback på skriveøvelser i kandidatfaget Innovation og Teknologi på Informationsvidenskab, Aarhus Universitet. Eksperimenterne blev udført som led i forfatterens universitetspædagogikum i efteråret 2015. Formålet var at bruge selvevaluering til at højne kvaliteten af ekstern feedback og derved styrke de studerendes *formative* læring ved skriftligt arbejde.

Mange studerende på Informationsvidenskab er frustrerede over manglende eller mangelfuld feedback på skriftlige opgaver. En frustration de tilsyneladende deler med deres medstuderende på andre studier og universiteter (Københavns Universitet, 2015; DSF & Djøf studerende, 2014). Adspurgt om, hvad der typisk frustrerede dem i forbindelse med skriftlige opgaver, problematiserede godt halvdelen af de studerende på Innovation og Teknologi i en anonym spørgeskemaundersøgelse, at der ikke blev afgivet mere ekstern feedback:

*"Jeg kan ikke forholde mig til andre feedback-sessioner med underviser, da disse har været total fraværende. Kun en eller to gange, på snart 3,5 år, har vi fået feedback på det, vi har skrevet (og kun fra instruktør)" (Spørgeskema #2).*

”Normalt synes jeg ikke, at vi får tilstrækkelig feedback på de opgaver, vi laver. Det giver en følelse af, at vi laver skriveøvelser bare for at gøre det, men uden et egentligt formål” (Spørgeskema #2).

Som antydnet af de studerende er manglende feedback ikke bare en tabt læringsmulighed, men kan tilmed give studerende det indtryk, at skriftligt arbejde primært er beregnet på underviserens *summative* vurdering frem for deres egen formative læring (mere herom senere). En betydelig motivation for at forbedre kvaliteten og frekvensen af feedback er således at placere det skriftlige arbejde mere centralt blandt de studerendes foretrukne læringsaktiviteter.

Til problemstillingen hører dog også, at de studerende primært forstod ekstern feedback som underviser-feedback og ikke som peer-feedback. En problemstilling der, som vi skal se, har at gøre med ønsket om *validering* af opgavens faglige indhold. Ligesom de studerende nok efterlyser mere feedback men samtidig har et meget forskelligartet engagement i forhold til den feedback, der trods alt udbydes. Eksempelvis deltog kun halvdelen af de studerende fra selvsamme kandidatfag i frivillige feedback-sessioner med underviser. Et paradoks der både er velkendt blandt kolleger og velbeskrevet i litteraturens fokus på den fremvoksende *overfladestrategi* til læring blandt studerende (Biggs & Tang, 2011, s. 3–16; Herrmann, 2014).

Situationen kan således også være utilfredsstillende for feedback-giver. Det er ressourcetrækvende at gennemlæse skriftlige opgaver og forberede kvalificeret feedback. Især fordi de studerendes arbejdsproces og udfordringer kun indirekte fremgår af slutproduktet. Mange undervisere ser sig således nødsaget til at undlade eller overlade feedback-aktiviteter til instruktører eller studerende. Derudover viser undersøgelser, at mange studerende har svært ved at forstå substansen af den feedback, som de modtager (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 210; DSF & Djøf studerende, 2014). Det skyldes blandt andet, at ekstern feedback ofte tager udgangspunkt i uklare eller tavse kriterier, at den i praksis foregår som envejskommunikation, og at der typisk vil være et misforhold mellem forfatterens og læserens forståelse af selvsamme tekst (se også Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Det er derfor oplagt at indføre et kvalificerende mellemlid for feedback, der dels kan synliggøre de studerendes læring over for feedback-giver og dels kan eksplicite de gældende kvalitetskriterier og gøre dem til genstand for fælles diskussion. Med inspiration fra Lev Vygotsky (1978) kan man sige, at et sådant mellemlid skal synliggøre de studerendes *zone for nærmeste udvikling*, altså spændvidden mellem hvad de studerende allerede kan på egen hånd og, hvad de vil *kunne* lære ved feedback-givers mellemkomst. Hvis skriftligt arbejde derimod primært opfattes som et vurderingsgrundlag, må man formode, at de studerende vil forsøge at tilsløre deres zone for nærmeste udvikling.

Konkret blev der foretaget to eksperimenter i forlængelse af hver deres skriveøvelse. I begge tilfælde blev der udleveret en kriteriebaseret retteguide sammen med opgaveformuleringen, som de studerende udfyldte og afleverede som bilag til skriveøvelsen.<sup>1</sup> I første eksperiment dannede selvevalueringen udgangspunkt for individuel, mundtlig feedback fra underviser. I andet eksperiment dannede selvevalueringen udgangspunkt for peer-feedback i grupper efterfulgt af fælles feedback fra underviseren. I forlængelse af hvert eksperiment blev der foretaget en anonym spørgeskemaundersøgelse, der refereres til som henholdsvis 'spørgeskema #1' og 'spørgeskema #2'.

Der var tale om praksiseksperimenter beregnet på egen læring, hvorfor der ikke på forhånd blev opstillet nogen specifik forskningsmetode. Eksperimenternes design og udførelse afspejler dog den gældende faglighed på Informationsvidenskab, hvor der er tradition for at kombinere pragmatiske og kvalitative forskningsmetoder med iterative og agile udviklingsprocesser (Dalsgaard, 2010). Bestræbelserne på at designe et koncept for feedback gennem selvevaluering udgør således også en kvalitativ *runddans* omkring temaerne selvevaluering, feedback og skriftligt arbejde (Wadel, 1991).

- E1 {
- Udlevering af retteguide og opgaveformulering
  - Individuel feedback ved underviser
  - Evaluering (delphi)
  - Opsamling i klassen

- *Tilpasning af retteguide*

- E2 {
- Udlevering af retteguide og opgaveformulering
  - Gennemgang af retteguide via screencast
  - Diskussion af retteguide i klassen
  - Peer-feedback
  - Fælles underviser-feedback (screencast og kommenteret teoriafsnit)
  - Evaluering (spørgeskema)

- *Kursusevaluering (spørgeskema)*

*Illustration 1: Proceslinje over eksperimenternes forløb.*

<sup>1</sup> Retteguiden kan tilgås online her: <http://goo.gl/omRp5J>.

Artiklen forløber som følger: Indledningsvist beskrives det fag og den kontekst, hvori eksperimenterne er udført. Dernæst redegøres der nærmere for de didaktiske overvejelser omkring selvevaluering, feedback og skriftligt arbejde. Herefter diskuteres eksperimenterne hver for sig inden det afslutningsvis diskuteres, i hvilken udstrækning eksperimenterne bidrog til formativ læring ved skriftligt arbejde og ikke mindst for hvem.

### **Eksperimenternes kontekst: Kandidatfaget Innovation og Teknologi**

Kurset i Innovation & Teknologi (20 ECTS) fungerer som et ud af to mulige grundforløb på kandidatuddannelsen i Informationsvidenskab – en humanistisk IT-uddannelse på Aarhus Universitet. Ifølge studieordningen er kursets formål dels at sætte de studerende i stand til at analysere innovationsprocesser og dels at perspektivere, supplere og diskutere traditionelle begreber om innovation med teori fra deres kernefaglighed. I efteråret 2015 fulgte 24 studerende kurset, der primært foregik som holdundervisning.

Overordnet har kurset to indholdselementer, der i praksis opdeler semestret i to kvarterer. I første kvarter gennemgås økonomisk og forretningsorienteret innovationsteori (de traditionelle innovationsbegreber). I andet kvarter gennemgås samfundsvidenskabelige og humanistiske studier af teknologi, videnskab og innovation (fra det såkaldte STS-felt). Begge kvarterer afsluttes med en skriveøvelse med et omfang på 5 sider og en fast problemformulering. Det var efter disse skriveøvelser, at eksperimenterne med selvevaluering og feedback blev foretaget.

Skriveøvelserne skal forberede de studerende på eksamen, der i prøveform A består af en bunden hjemmeopgave på 15-20 sider. De studerende trækker et ud af syv mulige eksamensspørgsmål, som de efterfølgende har 14 dage til at besvare. De forskellige eksamensspørgsmål er baseret på samme type formuleringer som skriveøvelserne, der derfor skal træne de studerendes evne til at afkode, hvad der menes med begreber såsom at redegøre, motivere, identificere, diskutere, argumentere, osv.

### **Didaktiske overvejelser omkring selvevaluering, feedback og skriftligt arbejde**

Selvevaluering er højt placeret på effektlistor over didaktiske metoder (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Hattie, 2015; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Det er måske ikke overraskende, da studerende, der er aktive i egen læring, i forvejen udøver en god portion selvevaluering og selvregulering i deres læringsprocesser (se fx Biggs & Tang, 2011, s. 61). Og som Jens Christensen (2008, s. 17) skriver, er der en åbenlys sammenhæng mellem studerendes autonomi og deres læringsudbytte. Derudover kan man betragte selvevaluering som en almen akademisk kompetence, idet det akademiske arbejde til stadighed forudsætter individuel evne til at tilegne sig ny viden på et højt niveau. Det er derfor centralt, at alle studerende – også de, der har dårlige forudsætninger – tilegner sig kompetencer til at evaluere egen forståelse og læring (Dochy et al., 1999).

Det er således vigtigt, at selvevaluering er *formativ* frem for *summativ*. De to vurderings- og evalueringsformer markerer en afgørende forskel mellem at identificere 'det næste

skridt' i en læringsproces og at konkludere på en allerede opnået forståelse - ofte med henblik på rapportering til en ekstern tredje part (Harlen & James, 1997, s. 369-70). Populært sagt skal den summative evaluering identificere fejl, mangler og misforståelser - eksempelvis tæller 7-trins skalaen ned fra 12 - mens den formative skal identificere videre læringsmål i en fortsat læringsproces.

Skriftligt arbejde er en udbredt eksamensform og risikerer derfor at blive tæt knyttet til summative formål. I spørgeskema #2 blev de studerende bedt om at beskrive en ting, som typisk havde frustreret dem ved skriftligt arbejde. Her omhandlede 8 ud af 18 besvarelser manglende feedback, og konsekvenserne for de studerendes forståelse af skriftligt arbejde var tydelige:

*"Det [manglende feedback] resulterer i, at opgaven i højere grad kommer til at fungere som noget, underviser kan bruge til at vurdere, om jeg kan mine ting" (Spørgeskema #2).*

Andre studerende supplerede med en holdning, der har samme konsekvens, men som også er udtryk for en udpræget eksamensorienteret studiestrategi (se også Rottbøll, 2012):

*"Manglende incitament for at skrive noget ordenligt; vi får jo ikke karakter, og man slipper jo igennem så længe man afleverer noget, der opfylder" (Spørgeskema #2).*

Hvis det skriftlige arbejde således i højere grad skal indgå i formativ læring, så må den efterfølgende feedback nødvendigvis ekspliciteres både, hvad der kendetegner en god forståelse på området, hvordan den studerendes forståelse adskiller sig fra denne, og hvad den studerende kan gøre for at lukke hullet (Sadler citeret i Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 204).

En kriteriebaseret retteguide blev derfor udarbejdet som udgangspunkt for selvevalueringerne. Retteguiden bestod primært af undervisers kriterier for en god skriveøvelse, men forud for andet eksperiment blev der også tilføjet plads til studerendes egne kriterier (mere herom senere). Konkret beskrev retteguiden en række målsætninger, der blev udfoldet i længere tekstpassager. Fra forskellige angrebsvinkler skulle målsætningerne træne de studerende i skriftlig akademisk argumentation. De studerende skulle beskrive i hvor høj grad de opfyldte en given målsætning i prosa samt bedømme sig selv med en karakter fra 7-trinsskalaen.

Det var selvfølgelig risikabelt at bruge 7-trinsskalaen til formativ evaluering, idet den jo også anvendes summativt til eksamensformål, men jeg ville gerne introducere de studerende til skalaens formål og virkemåde: nemlig at vurdere dem individuelt i forhold til et givent og kriteriebaseret læringsmål (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). På den måde var formålet dels at anskueliggøre, hvordan deres eksamens-

opgaver ville blive bedømt, og dels at tvinge dem til at blive konkrete ved at talsætte deres selvevaluering.

Alle målsætninger havde det formål, at de studerende skulle betragte teksten og skriveprocessen som en måde at udforske og udfordre deres forståelse af et givent emne. Til dette formål indeholdt retteguiden underviserens egne 7 kvalitetskriterier samt en omformuleret version af SOLO-læringstaksonomien, der indeholder en række verber, som kan spores i forfatterens tekst og derved hjælpe med at tydeliggøre, hvor god en forståelse teksten repræsenterer (se også SOLO-taksonomien i bilag). Hensigten var således, at de studerende kunne reflektere over deres læringsniveau på en tekstnær måde.

### **Første eksperiment: selvevaluering efterfulgt af underviser-feedback**

Det første eksperiment med selvevaluering blev efterfulgt af individuel feedback fra underviser. Forud for feedback-sessionerne havde jeg tilføjet min vurdering til de studerendes selvevaluering, og under selve sessionerne brugte jeg opgaveteksten til at eksemplificere kritikpunkter fra retteguiden. Alle studerende blev tilbudt 20 minutters individuel mundtlig feedback. Desværre var det dog kun 14 ud af 24 studerende, der valgte at gøre brug af feedbackmuligheden.

Afslutningsvis blev processen evalueret online via en tilpasset Delphi-metode (Hsu & Sandford, 2007). Konkret blev de studerende, der havde modtaget feedback, hver især bedt om at redegøre for, hvordan retteguide og selvevalueringen havde indvirket på deres skriveproces og, hvordan de havde oplevet den eksterne feedback. Dernæst vægtede de hinandens indlæg. Evalueringen var frivillig og anonym og havde en svarprocent på kun 50%. I det hele taget tydeliggjorde første eksperiment og dets evaluering meget forskellige niveauer af frivillig engagement i ikke-obligatorisk feedback på skrivelser – selv når denne kom fra underviser.

### **Erfaringer fra første eksperiment**

Der var tre formål med første eksperiment: 1) At undersøge hvorvidt og hvordan retteguiden i sig selv kunne facilitere formativ læring under skriveprocessen. 2) At undersøge hvor godt et kendskab selvevalueringer bibringer feedback-giver omkring de studerendes egen forståelse af såvel deres tekst som de gældende kvalitetskriterier. Og 3) at undersøge på hvilke måder selvevalueringerne kunne styrke den formative læring ved ekstern feedback.

For at starte med sidstnævnte var de studerendes oplevelse af feedback-kvaliteten særdeles positiv. De højest vægtede bidrag til evalueringen betonedede, at feedbacken virkede afklarende i forhold til kriterierne for den gode opgave, at formen var dialogisk frem for transmitterende og, at der var en god vekselvirkning mellem opgavens konkrete tekstpassager og retteguidens mere almene målsætninger:



*"[...] Jeg følte, jeg fik meget ud af det - både ift. det jeg skrev i opgaven, men også ift. hvad du forventer til eksamen. Det var rart at få uddybet tingene, også med eksamen. Du gav plads til at gå uden om opgaven i samtalen også, som var gavnligt. Så tak for det. Og vigtigst af alt, så var det ikke bare dig, der snakkede TIL mig, men vi snakkede sammen om opgaven [...]" (Spørgeskema #1).*

*"[...] Du havde både været tekstnær og fokus på den store sammenhæng og rød tråd i opgaven. Samt fik jeg masser af brugbar feedback, råd og tricks jeg kan tage med til eksamen [...]" (Spørgeskema #1).*

Ligeledes var selvevalueringerne en stor hjælp i min forberedelse som underviser. De reducerede ikke arbejdstiden, men de fokuserede min forberedelse og målrettede på et tidligt tidspunkt de feedback-punkter, som jeg mente ville være mest relevante for pågældende studerende. Kort sagt blev opgaverne lettere at læse med en feedback-dagsorden.

Omvendt var eksperimentet mindre succesfuldt i forhold til, hvorvidt retteguiden i sig selv kunne medføre formativ læring. Guiden blev beskrevet som et godt redskab til feedback-sessionen men som et "forstyrrende element" under skriveprocessen, hvor de studerende havde svært ved at forholde sig til målsætningerne. Særligt SOLO-taksonomien var svær at arbejde med:

*"Jeg så først på den [retteguiden] efter jeg havde skrevet, og den var for det meste brugbar og gav øjenåbnere. Det ville dog nok være givtigt med en forholdsvis grundig gennemgang, da nogle af vurderingerne var svære for mig at foreholde sig til (primært læringsniveau)" (Spørgeskema #1).*

*"Men den klargjorde helt sikkert også nogle ting, jeg normalt ikke tænker over, når jeg skriver en opgave, som jeg da vil tænke mere over nu" (Spørgeskema #1).*

Retteguiden blev altså primært anvendt som en eftertanke og burde have været introduceret grundigere med mere diskussion af kriterierne.

Erfaringen fra første eksperiment blev således, at selvevalueringen nok skabte grundlag for nye refleksioner men ikke nævneværdigt formede de studerendes skriveproces, at underviser fandt, at selvevalueringerne styrkede den afgivne feedback ved dels at give et indblik i de studerende læring og dels at bidrage med en fælles og eksplicit referenceramme, og at de studerende oplevede feedbacken som lærerig og dialogisk.

### **Andet eksperiment: selvevaluering og peer-feedback**

På baggrund af erfaringerne fra første eksperiment blev en række nye tiltag forsøgt i andet eksperiment, der fulgte samme formel med retteguide udleveret sammen med opgaveformulering, selvevaluering og ekstern feedback. Deltagelse blev gjort obligato-

risk, ligesom den efterfølgende evaluering blev foretaget i en konfrontationstime, hvilket resulterede i en deltagelsesprocent i feedbacken på 83% (20 ud af 24) og en svarprocent i den efterfølgende evaluering på 70% (17 ud af 24). Retteguiden blev ligeledes omformuleret. Særligt blev SOLO-taksonomien forsimplet og gennemgået sammen med resten af guiden i et screencast.<sup>2</sup> Der blev desuden tilføjet et felt, hvor de studerende kunne angive hvilke punkter, de selv ønskede feedback på.

Derudover blev den individuelle underviser-feedback erstattet med peer-feedback i grupper, alt imens underviserne foretog fælles feedback i form af et screencast og et kommenteret teori-afsnit. Evalueringsformen skiftede desuden til en mere omfattende spørgeskemaundersøgelse, der dels spurgte mere struktureret ind til feedback-situationen og dels bidrog med nogle mere sammenhængende studenterprofiler.<sup>3</sup>

### **Erfaringer fra andet eksperiment**

Der var denne gang tre formål med eksperimentet: 1) At fortsætte undersøgelsen af hvorvidt den nu mere velkendte retteguiden i sig selv kunne indvirke på de studerendes skriveproces. 2) At undersøge hvorvidt den styrkelse af formativ feedback, som havde kendetegnet første eksperiment, også ville gøres sig gældende ved peer-feedback. Og 3) at undersøge hvorvidt selvevalueringerne ligeledes kunne styrke relevansen af fælles-feedback fra underviser.

Med den omformulerede retteguiden lykkedes det nogenlunde at eksplicitere målsætninger og kvalitetskriterier på en måde, så de greb ind i de studerendes skriveproces. Det havde dog været ønskværdigt, hvis jeg i højere grad havde diskuteret guiden med de studerende og positioneret de studerendes egne kriterier mere centralt i processen. Således oplevede omkring 40% af de studerende, at målsætningerne og de ekspliciterede kriterier i retteguiden nu influerede positivt på deres skriveproces:

*"Jeg synes retteguiden fungerede fint, da den var en stor hjælp, så jeg kunne finde ud af, hvad jeg skulle fokusere på for at lave en god opgave" (Spørgeskema #2).*

*"Den virkede sådan set fint nok, den var med til at strømline og fokusere opgaven. Den gav ligeledes en rød tråd at tage udgangspunkt i" (Spørgeskema #2).*

Omvendt fandt flertallet dog stadig, at retteguiden ikke influerede på skriveprocessen, men mere stimulerede refleksioner efter aflevering i forbindelse med feedback:

*"Den gav mig nogle interessante oplevelser ift. at skulle forholde mig til min egen skrivning [...] men det havde ikke den store indflydelse på selve skrivningen af min opgave. Den gav refleksioner efter opgaven var lavet" (Spørgeskema #2).*

<sup>2</sup> Screencastet kan tilgås på <https://www.youtube.com/watch?v=ET6JF0-5xF4>.

<sup>3</sup> Spørgeskemaet kan ses her: <http://goo.gl/fpPoCE>.



Til peer-feedback-workshoppen fik hver studerende feedback fra to medstuderende, der havde kommenteret opgavens brødtekst i Google Docs og tilføjet deres vurdering til modtagerens selvevaluering.

Halvdelen af de studerende tog godt imod kombinationen af peer-feedback og selvevaluering, mens de resterende enten var indifferente eller fandt retteguiden overflødig. Nogle grupper valgte desuden helt at tilsidesætte retteguiden i deres feedback til hinanden, hvilket også peger på, at retteguiden i større omfang skulle have været diskuteret og forhandlet med de studerende.

På den positive side oplevede godt halvdelen af de studerende, at de med afsæt i selvevalueringen følte sig bedre i stand til at målrette og kvalificere den feedback, som de skulle afgive: "Jeg brugte flere principper derfra til at argumentere for mine rettelser" som en studerende beskrev det (Spørgeskema #2). Den samme halvdel oplevede ligeledes, at den feedback de selv modtog, var bedre struktureret og af en højere kvalitet:

*"Det gjorde, at der var en struktur i den feedback, jeg fik, og at feedbacken ikke bare skød i tusinde retninger"* (Spørgeskema #2).

*"Den muliggjorde både tekstnær og generel feedback, som spredte sig over forskellige områder. Virkede fint"* (Spørgeskema #2).

*"Jeg tror det gjorde, at den feedback jeg fik, var mere målrettet"* (Spørgeskema #2).

Hvad angår eksperimentets sidste punkt – hvorvidt selvevalueringerne kunne styrke den individuelle relevans af undervisernes fælles feedback – så blev resultatet mere uklart. En gennemlæsning af selvevalueringerne synliggjorde de problemstillinger, som holdet som helhed havde en uklar forståelse af. På den baggrund blev der som omtalt produceret et screencast og et kommenteret teoriafsnit til fælles feedback. Og selvom flere fandt den fælles feedback brugbar, blev screencastet kun set af 13 studerende, mens teoriafsnittet kun blev læst af 9 ud af samlet 24 studerende (angivet af de studerende selv i den efterfølgende evaluering).

Samtidig afslørede evalueringen en kritisk holdning til fælles feedback blandt de studerende, der havde fravalgt at se screencastet eller læse teoriafsnittet. Mange efterspurgte samtidig underviser-feedback frem for peer-feedback:

*"Det havde været rart med individuel feedback. Det var fedt med feedback fra de andre, men jeg vil nok være endnu mere sikker i min forståelse, hvis jeg også havde fået feedback fra dig, Lars"* (Spørgeskema #2).

Som antydnet af flere studerende, så var det særligt den teorinære validering af deres pensumforståelse, som de ikke fandt tilstrækkelig i peer-feedbacken eller individuel nok i den fælles feedback. En problematik, der måske kunne løses ved at gøre retteguidens kriterier mere teorinære.

## Diskussion

Formålet med at eksperimentere med feedback og selvevaluering var at styrke den formative læring ved de studerendes skriftlige arbejde. Både ved underviser-feedback og ved workshoppen med peer-feedback oplevede de studerende, at selvevalueringen fokuserede og kvalificerede den feedback, de modtog. Ligeledes oplevede feedback-giverne, at selvevalueringen gav kendskab til forfatterens egen forståelse af teksten og derved gjorde det lettere at identificere de steder, hvor man som feedback-giver kunne bidrage til vedkommendes videre læring.

Det blev dog også tydeligt, at retteguiden og selvevalueringen i sig selv ikke medførte megen formativ læring. I hvert fald ikke for flertallet, der nok skulle have været inddraget mere i processen omkring at udarbejde guidens målsætninger, ligesom der kunne have været mere aktiv brug af individuelle læringsmål. Som en studerende polemisk beskrev det: "Der er lidt for meget cancelli/bureaukratisk kommunesprog over den [retteguiden]" (Spørgeskema #2). Et oplagt punkt til videre undersøgelse vil desuden være at komme tættere på, hvordan de studerende i praksis arbejder med selvevalueringen – fx gennem deltagerobservationer.

Den afsluttende evaluering af Innovation og Teknologi tegner desuden et billede af, at selvevalueringer særligt gavtede de studerende, der i forvejen var engagerede i deres egen læring. I evalueringen blev de studerende bedt om at redegøre for deres studiestrategi på forskellig vis, hvilket tydeliggjorde hele spændvidden af studiestrategier fra eksamensorienteret overfladelæring til engageret dybdelæring (Biggs & Tang, 2011, s. 5).<sup>4</sup> Her er det sigende, at de 10 studerende, der eksplicit nævner feedback-eksperimenterne blandt de læringsaktiviteter, som fungerede godt på kurset, samtidig har angivet en ugentlig forberedelsestid, der er væsentlig højere end deres medstuderende samtidig med, at de også har angivet et moderat højere læringsudbytte af kurset (da evalueringen er anonym, har det desværre ikke været muligt at sammenligne med eksamenskarakterer). Noget tyder altså på, at Kim Herrmann (2014) har ret i, at student-centrerede læringsaktiviteter – hvorunder jeg grupperer feedback-eksperimenterne – ikke nødvendigvis er bedre til at fange studerende med overfladestrategier end de traditionelle forelæsninger.

Hvorom alting er, så har flere studerende angivet både over for underviser og i den endelige evaluering, at den kvalificerede feedback gjorde en reel forskel. En studerende skriver ligefrem, at vedkommende lærte meget om sig selv i forhold til skriftlige opgaver, mens en anden foreslår ugentlige skriveøvelser med feedback af samme type i alle fag på kandidatniveau. Der er altså gode perspektiver i at arbejde med kvalificerende mellemlid a la selvevalueringer, hvis feedback-kvaliteten skal styrkes og, hvis det skriftlige arbejde skal placeres mere centralt i de studerendes formative læring.

<sup>4</sup> Spørgeskemaet kan ses her: <http://goo.gl/BULeKo>.

Lars Bo Andersen er postdoc ved Informationsvidenskab på Aarhus Universitet. Han forsker i forholdet mellem teknologi og mennesker med en særlig interesse for sociale forandringsprocesser: fra udviklingsprojekter med skolecomputere i Afrika til dialogplatforme med anbragte børn og unge i Danmark. Lars arbejder med etnografiske metoder og teorier fra det tværfaglige felt *Science and Technology Studies* – med en særlig interesse for *Aktør-Netværks Teori* og andre "procesfilosofier". Derudover underviser han på alle niveauer i emner såsom organisation, arbejdspraksis, metode, innovation og empowerment.

## Litteratur

- Biggs, J. B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4. ed). Maidenhead. McGraw-Hill [u.a.].
- Christensen, J. P. (2008). Hvad er god undervisning? I J. P. Christensen (Overs.): *Hvad vi ved om god undervisning*. København: Dafolo.
- Dalsgaard, P. (2010). Research in and through design - an interaction design research approach. In *Proceedings of OZCHI 2010*.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331–350.
- DSF & Djøf studerende. (2014). *Vores uddannelser - vores løsninger*. København.
- Foucault, M. (1998). *The Will to Knowledge*. (R. Hurley, Overs.) (Amended reprint). London: Penguin Books.
- Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365–379.
- Hattie, J. (2015). *Hattie Ranking: Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Hentet 3. Oktober 2015, fra <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
- Herrmann, K. J. (2014). Learning from tutorials: a qualitative study of approaches to learning and perceptions of tutorial interaction. *Higher Education*, 68(4), 591–606.
- Hsu, C.-C. & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1–8.
- Københavns Universitet. (2015). *Feedback på KU - Rapport fra taskforcen vedr. feedback til studerende*. Hentet fra [http://uddannelseskvalitet.ku.dk/udviklingsinitiativer/feedback/dokumenter/Feedback\\_p\\_KU\\_20.05.15.pdf](http://uddannelseskvalitet.ku.dk/udviklingsinitiativer/feedback/dokumenter/Feedback_p_KU_20.05.15.pdf)
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2015). *Anvendelse af 7-trinsskalaen*. Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Retrieved from <http://uvm.dk/Uddannelser/Paa-tvaers-af-uddannelserne/7-trinsskalaen/Anvendelse-af-7-trinsskalaen>

- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Rottbøll, E. (2012, Oktober 10). Er det noget, vi skal kunne til eksamen? *Information*. Hentet fra <http://www.information.dk/313361>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord.

# Stilladsering i praksis - mellem ramme og læringsfællesskab

Anne Klara Bom, adjunkt, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Rie Troelsen, leder, Center for Universitetspædagogik, Syddansk Universitet.

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Som følge af de videregående uddannelsers transformation fra elite- til masseuddannelser, stilles der nye krav til undervisningsformer og underviserroller på de enkelte institutioner. Aktiv Læring er i denne forbindelse blevet en central komponent i undervisningsstrategien på Syddansk Universitet. Denne artikel præsenterer et eksempel på, hvordan aktiv læring kan skabes med didaktisk inspiration fra begrebet stilladsering (Good & Brophy, 1997; Meyer, 1993; Nielsen & Hansen, 1999) og diskuterer på denne baggrund, hvilke krav der kan og bør stilles til den professionelle universitetsunderviser i dag. Artiklens eksempel og efterfølgende diskussion viser, hvordan undervisers faglige viden ikke er tilstrækkelig, hvis der skal skabes et rum for aktiv læring: Underviser skal også besidde både pædagogiske kompetencer samt viden om læringsprocesser for at skabe succesfulde læringsfællesskaber med studerende.*

## Indledning

Aktiv Læring er en central komponent i Syddansk Universitets undervisningsstrategi. Denne form for læring forudsætter nye undervisningsformer. Denne artikel beskriver et undervisningsforløb, hvor underviseren (artiklens førsteforfatter) anvendte begrebet 'stilladsering' ved at tage udgangspunkt i den oprindelige begrebsintroduktion fra 1976 (Wood, Bruner & Ross, 1976). Med dette udgangspunkt var det underviserens didaktiske hensigt med forløbet at undersøge, hvilke udfordringer og muligheder, der opstår, når studerende aktiveres som medansvarlige for undervisningens indhold, struktur og forløb, mens underviseren skifter mellem roller som rammesætter, deltager og mentor. Det konkrete fag lagde på en særlig måde op til at eksperimentere med stilladsering, fordi det blev indledt med en fælles studierejse og fulgt op af en række heldagsseminarer, hvor underviseren lod de studerende beskæftige sig med underviserens forskningsområde i arbejdet med deres eksamensopgaver. Undersøgelsen af stilladseringsprocessen i praksis aktiverede didaktiske overvejelser over hvilke kompetencer, en underviser skal have eller må tilegne sig, hvis et stilladseret undervisningsforløb skal gennemføres med et konstruktivt udbytte. Underviserens skiftende roller udfordrede den gængse forståelse af underviseren som "videnseksperten" – en rolle som indebærer, at underviseren er erfaren og velbevandret i de vidensområder, som undervisningen præsenterer (Harden & Crosby, 2000). Underviserens rolle var i stedet mere nuanceret, da også pædagogiske kompetencer og viden om de intenderede læringsprocesser var

afgørende i både planlægningen og gennemførelsen af forløbet. Hensigten med denne artikel er at sætte fokus på de udfordringer og muligheder ved stilladsering, der viste sig i forløbet, samt at føre en diskussion om, hvilke egenskaber en underviser skal være i besiddelse af eller udvikle for at gennemføre et sådant forløb.

### Stilladsering

Begrebet stilladsering blev for første gang præsenteret som led i en børnepsykologisk undersøgelse af relationen mellem en tutor og børn mellem 3 og 5 år. I forsøget skulle de små børn bygge med træklodser, der ideelt set kunne danne en pyramide (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 91). Undersøgelsens fokus var på, hvordan tutors rolle over for børnene påvirkede forskellige dele af denne proces. Forfatterne udpegede seks mulige roller/krav til tutoren i stilladseringsprocessen: Rekruttering, reduktion af frihedsgrader, retningsfastholdelse, markering af kritiske træk, frustrationskontrol og demonstration (ibid., s. 98). Selvom der i dette tilfælde var tale om små børn, kan funktionerne overføres til didaktiske overvejelser over, hvordan relationen mellem "ekspert" og "lærende" kan sættes i spil i universitetsundervisning. For uanset aldersgruppe indebærer et stilladseret læringsforløb en forståelse af undervisningen eller videndelingen som skabt omkring et "skelet" af retningslinjer, regler og kriterier, som kan give den enkelte lærende et ansvar for egen læring inden for fastsatte rammer (Good & Brophy, 1997; Meyer, 1993; Nielsen & Hansen, 1999). Stilladseringsprocessens funktioner, som de blev anvendt i det konkrete undervisningsforløb, kan i universitetspædagogisk sammenhæng forstås som konkrete greb i det, der betegnes som "rammesat undervisning", der sætter fokus på kontrollen over undervisningen (Ulriksen, 2014, s. 147). Bernstein skelner mellem stærk og svag rammesætning (Bernstein, 2000), hvor et stærkt rammesat forløb karakteriseres ved, at kontrollen overvejende er hos underviseren, som det eksempelvis er tilfældet i den klassiske forelæsningsituation på universitetet. I et svagt rammesat undervisningsforløb flyttes en del af denne kontrol til den enkelte studerende, eksempelvis i form af case-arbejde, vejledning eller rekvireret undervisning, som vil sige, at der undervises i emner foreslået af de studerende (ibid. s. 148-49). I det konkrete undervisningsforløb valgte underviseren at veksle mellem stærk og svag rammesætning i forskellige dele af faget. Dette valg var funderet i to forskellige tolkninger af stilladsering i undervisningen: Stilladsering kan på den ene side betegne den opfattelse, at underviseren bygger et stillads for undervisningen, mens selve bygningen, undervisningens udbytte, opføres af de studerende (Good & Brophy, 1997). Men stilladsering kan også forstås bredere, hvor det, nærmest modsat understreges, at stilladsering ikke handler om,

*"at læreren bygger stilladset, mens den lærende bygger viden, men at læreren og den lærende sammen sætter et stillads og konstruerer en ydre ramme af fælles forståelse. Stilladset fjernes gradvist, og den lærende fuldfører konstruktionsprocessen ved at overtage ejerskabet og bruge den nyligt erhvervede viden" (Meyer, 1993, s. 50).*

Hvor den første definition lægger op til en styrende og kontrollerende underviserrolle, rummer den sidste en underviser, der lidt efter lidt afgiver kontrol og overlader den til de studerende, som i sidste ende skal kunne klare sig uden stillads. I det konkrete undervisningsforløb blev stilladsering altså anvendt som et greb til at veksle mellem rammesætninger af forskellig styrke. Dette valg blev truffet, fordi forløbet helt overordnet var tænkt som "undervisningsbaseret forskning" i den forstand, at de studerende i kraft af deres læringsproces bidrog til et gryende forskningsfelt (Willcoxson et al., 2011). Derfor beholdt underviseren kontrollen over målet med forløbet og komponenterne i det, men samtidig kunne de studerende tænke og handle frit inden for opsatte rammer, for på bedst mulige måde at bidrage til en nuancering af undervisningens tema. Der blev altså lagt lige vægt på, at underviser byggede stilladset og dermed opsatte regler og kriterier for hele undervisningsforløbet, og på at underviser i samarbejde med de studerende skabte den fælles forståelsesramme, der gav dem lyst til at tage ejerskab, arbejde selvstændigt og bidrage til undervisningen på kvalificeret vis. Forløbet beskrives mere udførligt i næste afsnit.

### **Forløbets struktur og indhold**

Selve undervisningsforløbet - Approaching and representing icon-cities - in the tension field between fact and fiction - blev afviklet i foråret 2015. Anledningen til at oprette faget var, at underviseren samme år havde introduceret begrebet 'ikonby' til kulturforskningen (Bom, 2015). Hensigten med forløbet var dels at gennemføre undervisningsbaseret forskning ved, at de studerendes bidrag til undervisningen på forskellig vis skulle nuancere og uddybe udviklingen af ikonby-begrebet, dels at de studerendes eksamensopgaver skulle være et centralt omdrejningspunkt i forløbets anden halvdel, hvor de havde muligheder for at sætte egne deltemaer og udvalgte tekster på dagsordenen. Forløbet blev indledt med en udvekslingsrejse til University of New Mexico, der ligger i ikonbyen Albuquerque, hvor hit-serien *Breaking Bad* er optaget. Efter hjemkomsten blev der afviklet en række heldagsseminarer, hvor de studerende indtog en funktion, der mindede om deltagere i en forskningsgruppe. Her skulle de bidrage til at komme nærmere en afklaring af udfordringer og muligheder i iscenesættelsen og oplevelsen af ikonbyer verden over. På grund af den selvfinansierede rejse til USA var der kun otte kandidatstuderende, der meldte sig til faget. Underviseren gjorde alene brug af stilladsering som didaktisk redskab i sin planlægning og udførelse af seminarrækken, og det er derfor denne del af forløbet, der er artiklens fokus. Seminarrækken bestod af fire heldagsseminarer. Eksamensformen var skriftlige opgaver på 20-25 sider med åbne problemformuleringer, og hver studerende skulle i sin eksamensopgave skrive om temaer, der på den ene eller den anden måde relaterede sig til den spirende forskning i ikonbyer. Det centrale element i stilladseringen og afviklingen af forløbet var, at de studerende på skift overtog undervisningen og forelæste om emnet for deres eksamensopgave. For at dette element kunne afvikles bedst muligt var e-læring tænkt ind som centrale dele af stilladset: Hver studerende skulle, senest en uge inden sin forelæsning,



uploade de tekster, de havde udvalgt til det fælles pensum. Senest to dage inden deres forelæsninger skulle de studerende desuden oprette et blog-indlæg på Blackboard, hvor de beskrev deres opgaves overordnede fokus og problemstilling. I disse indlæg skulle det fremhæves, hvilke elementer de særligt ønskede feedback på, så både underviser og medstuderende havde mulighed for at forberede sig på det. I tilstedeværelsesundervisningen var der afsat en time til hver studerende, hvor en halv time bestod af forelæsning og den anden halve time rummede en diskussion, der var styret af den forelæsende studerende. Ud over at give feedback til de studerende og i det hele taget deltage i diskussionerne ved disse heldagsseminarer, bidrog underviser med en eller to kortere forelæsninger hver gang. Emnerne for forelæsningerne blev besluttet fra gang til gang af underviser og de studerende i fællesskab, og underviser meldte artikler ind til pensum på samme måde som de studerende. Imellem de kompakte seminar dage blev undervisningen afviklet som e-læring, dels i en lukket gruppe på Facebook, dels i e-læringsværktøjet Journals på Blackboard.

### Stilladseringsprocessen i praksis

Det er nu muligt at illustrere mere indgående, hvordan Wood, Bruner og Ross' præsentation af underviserens seks mulige funktioner i stilladseringsprocessen blev brugt som greb i rammesætningen og afviklingen af det konkrete fag. De seks funktioner er, som tidligere nævnt: Rekruttering, reduktion af frihedsgrader, retningsfastholdelse, markering af kritiske træk, frustrationskontrol og demonstration (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98). Fordi mange studerende på videregående uddannelser er vant til stærkt rammesatte fag, lagde underviser indledningsvist stor vægt på rekruttering. Hensigten med denne funktion er at vække de lærendes interesse (ibid.), og det var undervisers vurdering, at dette gøres bedst ved at være meget eksplicit om fagets indhold, forløb og hensigt. Underviser forklarede, hvilke tanker der lå til grund for både hendes og de studerendes roller i undervisningsforløbet. Der blev eksempelvis holdt et indledende møde et par måneder før forløbet startede, hvor det blev gjort klart, at undervisningsformen var anderledes end de studerende var vant til, og umiddelbart inden semesterstart meddelte underviser sig desuden således til de studerende på Blackboard:

*“Fagets tema reflekterer direkte mit forskningsområde, som jeg først påbegyndte sidste år, så jeg glæder mig rigtig meget til at komme langt med min forskning sammen med jer samtidig med, at I selvfølgelig også skal lære noget. Fordi holdet er så lille, kommer undervisningen hovedsageligt til at være dialog-, oplægs- og e-læringsbaseret, da jeg er af den overbevisning, at både studerende og underviser kommer længst med undervisning, der ikke er "top-down"-baseret.”*

Rekrutteringen var altså et af de stærkt rammesatte elementer i faget, hvor det alene var underviseren, der havde kontrollen. Det samme gjorde sig gældende, da underviseren traf beslutninger om reduktion i frihedsgrader. Wood, Bruner og Ross karakterise-



rer denne funktion som en, hvor "eksperten" sikrer, at den stillede opgave bliver mulig at gennemføre for den lærende (ibid.). Som det fremgår af ovenstående besked til de studerende, kom reduktionen i frihedsgrader i dette forløb til udtryk ved, at både studenteroplæg og online-værktøjer blev præsenteret som obligatoriske forudsætninger for, at forløbet kunne lykkes. Underviser havde altså, som Good og Brophy (1997) anbefaler, bygget et stillads på forhånd, og dette stillads blev præsenteret for de studerende som noget, der ikke var til forhandling. Med disse eksplicite krav blev det klart for de studerende, hvilken rolle de havde i forløbet og, hvordan denne rolle skulle udfyldes. Dermed blev alternative bevægelsesmuligheder udelukket. Ved semesterstart havde underviser på Blackboard oprettet en platform til både blogs og journals. I præsentationen af blog-funktionen skrev underviser eksempelvis:

*"To dage før undervisningen uploader oplægsholderne her et kort indlæg om opgavens overordnede fokus/problemstilling. I indlægget fremhæves det, hvilke elementer den enkelte oplægsholder særligt gerne vil have feedback på, så resten af holdet har mulighed for at overveje det på forhånd."*

At lade blogs indgå som komponent i den stærkt rammesatte del af forløbet på denne måde er måske ikke traditionel, fordi brugen af blogs i undervisningen normalt lægger op til interaktiv dialog (Grønning, 2011; McMahan, 2009). Dette fags blogindlæg tog mere form af orienteringer. Men fordi der var tale om et blog-indlæg og ikke for eksempel en mail eller en post på Facebook, var det tydeligt, at hver studerende gjorde sig umage med sine overvejelser og formuleringer forud for indlægget. Dermed kom indlæggene til at rumme en dialogisk dimension, når den studerende forberedte sine medstuderende på den kommende forelæsning. Det var først i funktionen som 'retningsfastholder', at de svagt rammesatte komponenter i stilladseringen af forløbet kom til udtryk. I den overordnede beskrivelse af denne funktion fremhæver Wood, Bruner og Ross det vigtige i, at underviseren sørger for at holde de lærendes fokus på målet (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98). Digitale kommunikationsformer har potentiale til at øge dialogen både i tilstedeværelsesundervisningen og mellem undervisningsgangene (McLoughlin & Alam, 2014), hvilket også var tilfældet i dette forløb. Journals blev ofte brugt til at holde de studerende på ret kurs, men også Facebook-gruppen havde en signifikant støttefunktion, dels fordi det var muligt for underviser at løse udfordringer hurtigt, dels fordi de studerende havde et forum, hvor de kunne hjælpe hinanden indbyrdes. Det var dog tydeligt, at de studerende håndterede Journals og Facebook forskelligt: Emnerne i Journals var alvorlige, saglige og rettet mod eksamensopgavens indhold, mens emnerne på Facebook mere var akutte overvejelser og spørgsmål i hverdagen. Inddragelsen af begge platforme viste sig altså at have den funktion, at underviser var den primært ansvarlige for retningsfastholdelse i Journals, mens de studerende havde en lignende funktion over for hinanden på Facebook. Når der på denne måde blev plads til de studendes egne stemmer i undervisningen, indgik de også naturligt i den løbende konstruktion af

stilladseringen. Det oprindelige stillads, der var sat af underviser alene (Good & Brophy, 1997) blev altså undervejs suppleret med en "ydre ramme for fælles forståelse" (Meyer, 1993), der gav de studerende rum og plads til at kunne tage individuelt og fælles ansvar for stilladset og dermed gradvist overtage ejerskabet for tiltænkte dele af undervisningen.

Men underviseren havde stadig kontrol over forløbet selvom der blev slækket lidt på tøjlerne, og det kom blandt andet til udtryk i den funktion, hvor der skulle markeres kritiske træk. En forudsætning for at påpege og støtte de vanskelige trin i processen er netop, at underviseren har fokus på, hvorvidt den studerende lever op til fagets kriterier. Det mest anvendte forum til at markere kritiske træk i processen var studenteroplæggene i tilstedeværelsesundervisningen, hvor underviser indtog en position, der kan betegnes som 'kvalificeret tilhører'. Når den enkelte studerende styrede diskussionen efter sin forelæsning, var det undervisers rolle at byde ind med sin viden og dermed holde diskussionen på sporet, så den studerende fik den efterspurgte feedback. Hver session blev afsluttet med, at underviser gav feedback med fokus på de overordnede linjer – både i oplægget, i diskussionen og i den studerendes videre arbejde med emnet. Samtidig havde de øvrige studerende også vigtige roller i forbindelse med studenteroplæggene. Om oplæggenes funktion sagde en studerende efterfølgende:

*"Jeg synes det har været rigtig fedt, at man også har fået meget ud af de andres oplæg, for ellers er det tit et problem mht. studenteroplæg, at det er rigtig godt for den, der holder det, men rigtigt kedeligt for alle andre."*

Fordi alle studerende vidste, at de selv på et tidspunkt skulle forelæse, deltog de aktivt i diskussionerne og bidrog ofte nuancerende til dem, samtidig med at underviseren fremhævede kritiske punkter, som den forelæsende studerende kunne rette op på. På grund af disse dynamiske diskussioner var der i forløbet ikke grund til, at underviseren udøvede det, der kaldes frustrationskontrol, simpelthen fordi de studerende ikke var frustrerede – muligvis på grund af den omfattende dialog med underviser og hinanden på flere platforme, som er en væsentlig grund til, at de studerende ikke føler sig overvældede af ejerskabet (Winstone & Millward, 2012).

I deres præsentation af den sidste funktion i stilladseringsprocessen, 'demonstration', argumenterer Wood, Bruner & Ross for, at denne funktion indebærer mere end, at underviseren bare udfører noget foran sine studerende. Demonstrationen skal nærmere indeholde det, forfatterne kalder en 'idealiserings' af det, de lærende skal gøre, og en sådan kan for eksempel indeholde "udførelse eller eksplicitering af en løsning, som allerede delvist er udført af de lærende" (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98). Underviseren i dette forløb valgte at indtage demonstrationsfunktionen på en lidt anden måde. I stedet for at bruge de studerendes mere eller mindre fyldestgørende forsøg som eksempler, præsenterede underviseren eget materiale, både i form af teoretiske og metodiske overvejelser i den rekvirerede undervisning og ved at lade de studerende læse og

kommentere på en endnu ikke færdig videnskabelig artikel. Denne måde at udføre demonstration på blev valgt, fordi underviser vurderede, at der ikke i dette fag (som i konstruktionen af en pyramide i træklodser) findes én ideel løsning. Derfor blev det opprioriteret, at de studerende så eksempler på, dels, hvordan de kunne holde gode og fyldestgørende oplæg, dels, hvordan de kunne tilgå ikonby-begrebet i en kulturanalyse. Igennem hele stilladseringsprocessen indtog underviseren altså forskellige roller og dermed funktioner. At omskifteligheden på denne måde er en forudsætning for gennemførelsen af et stilladseret forløb, hvor der veksles mellem stærk og svag rammesætning, rejser spørgsmålet om, hvilke kompetencer underviseren skal have eller tilegne sig forud for sådan et forløb.

### **Den professionelle underviserrolle**

Parallelt med de videregående uddannelsers skifte fra elite- til masseuddannelser er der også sket ændringer i universitetsunderviserrollen. Hvor det tidligere var tilstrækkeligt at være fagligt kompetent for at kunne agere som underviser, er der i dag tale om en underviserrolle, som ikke alene består af faglig indsigt, men også skal kunne rumme pædagogiske kompetencer for at kunne relatere sig til eksempelvis taxametertilskud og beståelsesbonus (Biggs & Tang, 2007). Universitetsunderviseren er altså i stigende grad blevet det, man kan betegne som en professionel underviser (Troelsen & Tofteskov, 2014). Den professionelle har en særlig viden, kunnen og villen samt et klart kodeks for, hvordan disse tre egenskaber skal udmøntes i praksis (Hjort, 2006). 'Viden' refererer i denne sammenhæng til, at professionelt arbejde er et særligt specialiseret arbejde, der bygger på en særlig teoretisk, videnskabelig funderet viden. Tidligere var denne egenskab tilstrækkelig for at en underviser kunne agere forsvarligt i undervisningssituationer. 'Kunnen' vil sige, at professionelt arbejde indebærer en særlig ekspertise i praktisk håndtering af komplicerede, flertydige og foranderlige situationer. 'Villen' betyder i forbindelse med underviserrollen, at den enkelte underviser udviser engagement og motivation i forhold til at leve op til den etiske og sociale forpligtelse til at arbejde for den enkeltes bedste, som et professionelt arbejde forudsætter.

Et undervisningsforløb, der er rammesat ved hjælp af stilladsering kræver, at underviseren både besidder viden, kunnen og villen. For at underviseren i dette forløb kunne bygge et bæredygtigt stillads var en viden om undervisningsemnet, ikonbyer, ikke tilstrækkeligt. At udvikle og gennemføre dette undervisningsforløb krævede også viden om læringsprocesser og om de forskellige platforme, hvor processerne skulle udfolde sig. Stilladset skulle således være konstrueret og klart markeret af underviser allerede før faget startede, som Good og Brophy (1997) argumenterer for. De klare rammer, som underviseren opsatte, og som de studerende kunne bevæge sig "frit" indenfor, viste sig at være en forudsætning for, at de studerende både kunne tilegne sig viden, men også lærte at bruge og videreformidle den opnåede viden selvstændigt.

Med stilladseringen stilles der ligeledes krav til underviserens kunnen – både i at kunne betjene forskellige læringsplatforme og i at kunne skabe en oplevelse af forpligtelse hos de studerende. Fundamentet til oplevelsen af forpligtelse over for både underviser og medstuderende blev sandsynligvis lagt på den fælles rejse til USA, hvor de studerende lærte hinanden at kende på andre måder, end det er muligt i undervisningslokalet. Men selve undervisningsformen i den efterfølgende seminarrække åbnede op for en yderligere styrkelse af dette fundament. Det kom til udtryk ved, at de studerende var særdeles forberedte både online og i tilstedeværelsesundervisningen. For at faget kunne fungere var det nødvendigt for underviser at være opmærksom i hver eneste lille facet af forløbet. Derved kunne det sikres, at alle studerende fik feedback på et lige højt niveau. Den klassiske underviserfigur bag katederet blev i praksis suppleret med flere andre figurer: Underviseren bag skærmen, underviseren blandt de studerende, underviseren som en (eksemplarisk) studerende.

For at underviseren kan indtage disse mange forskellige positioner på en overbevisende og givende måde, kræver det villen: Den professionelle underviser skal udvise engagement og deltagelse i alle elementer i stilladset, men også i selve tanken med stilladset: Underviseren kan konstruere og kontrollere stilladset men har ikke (og skal ikke have) fuld kontrol over hvorvidt og hvordan, de studerende udfylder det. Underviseren må altså være villig til at slippe kontrollen, og til at indgå i læringsfællesskaber med studerende (Brew, 2003).

Målet med et undervisningsforløb, der er didaktisk inspireret af stilladseringsbegrebet, må aldrig være et ønske fra undervisers side om at reducere arbejdstid. Det er krævet at navigere mellem mange platforme på én gang. Det var i den forbindelse en stor motivationsfaktor for underviser, at der var tale om undervisningsbaseret forskning – at underviser og studerende var fælles om at skabe ny viden om forskningsfeltet. Undervejs krævede undervisningsformen, at underviser fandt eksempler, nye teorier og metoder og nye formidlingsstrategier i forbindelse med den rekvirerede undervisning. Dette bevirkede, at forskningsområdet blev åbnet og nuanceret yderligere på grund af interaktionen med de studerende.

### **Afsluttende overvejelser**

Selvom det er 40 år siden, at Wood, Bruner og Ross præsenterede begrebet stilladsering, og selvom der er stor forskel på at sætte 3-5 årige børn til at lege med klodser og at bede kandidatstuderende om at forholde sig til et specifikt forskningsområde med deres eksamensopgaver, har begrebet stadig praktisk relevans i universitetspædagogisk sammenhæng. Aktuelt er der øget opmærksomhed på undervisningsforløb, som indeholder læringsaktiviteter, der ligger mellem konfrontationsundervisningen. I nogle tilfælde er der tale om en præcisering af, hvordan de studerende forventes at arbejde mellem lektionerne, i andre tilfælde bliver en del af konfrontationstimerne konverteret til aktiviteter uden for undervisningen. Uanset hvad, så fordrer dette udvidede under-

visningsbegreb overvejelser om stærkt kontra svag rammesætning, så det bliver tydeligt, i hvilke elementer af undervisningsforløbet hhv. underviser og studerende forventes at tage hvilket ansvar.

Hensigten med det forløb, der er præsenteret i denne artikel, var at undersøge, hvilke udfordringer og muligheder, der dukkede op ved at bruge stilladsering som en del af rammesætningen. Stilladset i forløbet bar præg af et stærkt rammesat stillads indledningsvist, der så gradvist gav plads til de studerendes påvirkning af og tilføjelser til det. Kunsten var at give de studerende nok plads til disse kreative tilføjelser samtidig med, at kursen og dermed fagets endelige mål blev fastholdt. Det ideelle, stilladserede forløb kunne med fordel være længere, så de studerende havde fået mere øvelse i at tage ansvar for både undervisningen og for indholdet i deres egne eksamensopgaver.

Det var en stor fordel for denne undervisningsform, at der var få studerende på holdet. Men ideen med at lade studerende deltage i forskningsprocesser kan også skaleres op til større hold. Ud over Journals, blogs og Facebook som online-redskaber, kan denne undervisningsform eksempelvis suppleres med peer to peer-forløb, hvor studerende lærer at tage ansvar for hinandens læring under supervision.

*Ph.d. Anne Klara Bom er adjunkt ved Institut for Kulturvidenskaber på SDU, hvor hun er tilknyttet H.C. Andersen Centret. Hun fungerer som underviser på kandidatuddannelsen Kultur og Formidling, hvor hun underviser i kulturteori, -historie og analyse, mundtlig kulturformidling, samt kulturanalytisk metode. Bom har publiceret artikler, bøger og bogkapitler om kulturfænomenet H.C. Andersen og iscenesættelse og oplevelse af kulturelle ikoner, særligt i såkaldte ikonbyer, samt om medieturisme. Hun har desuden udgivet undervisningsbogen Diskursanalytisk Metode (2015).*

*Ph.d. Rie Troelsen er leder af SDU Universitetspædagogik på SDU, hvor hun arbejder med undervisnings- og uddannelsesudvikling, efteruddannelse og kompetenceudvikling hos universitetsansatte. Forskningsmæssigt har Ries arbejde især centreret sig om professionaliseringen af universitetsundervisningen/-underviseren, og mødet mellem studerende og studium. Herudover er hun i de senere år begyndt at interesse sig for samspillet mellem læring og det fysiske læringsrum.*

## Litteratur

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3. ed.). Berkshire: Open University Press.
- Bom, A. K. (2015). Affective practice in the icon-city. Ownership, authenticity and fictionalization of urban space. *Academic Quarter*, 10: 35-52.
- Brew, A. (2003) Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education, *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Good, T. & Brophy, J. E. (1997). *Looking in Classrooms*. (7th ed.) New York: Langman.

- Grønning, A. (2011). E-tiviteter som eksamensform. *Læring og Medier (LOM) 7/8*.
- Harden, R. M. & Crosby, J. R. (2000). AMEE Education Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher, 22(4)*, 334-347.
- Hjort, K. (2006). Professionalisering af arbejde med mennesker - honnet ambition eller demokratisk nødvendighed? *FTF Fokus*.
- Hjort, K. (red.) (2004). *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- McLoughlin, C. E. & Alam, S. L. (2014). A case study of instructor scaffolding using web 2.0 tools to teach social informatics. *Journal of Information Systems Education, 25(2)*, 125-136.
- McMahon, M. (2009). Ponderes, Sloggers, Slackers and more: understanding the profiles of student bloggers to help promote academic self-regulation. *eCulture 2*, 13.
- Meyer, K. D. (1993). What is scaffolded instruction? Definitions, distinguishing features and misnormers. In Leu et al. (red.): *Examining Central Issues in Literacy Research, Theory and Practice*. The National Reading Conference, Inc
- Nielsen, K. & Hansen, J.T. (red.) (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Troelsen, R. & Tofteskov, J. (2014). Den professionelle universitetsunderviser - hvad, hvordan og hvorfor?. I S. Beck & D. R. Hansen (red.): *Frihed og styring: En antologi om læringskulturer i forandring*, 347-372. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Willcoxson, L., Manning, M. L., Johnston, N. & Gething, K. (2011). Enhancing the research-teaching nexus: Building teaching-based research from research-based teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23(1)*, 1-10.
- Winstone, N. & Millward, L. (2012). The value of peers and support from scaffolding: Applying constructivist principles to the teaching of psychology. *Psychology Teaching Review, 18(2)*, 59-67.
- Wood, Bruner & Ross. (1976). The role of tutoring in problemsolvings. *Journal of Child Psychology, 17*.



# Stillingsstrukturens betydning for samspillet mellem forskning og undervisning

Frederik Voetmann Christiansen, lektor, ph.d. (scient.), Social and Clinical Pharmacy og Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet.

## Reviewet artikel

*Universiteternes stillingsstruktur har betydning for, hvordan universiteterne kan varetage undervisning og forskning – herunder sikre samspillet mellem hovedopgaverne. Artiklen kortlægger, hvordan de 5 stillingscirkulærer, der har været fra 1994 til i dag, har ført til forskydninger i ansættelsespraksis på universiteterne i retning af relativt flere midlertidige stillinger med altovervejende fokus på forskning. Det konkluderes, at der er behov for et fornyet politisk fokus på, hvordan samspillet mellem forskning og undervisning kan styrkes, og på at stillingsstrukturen er et vigtigt sted at sætte ind.*

Universiteternes hovedopgaver er at "drive forskning og at give forskningsbaseret uddannelse" (Universitetsloven, §2). Videre lyder det i §2, at "Universiteterne skal sikre et ligeværdigt samspil mellem forskning og undervisning". Beskrivelsen af universiteternes hovedformål som forskning og uddannelse i samspil har en lang historie på universitetet og skal ses i lyset af grundlæggende humboldtske principper (Bärenholdt, 2014, s. 18). Hovedopgaverne er fremgået af universiteternes styrelsesdokumenter, i hvert fald siden centraliseringen med Styrelsesloven af 1970, og tankegodset går meget længere tilbage.

Fra et styringsperspektiv er samspillet mellem forskning og undervisning sikret på to måder. For det første er de ansatte (som hovedregel) ansat til *både* at forske og til at undervise. For det andet finansieres universiteterne gennem en *basisbevilling* som institutionerne kan anvende frit inden for formålene (jf. Universitetsloven §§19-21). I de senere år har der været stor politisk opmærksomhed på universiteternes basisbevillinger og på, hvordan dette system har ændret sig over tid i takt med nye politiske forventninger til universiteterne (se fx Aagaard, 2011). Stillingsstrukturen har ikke fået den samme opmærksomhed.

Der er næppe noget, der betyder mere for, hvordan universitetsansatte agerer i forhold til hovedopgaverne, end den stillingskategori, de er ansat i. Det præcise stillingsindhold og arbejdsopgaverne er beskrevet i stillingsopslaget, men til grund for disse beskrivelser ligger cirkulærer, der definerer forskellige *typer ansættelser*, og som definerer hovedopgaver og kvalifikationskrav for de forskellige stillingstyper.

Stillingskategorierne foreskriver bestemte typer adfærd for den ansatte, herunder hvordan de forskellige opgaver i stillingen skal prioriteres i forhold til hinanden. Desuden er der et hierarki mellem stillingerne, som giver de ansatte relevante pejlemærker i forhold til, hvordan de skal prioritere i forhold til evt. forfremmelse.

Det er disse forhold jeg vil drøfte i denne artikel. Specifikt vil jeg kigge på, hvordan *stillingsstrukturene for universiteterne* har ændret sig over tid med hensyn til universiteternes to hovedopgaver: Hvordan beskrives kvalifikationskravene og de ansattes arbejdsfunktioner med hensyn til undervisning og forskning i de mest anvendte stillingstyper? Jeg vil ikke drøfte de mere specielle stillingskategorier men kun de kategorier, som benyttes bredt.

Stillingscirkulærerne forhandles mellem ministeriet og Akademikernes Centralorganisation, og der har inden for de seneste 25 år været fem revisioner. Ændringerne er ofte sket i forbindelse med eller i forlængelse af større ændringer i Universitetsloven eller andre ændringer i organiseringen af universiteterne.

Cirkulærerne for stillingsstruktur for videnskabeligt personale har to dele. Dels er der selve cirkulæret, som beskriver stillingsstrukturen ret overordnet, dels er der tilknyttet et notat til cirkulæret. I notatet gives baggrund for og uddybning af cirkulærets bestemmelser, og det er ofte i notatet at intentionerne med cirkulæret fremgår. Mit fokus er på, hvordan de konkrete ændringer, der er lavet i stillingscirkulæret, har ført til ændringer i universiteternes ansættelsespraksis og deres varetagelse af hovedopgaverne. Jeg vil altså ikke blot analysere ændringerne i cirkulærerne men forsøge at opridse, hvad ændringerne førte med sig i forhold til ændret ansættelsespraksis. Til støtte for analysen har jeg især lænet mig op ad de rapporter, som Uni-C løbende har udarbejdet om udviklingen i medarbejderstaben (Ståhle 2003; 2005; 2007; 2011; 2014a; 2014b), samt data fra Moderniseringsstyrelsens forhandlingsdatabase.

### **Stillingscirkulæret 1993: Styrkelse af undervisning**

I cirkulæret om stillingsstruktur fra 1993 skelnedes mellem tre overordnede kategorier af ansatte: *Underviserstillinger på deltid, ordinære ansættelser* (adjunkt, lektor, professor) og *supplerende ansættelser*. De supplerende ansættelser var enten rene forskningsstillinger eller rene undervisningsstillinger (sidstnævnte var der ret få af). Forskningsstillingerne var tidsbegrænsede stillinger, hvoraf nogle var meget kortvarige. Væsentligst i gruppen var kategorierne *forskningsadjunkt, forskningslektor og forskningsprofessor* – alle med en maksimal ansættelsestid ved samme institution på 5 år.

Skellet mellem *underviserstillinger på deltid, ordinære stillinger* og *supplerende stillinger* signalerede en normal praksis, og noget der lå uden for den. Denne praksis var at de ordinære ansatte var i stillinger, der indebar *såvel* forskning som undervisning (speci-



fikt: adjunkt, lektor, professor). Dertil kom så nogle "unormale", der var ansat i tidsbegrænsede forskningsstillinger.

Det afgørende nye i forhandlingen af stillingscirkulæret i 1993 var, at der for første gang blev stillet krav til den pædagogiske uddannelse af ansatte i adjunktkategorien.

I notatet fremgår det, at "I forhold til de undervisningsmæssige opgaver skal institutionen sikre, at adjunkten får systematisk supervision og vejledning, der afsluttes med en skriftlig vurdering af adjunktens undervisningsmæssige kvalifikationer". Denne formulering går nærmest ordret igen i alle efterfølgende cirkulærer. Kravene til pædagogisk uddannelse blev beskrevet som et kvalifikationskrav i forbindelse med ansættelsen af lektorer, dog sådan at de forskningsmæssige kvalifikationer vægtedes højest:

*"Ved besættelse af (lektor-)stilling skal hovedvægten lægges på en vurdering af ansøgerens forskningsmæssige kvalifikationer. Samtidig skal der foretages en vurdering af, om ansøgerne har tilfredsstillende undervisningsmæssige kvalifikationer. For adjunker, der søger lektoransættelser, forudsættes vedlagt vurdering af undervisningsmæssige kvalifikationer".*

Stillingscirkulæret markerede dermed en væsentlig opprioritering af undervisningen, men der var ikke tale om en sidestilling af forskning og undervisning – tværtimod blev det understreget, at hovedvægten i bedømmelsen af lektorer og professorer skulle lægges på forskningen. I forhold til ansættelse af lektorer, der *ikke* havde tilstrækkelige undervisningskvalifikationer, var der en mulighed for at blive ansat som lektor på prøve: "Har den pågældende ikke forud for ansættelsen som lektor opnået tilstrækkelig undervisningserfaring, kan lektoransættelsen ske på prøve for en periode indtil 1½ år" (Stillingscirkulære, 1993).

I forlængelse af stillingscirkulæret vedtog Rektorkollegiet i 1997 fælles retningslinjer for pædagogisk uddannelse af adjunker på de højere uddannelsesinstitutioner (Rektorkollegiet, 1997), og i årene derefter begyndte adjunktuddannelserne at indrette sig efter retningslinjerne.

Parallelt med denne løbende styrkelse af undervisningen foregik der en anden udvikling i perioden 1993-2000. Antallet af ansatte i den *supplerende* stillingsstruktur – specielt kategorien *forskningsadjunkt* – steg kraftigt. Antallet af forskningsadjunker oversteg omkring år 2000 antallet af ordinære adjunker.

Ser man på opgørelser af antallet af ansatte i ordinære (faste) stillinger og antal ansatte i de tidsbegrænsede forskningsstillinger ved udgangen af år 2000, er forholdet mellem VIP med både forskning og undervisningsforpligtelse og tidsbegrænset ansatte i forskningsstillinger ca. 5:1 (altså 5 ansatte i stillinger med både forskning og undervisning for hver 1 ansat i en ren forskningsstilling) (Beregning baseret på tal i Ståhle, 2005).

## Stillingscirkulæret 2000: Styrkelse af undervisning

I år 2000 kom et nyt stillingscirkulære, med forskningsminister Birthe Weiss som afsender. Cirkulæret blev til efter hårde forhandlinger mellem de faglige organisationer og ministeriet med sammenbrud undervejs. En ambition fra ministeren var, at undervisningens status skulle styrkes. Weiss skrev i en vred kronik om de sammenbrudte forhandlinger:

*"Universitetsundervisningen skulle generelt opgraderes. Jeg ønskede at ligestille forsknings- og undervisningskvalifikationer for lektorer, og jeg så gerne, at det meget store undervisningsfrikøb blev mindsket. Derfor skulle den supplerende forsknings-stillingsstruktur sammenlægges med den ordinære. I dag er der fx halvdelen gang så mange forskningsadjunkter som adjunkter - 650 mod 440. Forskningsadjunkter underviser typisk ikke, og de skal ikke gennemgå det såkaldte adjunktpædagogikum. Hvad indebærer det? Det kan i hvert fald betyde, at undervisningsaktiviteter allerede fra begyndelsen af en universitetskarriere får et sekundæstempel på sig. At det eneste, der tæller, er antallet af strikt videnskabelige publikationer. Her er fortidens skygger stadig lange nok til at indhente os. Men det er ikke en del af min vision. En sammenlægning af de to strukturer ville derudover betyde, at alle ansatte principielt blev ligestillet. At de alle er med til at sikre løsningen af alle opgavetyper. Ingen skulle på forhånd være taget fra til kun at kunne forske. Nogle vil måske synes, at det er en paradoksal holdning for en forskningsminister. Jeg ser det selv som et udtryk for konkret solidaritet"* (Weiss, 1999).

Mange af ministerens ønsker kan findes i det cirkulære, der blev vedtaget. I notatet står der, at de overordnede mål med ændringen var at skabe "bedre og mere attraktive karriereforløb på universiteterne, der kan fremme fornyelse og sammenhæng mellem forskning og uddannelse, blandt andet gennem en forsimpning af strukturen" (Stillingsstruktur, 2000). De forskningsrettede stillinger, forskningsadjunkt, -lektor og -professor, blev nedlagt. I de ordinære stillingers beskrivelse blev det fastholdt at hovedopgaverne var *både* forskning og undervisning, men der blev åbnet op for at balancen for den enkelte kunne variere over tid.

Ikke uvæsentligt førte denne ændring til, at der åbnedes for, at lektor- og professor-kategorierne kunne være *tidsbegrænsede* – tidligere blev disse stillinger beskrevet som varige men nu lød det, at "Ansættelsen er tidsbegrænset, med mindre andet er bestemt ved ansættelsen". Det må antages, at denne ændring hang sammen med, at de tidligere tidsbegrænsede forskningsstillinger nu skulle kunne omfattes af mere rummelige kategorier, men det kan undre, at denne ændring ikke gav anledning til mere offentlig debat, da der var principielle grunde til, at disse stillinger var beskrevet som varige (jf. det amerikanske princip om 'tenure').

Hvad angik adjunkturene kunne institutionerne nu opslå adjunkture hvor hovedvægten lå på forskning og udviklingsarbejde i op til tre år. Evt. forlængelse herudover skulle i givet fald indebære, at adjunkten fik undervisningsopgaver og tilhørende pædagogisk supervision og udtalelse.

I kvalifikationskravene til lektorer skærpedes kravene til undervisningskvalifikationer, så det kom til at ligne en ligestilling mellem hovedopgaverne. Således lød formuleringen nu:

*"Ved besættelse af stillingen skal det sikres, at både ansøgers forskningsmæssige og undervisningsmæssige kvalifikationer er på det ønskede niveau. Begge kvalifikationer indgår tilsammen med en hovedvægt i helhedsvurderingen".*

Det specificeredes, at ansøgere skulle fremlægge dokumentation for undervisningsmæssige kvalifikationer, som kunne danne grundlag for bedømmelsen af undervisningsmæssige/pædagogiske kvalifikationer (jf. Christiansen & Troelsen, dette nummer). Der var fortsat mulighed for ansættelse som lektor på prøve ved manglende undervisningskvalifikationer.

Også kvalifikationskravene til professorers undervisningskompetence skærpedes. I 1993-notatet fremgik det, at undervisningskvalifikationer skulle vægtes i bedømmelsen, og at:

*"Der forudsættes normalt en tilfredsstillende indsats inden for det undervisningsmæssige område. Særligt kvalificeret indsats og nyudvikling på dette område skal vægte i den samlede vurdering ved besættelse af stillingen."*

I 2000-notatet lyder det skarpere, at det skal

*"sikres, at ansøgeren har fyldestgørende kvalifikationer til at varetage undervisning. Særlig indsats og nyudvikling på det undervisningsmæssige område skal vægtes i den samlede vurdering ved besættelse af stillingen."*

Med stillingscirkulærets sammenlægning af de ordinære stillingskategorier og de mere rummelige kategorier, blev det vanskeligere at skelne mellem "ordinære" adjunkter, lektorer og professorer og ansatte med hovedvægt på forskning (typisk i tidsbegrænsede stillinger). Et mål for dette kan dog estimeres gennem antallet af eksternt finansierede ansatte, da de fleste ansatte, der var ansat primært til forskning og udvikling, var eksternt finansierede (ifølge Ståhle, 2004). Det er dermed muligt at anslå forholdet mellem antallet af ordinært ansatte (dvs. ansat til både forskning og undervisning) og supplerende ansatte (dvs. ansat primært til forskning og udvikling). Dette giver et forhold på ca. 5:1 i lighed med forholdet i 2001 (Ståhle, 2003). Der var med andre ord ikke nogen alarmerende udvikling i forholdet mellem ansatte på ordinære vilkår og ansatte på supplerende vilkår i perioden. Tværtimod så cirkulæret ud til at virke efter hensigten: At få dæmmet op for antallet af forskningsadjunkter der ikke kvalificerede sig undervisningsmæssigt.

### Stillingscirkulæret 2005: Svækkelse af undervisningens status

Det næste stillingscirkulære blev forhandlet mellem videnskabsminister Helge Sander og de faglige organisationer. Regeringens målsætning for revisionen var at skabe en mere fleksibel struktur, hvor særligt universiteternes samspil med erhvervslivet kunne gøres lettere. I rapporten *Nye veje mellem forskning og erhverv – fra tanke til faktura* skitseredes regeringens mål for en ny stillingsstruktur. Her argumenterede regeringen for, at universiteterne skulle have større frihed og fleksibilitet i ansættelsen af forskere, herunder bedre muligheder for at rekruttere fra erhvervslivet (Regeringen, 2003, s. 20). Blandt de væsentlige ændringer i stillingsstrukturen var, at adjunkturet blev udvidet til at være 4-årigt. Der blev åbnet op for, at der kunne laves oprykning af adjunkter – altså, at der kunne opslås tidsbegrænsede adjunkturer, hvor adjunkten kunne overgå til lektorat efter bedømmelse uden opslag.

En anden væsentlig, for ikke at sige afgørende, ændring var, at der oprettedes en ny kategori: 'Postdoc'. Postdoc-stillingen var en forskningsstilling med en varighed på indtil 3 år og kunne rumme undervisning i et "vist omfang". Kategorien kunne bruges "hvor universitet har behov for at ansætte en ph.d. som postdoc, eller hvor der skal varetages tidsbegrænsede forskningsopgaver." Der var mulighed for genansættelse, men kun 3 år ved samme institution.

Reelt set var (eller blev) den nye kategori en erstatning for kategorien "forskningsadjunkt", som den fandtes før år 2000 i den supplerende stillingsstruktur. Det fremgik ikke af cirkulæret, om postdoc'er skulle modtage supervision og pædagogisk opkvalificering, men det har næppe været tanken. Birthe Weiss' ambition om at sikre, at forskningsadjunkter også skulle kvalificere sig på undervisning, blev således rullet tilbage med dette stillingscirkulære, men kategorien gjorde det langt lettere for universiteterne at tilknytte forskere i eksternt finansierede forskningsprojekter uden at forholde sig til at involvere dem i undervisning, deltage i pædagogisk uddannelse osv. Og kategorien var mere fleksibel i forhold til længden af ansættelsen end den tidligere (forsknings-) adjunkt.

I forhold til kvalifikationskravene til lektorer forsvandt de specifikke formuleringer om vurdering af undervisningskvalifikationer og beskrivelsen af, at begge skulle indgå med "hovedvægt i bedømmelsen". I 2004-cirkulæret står blot at

*"En ansøger til et lektorat bedømmes på de kvalifikationer, der fremgår af stillingsopslaget. De forsknings- og undervisningsmæssige kvalifikationer skal svare til det niveau, der kan opnås på grundlag af en tilfredsstillende gennemført ansættelsesperiode som adjunkt, men vil også kunne opnås på anden måde."*

Tilsvarende forsvandt henvisninger til kvalifikationer inden for undervisning i bedømmelsen af professorer. I stillingscirkulæret fra 2000 fremgik det som nævnt, at det skulle sikres, at "ansøger har fyldestgørende undervisningskvalifikationer", og at særlige indsatser og nyudvikling skulle gives vægt i bedømmelsen. I 2004-strukturen

er disse passager helt udgået. Selvom det fremgår klart, at undervisning er en del af *stillingsindholdet* for professorer, stod der intet om, at undervisningen skulle gives prioritet ved ansættelsen.

Indførelsen af postdoc-kategorien må betegnes som en meget dramatisk udvikling. Allerede i slutningen af 2006, kun to år efter cirkulæret var trådt i kraft, var der ansat mere end tusind personer i kategorien, og adjunktkategorien var skrumpet markant. Ved udgangen af 2006 var forholdet mellem ordinært ansatte og supplerende ansatte faldet til 3:1 (baseret på opgørelser i Ståhle, 2007).

”Oprykker”-adjunkture – dvs. adjunkter ansat i stillinger, der ikke skulle oplås men bedømmes uden opslag, kom aldrig rigtigt til at fungere på grund af universiteternes tilbageholdenhed med at bruge kategorien.

### **Stillingscirkulæret 2007: Status quo**

Stillingscirkulæret 2007 blev til som følge af universitetsfusionerne, og særligt fusioneringen af sektorforskningsinstitutionerne med universiteterne, der ledte til sammenlægning af stillingsstrukturerne for de to typer organisationer. Der skelnedes nu mellem fem niveauer, hvor de tre midterste svarer til de tidligere hovedstillinger i stillingsstrukturen:

- **Stillinger under adjunktniveau**
- **Stillinger på adjunktniveau:** Adjunkt, forsker og postdoc
- **Stillinger på lektorniveau:** Lektor og seniorforsker
- **Stillinger på professorniveau:** Professor m.fl.
- **Særlige stillinger**

For postdoc-kategorien blev det med dette cirkulære specificeret, at der *ikke* indgår pædagogisk opkvalificering, og at ansættelse som postdoc derfor ikke alene kan kvalificere til ansættelse som lektor/seniorforsker. Ud over at indføre stillingskategorierne fra sektorforskningsinstitutionerne indeholdt dette stillingscirkulære ingen større ændringer ift. 2004-cirkulæret.

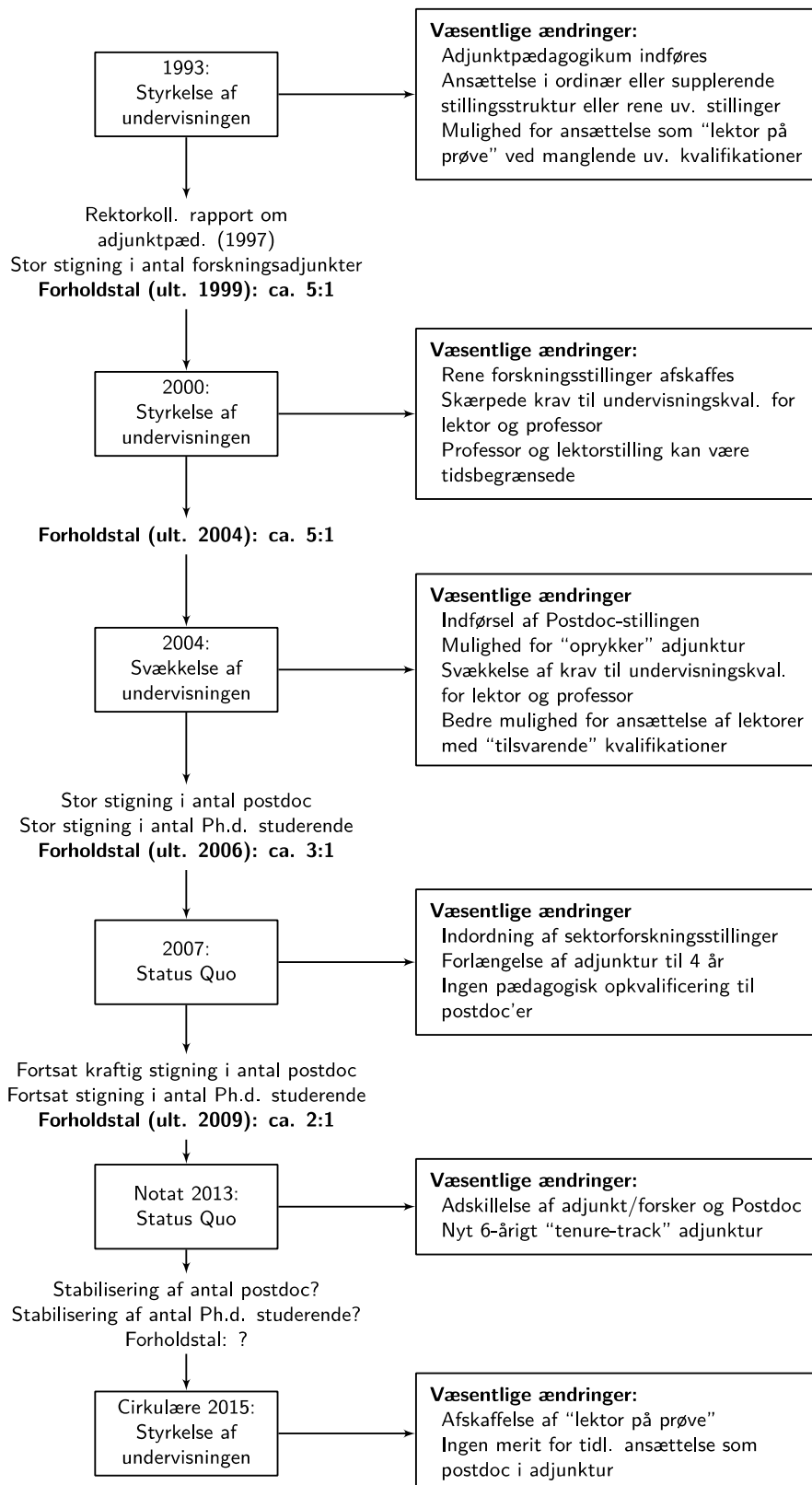
Udviklingen fra 2007 til 2009 udviser da også samme tendens som udviklingen fra 2004 til 2007: At forholdet mellem ansatte i ordinære og i supplerende ansættelser blev mindre. Uanset om antallet af ansatte i kategorierne sektorforsker og forsker medregnes til de ansatte, der ikke har undervisningsopgaver, eller ej, og uanset om de eksternt finansierede adjunkter medregnes eller ej, kan forholdet mellem ordinære ansatte og forskningsansatte beregnes til at ligge i omegnen af 2:1 (beregning baseret på Ståhle, 2011).

### Stillingsstrukturen 2013: En styrkelse af undervisningens status

Revisionen af stillingsstrukturen i september 2013 er den seneste, og der ligger et ret besynderligt forløb bag dens ikrafttræden. Normalt følges cirkulære og notat ad, men for dette cirkulære har der været et alternativt forløb. I september 2013 trådte cirkulæret formelt i kraft, og det tilhørende notat blev udgivet (Notat om stillingsstruktur, 2013) – men selve cirkulæret manglede! På ministeriets hjemmeside blev notatet fremlagt sammen med et Q&A-dokument og et følgebrev om intentionerne i cirkulæret. Først i september 2015, to år efter cirkulærets formelle ikrafttræden blev selve cirkulæret offentliggjort (Stillingsstruktur, 2015). I den mellemliggende periode har universiteterne derfor måttet agere efter de retningslinjer der var udstukket i notatet og i øvrigt henholde sig det gamle cirkulære fra 2007.

Intentionen med ændringerne i cirkulæret var bl.a. at synliggøre karrierespæktiver og at tydeliggøre balancen mellem universiteternes hovedopgaver. Konkret er dette gjort ved at adskille postdoc-stillingerne fra adjunkt/forskerstillingerne og ved at indføre et nyt 6-årigt "tenure track-adjunktur" (altså en udvidelse af det allerede eksisterende oprykker-adjunktur). Det såkaldte tenure track-adjunktur blev indført efter ønske fra universiteterne, med henblik på at kunne tiltrække internationale topforskere. Det understreges, at formålet med postdoc-stillingen er forskning, ikke undervisning, og at "Stillingen kan kvalificere til en karriere i det private erhvervsliv eller andre sektorer uden for universitetet. En ansættelse som postdoc kan også kvalificere til en efterfølgende ansættelse som adjunkt/forsker." Idéen bag cirkulæret har altså bl.a. været at standse den trafik, der har været af ansatte, der gik direkte via postdoc-stilling(er) til lektorat. I perioden 2013 til 2015 er det dog tvivlsomt, om universiteterne har taget denne intention alvorligt. Det skyldes blandt andet den mulighed, der var i 2007-cirkulæret, for at ansætte en 'lektor på prøve'. Man kunne altså kvalificere sig forskningsmæssigt gennem postdoc-ansættelser, blive ansat som 'lektor på prøve', og herefter kvalificere sig undervisningsmæssigt (herunder tage adjunktuddannelsen). Denne kattelerm har eksisteret i alle stillingsstrukturerne siden 1993 – men den er *ikke* at finde i det nye cirkulære fra september 2015. Ved manglende undervisningskvalifikation er der tilsyneladende nu *ingen* mulighed for at blive ansat i et lektorat. Muligheden for merit for tidligere ansættelse som postdoc i adjunkturer er også fjernet.

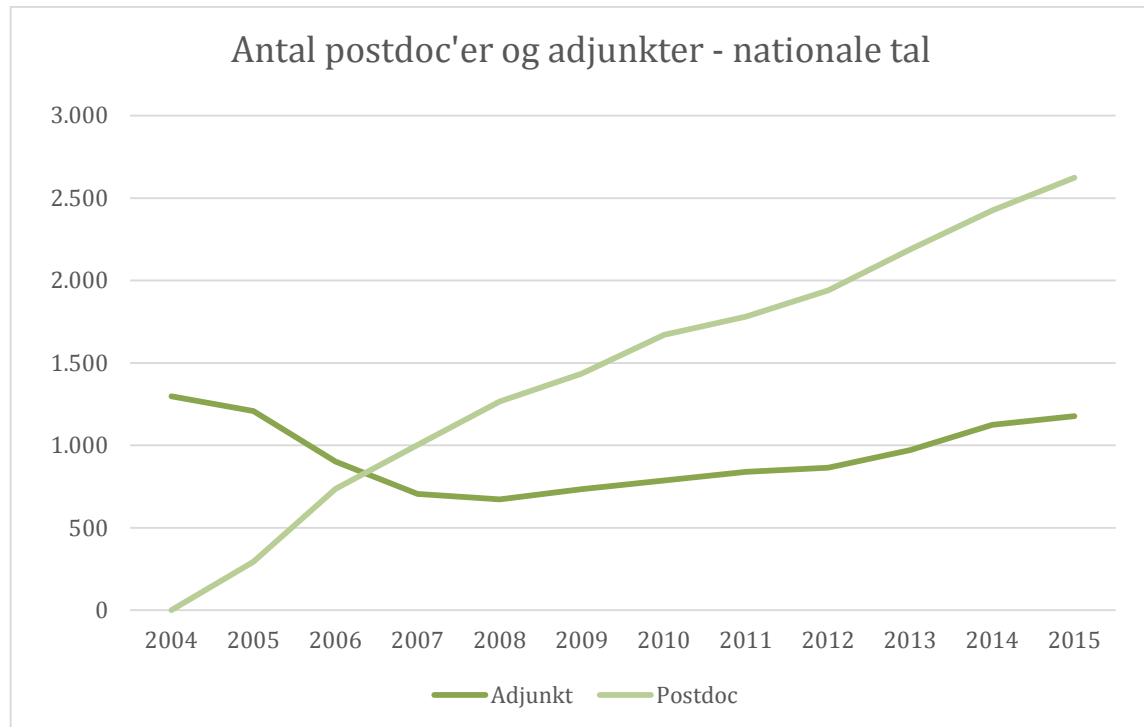
På figur 1 gengives hovedtræk i ændringerne i perioden fra 1993-2015.



Figur 1: Overblik over udviklingerne i stillingsstrukturerne.



Der er næppe tvivl om, at universiteterne er begyndt at besinde sig på anvendelsen af postdoc'er. I de senere år har universiteterne faktisk ansat flere adjunkter (jf. figur 2). Det kraftigt øgede optag af studerende siden 2007 og stillingsnotatet fra 2013 har sandsynligvis haft en vis betydning for denne udvikling.



Figur 2: Udvikling i antal postdoc'er og adjunkter i universitetssektoren. Kilde: Moderniseringsstyrelsens forhandlingsdatabase.

## Diskussion

De faglige organisationers ambition har forud for forhandlingerne altid været ambitionen om skabe flere faste stillinger. Dette har været en fiasko, hvis man ser på perioden som helhed. Tværtimod er der kommet mange flere løse stillinger i forhold til faste, og særligt i perioden fra 2005 til omkring 2011. Det skyldes især to forhold:

- At der er tilkommet mange nye ansatte i kategorien postdoc – stillingskategorien blev først etableret i 2005, og der er nu næsten ca. 2600 ansatte i stillingskategorien (2. kvartal 2016) mod ca. 1200 adjunkter.
- At universiteterne i stigende grad er begyndt at ansætte lektorer i tidsbegrænsede stillinger. Ståhle (2014) angiver at ca. 21% af ansættelserne i lektorer i 2011-2013 var tidsbegrænsede. Muligheder for at ansætte lektorer og professorer i tidsbegrænsede stillinger blev indført i forbindelse med stillingscirkulæret fra år 2000. Er ambitionen om at styrke undervisningen ad denne vej blevet indfriet? Næppe. Den mulighed blev spoleret ved introduktionen af postdoc-kategorien i 2005. Men forholdet, at professorer og lektorer ikke længere havde varige stillinger, står tilbage.



Forskydningerne peger (sammen med det øgede ph.d.-optag) samlet i én retning: En styrkelse af forskningen i forhold til undervisningen. Siden år 2005 er der sket meget store stigninger i stillingskategorier, hvortil der kun er knyttet undervisning i begrænset omfang. Årsagerne til disse forskydninger ligger selvsagt ikke alene i stillingsstrukturen, men også i det øgede fokus, som er givet til konkurrenceudsatte midler i den samme periode. Medfinansiering til eksternt finansierede projekter gennem basismidlerne har lagt yderligere pres på de medarbejdergrupper, der i praksis skal sikre samspillet mellem undervisning og forskning: Adjunker, lektorer og professorer. De seneste nedskæringer på universiteterne (2016) tilfører yderligere benzin til det bål – nedskæringerne vil af naturlige årsager ramme de VIP'er der sidder i faste stillinger og som dermed indgår centralt i undervisningen.

Ved fremtidige revisioner af stillingscirkulæret har analysen peget på nogle centrale forhold, som jeg mener, bør overvejes nøje ved fremtidige revisioner:

- Når postdoc-stillingen ikke i sig selv er kvalificerende til lektoransættelse på universitetet, hvorfor ansættes der så fortsat så mange i denne type stillinger (jf. figur 2)? Er en ph.d.-grad ikke tilstrækkeligt til at dække erhvervslivets og andre sektors behov? Reelt dækker kategorien over universiteternes ønske om at kunne ansætte folk i midlertidige forskningsstillinger, men kategorien er undergravende for sammenhængen mellem forskning og undervisning og er blevet en blidgyde for de ansatte i den. Bør man ikke simpelthen tage konsekvensen og afskaffe denne kategori? Dét vil i hvert fald bidrage til en stærkere kobling mellem forskning og undervisning og vil medføre, at fx de statslige forskningsråd bliver nødt til at forholde sig, ikke alene til forskningen, men også til samspillet mellem forskning og undervisning.
- Der har været en kraftig stigning i antallet af tidsbegrænsede lektorater i de senere år, også selvom disse beskrives som "normalt varige". Er dette en tilset og ønskværdig udvikling?

### Konklusion

De seneste 25 år har givet anledning til markante forskydninger i ansættelsespraksis på universiteterne i retning af relativt flere midlertidigt ansatte, der er ansat primært til varetagelse af forskningsopgaver.

Der er behov for politisk fokus, herunder fra universiteterne selv, på, hvordan samspillet mellem forskning og undervisning kan styrkes, og ikke blot på, hvordan de to hovedopgaver (tilsyneladende) kan styrkes hver for sig.

At sikre et frugtbart samspil mellem forskning og undervisning er ikke let – men det er universiteternes vigtigste opgave og bør gå forud for universiteternes umiddelbare behov for løsning af kortsigtede forskningsopgaver. Stillingscirkulæret er en vigtig brik i denne udvikling.

*Frederik Voetmann Christiansen er lektor i Naturvidenskabsdidaktik ved Institut for Farmaci ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet. Hans forskning og undervisning er primært inden for universitetspædagogik og uddannelsesforskning, natur- og sundhedsvidenskabelig didaktik, samt natur- og sundhedsvidenskabelig videnskabsteori.*

## Litteratur

- Aagard, K. (2011). *Kampen om basismidlerne*. Ph.d.-afhandling, Center for forskningsanalyse, Aarhus Universitet.
- Bärenholdt, N. (2014). *Markedsgørelsen af de danske universiteter 1970-2003 – Fra velfærdsstat til konkurrencestat?* Kandidatspeciale, Saxo-instituttet, Københavns Universitet.
- Christiansen, F. V. & Troelsen, R. P. (2016). Dokumentation af undervisningskompetencer – om brugen af undervisningsportfolio i og uden for adjunktuddannelsen. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 21.
- Notat om stillingsstruktur (2013). Bilag 3.1 til Stillingsstruktur (2015).
- Regeringen (2003). *Nye veje mellem forskning og erhverv – fra tanke til faktura*. Hentet 10/2 fra: <http://ufm.dk/publikationer/2003/filer-2003/nye-veje-mellem-forskning-og-erhverv-fra-tanke-til-faktura.pdf>
- Stillingsstruktur (1993). *Cirkulære om stillingsstruktur ved højere uddannelsesinstitutioner under Undervisningsministeriet*, 2.4.1-1 og notat om stillingsstruktur for videnskabeligt personale med forsknings- og undervisningsopgaver ved de højere uddannelsesinstitutioner. Undervisningsministeriet, 2.4.1-21
- Stillingsstruktur (2000). *Stillingsstruktur ved universiteter m.fl. under Forskningsministeriet*. Forskningsministeriet, 1.3.1-1, samt Notat om stillingsstruktur for videnskabeligt personale med forskningsopgaver og undervisningsopgaver ved universiteter m.fl. under Forskningsministeriet. Forskningsministeriet 1.3.1-21.
- Stillingsstruktur (2004). *Cirkulære om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter og Videnskabsministeriets notat om stillingsstruktur ved universiteterne*. Cirkulære af 22. december 2004. J.nr. 02-335-10. Perst. nr. 064-04.
- Stillingsstruktur (2007). *Cirkulære om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter og Videnskabsministeriets notat om stillingsstruktur ved universiteterne*. Cirkulære af 13. juni 2007. J.nr. 06-335-21. Perst. nr. 055-07.
- Stillingsstruktur (2015). *Cirkulære om protokollat om visse ansættelsesvilkår for videnskabeligt personale ved universiteter*. CIR nr. 10578 af 18/09 2015.
- Ståhle, B. (2003). *Forskere søges -ansøgere mangler – forskerpersonale og forskerrekuttering på danske universiteter 1998-2000*. Uni-C, København Ø.

- Ståhle, B. (2005). *En forskerstab i forandring – forskerpersonale og forskerrekruttering på danske universiteter 2001-2003*. Uni-C, København Ø.
- Ståhle, B. (2007). *Fornyelse i forskerstaben – forskerpersonale og forskerrekruttering på danske universiteter 2004-2006*. Uni-C, København Ø.
- Ståhle, B. (2011). *En forskerstab i vækst – forskerpersonale og forskerrekruttering på danske universiteter 2007-2009*. Uni-C Statistik og analyse, København Ø.
- Ståhle, B. (2014a). *Videnskabeligt personale på universiteterne 2013*. Statistiknotat, Uddannelses- og forskningsministeriet. URL: <http://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/forskere-ved-universiteterne/videnskabeligt-personale-pa-universiteterne-2013-statistiknotat-1.pdf>
- Ståhle, B. (2014b). *Forskerrekruttering på universiteterne 2011-2013*. Statistiknotat, Uddannelses- og Forskningsministeriet. URL: <http://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/forskere-ved-universiteterne/forskerrekrutteringen-pa-universiteterne-2011-2013-statistiknotat-2.pdf>
- Weiss, B. (1999) Frisk luft på universiteterne. *Information*, 2. december 1999.

# Dokumentation af undervisningskompetencer – om brugen af portfolio i og uden for adjunktuddannelserne

*Frederik Voetmann Christiansen, lektor, ph.d. (scient.), Social and Clinical Pharmacy og Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet.*

*Rie Troelsen, ph.d. (scient.), leder, SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet.*

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Undervisningsportfolioen er i dag et af de mest anvendte formater i universitetsverdenen til at dokumentere undervisningskompetencer. Men hvad er undervisningsportfolioen for en størrelse, og hvordan bliver den brugt som dokumentationsredskab? Vi vil i denne artikel beskrive, hvordan undervisningsportfolioformatet er kommet ind i adjunktuddannelserne, og hvordan det anvendes i dem (baseret på to konkrete eksempler). Endelig vil vi beskrive nye tiltag i relation til anvendelsen af undervisningsportfolio både i og uden for adjunktuddannelserne.*

## Undervisningsportfolio i adjunktuddannelserne – før og nu

Adjunktuddannelsen i Danmark blev lovfæstet i forbindelse med indførelsen af stillingscirkulæret i 1994 og har derfor nu været en integreret del af karriereforløbet på universiteterne i mere end 20 år. Omstillingen skete ikke fra den ene dag til den anden, og adjunktuddannelserne har udviklet sig undervejs i takt med universiteternes udvikling, tilkomsten af nye undervisnings- og evalueringsformer og den politiske styring af universiteterne. I 1997 – tre år efter cirkulærets ikrafttræden - udarbejdede rektorkollegiet en rapport om adjunktuddannelse ved universiteterne, hvor de igangværende forløb blev kortlagt, og hvor der blev opstillet retningslinjer for adjunktuddannelsernes nærmere struktur og indhold (Rektorkollegiet, 1997). Rektorkollegiets rapport mandede ud i et sæt fælles anbefalinger for adjunktuddannelsen. Det anbefalede, at omfanget skulle være ca. 250 timer, og at der, ud over den lovpåkrævede supervision og udtalelse, skulle indgå "pædagogiske kurser, seminarer, workshops o.lign." (Rektorkollegiet, 1997, s. 2).

I 2004 blev der udarbejdet en rapport om "Pædagogisk uddannelse af adjunkter" (Kruse, Nielsen & Troelsen, 2004). Målet med rapporten var at analysere "hvilke kompetencer, ud over de fagligt videnskabelige, der betragtes som centrale for universitetsundervisere i dag, og hvordan universiteterne fremmer udviklingen af sådanne kompetencer gennem uddannelsen af deres adjunkter" (Kruse, Nielsen & Troelsen, 2004). Rapporten indeholdt en analyse af de eksisterende adjunktprogrammers målsætninger og indhold ved de teknisk-naturvidenskabelige uddannel-

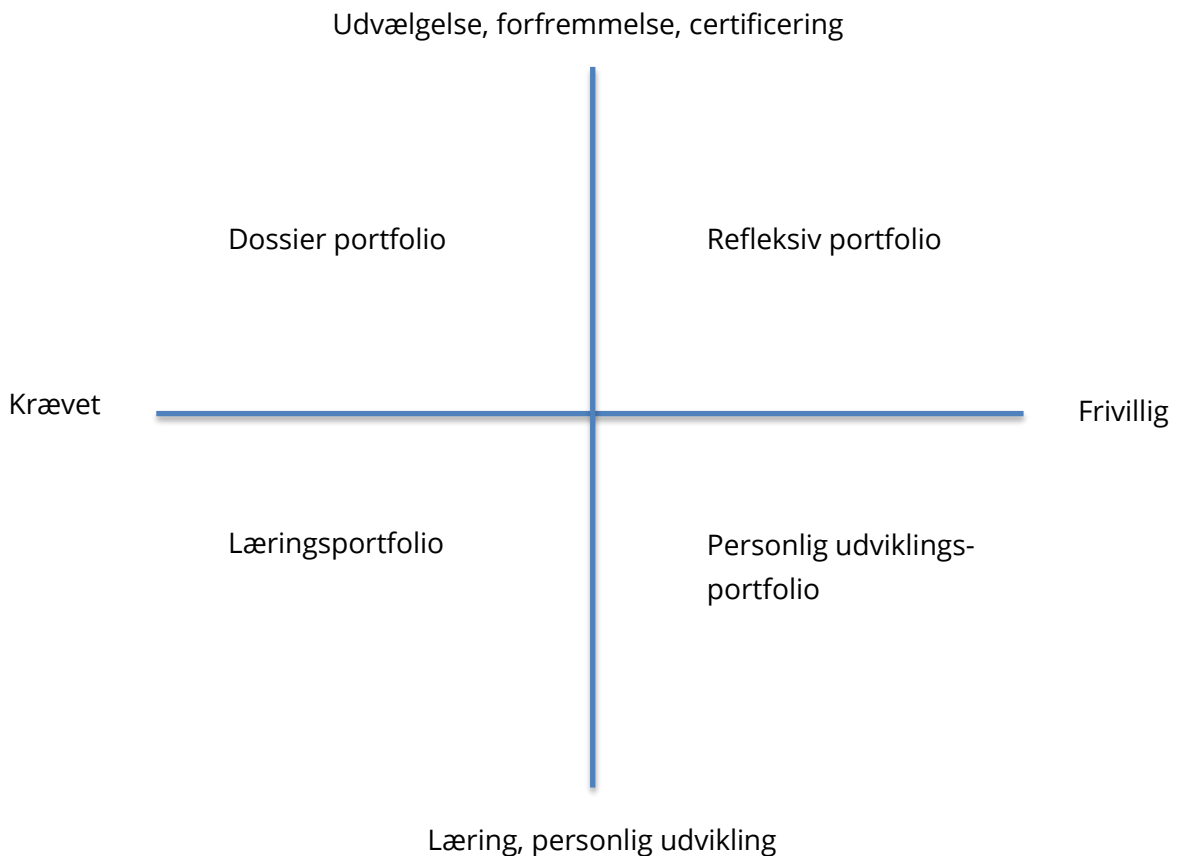
ser, og der blev gennemført en spørgeskemaanalyse og fokusgruppeinterviews med deltagere. Rapporten fremkom endelig med en række anbefalinger til fortsat udvikling af kurserne.

Den mest iøjnefaldende forskel mellem de adjunktuddannelser, der portrætteres i rapporten fra 2004, og de adjunktuddannelser, der findes ved universiteterne i dag, vedrører *brugen af undervisningsportfolio* til dokumentation af undervisningserfaring og -kompetence. Selvom der er store forskelle på, hvordan der konkret arbejdes med undervisningsportfolio, så indgår deltagernes arbejde med udvikling af en undervisningsportfolio i dag i samtlige adjunktuddannelser (KU, SDU, AU, AAU, ITU, CBS, DTU og RUC) som en integreret del af uddannelsen. Vi vil derfor i denne artikel beskrive, hvad en undervisningsportfolio er, hvordan undervisningsportfolioformatet er kommet ind i adjunktuddannelserne, og hvordan undervisningsportfolio anvendes i dem (baseret på to konkrete eksempler). Vi vil også beskrive nye udviklinger af formater for undervisningsportfolio i og uden for adjunktuddannelserne.

### **Portfolio som læringsredskab og redskab til dokumentation af undervisningskompetencer**

Overordnet set er der to funktioner af en undervisningsportfolio. For det første er den tænkt som et arbejdsredskab eller instrument til løbende refleksion over udvikling og læring. For det andet udgør undervisningsportfolioen en genstand for bedømmelse. Der skelnes ofte mellem en procesportfolio og en præsentationsportfolio, hvor den sidstnævnte er et selektivt og bearbejdet udsnit af den første med henblik på bedømmelse i en bestemt situation – for eksempel ansættelse eller forfremmelse (se fx Krogh, 2007). Idéen med procesportfolioen er, at underviseren løbende og generelt beskriver og reflekterer over udviklingen af egen undervisning, og forestillingen er, at portfolioen bliver et dynamisk produkt, der i sit indhold udvikler sig over tid. På den måde bliver procesportfolioen et element i 'livslang læring' i takt med, at underviseren udvikler sig over tid.

En portfolios indhold er altså afhængig af, hvem modtageren af portfolioen er, men som Smith og Tillema (2003) fremhæver, har portfolioen også forskellig karakter afhængig af incitamentet bag udformningen. Således skelner Smith og Tillema mellem fire forskellige former for undervisningsportfolio alt efter, om målet med udarbejdelsen er læring eller certificering (på den ene side), og om arbejdet er frivilligt eller påkrævet fra institutionens side, se figur 1.



Figur 1: Fire typer portfolio. Portfolioen i adjunktuddannelserne kan betragtes som en læringsportfolio, mens portfolioen der medsendes en ansøgning kan betragtes som en dossier portfolio (fra Smith & Tillema, 2003).

Adjunktuddannelsen er et læringsforløb, hvori der indgår et krav om, at der i forløbet skal udarbejdes en undervisningsportfolio svarende til det, der benævnes 'læringsportfolio' i figur 1, hvorimod en portfolio udarbejdet med henblik på ansættelse benævnes en 'dossierportfolio'. Pointen er, at intention, formål, målgruppe og vurderingskriterier er afgørende for udarbejdelsen af portfolioer. Den undervisningsportfolio, der udarbejdes i relation til adjunktuddannelsen, og som lægges til grund for bedømmelsen i adjunktuddannelsen, er dermed ikke – eller i hvert fald ikke nødvendigvis – identisk med den portfolio, der skal afleveres ved en evt. stillingsansøgning. Portfolioens brug – herunder ikke mindst bedømmelseskonteksten – er afgørende. Det er ikke givet, at portfolioen i adjunktuddannelserne lægger vægt på de samme elementer, som bedømmere i et ansættelsesudvalg lægger til grund. Svaret på spørgsmålet "Hvad er en undervisningsportfolio?" kræver således først og fremmest klarhed over, hvad den skal bruges til, og efter hvilke kriterier, den skal bedømmes. I det følgende vil vi træde et skridt tilbage og beskrive, hvordan portfolioformatet er blevet introduceret i både adjunktuddannelserne og ved ansættelser som et redskab til at dokumentere undervisningskompetencer.

## Bedømmelse af undervisningskompetencer – i adjunktuddannelser og ved ansættelse

I stillingscirkulæret, der trådte i kraft i år 2000, blev kravene til ansattes undervisningskompetencer opprioriteret kraftigt i forhold til kvalifikationskravene til både lektorater og professorater (se Christiansen, 2016). Som noget nyt blev det i notatet til stillingsstrukturen beskrevet, at ansøgeren til et lektorat skulle fremlægge "dokumentation for sine undervisningsmæssige kvalifikationer eller anden form for materiale, som kan danne grundlag for en vurdering af ansøgerens undervisningsmæssige/pædagogiske niveau. For adjunker, der søger lektoransættelse, forudsættes derudover altid vedlagt en vurdering af de undervisningsmæssige kvalifikationer fra adjunktperioden" (Stillingsstruktur, 2000, s. 32). Formuleringen afspejlede et ønske om at opprioritere undervisningskompetencerne i ansættelsen af lektorer. Hvad enten ansøgeren havde fulgt adjunktuddannelsen eller ej, forudsattes altså vedlagt en eller anden form for dokumentation for undervisningskompetencer, men formuleringen var ikke specifik med hensyn til karakteren af denne dokumentation. Ved vedtagelsen af cirkulæret blev dette også rejst som en kritik. I en artikel i *Information* d. 7/3 2000 udtrykte Danske Studerendes Fællesråds daværende uddannelsespolitiske talsmand Susanne Olling sympati, men også skepsis, over for, om ambitionen om at styrke undervisningen ad denne vej ville lykkes:

*"Jeg tror, det er lidt naivt at forestille sig, at man kan ændre traditionen for, at forskning vægtes højst. Det handler jo ikke kun om prestige blandt kollegerne på de enkelte institutioner, men også forholdet til udenlandske kolleger"* (Thorup, 2000, s. 4).

Der blev i artiklen peget på, at forskningskvalifikationer er nemme at måle på gennem publikationer i internationale tidsskrifter, mens det er langt vanskeligere at måle undervisningskvalifikationer. Susanne Olling uddyber:

*"Det er et stort arbejde at få fastlagt kriterier, man kan bedømme undervisningen på. Man kan frygte, at der bare bliver målt på beståede eksaminer og andre lignende kvantitative faktorer"* (Thorup, 2000, s. 4).

Selvom kravet til dokumentation af undervisningskompetencer gennem medsendt materiale blev fjernet i det efterfølgende cirkulære fra 2004, tog universiteterne opgaven på sig. I adjunktuddannelserne var der flere steder indført undervisningsportfolio (fx nogle adjunktforløb ved Aalborg og Københavns universiteter). Fra 1. april 2005 indførte Aarhus Universitet som det første et generelt krav ved ansøgning om ansættelse i videnskabelige stillinger om, at der skulle medsendes en undervisningsportfolio (AU, 2004). Interessant nok var beslutningen herom ikke begrundet i de danske erfaringer med anvendelse af portfolio i adjunktuddannelser men truffet især under indtryk af erfaringer og beskrivelser fra USA og Norge (ifølge Torben K. Jensen, pers. komm, jf. fx Seldin, 1997). I de følgende år blev der indført lignende



krav til nogle eller alle videnskabelige stillinger ved SDU, AAU, CBS, DTU og KU. I takt med det stigende antal erfaringer med brug af undervisningsportfolio i adjunktuddannelserne, og under indtryk af Aarhus Universitets beslutning, begyndte universiteterne altså at stille krav til dokumentation af undervisningskompetencer ved ansættelser gennem undervisningsportfolioer. Der har således ikke været en fælles national beslutning/anbefaling om at stille krav til undervisningsportfolio ved ansættelser, eller for den sags skyld om, at undervisningsportfolier skal indgå i adjunktuddannelserne. Ikke desto mindre er universiteterne drypvis nået frem til en konsensus om, at undervisningsportfolio er modellen, der anvendes i forbindelse med ansættelser i videnskabelige stillinger, og at arbejdet med undervisningsportfolio kan og bør understøttes i adjunktuddannelserne. Der har været en løbende og gensidig påvirkning mellem den universitetspolitiske ambition om at styrke undervisningsstatus ved ansættelser og brugen af undervisningsportfolio i adjunktuddannelserne. I det følgende vil vi i to cases beskrive, hvordan undervisningsportfolio indgår i hhv. adjunktuddannelsen og ved ansættelser. Vi vil også beskrive, hvordan der er blevet arbejdet med at skabe sammenhæng mellem bedømmelserne i de to situationer på to forskellige måder.

### **Undervisningsportfolio ved Københavns Universitet**

I 2011 indførte Københavns Universitet fælles retningslinjer for de adjunktuddannelser, der er ved institutionen (justeret i 2014) (KU, 2014). På samme tidspunkt indførtes fælles retningslinjer for undervisningsportfolio ved ansættelse i videnskabelige stillinger (KU, 2011). I disse retningslinjer fremgår det, at der som led i adjunktuddannelsen skal udarbejdes en undervisningsportfolio, for at adjunkten derved får "erfaring med undervisningsportfolio som metode til at beskrive, analysere og præsentere pædagogiske problemstillinger". Der var ikke tale om en nyskabelse, da der i de eksisterende adjunktuddannelser ved de fleste fakulteter gennem en årrække havde været stillet krav til udarbejdelse af undervisningsportfolio som led i uddannelsen.

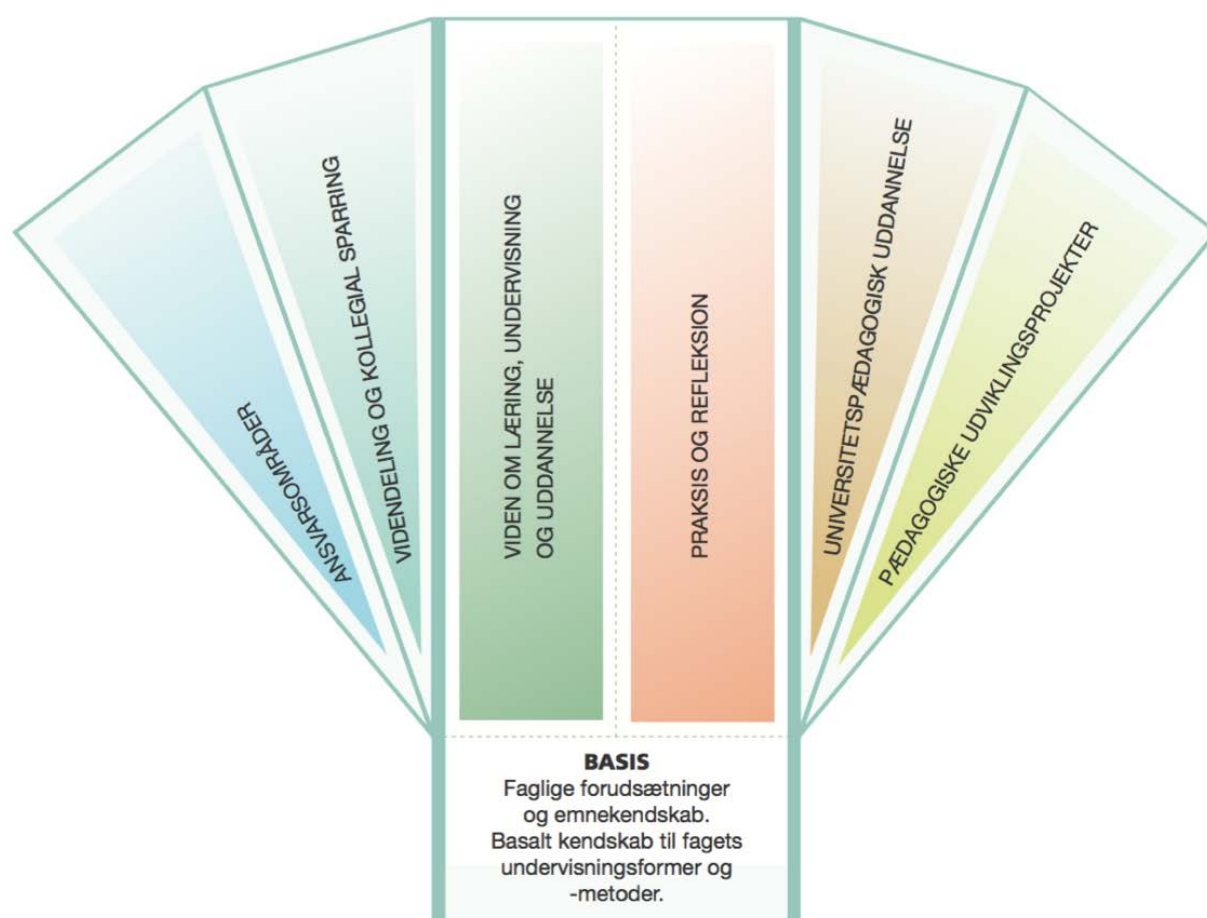
Hvad angår funktionen af portfolioen, så fremgår det af retningslinjerne for adjunktuddannelse, at der ved afslutningen af adjunktforløbet skal laves en skriftlig vurdering af adjunktens undervisningsmæssige kvalifikationer af den pædagogiske og den faglige vejleder, og at undervisningsportfolioen skal indgå i vurderingen af disse. Portfolioen i adjunktuddannelsen er dermed tænkt som et element i bedømmelsesgrundlaget, sammen med (bl.a.) supervisionen. Konkret vil undervisningsportfolioens indhold derfor ofte være en forhandling mellem deltager og de superviserende vejledere: Hvad har vejlederne behov for at få uddybet eller dokumenteret som supplement til den supervision, der har fundet sted, for at de kan skrive en god og dækkende udtalelse til adjunkten? Mens portfolioen og supervisionen således indgår som (en del af) grundlaget for den endelige udtalelse, er der ikke i de fælles retnings-

linjer fastlagt, hvilke specifikke vurderingskriterier, der lægges til grund for bedømmelsen. Dette overlades til de enkelte udbydere. For de enkelte adjunktuddannelser (ved SCIENCE/SUND, HUM og SAMF) er der udarbejdet vejledninger til bedømmerne, som specificerer, hvad der skal lægges vægt på i bedømmelsen. I grove træk betones evne til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i bred forstand.

Undervisningsportfolioen i adjunktuddannelserne på KU i perioden frem til i dag har overvejende knyttet sig til adjunktuddannelsens praktiske del. Koblingen mellem adjunktuddannelsens teoretiske dele og deltagernes portfolioarbejde har dermed ikke været særlig stærk, selvom der i det teoretiske forløb har været oplæg og workshops omkring portfolioarbejdet, herunder diskussion af kravene til undervisningsportfolio ved ansættelser. Det er erfaringen, at mange deltagere har været usikre på, hvordan portfolioarbejdet konkret har skullet gribes an, og at denne usikkerhed måske også skyldtes uklare signaler fra faglige og pædagogiske vejledere. Mange deltagere har derfor valgt at opbygge en undervisningsportfolio med udgangspunkt i de retningslinjer for portfolio, der gælder for ansættelser (KU, 2011) snarere end dem, der gælder for adjunktuddannelserne. For mange har de mere håndfaste anvisninger, der gjaldt for udarbejdelse og vurdering af portfolio i forbindelse med ansættelse været et bedre udgangspunkt for udarbejdelsen end de mere luftige kriterier, som adjunktuddannelserne har opstillet.

Inden for det sidste års tid er der sket en række udviklinger på KU, som sætter et større fokus på anvendelse af undervisningsportfolio *uden for adjunktuddannelsen* og ikke blot i ansættelsen. Som led i KUs strategiplan for 2016 er der etableret en række pædagogiske indsatser på KU med henblik på at styrke undervisningens status. Blandt de mest opsigtsvækkende er ambitionen om, at alle undervisere skal have en undervisningsportfolio ved udgangen af 2017, og at undervisningsportfolioen skal anvendes i en række forskellige situationer, fx ved Medarbejder Udviklingssamtaler (MUS), ved ansættelse, i adjunktuddannelse, ved lønforhandlinger, ved optagelse i et (potentielt) Teaching Academy mv. Blandt andet for at understøtte denne bredere anvendelse er der vedtaget en fælles *pædagogisk kompetenceprofil* for universitetet, der kan fungere som en "kortlægning" af undervisningskvalifikationer og -erfaring, og som kan benyttes i forbindelse med udarbejdelsen af undervisningsportfolio i adjunktuddannelsen såvel som i forbindelse med anvendelsen af undervisningsportfolio uden for adjunktuddannelsen.

Kompetenceprofilen er gengivet i hovedtræk i figur 2 (dog uden de uddybende forklaringer) (KU, 2015). Idéen er, at basis for den undervisningsmæssige kompetence udgøres af det fag- og emnekendskab, som enhver universitetsansat underviser må have, og udmøntes videre i erfaringer og kompetencer inden for 6 forskellige områder eller aspekter af undervisningspraksis. Hver af fanerne har uddybende beskrivelser.



Figur 2: KUs kompetenceprofil for undervisning (KU, 2015).

Kompetenceprofilen er tænkt som en italesættelse af den brede forståelse af undervisning og god undervisningspraksis, der arbejdes med ved KU, og italesætter aspekter af undervisningsbegrebet og værdier, der opfattes som væsentlige i en god pædagogisk praksis ved universitetet. På den måde er profilen inspireret af og ligner i høj grad svenske formater for pedagogisk skicklighed (se Ryegård, Apelgren & Olsson, 2010) og det britiske "Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education" (Higher Education Academy, 2011).

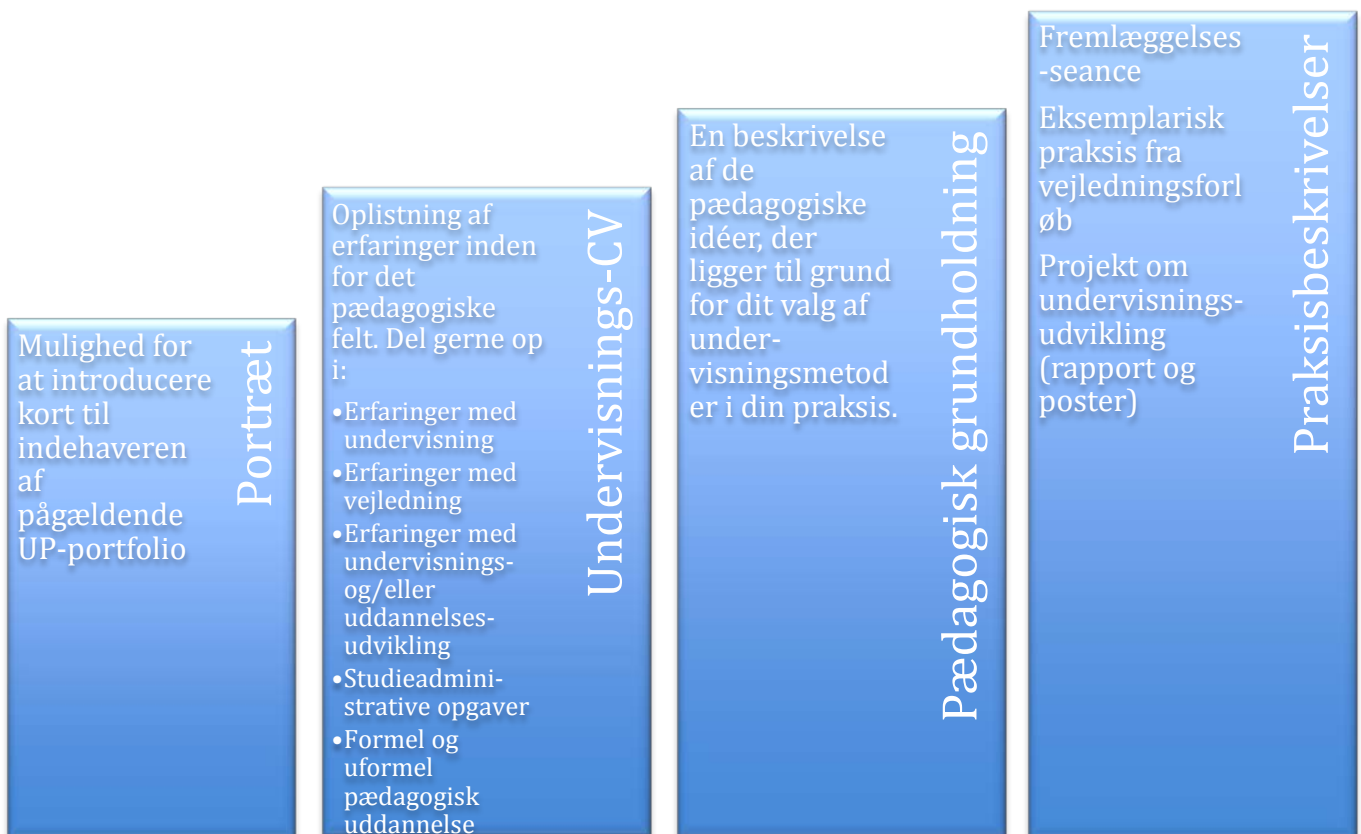
Kompetenceprofilen er ikke tænkt som et vurderingsinstrument i sig selv (og kan næppe bruges som sådant), men den kan bidrage til, at der skabes et fælles sprog om kvalitet i undervisningen. Den kan bidrage til at informere og give kohærens i udarbejdelsen af vurderingskriterier og understøtte den konkrete vurdering i de situationer, hvor undervisningsportfolioer skal bedømmes (fx ved ansættelse og i forbindelse med adjunktuddannelsen).

Der er for nærværende udviklingsarbejder i gang, hvor de gældende fælles retningslinjer for adjunktuddannelse, de fælles retningslinjer for anvendelse og bedømmelse af portfolio ved ansættelser, og de fælles retningslinjer for MUS vil blive opdateret på en måde, så kompetenceprofilen og undervisningsportfolio inddrages.

## Undervisningsportfolio ved SDU

Selvom deltagerne på SDUs adjunktuddannelse siden 2010 er blevet præsenteret for portfolio som refleksionsredskab, blev en læringsportfolio først i 2013 indført som en formel del af SDUs adjunktuddannelse (justeret i 2015) (SDU Universitetspædagogik 2015). Samtidig blev en delpolitik for universitetspædagogik og pædagogisk kompetenceudvikling vedtaget som en del af en overordnet kvalitetspolitik på SDU (SDU 2013). I delpolitikken fremhævedes det, at "alle ansatte undervisere har en undervisningsportfolio" (SDU 2013, s. 2). Der har således været en synkron udvikling af portfolio på adjunktuddannelsen og på SDU generelt, hvilket konkret kommer til udtryk ved, at portfolioerne i høj grad spejler sig i hinanden mht. indholdselementer. Da adjunkter efter endt adjunktuddannelsesforløb ikke nødvendigvis får ansættelse på SDU, er læringsportfolioen på adjunktuddannelsen ikke en 1:1 spejling af SDU-portfolioen, men er lige så meget tænkt som en træningsbane i overhovedet at beskrive erfaringer, læringssyn og undervisningspraksis i pædagogiske termer.

Læringsportfolioen består af fire elementer: portræt, undervisnings-CV, pædagogisk grundholdning og praksisbeskrivelser:



Figur 3: Indholdet i læringsportfolien ved SDUs adjunktuddannelse.

*Portrættet* er en meget kort introduktion, som primært skal sikre, at de personer, som adjunkten vælger at dele sin portfolio med, er klar over hvis portfolio, de er inviteret ind i. *Undervisnings-CV*et er et udvalg af de erfaringer med undervisning (i bred

forstand), som adjunkten har haft, og som er relevante for de øvrige refleksioner i portfolioen. *Den pædagogiske grundholdning* er en kort tekst om adjunktens grundlæggende indstilling til undervisning og læring. Man kan vælge at inddrage og henvise til teoretiske aspekter af pædagogik, som fx læringsteori, men det er ikke nødvendigt. Portfolioen skal desuden indeholde fire eksempler på *praksisbeskrivelser*: 1) overvejelser i forbindelse med en gruppebaseret undervisningsøvelse - her er der fokus på adjunktens refleksioner over andres undervisning og andres feedback på adjunktens undervisning, 2) overvejelser i forbindelse med en praksis, som har indgået i adjunktens supervision - her er der fokus på adjunktens refleksioner over fx ramme faktorer, uddannelsesmål og undervisningsrolle, 3) rapport over et projekt om undervisningsudvikling - her er der fokus på refleksioner over et vidensbaseret udviklingsforløb, og endelig 4) en poster over projektet - her er fokus på formidling af undervisningsudvikling.

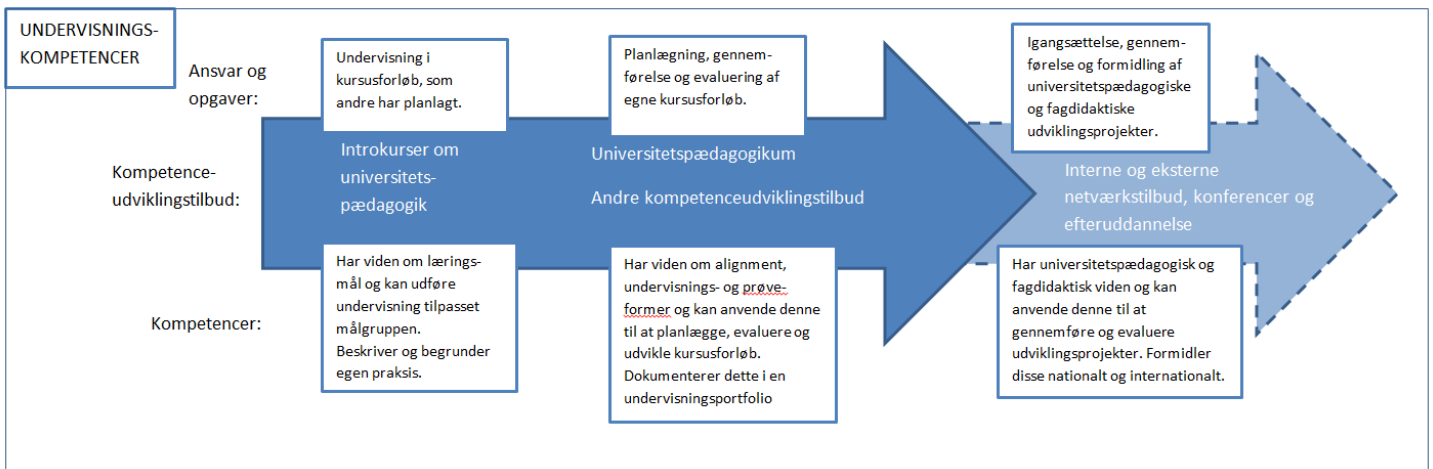
Adjunktuddannelsen afsluttes med en portfoliosamtale mellem adjunkten og dennes to vejledere (en intern, som typisk har et fagligt fællesskab med adjunkten, og en ekstern, som har en pædagogisk baggrund). Målet med samtalen er, som afslutning på forløbet, at evaluere deltagerens pædagogiske og undervisningsmæssige udvikling. Her træder udviklingspotentialet i læringsportfolioen tydeligt frem, idet samtalen har både et formativt og summativt sigte og danner grundlag for henholdsvis:

- 1) Deltagerens videre undervisningsmæssige og pædagogiske udvikling.
- 2) Endelig udtalelse, som udarbejdes af intern vejleder på baggrund af samtalen.

Ved portfoliosamtalen fremlægger adjunkten først, hvilke udviklingsprocesser vedkommende har været igennem i forløbet, og vejlederne supplerer. Herefter fokuseres der på portfolioen i en fælles drøftelse: Hvilket læringsudbytte og pædagogiske kvaliteter er praksisbeskrivelser og pædagogisk grundholdning udtryk for - og hvori består sammenhængen? Som afslutning på portfoliosamtalen bliver de tre parter enige om hvilke formuleringer af adjunktens standpunkt og udviklingsmuligheder som underviser, der skal indgå i den endelige udtalelse.

Udtalelsen består kun af en kort sætning om, at adjunkten på en retvisende måde har beskrevet sin undervisningspraksis og pædagogiske grundholdning i en undervisningsportfolio og 3-4 efterfølgende eksempler fra portfolioen (fx 2 fra den pædagogiske grundholdning og 2 fra praksisbeskrivelserne), som vejlederen ønsker at fremhæve. Udtalelsen er derfor at opfatte som en introduktion til selve portfolioen som den egentlige dokumentation af adjunktens undervisningskompetencer.

Som tidligere nævnt, og i lighed med forholdene på KU, er undervisningsportfolien på SDU indlejret i et større arbejde med at understøtte kvalitet i undervisningen. SDUs delpolitik for universitetspædagogik og pædagogisk kompetenceudvikling (SDU 2013) angiver indledningsvist, at "undervisere har pædagogisk og didaktisk viden og kompetencer, som løbende udvikles" (ibid., s. 1), hvilket er grundlaget for alt videre arbejde med udvikling af undervisningskvalitet. Hvert andet år gør hver enkelt uddannelse fx status via en uddannelsesberetning, som følger op på, om dens undervisere har de nødvendige kompetencer. Til dette arbejde har SDU udfærdiget en kompetenceprofil, som beskriver de ønskede kompetencer til forskellige opgaver/stillinger:



Figur 4: SDUs kompetenceprofil for undervisning (SDU 2015). Universitetspædagogikum er navnet på SDUs adjunktuddannelse.

Kompetenceprofilen for undervisning på SDU har en pendant i form af en kompetenceprofil for uddannelsesledelse, og begge kompetenceprofiler har uddybende forklaringer om bestanddelene af de enkelte kompetenceniveauer, som ikke er medtaget her.

I delpolitikken for universitetspædagogik og pædagogisk kompetenceudvikling (SDU 2013) hedder det som nævnt, at alle ansatte undervisere har en undervisningsportfolio, og at det er institutlederen, der ved MUS skal følge op på, hvorvidt dette er tilfældet samt vurdere progression og potentiale i portfolioen. I det fortløbende arbejde med at kvalitetssikre og -udvikle undervisningen er det, at undervisere kan dokumentere deres kompetencer, og at institutledere kan evaluere dem, i øvrigt en forudsætning for anerkendelse af undervisning generelt og undervisernes kompetencer i særdeleshed.

Undervisningsportfolio bliver ikke alene anvendt i forbindelse med MUS, men også i ansættelsessituationer som rene dossierportfolier. For begge situationer gælder det imidlertid, at der er vejledninger til rådighed for hhv. ledere og ansættelsesudvalg, men at disse for nærværende er både kortfattede og meget overordnede. Der er i



den forbindelse et fremtidigt behov for klarere kriterier og indikatorer for bedømmelse af målopfyldelse og progression i vejledningerne. Vejledningerne skal udvikles og udfoldes både for at sikre validitet og reliabilitet i behandlingen af portfolioer i de enkelte situationer og for at tydeliggøre, at der er tale om forskellige situationer: den første har primært et udviklingssigte og den anden primært et vurderingssigte.

Præcis hvordan læringsportfolioen for de allerede ansatte undervisere skal udformes, er op til det enkelte fakultet på SDU. Men fælles er det, at portfolioerne skal indeholde et *CV-element*, en *reflekteret praksisbeskrivelse* og et *element om udviklingsønsker/-potentialer*. CV-elementet indeholder oversigter over erfaringer relateret til undervisning og uddannelse og skal for de allerede ansattes vedkommende offentliggøres via PURE. De andre dele skal fremsendes til lederen forud for MUSen og kan opbevares i Blackboard (SDUs learning management system), hvor der er skabeloner til rådighed tilpasset hvert fakultet.

### Diskussion og perspektivering

Udarbejdelse af undervisningsportfolioer indgår nu i alle landets større adjunktuddannelser, og alle universiteter stiller krav om medsendelse af undervisningsportfolio ved ansættelser. At det er blevet sådan skyldes ikke mindst, at undervisningsportfolioen politisk opfattes som et godt bud på et svar på en central udfordring for universiteterne: *Hvordan sikres det at undervisningsindsatsen bliver tydeliggjort?* Selvom der fortsat er væsentlige udfordringer i anvendelsen af undervisningsportfolio ved ansættelser (især hvad angår reliabiliteten), er det opmuntrende at konstatere, at universiteterne nu kan give et relevant svar på Susanne Ollings bekymring om, hvordan det skal kunne lade sig gøre at lave relevant dokumentation af undervisningskvalifikationer.

Beskrivelserne af anvendelsen af undervisningsportfolio ved SDU og KU peger imidlertid også på, at universiteterne nu også søger svar på – mindst – to andre (politiske) spørgsmål: *Hvordan sikrer vi, at de, der skal vurdere undervisningskompetencer, er kompetente til det?* – og mere generelt: *Hvordan sikres det, at undervisningsindsatsen bliver prioriteret højt i det generelle akademiske arbejde?* I svaret på det første spørgsmål ligger der stadig et stykke arbejde foran os – et arbejde med at tydeliggøre kriterierne for dels bedømmelsen af undervisningsportfolio i ansættelses- og mulige fremmelsessituationer og dels behandlingen af portfolio i MUS-situationer. På KU pågår der et ambitiøst udviklingsarbejde mod at skabe sammenhæng i og på tværs af de fælles retningslinjer, og på SDU får ca. 70 ansatte om året, i kraft af deres position som interne vejledere ved adjunktuddannelsen, erfaringer med at afholde portfoliosamtaler. Retningslinjer og erfaringer vil tilsammen højne kompetencerne hos bedømmerne, men det kommer til at tage tid.

Hvad angår det andet spørgsmål, er det tydeligt, at der ved begge institutioner er ambitioner om øget refleksion, skriftlighed og vidensdeling omkring udvikling af un-



dervisningspraksis, og at der begge steder ses en bredere anvendelse af undervisningsportfolioen som et middel til at nå dette mål, fx at undervisning skal indgå i MUS. De to modeller for portfolio, der anvendes, er meget forskellige – ved SDU opereres med faste indholdselementer, der skal sikre sammenhængen til praksis, ved KU er det den pædagogiske kompetenceprofil, der skal understøtte genkendeligheden og sammenhængen i portfolioarbejdet. Forskellighederne til trods er der ikke dog ingen tvivl om, at ambitionen er den samme: At det er nødvendigt at tydeliggøre undervisningsindsatsen gennem øget skriftlighed og vidensdeling og at anerkende sådanne aktiviteter som en væsentlig del af det akademiske arbejde. Denne bestræbelse ligger i tråd med den internationale bevægelse i retning af styrkelse af "Scholarship of Teaching and Learning" (se fx Shulman, 2000). Om det vil lykkes at få undervisningsportfolioen til at spille denne rolle, vil tiden vise. Undervisningsportfolioen er ikke en *magic bullet*, og erfaringerne med en sådan bredere anvendelse af undervisningsportfoliobegrebet er sparsomme.

*Frederik Voetmann Christiansen er lektor i Naturvidenskabsdidaktik ved Institut for Farmaci ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet. Hans forskning og undervisning er primært inden for universitetspædagogik og uddannelsesforskning, natur- og sundhedsvidenskabelig didaktik, samt natur- og sundhedsvidenskabelig videnskabssteori.*

*Ph. d. Rie Troelsen er leder af SDU Universitetspædagogik på SDU, hvor hun arbejder med undervisnings- og uddannelsesudvikling, efteruddannelse og kompetenceudvikling hos universitetsansatte. Forskningsmæssigt har Ries arbejde især centreret sig om professionaliseringen af universitetsundervisningen/underviseren, og mødet mellem studerende og studium. Herudover er hun i de senere år begyndt at interesse sig for samspillet mellem læring og det fysiske læringsrum.*

## Litteratur

- AU, (2004). *Undervisningsportfolio ved ansættelse i videnskabelige stillinger*. Hentet d. 3. feb. fra <http://www.au.dk/?id=244282>
- Higher Education Academy (2011). *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. The Higher Education Academy, Guild HE, Universities UK.
- Krogh, L. (2007). *Undervisningsportfolio som redskab i underviserprofessionaliseringsforløb ved universitetet og andre videregående uddannelsesforløb*. Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Kruse, S., Nielsen, K. & Troelsen, R. (2004). *Pædagogisk uddannelse af universitetsadjunker. Analyse af adjunktprogrammerne på de tekniske og*

- naturvidenskabelige fakulteter ved højere læreanstalter i Danmark*. DCN-Papers no. 20. Aalborg: Dansk Center for Naturvidenskabsdidaktik.
- KU (2015). *Pædagogisk kompetenceprofil*. Hentet 2/2 2016 fra [http://uddannelseskvalitet.ku.dk/udviklingsinitiativer/paedagogisk-didaktiske-initiativer/dokumenter/Viftemodel\\_-\\_KUs\\_P\\_dagogiske\\_Kompetenceprofil.pdf](http://uddannelseskvalitet.ku.dk/udviklingsinitiativer/paedagogisk-didaktiske-initiativer/dokumenter/Viftemodel_-_KUs_P_dagogiske_Kompetenceprofil.pdf)
- KU (2013). *Fælles retningslinjer for universitetspædagogikum*. Oprindelige retningslinjer trådte i kraft i 2011. Hentet 3/2 fra [http://uddannelseskvalitet.ku.dk/kvalitetssikring/faelles-retningslinjer/paedagogisk\\_udgangspunkt/universitetspaedagogikum/](http://uddannelseskvalitet.ku.dk/kvalitetssikring/faelles-retningslinjer/paedagogisk_udgangspunkt/universitetspaedagogikum/)
- KU (2011). *Fælles retningslinjer for undervisningsportfolio*. Hentet 3/2 fra [http://uddannelseskvalitet.ku.dk/kvalitetssikring/faelles-retningslinjer/paedagogisk\\_udgangspunkt/undervisningsportfolio/](http://uddannelseskvalitet.ku.dk/kvalitetssikring/faelles-retningslinjer/paedagogisk_udgangspunkt/undervisningsportfolio/)
- Rektorkollegiet (1997). *Pædagogisk uddannelse af adjunkter på de højere uddannelsesinstitutioner*. J.nr. 1996-2066-01, december 1996.
- Ryegård, Å., Apelgren, K. & Olsson, T. (2010). *At belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Uppsala Universitet, Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling, PU.
- SDU (2013). *Delpolitik for universitetspædagogik og pædagogisk kompetenceudvikling*. Hentet 9. nov. 2015 fra [http://www.sdu.dk/om\\_sdu/dokumentation\\_tal/uddannelseskvalitet/kvalitetspolitikken](http://www.sdu.dk/om_sdu/dokumentation_tal/uddannelseskvalitet/kvalitetspolitikken).
- SDU (2015). *Kompetenceprofil for undervisning*. Upubliceret.
- SDU Universitetspædagogik (2015). *Model for universitetspædagogikum*. Hentet d. 9. juni 2016 fra [http://www.sdu.dk/om\\_sdu/institutter\\_centre/c\\_unipaedagogik/universitetspaedagogikum/model\\_ny](http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/c_unipaedagogik/universitetspaedagogikum/model_ny)
- Seldin, P. (1997). *The Teaching Portfolio: A practical guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Bolton, MA. Anker Publishing Company
- Shulman, L. (2000). From Minsk To Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1).
- Smith, K. & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6).
- Stillingsstruktur (2000). *Stillingsstruktur ved universiteter m.fl. under Forskningsministeriet*. Forskningsministeriet, 1.3.1-1, samt *Notat om stillingsstruktur for videnskabeligt personale med forskningsopgaver og undervisningsopgaver ved universiteter m.fl. under Forskningsministeriet*. Forskningsministeriet 1.3.1-21.
- Thorup, M. (2000). Universitetsaftale skal få flere til katederet. *Information*, 7/3 2000.

# Samhørighed, interaktion og vidensdeling blandt studerende – erfaringer fra et IKT-pædagogisk udviklingsprojekt

Jacob Davidsen, adjunkt, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet

Thomas Ryberg, professor (mso), Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet

## Reviewet artikel

*I artiklen beskriver vi erfaringer fra et projekt på Aalborg Universitet (AAU), hvor forfatterne designede et forløb med Google+ communities for at skabe øget samhørighed, interaktion og vidensdeling mellem studerende på 1. semester på studiet Kommunikation og Digitale Medier (KDM). Studier viser, at studerende i vid udstrækning anvender sociale netværkssteder, såsom Facebook, i forbindelse med deres studieliv til faglige, men i særdeleshed sociale aktiviteter. Det betyder, at vi som undervisere har et begrænset indblik i, hvad de studerende kommunikerer om og har af problemstillinger i deres studieliv, hvilket er problematisk i forhold til at udvikle et fagligt fællesskab og forankringspunkt. Det skyldes endvidere, at brugen af det institutionelle system Moodle er begrænset til envejskommunikation fra underviser til studerende. Formålet med udviklingsprojektet var således at skabe et tredje rum imellem Facebook og Moodle, som skulle give de studerende oplevelser og erfaringer med, hvordan de kan bruge og finde inspiration i hinandens arbejde ved at deltage i et online-fællesskab sammen med underviserne. Projektet viser, at underviserne spiller en central rolle i udviklingen af online-fællesskabet, men samtidig, at nogle af forløbets aktiviteter har haft positiv indflydelse på de studerendes samhørighed, interaktion og vidensdeling gennem forløbet.*

## Indledning

At starte på en videregående uddannelse er en hektisk periode med mange nye indtryk, personligt, fagligt og socialt. I løbet af det første år skal nye studerende lære hinanden at kende, mestre den akademiske arbejdsform samt udvikle en faglig identitet. De studerende skal lære et nyt sprog – mundtligt og skriftligt – så de kan deltage i diskussioner inden for deres felt, give konstruktiv kritik til deres medstuderende og formidle komplekse problemstillinger i opgaver og projekter (Rienecker, Von Müllen, Stray Jørgensen & Holten Ingerslev, 2012). Dertil kommer, at studerende på Aalborg Universitet (AAU) skal lære en ny praksis i form af det projekt- og problemorienterede projektarbejde. I denne artikel præsenterer, analyserer og diskuterer vi et IKT-pædagogisk udviklingsprojekt fra 1. semester på Kommunikation og Digitale Medier (KDM), AAU. Det overordnede formål med udviklingsprojektet var at skabe et stærkere kollektivt læringsmiljø på semestret og give de studerende en stærkere

forståelse af, at de kan (og bør) være ressourcer for hinanden. I projektgrupperne er der typisk et stærkt samarbejde, men vores ønske var at benytte et Google+ community (herefter blot Google+) til at skabe en stærkere faglig og social vidensdelingskultur blandt de studerende på årgangen samt at skabe et fællesfagligt rum for både underviserne og de studerende. Vores mål var at skabe dette ved at støtte samhørighed, interaktion og vidensdeling. Samhørighed forstår vi som den fundamentale idé, at de studerende føler, de tilhører et basalt fælleskab; at de er sammen om at være 1. semesters-studerende på KDM, og at de kan bruge hinanden. Interaktion er de løbende udvekslinger, der skal understøttes for at bibeholde forestillingen om, at man er sammen om noget. Vidensdeling er det tredje led, hvor interaktionerne antager en faglig dimension.

I artiklen gennemgår vi kort nogle kendetegn ved uddannelsen, som har betydning for udformningen af forløbet og aktiviteterne omkring Google+. Dernæst præsenteres opsætningen af Google+, hvorefter pædagogik, aktiviteter og undervisers rolle beskrives. Herefter analyseres de studerendes oplevelse af forløbet og aktiviteterne baseret på en spørgeskemaundersøgelse, to fokusgruppeinterviews og data fra Google+. Sluttelig diskuterer vi potentialer og udfordringer ved at facilitere online-fællesskab på de videregående uddannelser og kommer med bud på, hvordan sådanne IKT-pædagogiske udviklingsprojekter kan forankres i organisationen.

### **PBL, IKT og gruppernes relationer på 1. semester**

Udviklingsprojektet er forankret i et allerede eksisterende kursus om Problem Baseret Læring (PBL) på 1. semester, KDM, hvor ca. 85 studerende startede i 2015. Kurset har til formål at introducere de studerende for det problemorienterede projektarbejde (PBL) som det praktiseres på AAU. Kurset forløber over 12 kursusgange og introducerer de studerende til PBL, problemformulering, gruppedynamikker mv. De enkelte fakulteter/uddannelser på AAU forholder sig selvstændigt til introduktionen af PBL, men de fleste uddannelser baseres på disse grundlæggende principper for AAU-PBL (Askehave, Linnemann Prehn, Pedersen & Thorsø Pedersen, 2016):

- Problemet som udgangspunkt
- Projektorganisering i grupper
- Projektet understøttes af kurser
- Samarbejde - grupper, vejleder, eksterne parter
- Eksemplaritet
- Ansvar for egen læring.

Principperne udgør en overordnet tilgang til problembaseret læring på AAU. For at støtte de studerendes læring af PBL-principperne anvender flere uddannelser såkaldte P0-projekter på 1. semester, hvor de studerende i sammensatte grupper skal arbejde med en problemstilling defineret af underviserne. De studerende får på den

måde et forsøg med PBL under vejledning fra underviserne, hvor de bliver bekendte med PBL, og hvordan det er at arbejde sammen i grupper. Senere skal de studerende selv danne grupper og formulere et problem inden for semestrets temaramme.

Udover P0-projektet følger de studerende på KDM et 5 ECTS-forløb om PBL. Dette modul skal fungere som afsæt for det problem- og projektorienterede arbejde op gennem uddannelsen. Det er dette forløb, vi gennem brugen af Google+ har forsøgt at re-designe, så de studerende i højere grad får akademisk praksis og PBL-principper ind under huden gennem aflevering af refleksionsopgaver samt for at skabe samhørighed, interaktion og vidensdeling mellem hinanden og med undervisere i et online-fællesskab.

### **IKT på studiet**

AAU anvender Learning Management Systemet (LMS) Moodle til administration af kurser og kun i mindre grad til interaktion mellem de studerende. Gennem de seneste 6 år har uddannelsen brugt Moodle som platform til administration af kurser og håndtering af indhold. Dog er Moodle mestendels blevet anvendt som en silo til slides og til beskeder fra underviser til studerende (Bygholm & Nyvang, 2013). Tidligere har undervisere på uddannelsen forsøgt at anvende online-fællesskaber i form af platformene Elgg og Mahara (Ryberg & Wentzer, 2011) for at understøtte de studerendes arbejde i grupper, portfolioskrivning og faglige identitetsdannelse. Mahara findes stadig som system på AAU, men lever en lidt tilbagetrukket tilværelse, hvor det ikke bliver stærkt internt promoveret. De studerende sammensætter og komponerer derfor typisk egne løsninger til at understøtte projektarbejdet (Ryberg, Davidsen & Hodgson, 2016; Thomsen, Sørensen & Ryberg, 2016). De nye studerende på KDM gennemgår dog et undervisningsforløb designet af 5. semesters studerende i IKT-relevante PBL-værktøjer (Konnerup & Dirckinck-Holmfeld, 2016).

En af grundene til at anvende Google+ er, at det sammenlignet med Moodle minder mere om de sociale medier, de studerende anvender i deres hverdag. En type studier viser, at studerende på de videregående uddannelser i vid udstrækning anvender Facebook til kommunikation og koordinering i deres projektgruppe (Thomsen, Sørensen & Ryberg, 2016) og til intern kommunikation blandt de studerende på de respektive semestre (Madge, Meek, Wellens & Hooley, 2009). Sidstnævnte konkluderer endvidere, at undervisere skal være påpasselige med ikke at blande de studerendes uformelle sociale rum med mere formelle læringsaktiviteter. Dette kan dels generere støj i de studerendes uformelle rum men også i relation til Facebook betyde, at kombinationen af sociale forbindelser og algoritmiske processer influerer på, hvem der ser hvad fra hvem (Nicolajsen & Ryberg, 2014). En anden type studier eksperimenterer med at anvende Facebook som platform for læringsfællesskaber for at hjælpe nye studerende med at forstå akademisk kodeks og for at etablere studiegrupper støttet af en tutor (Cuesta, Eklund, Rydin & Witt, 2016). Forfatterne viser po-

sitive tendenser i de studerendes forståelse af akademisk kodeks, og at tutoren har en vigtig rolle i forhold til at etablere en åben atmosfære i gruppen på 24 studerende. Brugen af mere genkendelige systemer, som Twitter, Facebook og Google Drive tilbyder ifølge Thoms (2015) bedre muligheder for at understøtte praksisfællesskaber, videnskonstruktion og læring sammenlignet med de institutionelle systemer. Hertil vil vi dog tilføje, at man også kan benytte Moodle til dette, men der er nogle arkitektoniske og interfacemæssige fordele ved Google+. For eksempel, at Google+ er en flad opslagstavle, hvor deltagerne hurtigt og umiddelbart kan poste multimodalt indhold. Vi ønskede med vores design og brug af Google+ at skabe et tredje rum, som eksisterede imellem studiets faglige og formelle brug af Moodle og så de studerendes egen brug af Facebook til social koordination og udveksling. Vi var velvidende om, at de studerende parallelt med forløbet på Google+ ville benytte sig af en semestergruppe på Facebook.

Endelig var det også et mål, at Google+ måske kunne komme til at fungere som en årgangsportfolio eller digital forankring for de studerende. Moodle er opdelt i semestre, og derfor mangler de studerende en form for historie gennem bachelorforløbet. De studerende kan vende tilbage til et tidligere semesterrum i Moodle, men der mangler en samlet årgangsportfolio, hvor alle materialer, interaktioner og opgaver findes. Vi håbede Google+ kunne blive et sådant digitalt forankringspunkt.

### **Gruppernes indbyrdes relation**

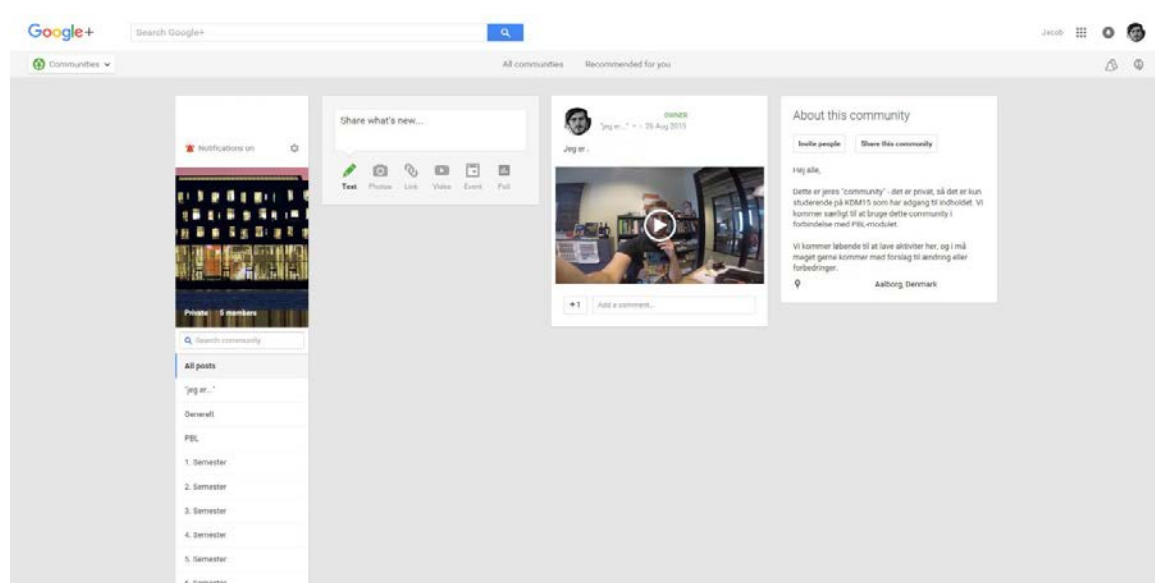
Vores erfaring med projektgrupper er, at de ofte lukker sig om sig selv, når det egentlige projektarbejde starter (Ryberg & Wentzer, 2011; Dirckinck-Holmfeld, 2016). Dette blev også tilfældet, selvom flere af grupperne arbejdede med samme emne. I et nyere studie (Ryberg, Davidsen & Hodgson, 2016) er det også blevet tydeligt, at de studerende på KDM lever et nomadisk liv, hvor de ikke har faste gruppepladser og dermed mindre mulighed for uformelt at udveksle med de andre studerende. Hommes et al. (2012) har gennem en statistisk undersøgelse af tre sociale netværk med i alt 301 førsteårs-medicinstuderende fra Maastricht University kortlagt, at social interaktion mellem studerende inden for og uden for de institutionelle rammer har stor betydning for de studerendes læringsudbytte på uddannelsen. Rienties, Carbonell, Alcott og Willis, (2012) påpeger endvidere, at vidensdeling over tid veksler mellem at finde sted internt i gruppen og eksternt i relationerne til andre grupper. Derfor er det interessant at eksperimentere med IKT som middel til at støtte samhørighed, interaktion og vidensdeling mellem grupperne tidligt på uddannelsen, så der udvikles en kultur og praksis herfor.

### **Google+ kort fortalt**

Google+ er et gratis, webbaseret online-forum. Udover web, er der applikationer til smartphones og tablets. Det enkelte community kan gøres privat, så kun inviterede brugere kan deltage. Brugere kan lave traditionelle tekstbaserede indlæg, men og-



så indlæg med videoer og billeder samt mindre meningsmålinger. Dertil kommer, at brugerne nemt kan dele dokumenter fra Google Docs i Google+. Systemet understøtter således multimodale kommunikationsformer, hvilket giver mere frihed for den enkelte til at udtrykke sig. Google+ har en "synes godt om"-knap i form af et "+1" som brugerne kan anvende for at vise, at de synes om indlægget eller har set det. Dette har karakter af hverdagskommunikation, men det er også en måde at vise tilstedeværelse og samhørighed på i online-fællesskabet, uden at man nødvendigvis behøver at skrive et indlæg/kommentar. I modsætning til traditionelle fora samles alle indlæggene i Google+ i en fælles strøm af beskeder. Strømmen af beskeder kan blive uoverskuelig i takt med, at mængden af indlæg stiger, men ved at klikke på den enkelte kategori eller et hashtag sorteres de.



Figur 1. Screenshot af Google+.

Vi havde forestillet os, at hver gruppe skulle have deres eget rum i form af en kategori, men på nuværende tidspunkt understøtter Google+ kun oprettelsen af 20 kategorier og derfor besluttede vi, at de studerende skulle "tagge" deres afleveringer med gruppenummer #P0-1 og opgavens titel #samarbejdeogarbejdsdeling, så de efterfølgende kan vende tilbage til deres afleveringer senere på studiet. Den endelige opsætning af Google+ blev forholdsvis simpel med kategorier til:

- hvert semester (for at vise det langsigtede forløb)
- videopræsentation af de studerende og undervisere
- generelle beskeder fra undervisere
- PBL-forløbet
- afleveringer
- deling af værktøjer og ressourcer
- de studerendes råd på årgangen (blev oprettet senere)



For at skabe rum og mulighed for samhørighed, interaktion og vidensdeling besluttede vi, at alle opgaver skulle afleveres offentligt, så medstuderende havde mulighed for at læse og kommentere bidraget. Aflevering i et frit forum rummer både udfordringer og potentialer - de studerende kan på den ene side føle ubehag og usikkerhed omkring deres faglighed og præstation, men på den anden side kan det virke motiverende, at andre kan læse ens opgave. Flere af opgaverne var baseret på skabeloner fra Holgaard, Ryberg, Stegeager, Stentoft og Thomassen (2014), eksempelvis skabelon til forventningsafstemning og problemanalyse, så de studerende havde et bedre og fælles udgangspunkt for at besvare opgaverne.

### **Pædagogik og undervisers rolle i forløbet**

Overordnet forsøger vi at uddanne de studerende til at være opmærksomme på hinanden gennem en række opgaver og aktiviteter i Google+, hvor de bliver positioneret som aktive medskabere af et fagligt fællesskab. Google+ skal ses i sammenhæng med traditionelle undervisningsformer: forelæsninger, øvelser, opgaver og workshops. Det er således en form for hybridt undervisnings- og læringsrum, vi søger at etablere sammen med de studerende gennem øvelser i undervisningslokalet og aktiviteter på Google+. I den tidlige forskning om PBL beskrev Illeris (1974, s, 121) at

*“Indlæringen foregår (...) gennem et stadigt samspil mellem individet og dets omgivelser, og karakteren af disse omgivelser - fysiske såvel som sociale - bliver dermed afgørende for indlæringsmulighederne.”*

Dette har vi søgt at realisere gennem at skabe en rutine og faglig praksis blandt de studerende, hvor det bliver naturligt at dele og vise hinanden noter, tekster, produkter og øvelser på tværs af semestergrupperne. Grundlæggende var målet, at de studerende udviklede en forståelse af, at de kan lære sammen ved at dele og finde inspiration i hinandens arbejde. Dette har vi søgt at understøtte gennem et fokus på samhørighed, interaktion og vidensdeling. De tre begreber er inspireret af Wengers (1998) teori om praksisfællesskaber, hvor samhørighed minder om hvad Wenger kalder 'joint enterprise', interaktion om 'mutual engagement' og vidensdeling om 'shared repertoire', uden de dog er identiske. Vi forstår *samhørighed*, som en vigtig grundsten i fællesskabet på uddannelsen, hvor de studerende bliver opmærksomme på hinanden som deltagere. Selvom det kan lyde banalt, behøver fællesskabet ikke være til stede. De studerende kunne blot komme til forelæsningerne og kun have gruppearbejdet til fælles. Vores mål var, at de skulle få erfaringer og oplevelser med, hvordan årgangen kan fungere som kontekst for både deres individuelle og gruppebaserede aktiviteter. Fornemmelsen af samhørighed skal understøttes gennem løbende *interaktion*, som dækker alt fra spørgsmål og kommentarer til +1 på Google+, mellem de studerende og mellem studerende og undervisere. *Interaktion* omfatter dels ren social kommunikation, som er en vigtig del af at skabe og vedligeholde

samhørigheden, dels interaktion om opgaver, ressourcer og faglige spørgsmål. Slutmålet er, at der skal opstå vidensdeling, hvor de studerende begynder at finde inspiration i hinandens arbejde, udfordrer hinanden og deler faglige ressourcer for at skabe et fælles vidensgrundlag og handlerum. Dette forudsætter dog, at der er opbygget et basalt socialt fællesskab, hvor der eksisterer tillid og tryghed i forhold til det at dele (Salmon, 2002).

Med introduktionen af Google+ som en del af undervisningsrummet skifter underviser endvidere mellem forskellige roller afhængig af tid, kontekst og relationer. Overordnet forsøgte vi at strukturere de studerendes adgang til og behandling af viden, deltagelse i fællesskabet og praksis, så de blev aktive deltagere og ikke blot betragtere. Belært af tidligere erfaringer med Elgg og Mahara (Ryberg & Wentzer, 2011) designede vi en række obligatoriske opgaver, da det viste sig, at frivillige aktiviteter ikke understøtter udviklingen af et fagligt fællesskab. Så for at kultivere og facilitere samhørighed, interaktion og vidensdeling mellem de studerende designede vi forskellige opgaver til de studerende, som blev afleveret i Google+:

- Personlig introduktion i form af en 15 sekunders video.
- Mindre opgaver i forbindelse med undervisningen - eksempelvis "hvad er forskellen på arbejdsdeling og samarbejde? - find to billeder, som repræsenterer de to arbejdsformer og skriv en kort kommentar om forskellene".
- Fem opgaver, som de studerende afløser i deres P0 eller P1 grupper med udgangspunkt i temaer fra undervisningen.
- Mindre meningsmålinger - eksempelvis "Hvilken ungdomsuddannelse kommer du fra?"

Vi producerede selv små præsentationsvideoer til de studerende for at vise forventninger til formatet. Nogle studerende valgte at lave små kreative kortfilm, mens andre lavede helt traditionelle videoer. Dette var den eneste individuelle opgave (nogle af de studerende gik dog sammen for at lave videoen). Efterfølgende afleverede de studerende opgaverne i deres grupper. Vi kommenterede i vid udstrækning de studerendes indlæg i form af spørgsmål, og særligt sørgede vi for at kommentere kort på de opgaver, grupperne delte i Google+. De studerende skrev også indlæg og kommenterede hinandens indlæg, men vi nåede ikke helt frem til et stadie, hvor de studerende konsekvent kommenterede fagligt på hinandens opgaver i det offentlige Google+ rum.

### **Analyse - de studerendes oplevelser med Google+**

Grundlaget for analysen bygger på et spørgeskema (55 ud af 72 studerende svarede), to fokusgruppeinterviews med henholdsvis fire og fem studerende fra årgangen samt den løbende interaktion på Google+. Analysen har tre temaer: frekvensen af besøg på Google+, forholdet mellem Moodle, Google+ og Facebook og inspiration og

vidensdeling mellem de studerende på Google+. Dette leder over i en diskussion af udfordringer og potentialer ved at anvende Google+ som platform for facilitering af samhørighed, interaktion og vidensdeling.

### Frekvensen af besøg

Antallet af besøg på Google+ varierer mellem flere daglige besøg (13%), en gang om dagen (33%), et par gange om ugen (45%) og et par gange siden de studerende startede på universitetet (9%) (Diagram 1). Størstedelen af de studerende besøger onlinefællesskabet et par gange om ugen, hvilket indikerer, at de studerende finder onlinefællesskabet relevant for deres studie, men det fortæller ikke noget om de studerendes interaktion med indholdet eller hinanden.

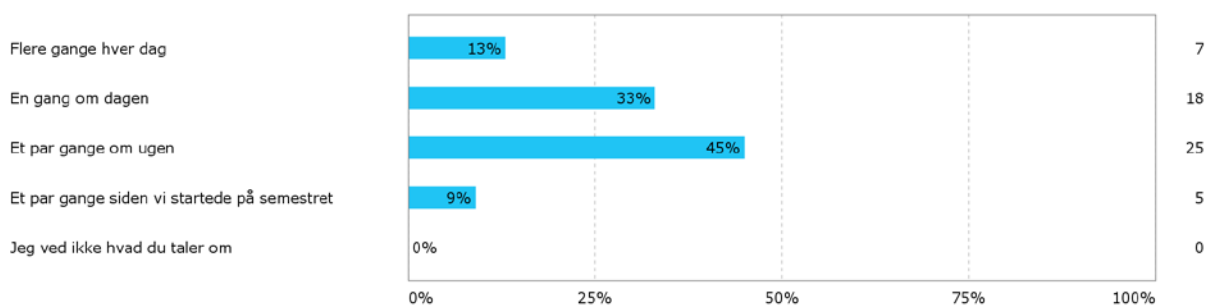


Diagram 1 - Hvor ofte har du besøgt Google +?

Baseret på statistik fra Google+ kan vi endvidere se, at de studerendes aktivitet (indlæg og +1) bølger op og ned i takt med kursusaktiviteter såsom upload af opgaver og øvelser i forbindelse med undervisningen. Vi ser altså, at de studerende til en vis grad er afhængige af, at underviser tilrettelægger aktiviteter og forløb, de kan deltage i. Den spontane, offentlige og faglige interaktion skal således faciliteres, og vi valgte til en start at gøre dette gennem obligatoriske opgaver. Selvom vi opfordrede de studerende til at stille spørgsmål åbent, så var der stadig nogle, som skrev private beskeder til underviser om spørgsmål med relevans for hele årgangen. Vi valgte at besvare spørgsmålene offentligt i Google+ for at gøre vores svar tilgængelige for hele årgangen samt tilskynde til en åben kultur for vidensdeling på studiet.

### Forholdet mellem Moodle, Google + og Facebook

Fra studiets side forventes det, at de studerende anvender Moodle og Google+, mens de studerende selv ibrugtager andre sociale netværkstjenester såsom Facebook, Dropbox eller Google Drive. Derfor er det også positivt, at 56% af de studerende indikerer, at Moodle havde størst faglig betydning, efterfulgt af Google+ med 33% (Diagram 2). Derudover indikerer 10% af de studerende, at andre tjenester har haft størst faglig betydning.

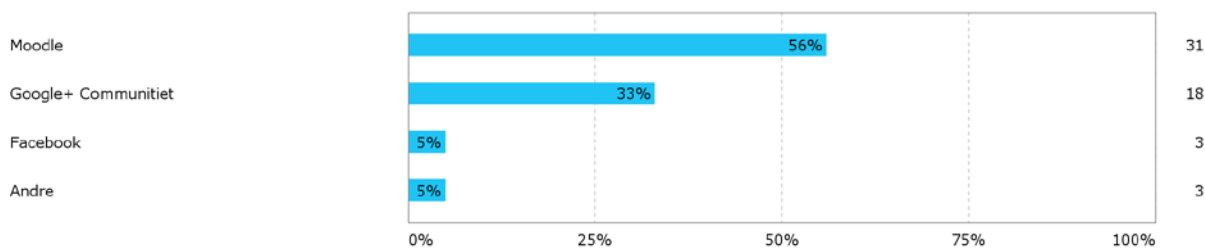
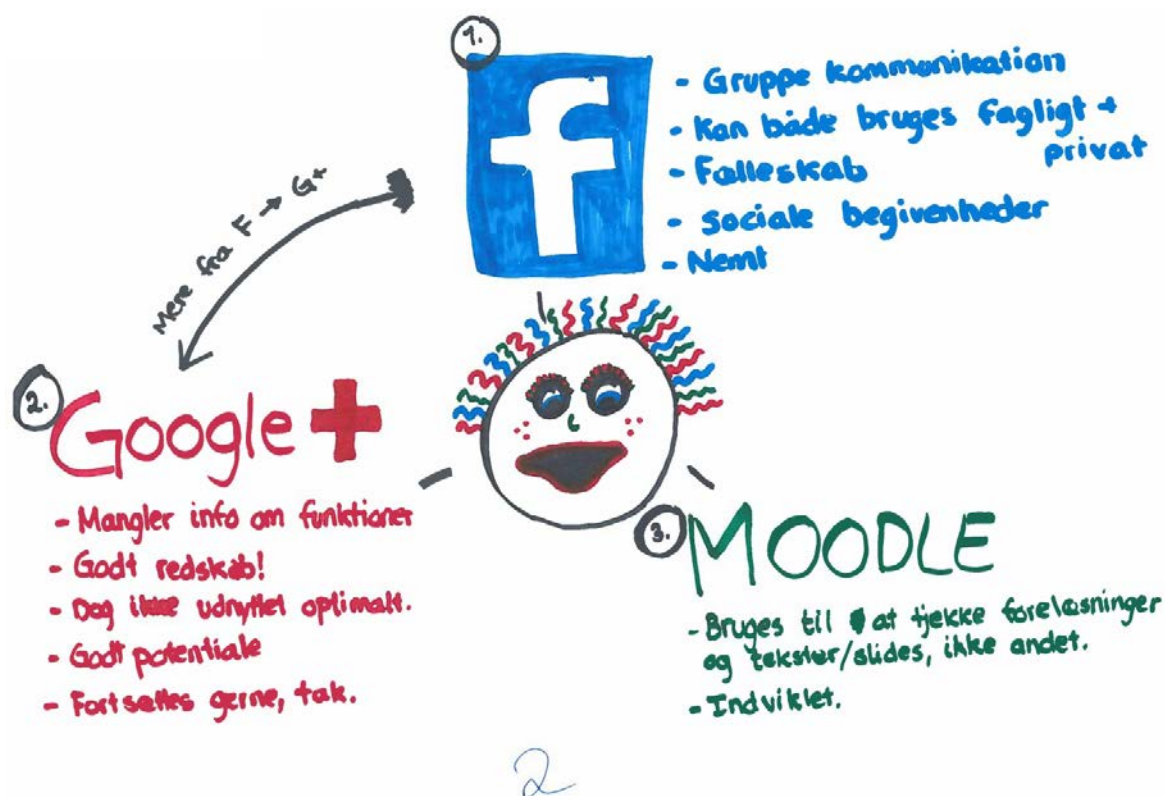


Diagram 2 - Hvilket forum har haft størst faglig betydning på semestret?

Selvom tallene viser, at de studerende tilskriver Moodle størst faglig betydning, så forklarer flere af de studerende under fokusgruppeinterviewene relationen mellem teknologierne på en anden måde. Flere af de studerende rangerer teknologier i følgende rækkefølge 1. Facebook, 2. Google+ og 3. Moodle, som illustreret i nedenstående tegning fra et af fokusgruppeinterviewene.



Figur 2 - Tegning af forholdet mellem Moodle, Facebook og Google+.

Selvom de studerende vurderer, at Moodle har størst faglig betydning, så er det interessant, at Moodle primært anvendes til at "tjekke forelæsning og tekster/slides, ikke andet", hvorimod Google+ og Facebook i højere grad støtter fællesskab og interaktion set fra de studerendes perspektiv. Dette var også tydeligt i en undersøgelse af 5. semesters-studerende ved samme uddannelse (Thomsen, Sørensen og Ryberg, 2016). Ligeledes viser resultaterne fra Petrovic, Jeremic, Cirovic, Radojicic og Milenkovic' (2013)'s studie af forholdet mellem Facebook og Moodle, at de studerende ikke foretrækker den ene eller den anden platform, men derimod en kombination. Tegningen illustrerer endvidere at Google+ rummer et potentiale, men at Facebook i

højere grad støtter de studerendes fællesskab – særligt den sociale del. En studerende giver udtryk for, at en grundigere introduktion til Google+ kunne have ændret brugen af teknologien:

*“Jeg tror, at det kunne have hjulpet en hel del, hvis vi havde haft et eller andet lille kursus i starten for at blive bedre til at bruge det her Google+. For eksempel havde jeg lidt svært ved at navigere rundt, det var lidt uoverskueligt, hvordan det lige hang sammen.”*

Selvom generationen af studerende ofte bliver skildret som digitalt indfødte, så peger både litteraturen og tidligere erfaringer på, at der er brug for introduktion og stilladsering (Heilesen & Davidsen, 2016; Ryberg & Wentzer, 2016). Det mente vi også, vi gjorde, men der er øjensynligt behov for stærkere introduktion. Videoaktiviteten, som var tænkt som en lille opvarmningsopgave, blev heller ikke modtaget udelukkende positivt af alle studerende. Nogle udtrykte bekymring ved at skulle lave en introduktionsvideo og “lægge sig selv op”. Dette kan måske undre, når man tænker på, hvor udbredt Instagram, Facebook og Snapchat er, men det bør minde os om, at studiestart er en social situation, hvor der er meget på spil. At vi som undervisere bruger medier, der benyttes til uformel social udveksling, gør ikke situationen uformel eller medfører, at der ikke er noget på spil for de studerende. Dette var også med i vores overvejelser omkring videoen. Derfor fik de studerende lov til at lave dem sammen, og de, der virkelig ikke havde lyst, tvang vi ikke. Aktiviteten afstedkom en stor mængde af gode og sjove videoer, og da aktiviteten først gik i gang, lod det også til at reservationerne forsvandt for de fleste (i alt blev der uploadet 53 videoer).

### Inspiration og vidensdeling mellem de studerende

De studerende indikerer, at de i meget høj grad (13%), i høj grad (40%), i nogen grad (33%), i mindre grad (11%) og slet ikke (4%) er blevet inspireret af eller har reflekteret over egne opgaver baseret på de andre gruppers opgaver (Diagram 3).

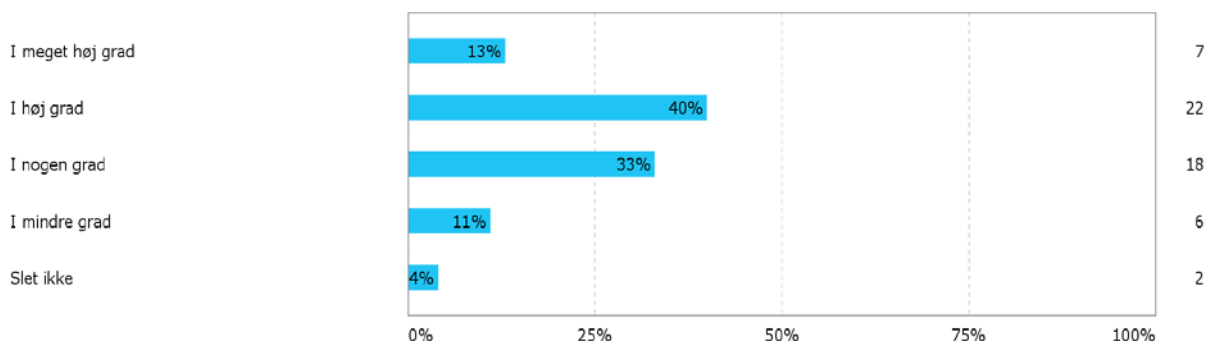


Diagram 3 - I hvilken grad har andre gruppers opgaver givet anledning til inspiration og refleksion?

Det er positivt, at størstedelen af de studerende indikerer, at andre grupperes opgaver har givet anledning til inspiration og refleksion, hvilket antyder, at de offentlige afleveringer har haft betydning for de enkelte grupperes arbejde. En af de studerende forklarer, hvordan de har brugt andres opgaver som inspiration for deres eget arbejde:

*”Vi har så gjort sådan, at når vi har været færdige, så har vi kigget på andres (indlæg/opgaver) for at se om det er det samme, vi er nået fem til eller sådan, er vi enige og så diskutere det. Hvorfor gør vi det, hvorfor gør de det. Det har været en god måde lige at kunne have noget, at veje sig op imod og så have et diskussionspunkt i.”*

De studerende bruger altså hinandens opgavebesvarelser som genstand for diskussion og refleksion over eget arbejde med opgaverne. I forhold til andre grupperes indflydelse på gruppens aktivitet på Google+ indikerer 58%, at de i høj (42%) eller meget høj grad (16%) er blevet påvirket af andre grupperes indlæg eller spørgsmål. 40% af de studerende indikerer, at de i nogen (31%) eller mindre grad (9%) er blevet påvirket af de andre grupper (Diagram 4). Endelig har 2% indikeret, at de andre grupperes aktivitet ingen betydning havde for deres egen.

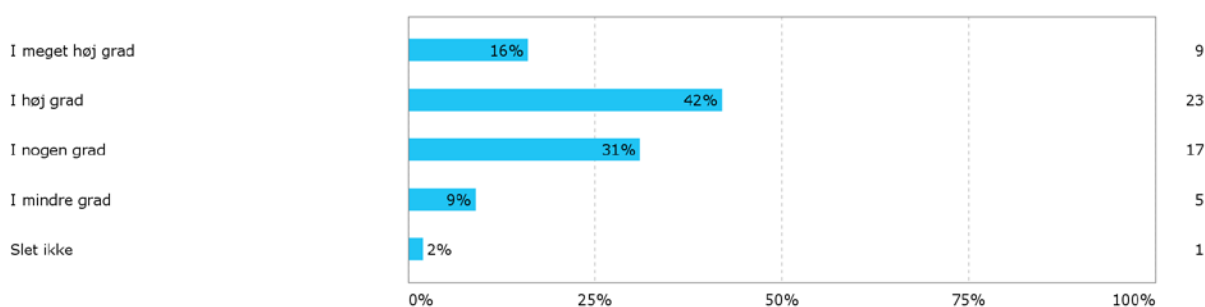


Diagram 4 - I hvor høj grad har andre grupperes indlæg/spørgsmål haft indflydelse på din gruppes aktivitet på Google +?

Selvom svarprocenterne viser en forholdsvis positiv tendens i forhold til de studerendes deltagelse i online-fællesskabet, så understreger følgende fortælling fra en af de studerende en vis ambivalens i forhold til det at dele sit arbejde; noget som dog har forandret sig i takt med forløbets udvikling:

*”Hvorfor skulle jeg lægge det derud, hvis der så ikke er nogle, der bruger det eller måske nogle, der giver negativ feedback på det, eller det kommer jo lidt an på, hvad man vil bruge det til, tænker jeg. Men jeg har brugt det meget, jeg har læst en del af, hvad de andre har skrevet. Jeg synes, at det er en af de største forandringer ved at gå herude kontra hvad man ellers har prøvet. Det er det der med, at man er mere villig til at dele.”*



Den studerende har ændret holdning til at dele opgaver offentligt gennem forløbet – fra en indledende skepsis til en åbenhed og villighed til at dele. En anden studerende påpeger et andet positivt aspekt i forhold til deling, nemlig at “man ikke bare sidder i sin egen lille boble med sit word-dokument”. Det indikerer, at de studerende har ændret attitude til det at dele og være en del af et online-fællesskab gennem deltagelsen på Google+.

### Diskussion og konklusion

Formålet med det IKT-pædagogiske udviklingsprojekt var at skabe en stærkere kollektiv bevidsthed på semestret om, at de studerende kan og skal være ressourcer for hinanden. Selvom der er stærkt samarbejde i projektgrupperne, så var vores ønske at benytte Google+ fællesskabet til at skabe en stærkere faglig og social videnskulturskultur samt et fællesfagligt rum for både underviserne og de studerende. Dette ved at skabe et digitalt rum, der eksisterer imellem de studerendes Facebook-grupper og så det institutionelle system: Moodle. Målet var at skabe dette ved at støtte samhørighed, interaktion og vidensdeling. Erfaringerne fra det IKT-pædagogiske udviklingsprojekt viser, at det er muligt at skabe et fælles rum, der kan støtte udvikling af samhørighed, interaktion og vidensdeling. Vi kan se ud fra spørgeskemaet og analysen af deltagelse i Google+, at de studerende har været forholdsvis aktive og opsøgende i forhold til – dog særligt omkring de aktiviteter, vi som undervisere har igangsat. Det nævnes tillige i interviews og poster som et rum, som de studerende gerne vil beholde. Det er i vores øjne et meget positivt resultat, at de studerende faktisk har fundet inspiration i hinandens afleveringer. Dette har ikke været manifest i selve forløbet, da de sjældent har kommenteret direkte på hinandens arbejde. Dette vil vi arbejde videre med, da vi planlægger, at de kommende studerende skal give hinanden peer-feedback på opgaverne, i denne forbindelse vil vi arbejde med rammer for konstruktiv kritik.

Vi mener også, at det delvis er lykkedes at skabe et tredje rum for fællesfaglig diskussion, der eksisterer mellem det institutionelle LMS og så de studerendes selv-drevne Facebook-grupper. Google+-fællesskabet har nogle arkitektoniske og interfacemæssige fordele, som ikke ligger i Moodle, og det ligger – på systemniveau - gennemløst tættere på de sociale medier, der benyttes i de private og selv-drevne aktiviteter for de studerende. Samtidigt er det vigtigt at understrege, at der er brug for introduktion og understøttelse fra underviserens side, ligesom det er vigtigt at erkende, at et rum ikke bliver uformelt, a-hierarkisk og kollegialt af, at man adopterer teknologier, der bruges i uformelle sammenhænge. Vi som undervisere må huske på og erkende, at selvom vi ikke har noget på spil i situationen, så har de studerende “noget på spil” – både i forhold til hinanden og i forhold til os. Det betyder også, at det for de studerende er et angstprovokerende vovestykke at skulle dele fagligt arbejde med hinanden og lave videointroduktioner på semesterniveau. Men det er et spring, vi må insistere på, at de tager.



Der er dog også nogle udfordringer. Det er tydeligt, at skabelsen og vedligeholdelsen af et digitalt fagligt fællesrum er meget afhængigt af undervisernes engagement og tilrettelæggelse af rum og aktiviteter. Til eksempel kan vi konkludere, at idéen om at skabe en årgangsportfolio og et fællesfagligt rum, som følger de studerende gennem deres bacheloruddannelse, kan blive vanskelig at realisere, da de studerende ikke selv tager teten i forhold til at skabe online-fællesskab på Google+. Som en af de studerende fortæller, så afhænger deres fremtidige brug og deltagelse af underviserne på de næste semestre:

*“Det kommer helt an på dem (underviserne, red. forfatterne), hvis de ikke bruger det, så bruger vi det heller ikke. Men hvis de bruger det og siger det er dér, vi skal afvikle et nyt fag i gennem eller et eller andet, så bruger vi det.”*

De studerende bruger fortsat Facebook til kommunikation om studiet, hvilket underviserne dog ikke har adgang til at se. De studerende har behov for et privat rum uden undervisernes tilstedeværelse, og her foregår faglig sparring og udveksling. Dog ikke helt på niveau med at lægge opgaver ud og kommentere på hinandens faglige produkter (Thomsen, Sørensen & Ryberg, 2016). Der ligger altså en større udfordring i løbende at understøtte denne kultur og type af vidensdeling mellem de studerende samt i at bibeholde et fællesfagligt rum. Vi kan også håbe på, at der i dette udviklingsprojekt er blevet sået frø til en kultur, hvor de selv tager yderligere initiativ til at understøtte semesterbaseret samhørighed, interaktion og vidensdeling.

*Jacob Davidsen er adjunkt ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet. Han er tilknyttet forskningscenteret e-Learning Lab – Center for Brugerdrevet Innovation, Læring og Design. Han er særligt interesseret i samspillet mellem IT og læring, samt hvordan læring og læreprocesser kan studeres og synliggøres gennem videobaserede multimodale interaktionsanalyser.*

*Thomas Ryberg er professor (mso) ved Institut for Kommunikation på Aalborg Universitet. Han er tilknyttet forskningscenteret e-Learning Lab – Center for Brugerdrevet Innovation, Læring og Design. Han er specielt interesseret i, hvordan nye medier udfordrer vores måder at tænke og forstå læring på samt de nye muligheder for at designe for læring, som de giver.*

## Litteratur

- Askehave, I., Linnemann Prehn, H., Pedersen, J. & Thorsø Pedersen, M. (red.). (n.d.). *PBL - Problem Baseret Læring*. Aalborg universitet Rektorsekretariatet. Retrieved from [http://www.aau.dk/digitalAssets/148/148026\\_pbl-aalborg-modellen\\_dk.pdf](http://www.aau.dk/digitalAssets/148/148026_pbl-aalborg-modellen_dk.pdf)
- Bygholm, A. & Nyvang, T. (2013). IKT-støttet læring og kvalitet – erfaringer fra uddannelserne i Humanistisk Informatik på Aalborg Universitet. I Y. Nordkvelle,

- T. Fosslund & G. Nettelund (red.): *Kvalitet i fleksibel højere uddanning – nordiske perspektiver*. Akademika Forlag.
- Cuesta, M., Eklund, M., Rydin, I. & Witt, A.-K. (2016). Using Facebook as a co-learning community in higher education. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 55–72. <http://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064952>
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2016). Networked learning and problem and project based learning – how they complement each other. I S. Cranmer, N. Bonderup-Dohn, M. de Laat, T. Ryberg & J.-A. Sime (red.): *Proceedings of the 10th International Conference on Networked Learning 2016*, 193–199. Lancaster University.
- Heilesen, S. & Davidsen, S. (2016). Projektarbejde og akademisk IT-skoling. *Læring og Medier (LOM)*, 9(15). Retrieved from <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/23106>
- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegeager, N., Stentoft, D. & Thomassen, A. O. (2014). *PBL: Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hommel, J., Rienties, B., Grave, W. de, Bos, G., Schuwirth, L. & Scherpbier, A. (2012). Visualising the invisible: a network approach to reveal the informal social side of student learning. *Advances in Health Sciences Education*, 17(5), 743–757. <http://doi.org/10.1007/s10459-012-9349-0>
- Illeris, K. (1976). *Problemorientering og deltagerstyring: oplæg til en alternativ didaktik* (2nd ed.). København: Munksgaard.
- Konnerup, U. & Dirckinck-Holmfeld, L. (2016). Future workshop as a didactic framework for doing problem based learning. I *Design for learning 2016 - designing new learning ecologies* (Vol. 5). Copenhagen.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J. & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: "It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work." *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141–155. <http://doi.org/10.1080/17439880902923606>
- Petrovic, N., Jeremic, V., Cirovic, M., Radojicic, Z. & Milenkovic, N. (2013). Facebook vs. Moodle: What do students really think. I *International Conference on Information Communication Technologies in Education*, 413–421.
- Rienecker, L., Von Müllen, R., Stray Jørgensen, P. & Holten Ingerslev, G. (2013). Aktiviteter i og uden for undervisningen. I L. Rienecker, P. Stray Jørgensen, J. Dolin & G. Holten Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 229-250.
- Rienties, B., Carbonell, K. B., Alcott, P., & Willis, T. (2012). Understanding emerging knowledge spillovers in small-group learning settings: The role of project-based learning, friendship and work-relations. I *Proceedings of 8th International Conference on Networked Learning*, 533–540.
- Rongbuttsri, N., Khalid, M. S. & Ryberg, T. (2011). ICT support for students' collaboration in problem and project based learning. I J. Davies, E. de Graaf & A.

- Kolmos (red.): *PBL Across The Disciplines*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 351-363.
- Ryberg, T., Davidsen, J. & Hodgson, V. (2016). Problem and project based learning in mixed spaces: Nomads and artisans. I *Networked Learning 2016 Conference Proceedings*. Lancaster University.
- Ryberg, T. & Wentzer, H. (2011). Erfaringer med e-porteføljer og personlige læringsmiljøer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. London, Sterling, VA: Kogan Page Stylus Pub.
- Thoms, B. P. (2016). Online learning community software to support success in project teams. *Global Journal of Information Technology*, 5(2), 71.  
<http://doi.org/10.18844/gjit.v5i2.197>
- Thomsen, D. L., Sørensen, M. T. & Ryberg, T. (2016). Where have all the students gone? They are all on Facebook Now. I S. Cranmer, N. Bonderup-Dohn, M. de Laat, T. Ryberg & J.-A. Sime (red.): *Proceedings of the 10th International Conference on Networked Learning 2016*. Lancaster University.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# A Student Panel Discussion to Practice Argumentation Skills

Miriam Gensowski, Assistant Professor, Department of Economics, University of Copenhagen

**Article reviewed by the editors**

## Abstract

*Economics students are used to lectures of the “chalk-and-talk” variety. In this project, I develop, describe, and evaluate a pedagogical intervention that provides students with the opportunity to practice their argumentation skills. The development of these skills is not usually part of the core curriculum. For this project, a panel discussion format is used to enable students to develop arguments using empirical evidence, and generally navigate a space where there is no single right or wrong answer. The peer-learning environment allows students to develop argumentation and evaluation skills in a setting where they receive informal formative assessment.*

## 1. Introduction: The Need for Practice of Argumentation Skills

The typical university class in economics teaches students a very specific set of skills: understanding formal economic models, and solving a well-defined problem that the teacher gives them, using maths to show they master the technical aspects. This means that typical economics students develop strong skills in this particular domain. But once they start their jobs as economists - be it in banks, consulting, government service, or research - they will be expected to evaluate messy real-world issues, decide which economic model is useful to analyze a given problem, know how to use data and empirical evidence to form an opinion, make arguments for or against a certain solution, and most importantly, communicate these arguments to laymen and professionals. This can be very challenging if students are used to neat models and problems presented in a way that suggests right and wrong answers. They often have not had many opportunities to practice their economic argumentation skills, and they are not used to navigating ambiguous spaces where even the problem setting is uncertain.

With the objective of addressing this need for a different type of skill set, and to benefit from the occasion of teaching a topic that raises many applied policy questions, I developed the course “Economics of Education” to have a professional training component. Specifically, I wanted to let students develop argumentation skills by giving them plenty of opportunities for practice and rehearsal. In this study, I develop, describe, and evaluate a pedagogical intervention that offers one type of

opportunity for practice: a student panel discussion with role play, where three teams present and defend certain positions in a debate about the merits of a particular explanation for observed wage-patterns in economics, described as the Skill-biased technological change hypothesis. This student activity engaged students with a meaningful, relevant task that exposed them to a “messy” topic where they would need to draw on empirical evidence and test out their arguments against counter-arguments. This was a dry run not only for the exam, where they would have to employ these skills, but also for any job in which they have to communicate economic matters in a social setting.

My motivation for this exercise, and its analysis, is based on the idea that students cannot develop skills without the opportunity to practice them. Most teaching in economics follows the standard “chalk-and-talk” model (Becker and Watts, 2001), including many lectures in my course, which means another component of learning and practice is needed if the students are to develop the argumentation skills they will need in the future.

As proposed by the theory of constructive alignment (Biggs and Tang, 2007), the activities in class should train students to develop skills that are needed in the final assessment. The final exam should, therefore, assess the ‘intended learning outcomes’ of the course. What are these learning outcomes for the course in question?

This course will teach students how to *apply economic thinking to education-related questions*. [...] After taking this course, students should be able to *evaluate education policy issues methodically and to apply economic theories to address education questions as a well-trained economist*.

[...] students are expected to

- *Communicate their theory-based arguments orally and in written form. Construct concise cases where they show their well-rounded appraisal of the situation that connects theory to the real world, and use empirical evidence to support these cases.*
- Read selected articles in the current literature, and examine whether the presented empirical evidence convincingly identifies causal relationships (Biggs and Tang, 2007).

These intended learning outcomes clearly place high demands on the students.<sup>1</sup> I expected students to struggle with this challenge to develop their argumentation

<sup>1</sup> The development of assessments of real-world issues and the construction of arguments require students to perform at the high levels of the SOLO taxonomy developed by Biggs and Tang (2007) – at the “relational level” at the very least, if not at the “Extended abstract” level.

skills, and they did. Some students reacted with outcries such as “just give us a model to solve!”

I begin my article by describing the details of the panel discussion (Section 2), and then outline how this specific exercise corresponds to the theory of Assessment for Learning (Sambell et al., 2013), in Section 3. In Section 4 I present a critical assessment of the panel discussion, to test whether this particular opportunity for practice was as productive as intended. I also probe whether the specific exercise was *perceived* by students as an effective way to practice relevant skills.

## 2. Implementation of the Panel Discussion

In order to let students practice their argumentation skills, I chose a topic where discussion and criticism are necessary and frequent among professional economists. The hypothesis of skill-biased technological change (SBTC) posits that technological change, which complements skilled labor, can explain secular increases in skill premia (higher earnings for more highly skilled workers, with an increasing difference when compared with lower skilled workers), and wage inequality within education groups. The prime example for this type of technological change is the advent of computers. While this may sound obvious to the casual observer, there are many puzzles that this hypothesis fails to explain. Still today, economists do not agree whether the SBTC hypothesis is the right explanation for observed wage trends. I wanted to let the students experience the multitude of arguments and opinions related to this question, and learn to a) observe how experts construct arguments, b) evaluate arguments made by their peers, and c) develop their own arguments.

In order to prepare for the panel discussion on the SBTC hypothesis, students were asked to individually read one article each, from a list on this topic that I provided. This “division of labor” among students was to ensure a near-complete coverage of the relatively extensive field while breaking down the task into a manageable size for the individual student - the students in this elective class range from 2nd year bachelor’s to master’s students already beginning their theses, and includes exchange students as well. Not all of them would be comfortable with reading scientific journal articles on their own.<sup>2</sup> In addition to limiting the reading to one article, I guided their reading by asking them to focus on one of the three main themes: 1) data describing main trends and issues, 2) arguments in favor of the SBTC hypothesis, and 3) arguments against. Some articles represented mainly one of the three themes, others contained a variety of arguments so that students had to select and categorize them into the themes. Especially “data” arguments were likely

<sup>2</sup> An added benefit of students each reading a different article was that they would feel increased ownership and responsibility for ensuring the coverage of the position presented in “their” article.

present in most articles, and not necessarily in opposition to the other two positions, but as supporting evidence. Separating the themes served to highlight how professional economists use different ingredients to buffer their positions, and how they react to arguments made by other economists. Students were to summarize the arguments presented, and take notes on how these arguments were made. This oriented reading was practice for extracting relevant information from scientific texts.

I expected that some students might not have a lot of experience presenting in front of others, so to keep the environment as stress-free as possible, it was announced that in class, students would group together by main theme. They would discuss and agree on main points in their small groups, and then present their opinions “as a group” without lecture slides or a formal presentation. This way, no single student would stand out, and the really shy ones could participate in the small group without having to face the entire class.

As students arrived for the class, they grouped together and were given 20 minutes to discuss their findings and prepare statements. During that time, I moved around and was available for questions, but only few arose. I did, however, encourage them to keep the more complex issues in mind and to raise them during the discussion. When we began the actual discussion, I put up a slide on the projector that summarized the questions listed in the task assignment. For example, the group on “Data” was encouraged to go through the list and “Describe observed trends in relative wages, inequality (between- and within-education inequality),” or “Compare US data to European countries.” One student began summarizing the entire paper she had read, without much regard for the level of knowledge of the other students (who had not read her particular paper). I did not want to interrupt her and stop the flow, but after she thought she was finished I asked several *clarifying questions* to reveal important aspects that she glossed over or did not explain well enough. These types of questions, at the “lower order” part of the learning spectrum, established a common understanding and the basis for further explorations of the topic. It remedied the students’ own lack of pedagogical experience. Gradually, the groups began discussing. Once or twice I found the “opposing teams” to be too accommodating. In these cases, I asked *investigative questions* that challenged agreement, and highlighted contradictions. This encouraged students to come forward with contradicting evidence or arguments that I knew the learners should have found in their given readings.

All the while during the discussion, I kept notes on my laptop, projecting them on the screen. I asked students to provide me with key phrases that reflected their positions, and wrote only the student-defined summary points. They were made available to all students after the discussion, to allow them to revise their positions against the overview of positions mentioned.



One aspect about this “lecture” stood out: Class participation dropped by over 50% for this particular session, relative to usual attendance. Only 8 students participated. Therefore, Section 4.3 will explicitly address absenteeism for this session.

### 3. Theory

My course aims to prepare students to enter the discipline of economics of education, and to facilitate their engagement with the discourse that economists hold there. As Sambell et al. (2013) put it, “mastering a field of knowledge involves not only learning about the subject matter, but also learning, eventually, to become a full participant in the field” (p. 52). Becoming a participant implies learning to think in the complex ways that a well-rounded economist does.

While some of the students in this class were at the Bachelor’s level, I do not think it was too early to expose them to this aspect of our science. Eventually, they would have to learn how to engage with others on economic topics. This panel discussion allowed them to emulate high-quality arguments as they are exchanged in the literature, apprentice-style. As already mentioned in the introduction, I expect students to develop their argumentation skills in this course. But how can they improve the quality of their economic arguments, if they do not know what constitutes quality? They were expected to observe quality arguments in the selection of articles I had provided (as the expert). But emulation was not the only mechanism by which students were expected to practice high quality argumentation.

A theory that resounded strongly with the objectives of my pedagogical intervention is that of Assessment for Learning by Sambell et al. (2013). A central concept is *formative assessment*, essentially practice before the real assessment, such as “dry runs” or “mock exams.” A crucial ingredient is the “assessment” or feedback part that provides an evaluation of how well students are doing in meeting the learning goals. Participation in our panel discussion provided such formative practice because students were expected to prepare their ideas of what constituted good arguments in the debate, they would then voice them, and see how they held up against contradicting opinions, and the critique of their peers. In cases when the opposing teams were too accommodating, I acted as a “quality check of last resort” to point out weaknesses in the lines of argumentation.

Sambell et al. (2013) emphasize that formative assessment can encourage students to spend time on task and engage in complex learning (Biggs and Tang, 2007, would likely call this “deep learning”). The authors argue that these opportunities to practice and to receive forward-oriented feedback are important for students because “most people actually learn by doing” and it means that students will not take part in a specific task or exercise for the first time during their summative assessment (the final exam). Formative assessment can be formal or informal, with

*social interaction* as a substantial component of *informal formative assessment* (Chapters 4 and 5 in Sambell et al., 2013), as exemplified by the panel discussion. Sambell et al. (2013) also highlight two other characteristics of productive practice environments:

1. Learners need time and space to try things out. This means that constructive learning is favored in *low-stakes formative environments*. Students can sometimes find feedback debilitating, as highlighted by Molloy and Boud (2014). Our discussion was low-stakes because students were not graded or evaluated formally by the professor. But students were expected to speak up, so very shy students may have found this challenging. All students had the support of their peers throughout the activity and in general, I established a welcoming atmosphere in the classroom, actively encouraging student contributions (be they in the form of questions, answers, or comments).
2. Based on the view that knowledge is socially constructed, "opportunities for practice and rehearsal are arguably most productive when they involve some form of social exchange or *social interaction*" (Ch.3). The social interaction in itself constitutes an assessment: "By hearing what other people think of their ideas, and listening to how others - staff and students alike - express the sense they make of a topic, helps novices realize when they do not fully understand the ideas that emerge from a discussion or shared activity" (p. 63). By discussing openly, each student saw the others' work "on display," and could thus compare this to their own arguments, and evaluate what worked well and what did not. This can provide indirect feedback without the individual student being addressed directly. I was also hoping that by engaging with their peers' reading of the literature, students would be confronted with new perspectives that would challenge their thinking about arguments.

The specific activity I had designed for the course on the SBTC hypothesis thus incorporated both of these characteristics. It was crucial to let students try out voicing their ideas against the other groups, because this trial and error generates progress. Only when students experience a misconception or realize their argument is under-developed can they identify areas for improvement. Experiencing both good and bad examples can be part of the task that ultimately fosters student learning (Knight and Yorke, 2003).

In conclusion, the panel discussion allowed students to practice communication, exercise judgments, weigh alternative explanations, and defend a chosen stance against peers by drawing on data and theory. By reading scientific articles, with guidance from the instructor, they could absorb the implicit expectations of what are convincing arguments, or how the discipline uses data to make them. Students also

learned by imitating the experts. The peer learning is not only a productive addition to teacher-provided feedback, but also models real-world situations that students will experience in employment and in life more generally.

#### **4. Evaluation**

As Biggs and Tang (2007) explain, our teaching becomes most effective when we employ the best level of *thinking about teaching* (Ch. 2). In order to find out what works best, we need to focus on *what the student does*, to find out how they engage in activities that promote deep learning. Therefore, I supplement my own impression of the class (Section 4.1) with information from students (Sections 4.2 to 4.3).

##### **4.1 First Impression During Exercise**

My impression of the exercise was positive: students engaged seriously with the task. During the preparation phase in class, when confusion arose within the groups, they discussed among themselves and drew on their different readings of the articles. It was clear that students were the actors most responsible for the outcome of the exercise. We had a fruitful panel discussion that let students use data and arguments to engage with the topic. It even let students shine who were usually too quiet to be noticed. The chance for them to be the expert, and to teach their peers what they had learned, seemed to be empowering. At the same time, students were clearly inexperienced with this type of panel discussion. Therefore, I would expect them to improve and learn more from challenging each other if they had more opportunities to have these panel discussions.

I would recommend to other teachers implementing these activities to let students practice discussions more frequently – for example, the panel situation could be implemented during exercise classes with the teaching assistant. Also, since the success of the discussion hinges on the students' preparation, I found it very important to communicate to students that they were responsible for their own as well as their fellow students' learning progress – that they would learn from each other the subject matter. Also, I highlighted that the discussion would be practice for the type of arguments they were expected to construct in a final exam. This increased the perceived value of the exercise to the students, so they came to the discussion prepared – both prepared to participate and to experience a new classroom activity.

##### **4.2 Student Appraisal**

I developed a survey that students filled out either in class or on our online forum. I obtained 27 responses in total, out of 28 students who took the exam. Among the students who actually participated in the class exercise, I asked six questions to appraise the pedagogical intervention. Each item asked "*On a scale of 1 to 10, how much are the following statements true...*" (10 being the greatest possible agreement). Participants were quite satisfied with the class itself (Fig.1.a), except for one student.

They all agreed to have learned material that went beyond the one paper they had prepared on their own (Fig.1.b).<sup>3</sup> I was concerned that students could be confused by the unmitigated ambiguity of the state of the literature, and a possibly “messy” discussion of it. But Fig.1.c shows that students did not feel confused by the discussion. The evaluation of how happy students were with what they learned is a little more mixed (Fig.1.d). While the majority was satisfied, two students only agreed moderately (4 and 5). Did they think they would have learned more from the *instructor* (me) than from their peers? No, students are not quite sure that they would have learned more from a lecture (Fig.1.e), and tended to be in favor of the student-led discussion (Fig.1.f).

<sup>3</sup> Note that the student with the lowest score on “enjoyment” is not the student who agreed least with having learned material beyond their own paper.

Fig. 1.a

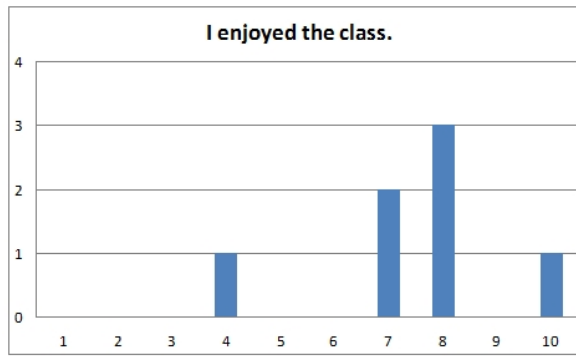


Fig. 1.b

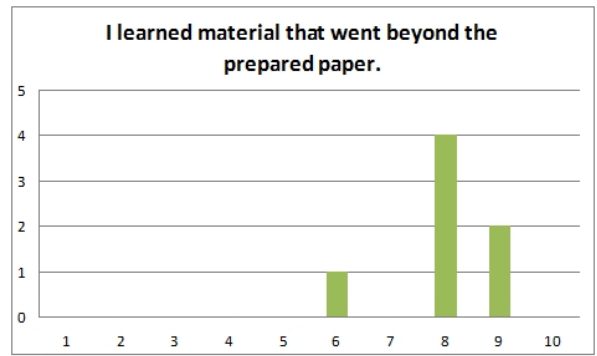


Fig. 1.c

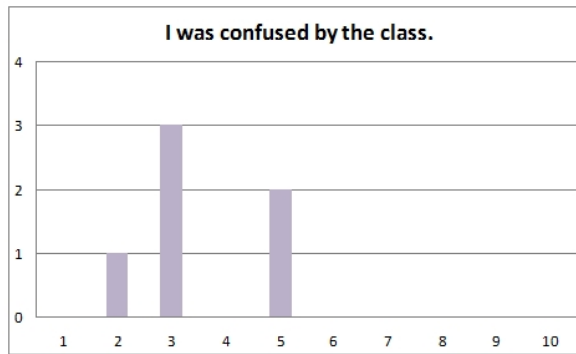


Fig. 1.d

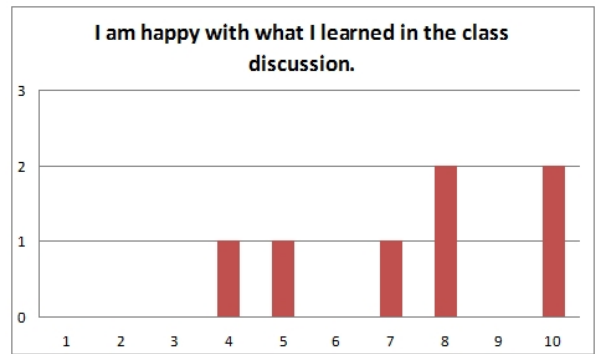


Fig. 1.e

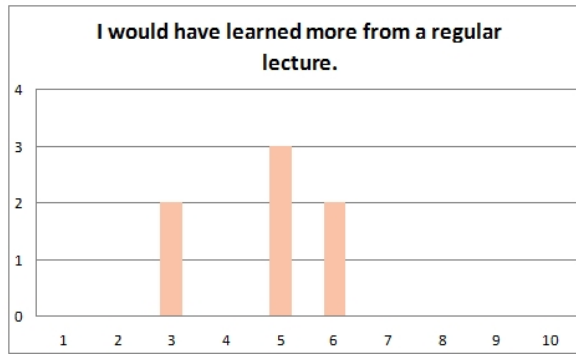


Fig. 1.f

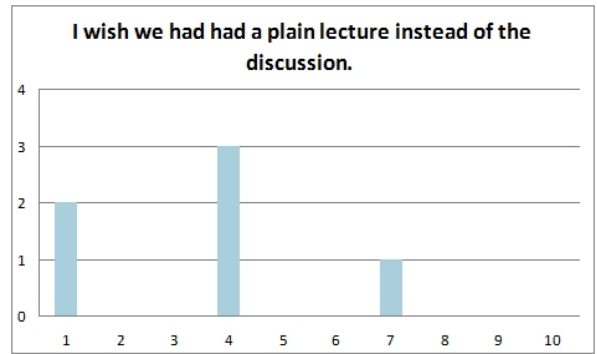


Figure 1: Evaluation by Participants

My personal impression of the panel discussion was confirmed with these survey responses as well as additional open-form feedback: Most of the students were enthusiastic about this different form of exercise. Some of the open-ended feedback was "Really nice with some change. And a good class with a good discussion." or "I liked that it was a different way of engaging with the material, whether or not more actual information was learned, it forced us to use different parts of our brains, and perhaps the material will 'stick' more."

From my own observations and the students' feedback, I will no longer feel the need to worry about exposing students to confusing material, as long as I manage their expectations and prepare them for this challenge. But, a caveat is in order: This was a relatively small group of motivated students, who had elected to participate in the discussion, and who were well prepared. A difficulty might arise when the class becomes bigger.

### **4.3 Absenteeism**

Despite the apparent success of the panel discussion, it failed on one account: Attendance. Therefore, I also investigated the reasons for this high non-participation rate in the survey. I learned that 84% of students could not participate because of timing conflicts - the week of this exercise coincided with the deadline for the BA thesis submission, study excursions, and municipal elections. Only 2 students said they did not prepare sufficiently (or said they did not have enough time to prepare sufficiently). Only 1 student said he did not want to participate in the discussion exercise because "I did not feel the payoff was sufficient." Despite my initial thoughts, shyness did not cause absenteeism. The majority did not feel afraid of speaking in public (Fig.2.a), only 1 or 2 students mentioned this as a problem. Lack of motivation for the topic itself and the complexity of the discussion task were also not main drivers of absenteeism (Fig.2.b and 2.c). This means that *motivation to avoid failure* (Brophy, 2010) was not an issue for students. Interestingly, students' opinions on the value of a lecture versus class discussion were very divided in this full sample (not only those who had participated): Student opinions seem almost bimodal (Fig.2.d), with 36% strongly disagreeing to "I would have preferred a lecture by the professor" and 55% agreeing relatively strongly (7-10).

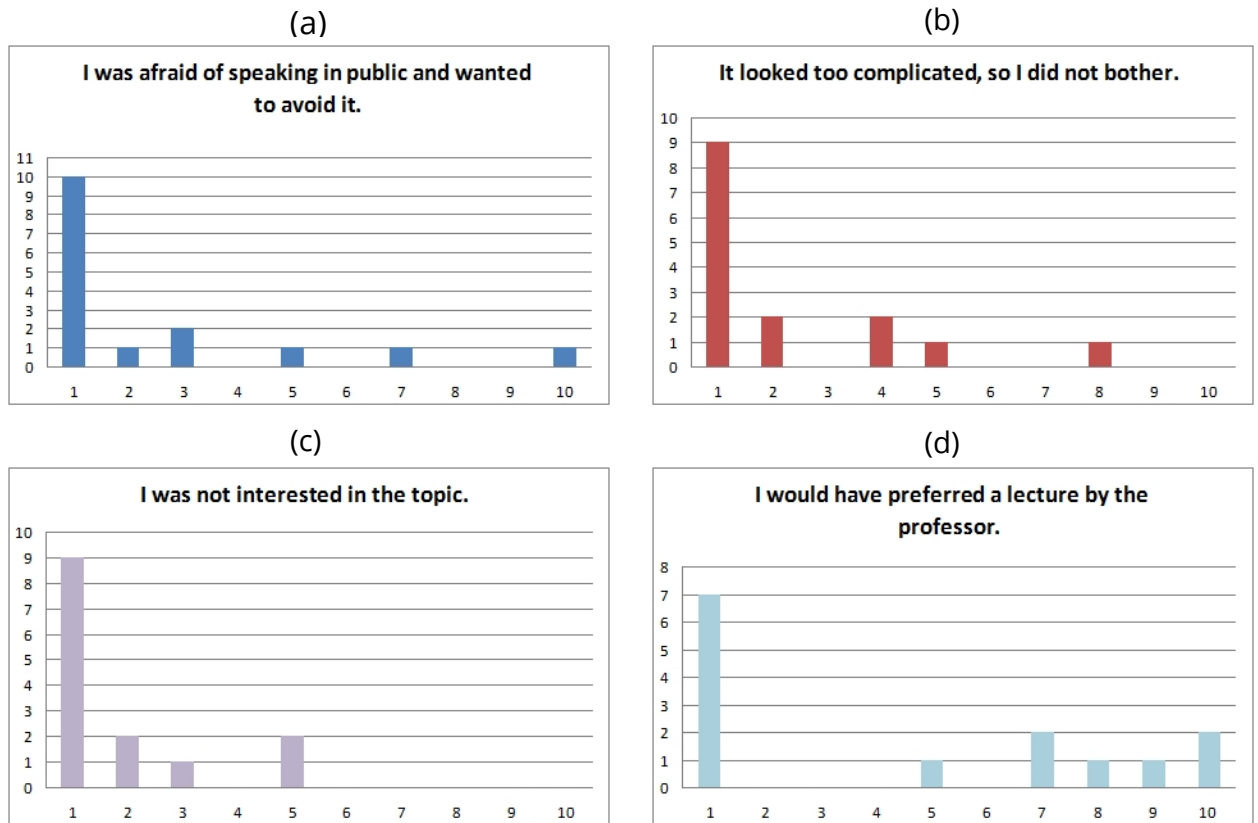


Figure 2: Nonparticipants: Reasons for Absence

The general set-up of the class itself has been confirmed to be productive, and I can recommend it for future use. For larger groups, the setting may have to change, such as having two sessions, or organizing sub-panels in one group, and asking students to hand in written summaries of their discussion as a quality check. An increase in participation can be gained from paying closer attention to timing issues such as the BA thesis deadline. But I would also encourage attendance by highlighting the value of this exercise as an opportunity for practice.

## 5. Conclusion

I conclude from this evaluation that students appreciated the opportunity to experience a topic with a different approach than regular lecturing. I saw their confidence with the discussion set-up increase, and some of the worries I had before were proven unfounded. Instead, students demonstrated improved argumentation skills, as they used the formative assessment to imitate experts, to try out their arguments in a low stakes collaborative learning setting, to learn from their own and others' mistakes. I can highly recommend panel discussions as a way to cover a topic while giving students opportunity to practice and rehearse, improving skills needed to perform well in the exam and in the real world.



Miriam Gensowski is an assistant professor at the University of Copenhagen, Department of Economics, and an IZA Research Affiliate and HCEO Emerging Scholar. She obtained her PhD in Economics at the University of Chicago. Her research interests include labor economics, the economics of education, and applied microeconometrics. In particular, she has worked on the returns to education, wage inequality in the U.S., intergenerational occupational mobility, and the role of multi-dimensional abilities and psychological traits on occupational choice.

### Literature

- Becker, W. E. and M. Watts (2001). Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk-and-Talk. *The American Economic Review* 91 (2), 446-451.
- Biggs, J. and C. Tang (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd ed.). McGraw-Hill Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brophy, J. (2010). Supporting Students' Confidence as Learners. In *Motivating Students to Learn*, Chapter 3. New York: Routledge.
- Knight, P. and M. Yorke (2003). *Assessment, Learning, and Employability*. Open University Press.
- Molloy, E. and D. Boud (2014). Feedback Models for Learning, Teaching and Performance. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, and M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Chapter 33, pp. 412-424. New York: Springer.
- Sambell, K., L. McDowell, and C. Montgomery (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.

# Analytisk musiklytning og udvikling af universitetsstuderendes kompetencer inden for kvalitativ forskning

Julie Borup Jensen, konstitueret lektor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

Artiklen formidler et undervisningseksperiment om analytisk musiklytning, hvis hensigt var at styrke kandidatstuderendes kompetencer indenfor kvalitative forsknings- og dataindsamlingsmetoder. Data om eksperimentet stammer fra egen undervisningsportfolio og et kvalitativt spørgeskema til de deltagende studerende, og de analyseres i et sociokulturelt og æstetisk læringsperspektiv. Eksperimentet byggede på en antagelse om, at kvalitative forskningsmetoder udnytter en grundlæggende menneskelig erkendelsesform, der går gennem sanserne: når man interviewer, lytter man og bruger hørelsen som udgangspunkt for at forstå det andet menneske, når man observerer, ser man og bruger synet for at forstå omgivelserne. Dette aspekt af den kvalitative forskningstilgang opleves af de studerende som vanskelig og udfordrende. Derfor gik eksperimentet ud på at rette de studerendes opmærksomhed mod forskellen mellem at lytte/se på den ene side og fortolke det hørte/sete på den anden. Resultaterne peger på, at musiklytning ud fra musikanalytiske principper støttede de studerende i denne skelnen, og at musik, qua sin lidt 'fremmede' tilstedeværelse i undervisningsrummet muliggjorde refleksioner over det at finde mening i ukendte empiriske kontekster.

## Introduktion

Kan musiklytning anvendes didaktisk i undervisningen af universitetsstuderende, der forventes at tilegne sig kompetencer inden for kvalitativ forskning? Dette spørgsmål var grundlaget for et undervisningseksperiment gennemført i forbindelse med mit adjunktpædagogikumforløb. At lære kvalitative forskningsmetoder sammenlignes ofte med at lære et håndværk: det kræver træning, gentagelse og opbygning af erfaring (Brinkmann, 2012; Hammersley, 2004). Dette afspejles implicit af teoretiske metaforer for etnografiske dialog- og observationsmetoder, såsom at forskeren kan positionere sig som 'den fremmede', 'den rejsende' mv. (Wadel, 1991), eller at indsamling af data handler om at 'sætte sin forforståelse i parentes', når man med et fænomenologisk udgangspunkt observerer og skriver feltnoter eller 'lytter åbent' i interviewet (Krogstrup & Christiansen, 1999; Brinkmann, 2012). Det er imidlertid påfaldende, at metodelitteraturen sjældent forklarer, *hvordan* man egentlig lærer at 'sætte sin forforståelse i parentes' eller at positionere sig som 'den fremmede'.

Denne problemstilling overlades hermed bl.a. til underviserne selv eller til universitetspædagogiske forskere (Breuer & Schreier, 2007) der da også leverer nogle bud: for eksempel at lade de studerende deltage i deres egen, kvalitative dataindsamling i en slags 'mester-lærlinge'-relation (Hammersley, 2004; Whiting, 2008), laboratorieøvelser, hvor studerende interviewer eller observerer hinanden (Babbie, 2003; Tanggaard, 2006; Elmholt, 2006), eller et decideret 'interviewpraktikum' (Tanggaard, 2006).

Imidlertid kan det problematiseres, at metodelitteraturen og universitetspædagogikken sjældent forholder sig til, at udvikling af forskningskompetencer ikke kun drejer sig om tilegnelse af metodiske greb. I kvalitativ forskning indgår også en personlig udviklingsdimension, hvor forskerens *måde* at se og høre på spiller ind i processen (Hastrup, 2010). Det betyder, at der i undervisningen i kvalitative metoder med fordel kunne indgå didaktiske elementer, hvor den studerende forberedes på den konkrete dataindsamling: eksempelvis, *hvordan* lytter man åbent i interviewsamtalen, eller *hvordan* forholder man sig åbent til feltet? Det er her, analytisk musiklytning kan have et potentiale, som jeg vil beskrive gennem et undervisningseksperiment, gennemført under mit adjunktpædagogikumforløb ved Aalborg Universitet.

### Baggrund for eksperimentet

Begrundelsen for at anvende analytisk musiklytning var, at kvalitative dataindsamlingsmetoder som interview, observation og feltarbejde grundlæggende udnytter menneskets kropsligt-sanselige udgangspunkt for erkendelse i dataindsamlingsøjemed. Når der derfor i metodelitteraturen tales om at 'sætte sin forforståelse i parentes', eller at 'lytte åbent', så betyder det, at forskeren lærer at koncentrere sig om det, vedkommende ser og hører i felten, i første omgang oven i købet så vidt muligt uden at fortolke og meningstilskrive (Hastrup, 2010; Raudaskosi, 2010). Det betyder for enklekt sagt, at de studerende skal lære at adskille det, der med et fænomenologisk udgangspunkt kan kaldes *sansning* og *fortolkning* (Løgstrup, 1993). Denne adskillelse af det sansede (se og høre) og fortolkningen (hvordan forstås det, der ses og høres) kan opleves som yderst vanskelig, fordi den går imod vores umiddelbare måde at erkende på, hvor det sansede og fortolkningen sker næsten simultant, således at vi kan handle uden at blive besværet af for mange overvejelser over sanseindtryk i dagligdagen (Løgstrup, 1993; Polanyi, 1958; Dreyfus & Dreyfus, 1991). Derfor var eksperimentet udformet med henblik på at træne adskillelsen af sansning og fortolkning gennem musiklytning ud fra musikanalytiske metoder (Englund, 2008; Brincker, 1990). Den klassiske musikanalyses adskillelse af sansede og fortolkede dimensioner af den musikalske oplevelse har til formål at skabe en konsistent fortolkning af et stykke musik: 1) Først beskrives musikken så nøjagtigt som muligt, som den fremtræder 'fysisk' (det sansede). 2) På grundlag af trin 1 foretages trin 2), som er en indre fortolkning (den mening lytteren tilskriver musikken). Trin 3) er en ydre fortolkning (lytterens forestilling om komponistens hensigt og bidrag til musikkens felt)

(Englund, 2008; Brincker, 1990). Det vil sige, at den samlede fortolkning underbygges af konkrete observationer fra analysens trin 1.

Dette mente jeg havde nærmest direkte overførelsesværdi til undervisningen i kvalitativ dataindsamling: formålet med feltobservationer er forenklet sagt at gennemføre så forudsætningsløs en beskrivelse af feltet som muligt for, med grundlag i konkrete observationer, at kunne underbygge de fortolkninger og meningstilskrivninger, som forskeren arbejder videre med i det empiriske forskningsarbejde (Hastrup, 2010; Raudaskosi, 2010). Antagelsen bag eksperimentet var således, at analytisk musiklytning kunne gøre de studerende opmærksomme på en grundlæggende form for sansebaseret, beskrivende erkendelse, de ville få brug for i deres feltarbejde, og undersøge, om den havde overførelsesværdi i forhold til det, de får brug for i observationsstudier og udførelsen af interviews. Jeg omarbejdede derfor ovenstående analysetrin (Brincker, 1990) til et analyseskema med et mindre fagspecifikt sprog (se tabel 2), der skulle understøtte, at de studerende fik mulighed for at erfare forskellen mellem det, de hørte, og det, de oplevede og fortolkede i musikken, som udgangspunkt for at reflektere over sansningens og forståelsens betydning i feltarbejde.

Eksperimentets undersøgelsesspørgsmål var derfor: *kan analytisk musiklytning understøtte udvikling af studerendes observationsevne i feltstudier?*

### **Kontekst: et tværfagligt hold af kandidatstuderende**

For at forstå konteksten for undervisningseksperimentet beskrives i det følgende relevante undervisningsmæssige rammer. Eksperimentet foregik på 9. semester på en humanistisk kandidatuddannelse på Aalborg Universitet. Studiet retter sig mod jobfunktioner som eksempelvis uddannelsesudviklere, innovationsmedarbejdere samt HR-funktioner og andre tværgående funktioner inden for læring og forandring i offentlige og private organisationer. Uddannelsens indhold er en tværfaglig kombination af læringsteori, pædagogik, didaktik og kulturteori, og de studerende forventes, ud over at tilegne sig den problem- og projektorienterede forskningsmetode, at oparbejde kompetencer inden for kvalitative, antropologiske og etnografiske forskningsmetoder i feltet læring og forandring. Optaget af studerende er bredt: universitetsbachelorer fra fagområder som Sociologi, Kommunikation, Psykologi og Idræt optages på uddannelsen sammen med professionsbachelorer fra især lærer- og pædagoguddannelserne samt fra Ernæring og Sundhed.

Samlet set er der derfor tale om sammensatte hold og en uddannelse, der kræver udvikling af stærke kommunikative, pædagogiske, analytiske og problemløsende kompetencer. Dette er således også et af formålene med, at de studerende på 9. semester indgår i et praksisforløb med en institution eller virksomhed, hvor læringsmålet er at opøve feltarbejdsmetoder i relation til lærings- og forandringsforløb, som de gennemfører med en selvvalgt målgruppe. 9. semester var derfor nøje ud-

valgt som målgruppe for mit undervisningseksperiment, fordi de studerende netop på dette semester ofte udfordres af problemstillinger omkring valide feltbeskrivelser.

### **Adjunktportfolier, kompetenceudvikling og forskningsmetodologi (H1)**

Inden jeg fremlægger eksperimentet, vil jeg gøre rede for mine datakilder og øvrige metodiske overvejelser i forbindelse med formidling af forskning i egen praksis. De empiriske beskrivelser stammer fra to kilder:

1. Min undervisningsportfolio, produceret som led i deltagelse i Adjunktpædagogikum ved Aalborg Universitet, og
2. En kvalitativ, skriftlig interviewundersøgelse af de kandidatstuderende, der deltog i undervisningseksperimentet

Undervisningsportfolien var udformet både som en dag-/logbog og som et refleksionsredskab. Metodologisk set stammer idéen om logbogsføring som et redskab til faglig udvikling fra forskning i professionsudvikling. Logbogen er et redskab, hvorved den professionelle underviser individuelt kan beskrive og følge egen udvikling og læring, men den kan også være et redskab til offentlig dokumentation af udførte aktiviteter og udviklede metoder (Dysthe & Engelsen, 2011; Havnes & Lauvås, 2004). Logbogen i sig selv er dog ikke tilstrækkelig som grundlag for forskning eller formidling; den skal bearbejdes som alle andre former for data i lyset af relevante problemstillinger og begreber i det givne praktiske og videnskabelige felt. Derfor udviklede jeg en metode til systematisk udvikling af logbogens datamateriale inspireret af Donald Schön (1987). Schöns tre kategorier, 'viden-i-handling', 'refleksion-i-handling' og 'retrospektiv refleksion' (ibid., s. 22-31), har dannet grundlag for en tre-kolonnet, analytisk ramme for databearbejdning:

Beskrivelse (viden-i-handling)	Refleksion (refleksion-i-handling)	Teoretiske begreber (refleksion over handlingen)

*Tabel 1: Matrix for dataanalyse (baseret på Schön, 1987).*

Kolonnen til venstre er beregnet til "rå data", dvs. de uredigerede lognotater fra min undervisning. Kolonnen i midten er til fortolkning og meningskondensering af data (logbogstekster). Kolonnen til højre bearbejder de to første kolonner ved at inddrage teoretiske perspektiver og begreber ved hjælp af hvilke, data og fortolkning kan forstås og "oversættes" til generelle teoretiske begreber. Således gør analyserammen det muligt at bringe observationer og beskrivelser fra min egen praksis i spil med en bredere teoretisk begrebsramme, sådan som også Giorgi anbefaler i sin fænomeno-

logiske analysemetodik (Giorgi, 1975). I dette tilfælde er den begrebslige hovedramme for analyse et sociokulturelt, æstetisk læringsperspektiv, som forventes at indfange den analytiske musiklytnings virkning på de studerendes læring. Dette har muliggjort, at det partikulære eksperiment kan bidrage til en mere generel viden om analytisk musiklytnings virkninger på studerendes læring (Giorgi, 1975).

Analyserammen samler således et fænomenologisk (kolonne 1) og hermeneutisk (kolonne 2 og 3) perspektiv på videnskabelse i et praksisorienteret redskab. Formålet er kvalitativ udvikling af viden baseret på et samspil mellem underviserens livsverdenserfaringer og beskrivelser af fænomener (kolonne 1) og deraf opståede *fortolkninger* som følge af erfaringsbaseret refleksion (kolonne 2) og *teoretiske forståelser* (kolonne 3) (Giorgi, 1975).

Brugen af egne beskrivelser, pædagogiske overvejelser og handlinger som datamateriale gør til en vis grad den metodiske tilgang autoetnografisk (Collins, 2010). Styrken ved denne type data er, at forskerens egen stemme tydeligt fremgår (Denshire, 2014). Imidlertid kan det introspektive perspektiv modarbejde troværdigheden af data. For at tage højde for dette problem har jeg, fremfor at fremhæve de emotionelle eller litterære aspekter af undervisningseksperimentet (Collins, 2010), tilstræbt at beskrive eksperimentet så visuelt som muligt, og at holde mine tanker ude af beskrivelsen. For at kvalificere egne optegnelser yderligere, udarbejdede jeg et kvalitativt evaluerings- og interviewskema til de studerende. Indholdet af interviewskemaet er beskrevet nedenfor i forbindelse med selve fremstillingen af eksperimentet.

I forbindelse med denne artikel er mine forsknings- og formidlingsetiske overvejelser rettet mod de studerende, som er beskrevet samt citeret. På trods af at forskning inden for humaniora ikke indebærer en risiko for fysisk skade, bør den alligevel indeholde overvejelser over at minimere risikoen for andre typer af ulemper for informanterne (Statens Samfundsvidenskabelige forskningsråd, 2002; Brinkmann, 2012). I mit tilfælde, hvor jeg beder de studerende besvare et spørgeskema, der er designet af mig som deres underviser, kan der opstå integritetsmæssige risici for de studerende, da de kan føle sig presset til at besvare det eller presset til at forholde sig emotionelt til en undervisning, de måske helst vil glemme alt om. Rent bortset fra etiske problematikker kan der også opstå en validitetsmæssig risiko for ubalancerede svar i spørgeskemaet, for eksempel at de studerende forsøger at gætte hvilke svar, jeg ønsker fra dem qua min magtposition i forhold til kommende eksamener mv.

Jeg har behandlet disse risici ved at sikre anonymitet og frivillighed. Spørgeskemaet var webbaseret (SurveyXact) og fremstillet uden muligheder for at opspore de studerendes identitet. Webbaseringen gjorde desuden besvarelsen af spørgeskemaerne frivillig, fordi de studerende aktivt skulle åbne og gennemføre det. For at opfylde principper om integritet (Ibid.) er alle beskrivelser anonymiseret, så præcise steder

eller personer er uidentificerbare i det omfang, det er muligt, da jeg som forfatter af artiklen ikke er anonym.

### **Analytisk musiklytning som forberedelse til feltobservation og interview**

Eksperimentet drejede sig som nævnt om analytisk musiklytning som forberedelse til udvikling af observations- og interviewkompetencer. Det faglige tema for undervisningen var "hvordan observeres læring i praksis?" Sessionen startede ud med en powerpoint-understøttet forelæsning, hvor forskellige etnografiske tilgange til observationsstudier i egen praksis blev skitseret, bl.a. begreberne 'sætte forforståelsen i parentes' og Wadels deltagerpositioner (Wadel, 1991).

Dette blev efterfulgt af den analytiske musik-observationsøvelse. *Morgenstemning* af Edvard Grieg (1876) blev afspillet. De studerende fik opgaver til tre dimensioner i lytningen: en sansende dimension, samt en indre og ydre fortolkende dimension. Opgaven inden for den sanselige dimension var at identificere det rent lydligt i musikken, såsom hvilke instrumenter, der spillede, tempo (hurtigt eller langsomt), hvor kraftigt eller svagt instrumenterne spillede, og hvor mange instrumenter, der spillede på én gang. I den indre-fortolkende dimension var opgaven at uddybe oplevelsen af musikken, eksempelvis om de så billeder, farver, handlingsforløb, enkelthandlinger for sig, eller om de forbandt musikken med en speciel stemning eller følelse. Og endelig, inden for den ydre fortolkende dimension, var opgaven at forestille sig, hvilken intention komponisten havde med musikken. Nedenstående skema blev udleveret som støtte til deres lytning:

Hvad hører jeg (hvilke instrumenter, kraftig/svag, hurtig/langsom, mange/få instrumenter etc.)?	Hvad gør musikken (ser jeg billeder for mig, farver, en handling, en atmosfære eller stemning, er der følelser? Hvilke?)	Hvad handler musikken om? Hvad vil komponisten fortælle?

*Tabel 2: Analytisk musiklytning.*

Undervisningen afsluttedes med en mundtlig opfølgning med refleksionsspørgsmål, der relaterede øvelsens adskillelse af sansning og fortolkning til interview- og observationsmetode. Her var spørgsmålet, om musikanalysen havde givet nye indsigter i feltstudierne, og om analysen fik betydning for opfattelsen af forskerrollen og -opgaven.

De studerendes udsagn skrev jeg straks efter lektionen ned i min undervisningslog. Udsagnene blev anvendt til udarbejdelse af spørgsmål i et kvalitativt interviewskema til det samme hold studerende, hvor de et år efter færdiggjort uddannelse blev bedt



om at huske og forholde sig til øvelsen. Interviewskemaet var udformet med åbne spørgsmål og med tekstfelter til besvarelse. De åbne spørgsmål og svarfelter betød, at de studerendes kvalitative beskrivelser af, hvordan de huskede og oplevede musikanalysen fra et livsverdensperspektiv, var i overensstemmelse med den fænomenologiske-hermeneutiske tilgang til empirisk, kvalitativ undersøgelse (Brinkmann, 2012).

Spørgeskemaet blev oprettet i programmet SurveyXact og udsendt til de studerende gennem holdets lukkede Facebook-gruppe. 12 ud af 36 studerende responderede, og eftersom spørgeskemaet var designet til at indhente de studerendes refleksioner over øvelsen og ikke til at udføre en statistisk beregning, anses dette for en tilfredsstillende svarprocent.

### **Musik som metafor for "det uforståelige" i en fremmed kontekst**

De studerende i mit eksperiment oplevede som forventet vanskeligheder med at beskrive musikken som lyd. Dette skyldtes ikke alene, at musik ofte har direkte følelses- og erfaringsmæssige responser, hvilket vanskeliggør en adskillelse af det, man hører, fra det, man føler og tænker (Bonde, 2009), men også, at de studerende oplevede, at de grundlæggende manglede sprog til at beskrive musik. Følgende udsagn beskriver, hvad der gik igen igennem besvarelserne:

*"Det var som om musikken var et helt fremmed sprog - Jeg ved, at musik har sin egen terminologi, men jeg kender den ikke, så det var meget svært at beskrive, hvad jeg hørte i musikken."*

En anden studerende skrev i spørgeskemaet:

*"Når man ikke engang kan identificere instrumenterne eller skelne dem fra hinanden, er det umuligt at beskrive det musikalske indtryk."*

Af min logbog fremgår det, at disse indvendinger også kom til udtryk i selve undervisningen. På det metaforiske plan kunne de studerende dog overføre denne emotionelle oplevelse af frustration over et utilstrækkeligt musikalsk ordforråd til det at udføre kvalitative observations- og interviewundersøgelser i en ukendt kontekst: de sammenlignede egen oplevelse af musikken som "et fremmed sprog" med oplevelsen af at observere og interviewe i en organisation, hvor dens indforståetheder og kulturelle markører også kan opleves som et "fremmed sprog". På den måde gav musiklytningen anledning til en metarefleksion over den forskningsmæssige opgave og udfordring, der handler om overhovedet at skabe tilstrækkelig meget mening i det, man ser og hører i observationer og interviews, til, at man kan beskrive det.

En lignende refleksion gik igen i en af de studerendes besvarelser i spørgeskemaet et år efter:

*"Efter vores drøftelser om musikøvelsen i plenum, hvor jeg til at begynde med ikke kunne tale med om de musiske fagtermer, reflekterede jeg over den måde, jeg selv talte på, da jeg var i min praksiskontekst - det fik mig til at reflektere over, hvorvidt jeg brugte [mit eget] fagsprog, som for andre kan være uforståeligt."*

Det vil sige, at denne studerende reflekterede over sin egen måde at indgå som forsker i en praksiskontekst. Oplevelsen af det ekskluderende i ikke at mestre "de musiske fagtermer" blev overført til en refleksion over egen brug af fagtermer i den konkrete forskningspraksis: om vedkommende mon selv brugte et sprog, der var ekskluderende i forskningskonteksten.

### **'At sætte forforståelsen i parentes' - giver det mening?**

Det, at de studerende hørte hinandens beskrivelser og fortolkninger af det samme stykke musik, gav anledning til følgende udsagn:

*"[...] Jeg fik prøvet på egen krop, hvor forskelligt mennesker opfatter virkeligheden - jeg blev virkelig klar over vigtigheden af at være bevidst om mine egne forforståelser og den måde jeg opfatter virkeligheden på, og at være åben og forsøge at forstå informanten for at få alle nuancerne af undersøgelsesområdet afdækket."*

Udsagnet peger på en erkendelse af, at når egen og andres oplevelse af et stykke musik kan være forskellige, kan oplevelser af mere dagligdags hændelser, som er genstandsfeltet i kvalitative studier, også være det. En fortolkning er, at denne studerende ved at høre holdets forskelligheder i beskrivelse og fortolkning af musikken oplevede grunden til, at metodelitteraturen lægger vægt på 'at sætte forforståelsen i parentes' og 'forholde sig åbent' i observationer og interviews. Også det næste citat underbygger en sådan virkning:

*"Efter øvelsen indså jeg, at hvad vi havde gjort, var, at vi så, hørte, fornemmede og oplevet dybt, hvad der menes med empirisk stringens. I feltobservationer, er det ikke nok, at du hører, hvad du forventer at høre eller 'tror, at du hører', fordi tonen i stemmen og kropssprog kan fortælle dig endnu mere. Du er nødt til virkelig at lytte. "*

Dette og de øvrige citater fra den kvalitative spørgeskemaundersøgelse peger henimod, at musiklytningen muliggjorde en konkret erfaring om vigtigheden af i feltforskningsarbejde at adskille sansebaseret beskrivelse af de empiriske sammenhænge på den ene side, og fortolkning på den anden.

### **Analytisk musiklytning som læringsredskab**

Med de empiriske eksempler ovenfor har jeg skitseret en række oplevede virkninger af analytisk musiklytning hos 9. semesterstuderende på en bestemt kandidatuddannelse. For at kunne sige noget mere generelt og med overførelsesværdi til andre

kontekster vil jeg i det følgende sætte eksemplerne i spil med læringsteoretiske begreber for slutteligt at forstå dem i et universitetspædagogisk perspektiv.

### Musik og læring

Hvis man stiller spørgsmålet, hvad de studerende har lært af musikanalyseøvelsen, vil svaret afhænge af, hvordan læring forstås. Musikanalysen var designet til at understøtte en bevidstgørelse af samspelet mellem sanser og fortolkning og dets betydning for forskningsarbejde i hhv. dialog/interviews og iagttagelse/observation. Det empiriske materiale peger på, at dette lykkedes hos i hvert fald et antal af de studerende. Før der kan uddrages mere generelle indsigter med relevans for andre undervisningskontekster, vil det imidlertid være nødvendigt at undersøge, hvordan den kropslige dimension af læring kan forstås begrebsligt, og hvilke typer af kompetencer, denne læring forventes og ønskes at føre til (Giorgi, 1975; Brinkmann, 2012).

I pragmatiske og sociokulturelle teorier om læring ses individets skabelse af mening som afgørende tegn på læring (fx Dewey, 1980; Vygotsky, 1930/2000; Lave & Wenger, 2003; Bruner, 1997; Schön, 2001). Denne meningsskabelse afhænger af, hvordan materialitet og fysiske, sociale og kulturelle omgivelser fungerer som fælleskulturelle, meningstilskrivende elementer i læreprocessen (Bruner, 1997, s. 75), og dermed ekspliciteres omgivelsernes betydning for læring. Krop og sanser synes at have *underforstået* betydning for læring, fordi konstruktion af mening, viden og forståelse altid sker i relation til noget, men kroppens betydning er sjældent ekspliciteret. I modsætning hertil betoner æstetiske læringsteorier, at den lærende i lige så høj grad gøres opmærksom på dette *noget*, altså det sete og hørte, som på den sociale, emotionelle og begrebslige betydning, der tillægges sanseindtrykket – man dvæler ved sanseindtrykket for at skabe læring (Eisner, 2008; Langer, 1969).

I dette lys peger de studerendes udsagn på, at musikanalysen retter opmærksomheden mod det *noget* (musikkens fysiske fremtræden som lyd og deres måde at høre på), som tilskrives mening. Dermed giver musikanalysen de studerende mulighed for at erfare forskellen mellem det, de sanser, og det, de tillægger af mening. Dette danner udgangspunkt for at undersøge deres måder at tilskrive mening til det, de hører og ser i dataindsamlingsprocesser (jf. citat ovenfor: “[...] er det ikke nok, at du hører, hvad du forventer at høre[...]).

En yderligere, sociokulturel dimension føjes til i kraft af, at de studerende foretager analysen i fællesskab. Her får de ifølge citaterne mulighed for at erfare, at både beskrivelser og meningstilskrivninger forekommer forskellige, men dog genkendelige, fra person til person. Det danner udgangspunkt for en refleksion over, at deltagerne i det forskningsfelt, de studerende skal ud i qua deres studiemål, kan have en anden, men dog genkendelig, tilskrivning af mening til de observerede handlinger, end den studerende, som forsker (jf. citat ovenfor: “[...] bevidst om mine egne forforståelser og den måde jeg opfatter virkeligheden på, og at være åben og forsøge at forstå informanten

for at få alle nuancerne af undersøgelsesområdet afdækket.”). I lyset af sociokulturelle læringsteorier bliver den kulturelle dimension af meningstilskrivning således tydeliggjort gennem den analytiske musiklytning. På den måde muliggøres en ny erfaringsbaseret forståelse af det at 'forholde sig åbent' til forskningsfeltet eller 'sætte sin forforståelse i parentes'. Dermed kobles sammenhængen mellem det sansede og selve betydningsdannelsen direkte til den sanselige og betydningsdannende dimension af det at forske kvalitativt.

### Perspektiver for universitetspædagogik

Hvis det beskrevne eksperiment ses i lyset af et fremtrædende universitetspædagogisk begreb som 'constructive alignment', opstår der imidlertid en række dilemmaer. Et karakteristisk træk ved alignment-tilgangen er, at der skal være en direkte reference fra det, der undervises i, til det, der eksamineres i ved forløbet afslutning (Biggs, 1990). Hvis alignment forstås alene i forhold til den studieordningsmæssige og formelle ramme for de studerendes læring kan eksperimentet ses som en ekskurs i forhold til det, den studerende prøves i efter semesterets slutning, idet der ikke kan identificeres en klar linje fra eksperimentets indhold (bevidstgørelse af sansernes betydning for forskningsarbejde) til formuleringerne i studieordningsmålet, således som Biggs (1996) anbefaler. Kompetencemålet inden for kvalitativ forskning er i studieordningen for 9. semester formuleret således:

*”at kunne igangsætte og styre et komplekst undersøgelsesarbejde baseret på videnskabelige kriterier, analysemodeller og metoder inden for lærings- og uddannelsesområdet i en specifik praksiskontekst”* (Studieordning, AAU, 2012).

Kropsligt-sanselige aspekter af læreprocesser og forskningsprocesser indgår ikke i formuleringen af dette mål, og dermed kan eksperimentet ikke ses som en del af alignment i forhold til studieordningen.

På den anden side kan der identificeres en klar sammenhæng mellem den litteratur, de studerende forventes at anvende som grundlag for at udvikle kompetencer i kvalitativ dataindsamling (fx Brinkmann, Wadel, Hastrup m.fl.), og eksperimentets fokus på dimensioner af læring, som indgår i udviklingen af et håndværk. Her vil det være oplagt at drøfte, i hvilket omfang, og på hvilket niveau, *”klare, velbeskrevne mål og bevidsthed om arbejdsformer og prøveformer kan motivere de studerende til at påtage sig selv at lære det, som intenderes”* (Leth Andersen, 2010, s. 31). Eksperimentet kunne nuancere de overvejende kognitivt baserede måder at tænke uddannelse på, som er fulgt i kølvandet på constructive alignment-tænkningen, som også Andersen er inde på i en kritisk analyse (Andersen, 2010), ligesom det kan overvejes, om det er tilstrækkeligt at formulere akademiske kompetencer i kognitive termer. På den baggrund kan det være nødvendigt at overveje didaktikker, der bygger videre på det at læse, høre forelæsning og diskutere, altså kognitive og verbalsproglige læringsmå-

der. Ikke fordi det er uproblematisk at udvide alignment-tænkningen med andre typer af læringsforståelser, som også udsagnene fra de studerende peger på, men fordi det ud fra visse typer af kompetenceudvikling, som eksempelvis kvalitative forskningskompetencer, kunne være nødvendigt at gøre det.

*Julie Borup Jensen er lektor i kreativitet og kunstbaserede læreprocesser ved Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi. Hun har i de seneste år forsket i lærings-, kreativtets- og innovationspotentialer til at understøtte æstetiske læringsformers samspil med andre læringsformer i videregående uddannelse på professionshøjskoler og på universitetet. Dette fokus har ført til en række udviklingsarbejder i uddannelsesprogrammerne på Institut for Læring og Filosofi på master- og kandidatniveau, hvor studenterdiversitet har været omdrejningspunktet. Her er det især kunstens potentialer for at involvere krop, sanser og emotioner i samspil med refleksive og kognitive læreprocesser i praktiske og akademiske kontekster, der er fokus for interessen. Denne interesse involverer desuden et fokus på uddannelsesforskningens muligheder for at indfange og omsætte viden om kroppens betydning i uddannelsessystemet.*

## Litteratur

- Andersen, H. L. (2010). »Constructive alignment« og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30-35.
- Babbie, E. (2003). Lessons learned from teaching qualitative methods. *Qualitative Research Journal*, 11(23).
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education; the International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 32(3), 347-364. doi:10.1007/BF00138871.
- Bonde, L. O. (2009). *Musik og menneske: Introduktion til musikpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Issues in learning about and teaching qualitative research methods and methodology in the social sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research*, 8(1) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/216/477>.
- Brincker, J. (1990). *Musiklære og musikalsk analyse* (2. rev. og udvidede udg.). København: Engstrøm & Sødning.
- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative Inquiry in Everyday Life*. London: Sage publications ltd.
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, P. (2010). The ethnographic self as resource? I P. Collins & A. Gallinat (red.): *The Ethnographic Self as Resource: Writing Memory and Experience Into Ethnography* Oxford: Berghahn, s. 228-245.
- Denshire, S. (2014). On auto- ethnography. *Current Sociology*, 62(6), 831-850. doi: 10.1177/0011392114533339

- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Berkeley Publishing Group.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991). *Intuitiv ekspertise: Den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2011). portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 63-79. doi: 10.1080/02602930903197891
- Eisner, E. (2008). Art and knowing. I J. G. Knowles & A. L. Cole (red.): *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (1st ed.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc., 3-12.
- Elmholt, C. (2006). Formidling af kvalitativ metode - eksempel på et undervisningsprogram. *Tidsskrift for Kvalitativ Metodeudvikling*, (41), 28-31.
- Englund, U. (2008). *Musik: Metoder til analyse*. Århus: Systime.
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. I A. Giorgi (red.): *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology. vol II*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Grieg, E. (1876): Morgenstemning. I Grieg, E. (2007). *Peer Gynt: Suites nos. 1-2, op. 46 and 55*. BBC Scottish Symphony Orchestra; dirigent: Jerzy Maksymiuk. Mainz: Ernst Eulenburg.
- Hammersley, M. (2004). Teaching qualitative method: craft, profession, or bricolage? I C. Seale, G. Gobo & D. Silverman (red.): *Qualitative Research Practice* (1st ed.). London: Sage, 549-560.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (1st ed.). København: Hans Reitzels Forlag, 55-80.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27. doi:10.1016/j.stueduc.2012.04.001.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. København: Hans Reitzel.
- Langer, S. K. (1969). *Menneske og symbol: En studie i fornuftens, ritualets og kunstens symboler*. København: Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzel.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge. Towards a Post Critical Philosophy*. London: The University of Chicago Press.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag, 81-96.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim.



- Statens Samfundsvidenskabelige forskningsråd (2002). *Vejledende retningslinjer for forskningsetik i samfundsvidenskaberne*. 1st U.S.C. 97.
- Tanggaard, L. (2006). Formidling af kvalitativ metode. *Tidsskrift for Kvalitativ Metodeudvikling*, (41), 3-15.
- Vygotsky, L. (1930/2000). Værktøj og symbol i barnets udvikling. I K. Illeris (red.): *Tekster om læring* (1st ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 83-94.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur - en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: Guidance for Novice Researchers. *Nursing Standard*, 22(23), 35-40.



# Læringsmål i masteruddannelser – et underviserperspektiv på teori-praksis relationen

Annie Aarup Jensen, cand.mag., ph.d., lektor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Anja Overgaard Thomassen, cand.merc., ph.d., lektor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

## Reviewet artikel

*Artiklen belyser, med udgangspunkt i Ellströms kategorisering af handlings-, videns- og læringsniveauer (1996), at der eksisterer en generel grundlæggende forskel mellem, hvad underviserne oplever, at masterstuderende har som mål med deres uddannelse, og hvad underviserne selv tolker som det overordnede mål. De studerendes mål er ifølge underviserne overvejende at få teoretisk viden og teoretisk funderede svar på konkrete problemstillinger, mens undervisernes mål er at skabe refleksive praktikere gennem arbejdet med teorier og teori-praksisintegration. Artiklen er baseret på kvalitative interviews med fem erfarne undervisere fra tre forskellige masteruddannelser, hvor kernefeltene er læreprocesser, organisations- og professionsudvikling samt lederudvikling.*

## Indledning

Relationen mellem teori og praksis på bachelor- og kandidatuddannelser er et stadig mere aktuelt emne, der er baseret på mål om at sikre uddannelsernes erhvervsrettethed, samfundsrelevans og fremtidsorientering således, som det eksempelvis kommer til udtryk i de mål, der opstilles for uddannelses- og institutionsakkrediteringer (Danmarks Akkrediteringsinstitution; Institutionsakkreditering).

På de danske masteruddannelser er spørgsmålet om teori-praksisrelationen også relevant, men ud fra andre præmisser, da de studerende har minimum 2 års relevant erhvervserfaring efter gennemført adgangsgivende uddannelse (BEK nr. 1187, § 9, stk. 3) og som følge deraf allerede har en praksiskontekst at relatere en uddannelses faglige indhold til. Masterstuderendes vej ind i teori-praksisrelationen er således den modsatte af bachelor- og kandidatstuderendes.

Der er lavet en del undersøgelser af danske masteruddannelser med fokus på de studerende, eksempelvis studerendes oplevelser af og erfaringer med at være under uddannelse (Stegeager, 2014) og de dårlige rammevilkår voksne studerende tilbydes og byder sig selv (Lorentsen & Niemann, 2010;), masterstuderendes motivation for masteruddannelse og både personlige og faglige udbytte deraf (Krogh & Jensen, 2010), kategorisering af masterstuderendes anvendelse af teori i forhold til praksis

som inspiration for videreudvikling af masterpædagogik (Jensen og Jensen 2004; Aarkrog, 2008) og problemstillinger vedrørende studerendes udfordringer med at bringe viden fra uddannelse ind i egen praksis (Boud & Garrick, 1999; Keller m.fl., 2011; Stegeager m.fl., 2013; Thomassen og Rasmussen, 2014).

Underviseres oplevelse af og erfaringer med masterstuderende og deres arbejde med teori-praksisrelationen er imidlertid forskningsmæssigt underbelyst i en dansk kontekst (jf. søgning i Google Scholar ud fra: masteruddannelse - underviser - teori - praksis - relevans), bortset fra overvejelser over lærerrollen, som eksempelvis i Fibi-ger (2005), der beskriver lærerrollen i en specifik masteruddannelse som coach og sparringspartner, samt hos Ry-Nielsen (2008), der med afsæt i Master in Public Administration (MPA) beskæftiger sig med spørgsmålet om nyttiggørelse af deltagernes erfaringer i undervisningssituationen og i opgaver.

Da underviseren er en vigtig aktør også i voksenuddannelse (Illeris, 2003), har vi valgt at undersøge, hvilke opfattelser, erfaringer og værdier, masterundervisere giver udtryk for. Hvilke mål oplever underviserne, at de masterstuderende møder ind med: kommer de for at fordybe sig i teorier eller for "at få værktøjskassen fyldt op" med konkrete modeller, eller har de andre mål? Hvorledes arbejder underviserne med at skabe forbindelse mellem uddannelse og praksis? Og hvilken udvikling hos de masterstuderende vil undervisere gerne understøtte?

De udvalgte undervisere i undersøgelsen har over årene opnået stor erfaring og viden inden for undervisning på masteruddannelser, og de er meget bevidste og reflekterede omkring deres undervisning. Undersøgelsen, der ligger til grund for denne artikel, vidner om dette, både hvad angår overvejelser over undervisningsplanlægning og over teori- og begrebsdannelse om undervisning jf. Dales kompetenceni-veauer for pædagogisk professionalitet (Dale, 1998). Underviseres forståelse af deres egen praksis med alt, hvad den indebærer, indgår i det, Dale benævner 'perceptuelle vaner', det vil sige, de fortolkningsmønstre, som anlægges på læringssituationer som helhed, og som dermed også er med til at definere det handlingsrum og de handlemuligheder, som underviseren oplever at have (Ibid., s. 89). Vi er derfor interesseret i, hvad der fremkommer gennem undersøgelsen af, hvordan underviseropgaven med særligt henblik på teori-praksisrelationen på en masteruddannelse fortolkes af erfarne masterundervisere: hvordan beskriver underviserne masterstuderendes arbejde med teori og praksis, og hvorledes stemmer undervisernes opfattelse af studerendes mål med uddannelsen overens med undervisernes mål?

### Metode

Artiklen baserer sig på individuelle, semi-strukturerede og kvalitative interviews med fem erfarne master-undervisere (to kvinder og tre mænd), der alle er tilknyttet en af de tre masteruddannelser, der danner grundlag for undersøgelsen. Kernefeltene på disse uddannelser kan bredt siges at være læreprocesser, organisations- og profes-

sionsudvikling samt lederudvikling. I vores tilgang til interviewene anlagde vi en eksplorativ tilgang med en interviewguide baseret på seks temaer med åbne spørgsmål. De seks temaer var: underviserens felt og erfaringsbaggrund; målgruppen; målgruppeorienteret undervisningstilrettelæggelse; akademiske kompetencer; praksisrelation; underviserens udfordringer, værdier og rationaler. Underviserne blev udvalgt ud fra følgende kriterier: mangeårig erfaring med undervisning og vejledning på masteruddannelse; forskellige masteruddannelser repræsenteret; fordeling på køn. Vi har således arbejdet ud fra det eksemplariske princip, hvor vi gennem analysen af det indsamlede empiriske materiale vil opnå forståelser, der kan bidrage til den bredere debat omkring uddannelsesmål for masteruddannelser.

Med afsæt i interviewtransskriptionerne gennemførte vi en analyse inspireret af Giorgis (1992; 1994) fænomenologiske analysemetode. Efter en række gennemlæsninger af materialet blev der foretaget en meningskondensering af afsnittene, som ledte frem til en række emner, hvoraf vi i denne artikel særligt fokuserer på underviserens opfattelser og kategoriseringer af de studerendes syn på og brug af teori i relation til praksis og underviserens overvejelser over betydningen af studerendes syn på teori-praksisrelationen i forhold til at skabe forbindelse mellem disse. Analyserammen for dette har været Ellströms model for kategorisering af handlings-, videns- og læringsniveauer (Ellström, 1996), og især niveau to (Regelbaseret handling), tre (Vidensbaseret handling) og fire (Refleksiv handling) var relevante for analysen. Modellen (Fig. 1) kan kort forklares således: Metodestyrede læreprocesser, hvor opgaven og metoden er givet på forhånd, men resultatet ukendt, fører ifølge Ellström til know-how og regelbaseret handlingskompetence. Problemstyrede læreprocesser, hvor opgaven er givet, men resultatet ukendt, og den lærende selv vælger metode, fører til vidensbaseret handlingskompetence, hvor analytisk tænkning og teoretisk viden indgår. Det refleksive handlingsniveau nås gennem kreative læreprocesser, hvor hverken opgave, metode eller resultat er givet på forhånd, og hvor der indgår meta-kognitive processer, distancering, kritisk analyse og refleksion.

Handlingsniveau	Vidensniveau	Læringsniveau
Rutinebaseret	Tavs viden	Reproduktivt
Regelbaseret	Procedural viden / knowhow	Metodestyret
Vidensbaseret	Teoretisk viden / Knowing what	Problemstyret
Refleksivt	Meta-kognitiv viden	Udviklingsorienteret / kreativt

Fig. 1: Oversat fra Ellström 1996, s. 160.

Da der er tale om fem undervisere i forskellige fag på tre forskellige uddannelser, har vi ikke ladet en bestemt definition bestemme begrebet 'teori' men har ladet det stå åbent for de enkelte undervisere at vurdere, hvornår og hvordan det var relevant for dem at tale om teori i forhold til deres uddannelseskontekst. Underviserne vil i det følgende blive refereret til som A, B, C, D og E.

### **Undersøgelsens kontekst: Tre typer af masteruddannelser**

Vi tager som nævnt afsæt i en undersøgelse af fem undervisere, der er tilknyttet tre forskellige masteruddannelser. Det skal overordnet bemærkes, at da alle uddannelserne ligger ved et PBL-universitet (Problem Baseret Læring), indgår der, i forskelligt omfang, større problemorienterede projektarbejder på alle uddannelserne. Disse udarbejdes oftest i relation til en eller flere praksiskontekster. Imidlertid viste det sig, på baggrund af henholdsvis uddannelsernes studieordninger og undervisernes udsagn og kategoriseringer af "deres" uddannelser, at der tegnede sig et billede af disse uddannelsers forskellighed i forhold til, hvorledes der ud over projektarbejdet arbejdes med at sammenkoble praksis og uddannelse. Uddannelserne kan indplaces på et kontinuum, hvor det ene yderpunkt udgøres af den "fleksible" master der består af en række moduler, hvoraf fire er obligatoriske. Modulernes rækkefølge er ikke forudbestemt, hvorfor der ej heller er en naturlig progression indlejret i forløbet (Masteruddannelse X). Det andet yderpunkt indtages af den "ufleksible" master, hvor der er tydelig planlagt progression understøttet af et stringent undervisningsdesign (Masteruddannelse Z). Mellem de to yderpunkter finder man en masteruddannelse, der dels har progression i form af obligatoriske moduler, der fører frem til specialiseringsvalg, dels har stor valgfrihed i opgaver og projektemner (Masteruddannelse Y).

Uddannelsernes forskellighed viser sig også i, hvorledes man i undervisningen arbejder med teori-praksisrelationen og inddrager de studerendes egen praksis i undervisningen. I Masteruddannelse Y arbejder man på uddannelsens seminarer med oplæg med en overvægt af teoretisk indhold samt med forskellige former for praksisrelaterede øvelser:

*"Vi gennemgår ikke kun en proces, men samler altid op: hvad er det forskningsmæssige belæg, hvilke teorier er der på området, hvilken teoretisk ramme, kan det forstås fra andre perspektiver. ... [det] gør det nemmere at tale om de her ting, at vi taler om konkrete erfaringer, de studerende lige har haft" (A).*

Ovenstående citatet viser, at undervisningen er orienteret mod, at de studerende i undervisningstiden afprøver forskellige metoder og teknikker på egen krop. Underviserne søger gennem øvelserne at skabe forbindelse mellem uddannelse og praksis, idet metoderne ikke blot afprøves, men hvor det teoretiske fundament også diskuteres og relateres til de studerendes praksis.

En anden måde at arbejde med teori-praksisrelationen ses på Masteruddannelse X. Her er der fire obligatoriske moduler, og der er ikke en fastlagt progression i uddannelsen. De studerende bestemmer selv, hvilke moduler de tager og på hvilket tidspunkt i uddannelsesforløbet, hvilket skal understøtte teori-praksisrelationen, fordi moduler vælges ud fra faglig interesse eller ud fra en aktuell problemstilling i praksiskonteksten. I særligt et modul med fokus på det personlige lederskab, hvor der fokuseres på at udvikle lederens evne til at udvikle egen ledelse, skal de studerende så at sige studere sig selv og deres egen ledelse. Et element i undervisningen er, at hver enkelt studerende får besøg af 2-3 medstuderende i egen organisation, der fx observerer møder eller interviewer værtens kolleger ud fra en selvvalgt problemstilling. De studerendes engagement i hinandens ledelsesmæssige udfordringer understøtter ifølge underviseren muligheden for at skabe forbindelse mellem praksis og uddannelse.

*"[...] at gå ind i hinandens problemstillinger, [...] at gå ind og diskutere hinandens, og hvis man kan skabe et engagement af det, så synes jeg, det kører, fordi så bliver det nemmere at trække teorier ind og forstå, hvad pokker man kan bruge teorier til" (E).*

I Masteruddannelse Z tager man skridtet videre, idet de studerende skal iværksætte et eksperiment i egen praksis, og underviseren følger så at sige med ud i praksis og fungerer som "bagmandskonsulent". Underviseren forklarer det således:

*"Og på Master Z [...] så fra 2. semester og i hvert fald 3. semester og ofte også 4. semester, der skal de studerende ud og lave praksis. Et eller andet omstillings-, noget de eksperimenterer med i egen organisation. Og så er jeg sådan bagmandskonsulent. Og på Master Z siger vi jo, at vejleder kan være medforsker. Så jeg kan komme meget langt ind i at være en slags bagmandskonsulent" (D).*

I alle tre scenarier handler det om at inddrage konkrete praksiselementer som hjælp til forståelse af eller understøttelse af arbejdet med uddannelsens teorier, og læreprocessen forudsætter i alle tre sammenhænge aktiv deltagelse. Som det ses enten gennem simulering/øvelser (Master Y), gennem at skabe den analytiske distance til en praksis, der kan opnås ved, at det ikke er ens egen praksis, der undersøges og diskuteres (Master X) eller ved, at der er tæt tilknytning til vejleder, når man laver eksperiment i egen praksis og dermed har en kompetent sparringspartner (Master Z).

Masteruddannelse X	Masteruddannelse Y	Masteruddannelse Z
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fleksibel masteruddannelse</li> <li>• Fire obligatoriske moduler</li> <li>• Ingen bestemt rækkefølge</li> <li>• Ingen fastlagt progression</li> <li>• Opgave følger modulets tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obligatoriske moduler</li> <li>• Uddannelsens fastlagte forløb kan afviges</li> <li>• Progression</li> <li>• Specialiseringsvalg</li> <li>• Valgfrihed i opgaver/projekter inden for semestrets temaramme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uddannelsen følger fast struktur</li> <li>• Progression</li> <li>• Stringent undervisningsdesign</li> <li>• Underviser /studerende relation</li> </ul>
<b>Uddannelsernes kontekstuelle læringsrum - valg af teori/praksis tilgang i undervisningen</b>		
Besøg af medstuderende i egen organisation	Problembaserede opgaver/øvelser i læringsrummet	Eksperiment i egen organisation

Fig. 2: Sammenfatning af masteruddannelsernes kendetegn.

### Undervisernes oplevelse af masterstuderende

Underviserne omtaler de studerende som "engagerede", "motiverede", og "uddannelsesglade" med "stor spørge- og diskussionslyst". De vurderer, at de studerendes store styrke er, at de kan relatere til deres konkrete praksiserfaring og -kontekst:

*"Deres styrker er en ofte ret grundig og reflekteret praksis og så et engagement. Altså, de kommer også, fordi de gerne vil det og vil have noget ud af det" (B).*

De studerendes tætte relation til egen praksis indebærer i nogle underviseres fortolkning også en emotionel relation, som underviserne oplever kan medføre læringsmæssige udfordringer for de studerende, når egen praksis skal reflekteres teoretisk.

*"Styrke [...] de har noget konkret praksis at relatere til, når vi taler om teorier. [...] men det [...] kan godt være sådan lidt et tveægget sværd, fordi det godt nogle gange kan være vanskeligt for dem at lave den modsatte bevægelse, altså trække deres konkrete oplevelser op på et mere reflektivt plan med teoretiske begreber og distancere lidt fra, måske, hvad de involverede lige sådan følelsesmæssigt og kropsligt og sådan. [...] Det er på samme tid både en styrke og en svaghed, den der kropslige erfaring og involverethed og emotionelle kobling faktisk til teoretiske begreber [...] og selvfølgelig også den samme koblethed til deres praktiske erfaring. Men det er i hvert fald en drivkraft på rigtig mange planer, denne her tætte kobling [...]" (A).*



Dette kan også have betydning i forhold til undervisernes frihed ved valg af undervisningsindhold, idet det fx kan betyde, at studerende helst skal kunne genkende en umiddelbar praksisrelevans, som det også er beskrevet af Aarkrog (2008):

*”Altså, du kan jo ikke stå og sige noget, de ikke på en eller anden måde kan relatere eller i hvert fald, hvis de tænker sig godt om, kan relatere, ellers så synes de altså, det giver jo ikke nogen mening for dem. Så det skal jo hele tiden være spot on i forhold til noget, der kan berige deres praksis. Og det er jo det, der gør det nemt at undervise den gruppe” (B).*

På den ene side kan praksisrelationen således gøre undervisningsopgaven lettere, på den anden side kan den virke begrænsende for underviserens stofvalg og udgøre en hindring (i forhold til at skabe analytisk distance), som den studerende må lære at håndtere undervejs i uddannelsen. Den sammenkobling mellem det emotionelle og de fysiske erfaringer i relation til studerendes egen praksis, som underviseren ovenfor mener at se, kan med reference til Ellströms kompetencebegreb (Ellström, 1996, s. 149) forstås som et udtryk for en faglig identitet og kompetence, som er udviklet i tæt sammenhæng med den faglige, sociale og kulturelle kontekst, som praksis udgør. Til dette hører også et tanke- og normsæt for den pågældende praksis, som den studerende så at sige skal kunne sætte sig ud over for at kunne skabe den analytiske distance. En hjælp til denne proces kan være de teorier og modeller, som uddannelsen tilbyder.

### **Studerendes anvendelse af teori i masteruddannelserne**

Ifølge underviserne kan man i de studerendes arbejde se nogle mønstre i forhold til, hvorledes studerende opfatter og anvender uddannelsernes teorier.<sup>1</sup> Dette har indflydelse på de muligheder og udfordringer, der eksisterer i forhold til at skabe forbindelse mellem uddannelse og praksis og dermed også for læringspotentialet. En underviser giver således udtryk for, at nogle studerende anvender teori til at definere egen praksis og ikke meget mere:

*”Se, der er noget af min praksis, der passer på den her teori” (E).*

Ved en umiddelbar og måske ukritisk oplevelse af at genkende egen praksis i en teoretisk ramme risikerer den studerende at stille sig tilfreds med tilpasningsorienterede læreprocesser, som er betydningsfulde for at skabe stabilitet i en praksiskontekst, men som samtidig mindsker muligheden for innovation og nytænkning – det som Ellström benævner ‘udviklingsorienterede læreprocesser’ (Ellström, 1996, s. 163).

<sup>1</sup> Teori forstås i denne artikel som de teorier, modeller og begreber, der anvendes inden for undervisernes fagfelter.



I forlængelse af dette fortæller samme underviser, at der kan opleves en forestilling om, at hvis teorien opleves at stemme overens med praksis, så leverer den også et udtømmende svar på problemstillingen:

*"Nårh, ja, hvis jeg nu har argumenteret for, at det passer med teorien, så må det jo være nok'. Og det betyder jo bare i bund og grund, at de bortser fra deres egen praksis og den forståelse, en sådan praksis giver" (E).*

Som underviseren påpeger, gives teorien her overvægt på bekostning af de erkendelsesmuligheder, en dybere undersøgelse af egen praksis kunne give. Den faglige kompetence, som den studerende har udviklet gennem sin praksisrelation, skal gerne bringes i spil af den studerende, og manglende teori-praksis-refleksion kan også her føre til tilpasningsorienterede læreprocesser. En anden side af denne problemstilling er de situationer, hvor det forventede svar fra teorien udebliver:

*"Nu underviser jeg jo inden for noget, der er enormt anvendelsesorienteret, altså [...] det ved de alle sammen alt om på forhånd. De andre fag, som vi underviser i, det ved de også alt om på forhånd. Og så må der være nogle fine teorier, der giver dem svarene. Når de så når frem til, at de der fine teorier ikke giver dem svarene, så "Hvad er det her nu for noget? Kunne vi ikke bare få et svar? Nu er vi kommet her for et svar?" Og det er jo, altså hvis man accepterer det, så tror jeg, at man har problemer med at opøve deres analytiske evner" (E).*

Her ses igen, hvorledes underviseren relaterer sin forståelse af de studerendes opfattelse af, hvad teori er, og hvad teori skal kunne i forhold til praksis, til hvilke problemstillinger, denne tilpasningsorienterede læringstilgang medfører rent uddannelsesmæssigt med hensyn til at udvikle de grundlæggende akademiske færdigheder, som eksempelvis at kunne analysere.

Undervisernes oplevelse er, at der hos de studerende synes at ligge en opfattelse af teori som en form for autoritet, der ikke kan diskuteres eller sættes spørgsmålstegn ved, hvilket i sig selv kan være en hindring for en udviklingsorienteret læringstilgang. I forhold til dette giver flere af underviserne udtryk for, at det for dem er vigtigt, at de studerende aflægger sig en autoritativ holdning til teorierne og får en mere nuanceret forståelse af, hvad teori kan bidrage med. En underviser giver udtryk for sin egen holdning:

*"[...] altså, jeg har det jo sådan med teori, at det er vigtigt, men det er jo også noget, som man kan tillade sig at vælge og tilpasse efter situationen [...]" (B).*

*"[...] Det, at teorier er altså sådan noget, man godt kan tillade sig at bruge lidt pragmatisk og måske klippe lidt i stykker og bruge lidt af det og måske ikke noget andet" (B).*

Underviserne oplever altså en divergens mellem, at de anskuer teorier som afsæt til at undersøge, diskutere og opnå nye erkendelser, mens de opfatter, at de studerende, generelt set kan have en tendens til at anskue teorier som værende sande billeder af verden eller deciderede handlingsanvisninger.

### Resultater sat i forhold til handlings-, videns- og læringsniveauer

Følger vi underviserens vurdering af de studerendes forhold til at arbejde med teori, kan vi med Ellströms kategorisering (Ellström, 1996) se, at underviserne oplever, at en del studerende tenderer mod en 'tilpasningsorienteret læring', hvor de søger at løse eller forstå de praksisorienterede problemer ud fra de "regler" eller principper, som de tolker, at en given teori opstiller, uden at stille spørgsmålstejn ved dette som løsningsmodel. Dette tilhører lavere-ordens-læring, mens højere-ordens-læring betyder, at hverken problemet, målet eller forudsætningerne tages for givet men i stedet undersøges. Dette betegner Ellström som 'udviklingsorienteret læring'.

Ifølge underviserne er der nogle studerende, der tydeligt ønsker værktøjer og metoder, tips og tricks til problemløsning og således vil stille sig tilfredse med at vide, hvordan noget skal løses. Det svarer til det, Ellström benævner 'procedural viden' og er et udtryk for metodestyret læring (se fig. 1). Andre studerende arbejder med teoretisk viden, men anvender den, som var der tale om procedural viden, altså som regler, der kan følges, hvilket – hvis Ellströms model følges – betyder, at de faktisk på trods af problemstyret arbejde (PBL) risikerer ikke at hæve sig op på det videns- og handlingsniveau, der i Ellströms model hører til dette niveau, men stadig befinder sig på det regelbaserede og dermed tilpasningsorienterede læringsniveau.

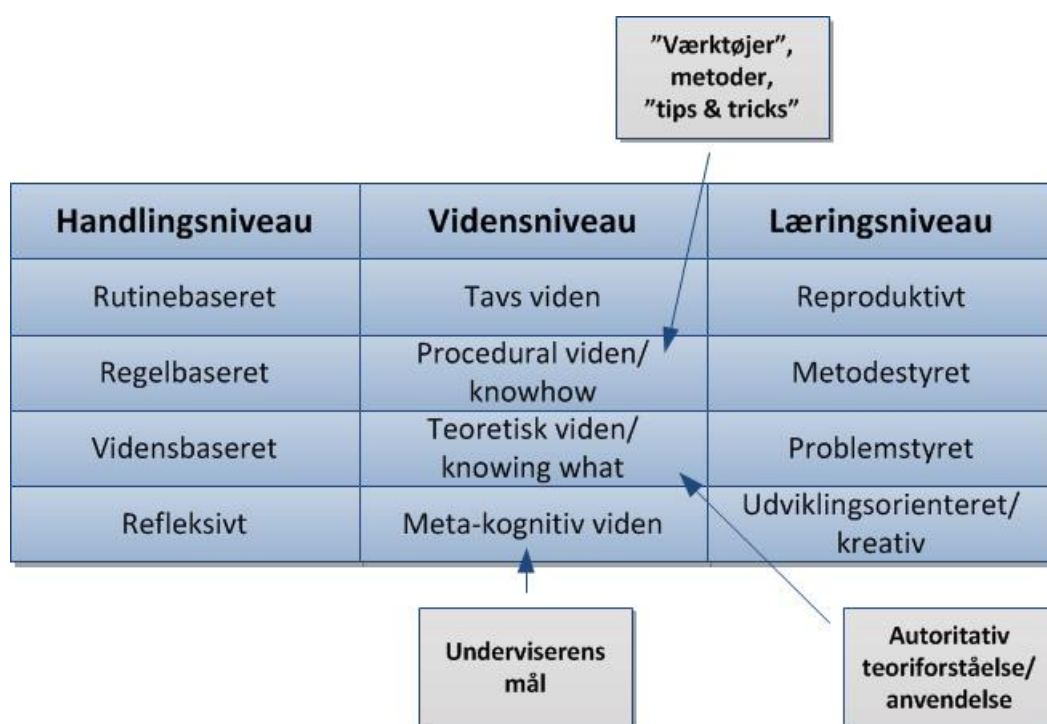


Fig. 3: Oversat fra Ellström 1996, s. 160 – suppleret med forfatterens bokse.

Det træder frem, at underviserne på tværs af de tre masteruddannelser oplever, at teori-praksisrelationen kan "spænde ben" for de højere læringsniveauer. Samtidig fremgår det af undervisernes udsagn, at det systematiske arbejde, der som nævnt på forskellig vis er integreret i uddannelserne, skaber rammer for at udfordre de studerende på netop de nævnte vidensniveauer ved hjælp af krævende, involverende læreprocesser. Underviserne giver således udtryk for, at der gennem disse udviklingsorienterede læreprocesser for mange studerendes vedkommende nås det refleksive handlingsniveau.

### Hvad vil underviserne gerne opnå?

Gennemgående for underviserne er netop deres ønske om, at de studerende bliver i stand til at tænke på nye måder, hvilket eksempelvis indebærer, at de kan forholde sig til og anvende teori reflekteret i analysen af det undersøgte problem. De ønsker, at de studerende bevæger sig over i refleksiv handling, jf. Ellströms læringsniveau for kreativitet og udviklingsorientering. En af underviser udtrykker sig på følgende måde:

*"[...] Hvis jeg skal være lidt fræk, så vil jeg sige jeg er lidt ligeglad med, hvilke teorier de kan. Det interesserer mig overhovedet ikke. Det der interesserer mig, det er, hvis de bliver præsenteret for en ny teori, som de ikke har set før, hvad vil de stille op med den? Hvordan vil de håndtere den? Hvordan vil de bruge den? Jeg bliver mere og mere ligeglad med, om de kan den model, eller den teoretiker eller den teori, det er ikke det væsentligste. Det væsentligste er, hvordan de er i stand til at (bruge den) [...]" (D).*

*"[...] så mener jeg i hvert fald selv det handler om, hvordan de er i stand til at vende rundt og endevende en problemstilling og finde ud af, hvad er det for nogle redskaber, jeg kan tage i anvendelse? Er der nogen teorier, der kan inspirere mig?" (D).*

Det interessante er her, at det, som det fremgår af ovenstående citater, i mindre grad er det specifikke faglige indhold, som underviserne ser som idealudbyttet af en masteruddannelse. Det synes i højere grad at være de grundlæggende akademiske færdigheder, som at kunne sætte sig ind i nyt stof (herunder teori), at kunne analysere, fortolke, kritisk vurdere anvendelighed i forhold til konkret kontekst og implementere – samt reflektere over situation og proces. Teori kan ifølge underviserne anvendes til at inspirere, og man kan pragmatisk vælge at anvende dele af teorier, men ifølge Ellströms model forudsætter dette, at den studerende har nået det refleksive handlingsniveau gennem udviklingsorienterede læreprocesser. Hvis studerende ikke er villige til eller i stand til at sætte deres eksisterende viden og erfaring i eller på spil, afskærer de sig fra at bevæge sig op på et højere refleksivt niveau. Underviserne anerkender vanskeligheden i at anlægge den analytiske distance til egen

praksis og egen viden, der er nødvendig for at kunne anskue viden, praksis og teori fra nye vinkler, men det er netop, hvad underviserne gennem deres undervisning gerne vil facilitere.

Når underviserne giver udtryk for, at de gerne vil uddanne de studerende til at blive refleksive praktikere, så ligger der i deres forståelse af dette begreb, at de ønsker, at de studerende har en teoretisk referenceramme at trække på, og kan sætte sig ind i nye teorier, at de med de analytiske færdigheder kan skabe den nødvendige distance til egen praksis, og at de, selv om de har den teoretiske ballast, også formår at løsrive sig fra den. Det vil sige, at de ikke anvender teorier som løsninger eller handlingsanvisende, at de vover at arbejde kreativt og konstruktivt med teorierne og i det hele taget har et mindre autoritativt forhold til teorierne.

### **Teori og praksis som læringsmål og -middel i uddannelserne**

Når vi sammenholder undervisernes beskrivelser af deres opfattelse af de studerendes arbejde med teori og praksisrelaterede metoder og af deres oplevelse af de studerendes mål for deres uddannelse med undervisernes egne mål for uddannelserne, ser vi tegn på en væsensforskel mellem, hvad der synes at blive opfattet som mål og middel i uddannelserne. De studerendes overordnede mål er, ifølge underviserne, at lære en række teorier, og de akademiske grundfærdigheder synes at spille en mindre rolle som middel til at lære disse. For undervisernes vedkommende synes det modsatte, lidt firkantet sagt, at være tilfældet: målet er for dem, at de studerende tilegner sig de akademiske, videnskabelige kompetencer, og arbejdet med teori og praksis udgør midlet til at opnå disse kompetencer. I dét lys kan man forstå uddannelsernes forskellige måder at arbejde på med de studerendes teori-praksisrelation som metoder ad hvilke, de studerende udfordres optimalt i forhold til at tilegne sig og udvikle disse kompetencer. Det interessante er således undervisernes grundlæggende forståelse af, at det er de generiske kompetencer relateret til "at lære at lære" og "at lære at tænke sig om", som underviser E udtrykker det, der i deres optik skal bidrage til, at masterstuderende bliver gode praktikere – også på længere sigt, når den viden, de har arbejdet med på uddannelsen, ikke længere er den nyeste, eller når de står over for nye, uforudsete problemstillinger.

Ovenstående pointer er relevante, ikke blot i forhold til nærværende undersøgelse, men også i et bredere underviserperspektiv, idet aspektet om "at lære at lære" retter sig mod en generel diskussion vedrørende universitetspædagogik. Undersøgelsens udsigelseskraft kan, på baggrund af det relativt begrænsede datagrundlag fra beslægtede masteruddannelser på et PBL-universitet, siges at være forholdsvis lille. Artiklen peger trods dette på vigtige områder, man som underviser med fordel kan inddrage i sine didaktiske overvejelser, særligt at teori-praksis-relationen kan stå i vejen for, at den masterstuderende opnår læring på højere læringsniveauer, og at målet med uddannelse muligvis divergerer mellem underviser og masterstuden-

de. Dette kan pege på nødvendigheden af en måske endnu højere grad af italesættelse af på den ene side masterstuderendes ønsker for og mål med uddannelsen og deres individuelle lærings syn og, på den anden side, undervisernes læringsmål for de masterstuderende og de tilhørende pædagogiske overvejelser om mål og middel. Artiklens fund er, også i en bredere universitetspædagogisk kontekst, relevante at forholde sig til, idet en opmærksomhed herpå kan understøtte et positivt læringsudbytte hos de studerende.

*Annie Aarup Jensen er lektor og har mange års erfaring med tilrettelæggelse af og undervisning på masteruddannelser og kandidatuddannelser.*

*Hendes forskningsinteresser fokuserer primært på voksnes læreprocesser i forskellige kontekster samt på problemorientering i uddannelser.*

*Anja Overgaard er lektor i Organisatorisk Læring, hvor hun særligt har beskæftiget sig med forskellige typer af samarbejdsformer mellem universiteter og organisationer – eksempelvis praksisnær kompetenceudvikling. Gennem en årrække har Anja undervist på flere forskellige masteruddannelser, hvilket har lagt grundstenen til hendes interesse for, hvorledes der kan arbejdes med at etablere frugtbare læreprocesser i feltet mellem masteruddannelse og organisatorisk praksis.*

## Litteratur

Bekendtgørelse om masteruddannelser ved universiteterne

(masterbekendtgørelsen). Bekendtgørelse nr. 1187 af 7. December 2009.

Retsinformation

Boud, D & J. Garrick (1999). *Understanding learning at work*. London: RoutledgeDale,

E.L. (1998) *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim

Danmarks Akkrediteringsinstitution, <http://akkr.dk/2015/passers-de-studerendes-kompetencer-til-fremtidens-behov/> Download 20151209

Ellström, P.-E. (1996). Rutin og refleksion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I Ellström, Gustavsson & Larsson (red.): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Fibiger, B. (2005). Videndeling i læringsforløb - erfaringer fra undervisning på Masteruddannelsen i Ikt og Læring. *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse* (ISSN 1603-5518), 2(5).

Giorgi, A. (1994). A Phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 190-220.

Giorgi, A. (1992). Description versus Interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 23(2), 119-135.

Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Learning Lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag.

- Institutionsakkreditering, [http://akkr.dk/vejledninger/institutionsakkreditering/Download 20151209](http://akkr.dk/vejledninger/institutionsakkreditering/Download%2020151209)
- Jensen, C. N. (red.) (2005). *Voksnes læringsrum*, Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jensen, A. A. & Jensen, H. B. (2004). Back to the future. Theory and practice in adult practitioners' problem oriented project work. I A. Kolmos, F. K. Fink, L. Krogh (red.): *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Keller, H. D., Willert, S. & Stegeager, N. (2011). Efteruddannelse som ledelsesudfordring – på sporet af en akademisk praksisuddannelse. I: Helth (red.): *Ledelse og læring i praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krogh, L. & Jensen, A. A. (2010). Lifelong Learning: personal development or professional competence development? I C. Rust (red.) *Improving Student Learning. For the Twenty-First Century Learner*. Oxford Brookes University.
- Lorentsen, A. & Niemann, K. (2010). *150 km/t på en grusvej: Om voksnes rammer for efter/videreuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Ry-Nielsen, J. C. (2008). Deltagerorientering i undervisningen af MPA studerende – refleksioner og praksis. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, nr. 5, 39-44.
- Stegeager, N. (2014). *Viden i bevægelse: En undersøgelse af masterstuderende i spændingsfeltet mellem uddannelse og arbejdsplads*. Ph.d.-afhandling. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Stegeager, N., Thomassen, A. O. & Laursen, E. (2013). Problem based learning in continuing education - challenges and opportunities. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 1(1), 151-175.
- Thomassen, A. O. & Rasmussen, J. G. (2014). Udvikling af kompetence til ledelse i hverdagen. I Larsen & Rasmussen (red.): *Relationelle perspektiver på ledelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Aarkrog, V. (2008). Masterstuderendes kobling af teori og praksis. Inspiration til videreudvikling af masterpædagogikken? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3(5).



# “Hvad angår det mig som jurist?”

## - refleksion over jurastuderendes møde med nye fagligheder

Louise Victoria Johansen, *cand.scient.anth., ph.d. i jura, postdoc ved Det Juridiske Fakultet, Københavns Universitet.*

### Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Jurastuderende på danske universiteter bliver i stigende grad introduceret for tværfaglig undervisning, som giver dem mulighed for at kunne reflektere over deres fag udefra. Mange jurastuderende møder dog disse kurser med en stærk monofaglig forståelse opnået gennem deres hidtidige jurastudium. Deres læreproces i løbet af kurserne er derfor afhængig af undervisers håndtering af denne allerede etablerede jurafaglige identitet. Med udgangspunkt i Steen Becks sammentænkning af læringsteoretikerne Jean Piaget og Lev Vygotsky argumenterer denne artikel for, at tværfaglig undervisning på jurastudiet indebærer mere end blot at lære ny teori og nye metoder; den forudsætter også aflæring af de faglige forståelser, som særligt skygger for at kunne inddrage andre discipliner end den juridiske.*

*Artiklen beskriver denne balance mellem aflæring og nylæring gennem en refleksion over min undervisning på et obligatorisk bachelorfag samt et kursusfag på kandidatuddannelsen ved Det Juridiske Fakultet, Københavns Universitet. Disse kurser har forskellige betingelser i forhold til den undervisningstid, der kan allokeres til de studerendes arbejde med nye metodiske tilgange. Ud over disse organisatoriske forskelle har det dog også vist sig, at undervisers anvendelse af de første undervisningsgange kan være afgørende for de studerendes læreproces, samt at metakommunikation om aktiviteterne bør være meget tydelig.*

### Introduktion

Der er i disse år øget fokus på tværfaglig undervisning på ellers klassiske, monofaglige uddannelser som fx Jura og Medicin. Her har fag som videnskabsteori, etik, eller kommunikation ofte det formål at give de studerende et nyt fagligt blik på deres egen videnstradition. Som antropolog ansat på et juridisk fakultet har denne form for tværfaglighed<sup>1</sup> udgjort et kerneelement i min undervisning. I foråret 2010 under-

<sup>1</sup> I denne artikel betegner begrebet tværfaglighed bredt det arbejde, som forbinder og skaber dialog mellem discipliner (jf. Jensen, Troelsen & Zeuner, 2012). De to beskrevne kurser arbejder begge med at introducere andre fagligheders perspektiv på jurastuderendes egen faglighed. Kurserne behandler jura “på en ny måde” men fører også til, at jurastuderende vil kunne integrere andre metoder, fx kvalitative metoder, i deres studieopgaver.



viste jeg for første gang jurastuderende gennem det tværfaglige kursustilbud Anthropology of Law (herefter AL). I 2014 har jeg igen undervist i AL samt i det obligatoriske videnskabsteoretiske bachelorfag: Ret, moral og politik (RMP). Fagene ligger på linje med fakultetets erklærede strategi om, at alle kandidater fra 2016 skal kunne inddrage relevant viden om politiske, økonomiske og samfundsmæssige forhold ved løsning af retlige problemstillinger.<sup>2</sup> Undervisningen af jurastuderende i tværfaglige kurser indeholder dog trods denne målsætning en del udfordringer, som også specifikt har krævet udvikling og revision af min første undervisning i 2010.

Artiklens erfaringsgrundlag er således baseret på en juridisk uddannelsessammenhæng. Den behandler dog nogle problemstillinger, der er alment relevante for mange uddannelser, hvor de studerende har tværfaglige kurser, som de opfatter som perifere i forhold til deres kernefaglighed. Artiklens problemstilling er, hvordan man som underviser kan handle på og imødekomme studerendes ambivalens og modstand imod andre fagligheder, metoder og teorier.

Som førstegangsuplærer i AL på Jura oplevede jeg, at de studerende undrede sig over og virkede direkte afvisende over for et kursustilbud, de endog selv havde valgt. Under 2. undervisningsgang udbrød en studerende efter min introduktion til emnet "forskelsbehandling af tiltalte i danske straffesager":

*"Jeg synes, det er meget interessant, det du siger der. Men jeg kan ikke se, at det angår mig som jurist. Jeg skal jo bare ud og administrere loven".*

Efter denne mavepuster måtte jeg fortsætte undervisningen uden at kunne reagere passende på udtalelsen, og kurset foretog langsomt en opadstigende kurve fra dette nulpunkt. Da vi nåede slutevalueringen, udbrød de studerende, at kurset burde ligge på bachelordelen, fordi det var så vedkommende. Jeg har siden glædet mig over slutresultatet men også erkendt, at jeg ikke fra begyndelsen var i stand til at formidle på et overordnet plan, hvorfor dette kursus er relevant for jurister, og at jeg overså de mange barrierer, der findes for nye faglige perspektiver på den juridiske uddannelse. Jeg tager derfor den studerendes bemærkning som afsæt til at belyse problemstillingen om, hvad det vil sige at undervise jurastuderende med en særlig professionel forståelse i denne type kurser, hvilket jeg uddyber gennem refleksioner over min egen undervisning. Mit indtryk er, at de studerende ikke grundlæggende er uinteresserede i juraens sociale kontekst, men at de gennem studiet opbygger en stærk monofaglighed, der lærer dem at udelukke "uvedkommende" perspektiver på retten.

<sup>2</sup> <http://www.e-pages.dk/ku/560/>, p. 14

## Fremgangsmåde

Efter en præsentation af fagene og refleksioner over mine første undervisningserfaringer med AL inddrager artiklen et teoretisk perspektiv på begreberne læring og undervisning. Knud Illeris' (2007) begreb om 'læringsbarrierer' bruges til at forklare de studerendes standpunkt i forhold til tværfaglige kurser på Jura. Illeris skelner mellem forskellige former for barrierer hos den lærende men beskæftiger sig ikke uddybende med underviserens muligheder for at håndtere dem. Her inddrager jeg Steen Becks artikel (2014) om læringsteoretikerne Piaget og Vygotsky og deres forskellige opfattelser af underviserens rolle i forhold til den lærende.

Med afsæt i disse teoretiske perspektiver viser jeg, hvordan jeg efterfølgende har forsøgt at udvikle mine pædagogiske tiltag med fokus på, 1) at de første undervisningsgange har afgørende betydning for de studerendes engagement, 2) fænomenet "aflæring" er en forudsætning for læring og 3) effektiv metakommunikation kan anvendes til at guide de studerendes læring, herunder at skabe overblik over formålet med fx case-arbejde (jf. Rattleff, 2013, s. 60).

Endelig viser artiklen, hvordan de organisatoriske rammer for de to fag AL og RMP giver underviseren meget forskellige betingelser for at kunne hjælpe de studerende til at arbejde tværfagligt. Jeg perspektiverer erfaringerne fra AL til RMP, idet de to fag har samme mål om at give andre faglige perspektiver på juraen men gør noget forskelligt i undervisningen. Mens RMP skal undervise en hel årgang og derfor udgør et "underviserkollektiv" med detaljeret undervisningstilrettelæggelse, er AL et lille selvledet kursus og kan i højere grad tilpasse indhold og form til de studerendes behov.

## Kort om fagenes struktur, mål og eksamen

Ret, moral og politik er et obligatorisk videnskabsteoretisk fag på 6. semester. Faget giver 10 ECTS point. Underviserne udgør en sammensat gruppe af fastansatte og eksterne lektorer. I 2014 varede kurset 10 uger, og bortset fra 3 forelæsninger bestod de resterende 7 uger af case-baseret undervisning på seminarhold, i alt 2x2 timer ugentligt. Læringsmålene var:

- Bred indsigt i retsteori
- Evne til at sammenkoble abstrakt teori med praktiske juridiske og samfundsmæssige problemstillinger
- Evne til at se retten både indefra og udefra
- Kendskab til andre samfundsvidenskabelige syn på det juridiske system
- Større grad af abstraktionsevne
- Viden om retten som lukket juridisk system og som et socialt system blandt mange

De studerende besvarede hver uge et ud af fire case-spørgsmål med et maks. 3-siders essay. Kollektiv feedback blev givet hver uge på de indleverede opgaver, og de

studerende udvalgte til sidst hver især to opgaver, som de afleverede sammen med en 24-timers eksamensopgave med tilsvarende case-baserede opbygning som opøvet på kurset.

Anthropology of Law er et engelsksproget kursusfag på kandidatdelen på 15 ECTS fordelt på 2x3 timer ugentligt over 10 uger, som jeg selv er fagleder på. Kurset sigter overordnet mod at give de studerende en basis for at kunne forstå og analysere juraens rolle i samfundet ud fra antropologisk og sociologisk teori og metode. Læringsmålene er:

- At opnå viden om fagets historiske udvikling og kerneområder
- At analysere og kritisk diskutere forholdet mellem ret og samfund og juraens kulturelle kontekst
- At kunne bruge og kritisk evaluere kvalitative data om juridiske forhold
- At kunne anskue en juridisk problemstilling ud fra en retsantropologisk vinkel

Forløbet består af holdundervisning, og de studerende laver selv oplæg over kursusteksterne. Desuden indlægges et kortere feltarbejde inden for et retligt område, hvor de studerende efterfølgende præsenterer deres foreløbige metodiske og analytiske overvejelser til resten af holdet. Kursets eksamen er en 30-siders opgave med selvvalgt problemformulering. Opgaven kan bestå af en større bearbejdning af deres feltarbejde eller af et problem, som løses ved hjælp af eksisterende kursislitteratur.

Sammenholder man læringsmålene for de to kurser, er der væsentlige sammenfald i ønsket om, at de studerende skal kunne arbejde med juraens kontekst og opnå viden om andre samfundsvidenskabelige studier af det juridiske felt. Bl.a. eksamensformerne afspejler dog også forskelle mellem fagene: RMPs porteføljeeksamen er bl.a. tilrettelagt med henblik på at fastholde de studerendes engagement under hele kurset, og den endelige eksamen er en bunden opgave med 2 valgmuligheder. Eksamen i AL er en større opgave med selvstændig problemformulering, hvor de studerende arbejder med teori og empiri ud fra deres egen afgrænsning og inden for fagets rammer. De to kurser søger på hver deres måde at opnå en sammenhæng mellem læringsmål og eksamen: RMP beder de studerende om at "sammenkoble abstrakt teori med praktiske juridiske problemstillinger" gennem case-besvarelserne. AL eksaminerer de studerende i at anvende, analysere og kritisk diskutere kvalitative data om et retligt område i deres opgave. Eftersom eksamensformen er styrende for det, de studerende forventer af et undervisningsforløb (Ander sen & Tofteskov, 2008, s. 28), har det imidlertid også konsekvenser for undervisningen, om man vælger porteføljeeksamen eller en større skriftlig opgave som eksamensform. Særligt RMP kæmper med på den ene side at ville stimulere de stude-

rendes abstraktionsevne og på den anden side at styre deres deltagelse gennem en ugentlig "eksamensbesvarelse" på case-niveau med dertil hørende skjulte bindinger (jf. Rattleff, 2013, s. 61), som i sidste ende kan påvirke de studerendes mulighed for at arbejde tværfagligt.

### Undervisningserfaringer

De tværfaglige kurser på Det Juridiske Fakultet tilbyder en undervisning, som gennemgående udfordrer de studerende på følgende tre områder:

- 1) De juridiske fag har traditionelt haft en *undervisningsform* med mange forelæsninger samt krav om udenadslære.<sup>3</sup> Det medfører en ganske bestemt rollefordeling med faste læringsruter. Selv med denne viden kom det bag på mig, da jeg første gang i 2010 stod over for 15 meget tavse og tilsyneladende apatiske studerende på Anthropology of Law – særligt i lyset af, at det var et valgfag, som de studerende måtte formodes at have valgt ud fra en vis interesse. Efter indledende undervisningsgange med stærkt begrænset diskussion gik det i den modsatte grøft: mange diskussioner og aktive studerende. Dette pludselige engagement undrede mig, og da jeg spurgte en studerende, forklarede hun, at "Jeg troede i starten, at der var et rigtigt svar, og regnede med at du ville give det. Men da jeg slap den tanke, gav faget pludselig mening, og så gik jeg med på det." For at kunne deltage havde denne studerende samtidig måttet lægge en anden måde at blive undervist på fra sig, som vedkommende hidtil havde været vant til: en kommunikation mellem underviser og studerende, som er bundet op på underviserens kapacitet til at give rigtige svar. Det er altså ikke kun en indholdsmæssig, men også en formmæssig dimension, der kan virke fremmed i de tværfaglige fag på jura.
- 2) Kurserne afviger *indholdsmæssigt* markant fra de doktrinære fag, som jurastuderende er vant til på studiet med undervisning i "juridisk metode", dvs. evnen til på korrekt vis at identificere og anvende gyldig ret inden for forskellige juridiske fagområder.  
I relation til indholdet af faglighed har jeg oplevet, at de studerende har vanskeligt ved at diskutere og analysere retssociologiske tekster samt formulere sig skriftligt i et selvstændigt og sammenhængende sprog, som det kræves i

<sup>3</sup> I forbindelse med ikrafttrædelsen af Studieordning 2011 for den juridiske bachelor- og kandidatuddannelse ved Det Juridiske Fakultet på Københavns Universitet påbegyndte Fakultetet en grundlæggende pædagogisk reform af det juridiske studium. Pernille Rattleff (2013) har beskrevet Det Juridiske Fakultets ændring fra tidligere monologisk undervisning og udenadslære til bl.a. dialogisk undervisning og gruppebaseret forberedelse. Hendes analyse konkluderer, at jurastuderende er blevet mere aktive og engagerede i undervisningen. Erfaringerne fra min egen undervisning i 2014 viste dog (endnu) ikke nogen stor ændring, idet de studerende som udgangspunkt forholdt sig skeptisk til at deltage aktivt i undervisningen.

opgaver af et vist omfang. De studerende skriver gennemgående i et upersonligt sprog opbygget af korte sætninger, ofte kun med ét led. Forskning i svenske jurauddannelser har identificeret, at denne skrivemåde opøves gennem de første semestres rettelser fra juraunderviseres side (Blückert, 2010), ligesom studier af amerikanske jurauddannelser påviser samme tendens (Philips, 1988). Som reaktion på min anbefaling om at skrive mere direkte, analyserende og diskuterende, kort sagt at få sig selv mere med, påpegede de studerende, at de havde brugt de første år af jurastudiet på at vænne sig af med at skrive personligt, og at det var svært at tage op igen. Disse studerende havde givetvis på et tidligere tidspunkt formuleret sig selvstændigt og sammenhængende om et emne, og det var en evne, der nu skulle genopdages. Det peger på, at der findes mange stadier af at lære noget og lægge det fra sig igen, for senere at skulle genaktivere det.

- 3) De studerende møder ofte tværfaglige fag med en skeptisk *holdning*. Det drejer sig om teoretiske kurser, der forholder sig kritisk til doktrinær jura og søger at få de studerende til at reflektere over en viden, de har lært at betragte som faktum.

I en pilotundersøgelse om nystartede jurastuderende i København gennemført i 2011 fandt man, at et stort antal jurastuderende angiver deres interesse i samfundet og i samfundsfag som begrundelse for deres valg af jurastudiet (Adrian, Johansen, Kjær & Kjær, 2014; jf. Krarup, 1992). Man kan formode, at denne interesse i sammenhængen mellem jura og det omgivende samfund transformeres i løbet af studiet, idet de studerende efterfølgende har vanskeligt ved at se koblingen mellem den jura, de har lært, og andre samfundsmæssige problemstillinger. Antropologen Elisabeth Mertz har tilsvarende beskrevet, hvordan amerikanske jurastuderende begynder deres studier med stor interesse og engagement i samfundsproblemer, som dog hurtigt skrumper ind (Mertz, 2007, s. 98). I Mertz' optik sker denne moralske transformation gennem måden, de studerende lærer jura på, hvor de analyserer sager med fokus på de retligt relevante aspekter og herigennem lærer at udelukke den sociale kontekst. Mens Mertz fokuserer på, hvordan disse studerende lærer at skifte fokus og værdier, bør man efter min mening udvide denne forståelse ved at tage højde for, hvordan en allerede erhvervet viden træder i baggrunden som resultat af samme proces.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Det er også interessant, at den juridiske reproduktion er så massiv. I 2011 havde 14% af de nystartede jurastuderende mindst én forælder med en juridisk uddannelse, og 29,5% havde et nært familiemedlem med juridisk baggrund (Adrian, Johansen, Kjær & Kjær, 2014, s. 73). Selv om jurastudiet lærer de studerende en bestemt faglig identitet, er det vigtigt at holde sig for øje, at mange af de studerende sandsynligvis møder op på deres første studiedag med en allerede grundlagt holdning til, hvad jura er.

Endelig er det væsentligt at medtænke, hvordan den *institutionelle holdning* på Det Juridiske Fakultet også kan medvirke til at isolere de faglige perspektiver, der ikke umiddelbart kan rummes inden for en kernefaglig juridisk undervisning. Fx har der været diskussion om, hvor et fagligt perspektiv som etik skal placeres. Her argumenterede juridiske videnskabelige medarbejdere for, at det måtte høre under tværfaglig undervisning, da det ikke umiddelbart kunne rummes inden for den doktrinære jura, idet man ellers ville "strække det langt i forhold til særområder". Det er interessant, at etik anskues som et særområde eller ligefrem et andet fagområde i forhold til det særligt juridiske. Denne faglige forståelse illustrerer, hvorfor og hvordan de studerende udvikler en monofaglig tilgang. Jeg mener, det er en meget vigtig ydre betingelse for tværfaglighed på jura, som kan anvendes til at forstå, dels de studerendes reaktioner, dels de redskaber man må bruge for at kunne gennemføre en meningsfuld undervisning for jurastuderende. Den ene studerende, jeg citerede i indledningen, syntes jo ikke, at det er uinteressant, at der (kan) forekomme forskelsbehandling i straffesager – det angår bare ikke hans rolle som jurist i den professionelle forståelse, som er blevet opbygget gennem 3-4 års studier ved Det Juridiske Fakultet.

Disse indledende erfaringer af, hvor vanskeligt det kan være at introducere nye faglige perspektiver og metoder på en uddannelse med en helt anden kernefaglighed, sættes i det følgende ind i en teoretisk diskussion om undervisning og læring.

### **Teorier om undervisning og læring**

Knud Illeris anvender begreberne 'fejllæring', 'forsvar', 'ambivalens' og 'modstand' til at beskrive reaktionerne på en samfundsmæssig tilstand med øgede krav til livslang læring, læring blandt svage grupper osv. (Illeris, 2007, s. 21-23). Jeg anvender dem mere specifikt på mine undervisningserfaringer, idet særligt ambivalens og modstand belyser de jurastuderendes holdning til tværfaglighed. Ambivalens kendetegner en læringssituation, hvor den studerende ved, at det vil være en fordel at lære om fx retssociologi men savner motivationen. Modstand karakteriserer en læringssituation, hvor den studerende afviser en mulig læring – det som jeg vil mene den citerede studerende i indledningen giver udtryk for, nemlig at det ikke angår ham – hvorfor skal han lære det? Illeris beskriver den modstand som vigtig og måske ligefrem banebrydende for at kunne lære noget fundamentalt nyt. Han opfordrer derfor til, at man som underviser forholder sig konstruktivt til denne modstand i stedet for at afvise den, og at man hjælper den lærende til at forstå baggrunden for sin modstand. Denne indsigt ville have hjulpet mig i 2010 over for den citerede studerendes afvisning af min undervisning, idet vi sammen kunne have fundet ud af de præmisser, den hvilede på. Jeg var også dengang ærgerlig over, at han fravalgte kurset efter to gange, idet det kunne have været interessant at følge hans holdning over tid og måske mærke en gradvis ændring af den, sådan som det skete for de andre stude-



rende på kurset. Illeris giver dog ikke konkrete bud på, hvordan man egentligt håndterer disse læringsbarrierer som underviser, eller rettere, hvilken rolle undervisningen har i relation til de studerendes læring.

### Undervisning og læring

Steen Beck (2014) definerer *undervisning* som en aktivitet fra lærerens side, mens *læring* ikke kun er tilegnelse af, hvad læreren formidler, men "forholdsvis varige ændringer af ydre adfærdsmæssig eller indre mental art" hos eleven (Beck, 2014, s. 30). For Steen Beck er forholdet mellem undervisning og læring helt centralt for at kunne forstå forskellene mellem det tidlige 1900-tals indflydelsesrige læringsteoretikere Jean Piaget (bl.a. 1973) og Lev Vygotsky (1962, 1978). Begge teoretikere har individet i centrum og understreger dettes aktive deltagelse som forudsætning for, at læring kan finde sted. Forskellene skal imidlertid findes i graden af selvstændighed, som de to tillægger den lærende, samt den rolle, de hver især giver underviseren. Piaget sætter elevens egen læringsrute og erfaringer som det centrale element for at kunne lære og vægter dermed individets spontane læreprocesser. Vygotsky mener også, at det er essentielt med konkrete aktiviteter for at kunne lære, men det sker i følge ham i et samarbejde med mennesker, som ved mere end én selv og derfor kan guide og udfordre én til at lære. Beck beskriver denne lærerrolle hos Vygotsky som én, der herigennem både hjælper til *aflæring* og *nylæring* (Beck, 2014, s. 44). Jeg forstår det sådan, at læreren ved at pointere, at der faktisk *er* en faglig diskurs, også hjælper eleven til at lægge andre former for viden fra sig, som ikke passer med denne diskurs, og samtidig træner eleven i at anvende den nye faglige diskurs. Denne tilgang skyldes også Vygotskys syn på læring som indlejret i kulturen og dermed socialt formidlet (Vygotsky, 1978). Aflæring handler derfor ikke om at glemme eller fjerne hidtidig viden, men om at blive i stand til at kunne tilegne sig nye faglige diskurser ved at lade ens kernefaglighed træde lidt i baggrunden.

### Fra teori til revideret undervisning

Disse teoretiske indsigter har medvirket til at udvikle min undervisning i relation til de 3 konkrete læringsbarrierer beskrevet tidligere i artiklen. Med afsæt i teorien kan man konfrontere disse barrierer ved at fokusere på 1) aflæring af bestemte læringsformer, 2) aflæring af en måde at udøve faglighed på, fx det at diskutere eller skrive på en bestemt måde, og endelig 3) en holdningsændring i forhold til relevansen af at studere juraens kontekst. Hvor jeg i 2010 regnede med, at de studerende efterhånden ville indse kursets relevans for dem som jurister, har jeg haft en langt mere eksplicit dagorden for de første undervisningsgange i 2014. Jeg har taget udgangspunkt i, at aflæring er en proces, som muligvis sker af sig selv på forskellige tidspunkter for hver studerende, men som underviseren godt kan facilitere mere målrettet og lige fra begyndelsen, jf. Vygotskys syn på lærerroller.



### **De første undervisningsgange – metakommunikation og aktiviteter**

Jeg har brugt introduktionstimerne i AL til at koble kurset med de studerendes øvrige forløb (fx fagenes relevans for større opgaver som bachelorprojekt og kandidatspeciale) samt haft meget målrettede tiltag de første 2-3 undervisningsgange ud fra betragtningen, at de ikke kun har afgørende betydning for deltagelsen på holdet men også for forståelsen af fagets mening og relevans. Ud over fokus på præsentationer af deltagerne og faget lavede de studerende gruppearbejde om to centrale metodiske tekster, korte diskussioner to-og to m.m. Disse aktiviteter blev suppleret med en "eksotisk" film om Azande-folkets forståelse af strafferet gennem heksekunst, som gav anledning til livlig diskussion om, hvad der egentlig kan kaldes jura. 2. undervisningsgang lavede de studerende kvalitative interviews med både VIP- og TAP-ansatte på fakultetet. De studerende udarbejdede selv spørgsmål, men det overordnede emne var "juridisk arbejdsplads". En af de efterfølgende refleksioner blandt de studerende var, at de stillede flere spørgsmål og styrede forløbet mere, når de interviewede det administrative personale, end når de fx interviewede professorer, som de var mere tilbageholdende over for at afbryde eller lede i en bestemt retning. Dette gav anledning til en diskussion på holdet om sociale roller og status, som de studerende ville have forholdt sig mere teoretisk til, hvis de ikke selv havde bemærket deres egne reaktioner i felten.

Tidligt i kursusforløbet tog holdet på en kort felttur til Københavns Byret – dette ud fra en betragtning om, at man ikke kan læse sig frem til en metode, men må afprøve den selv for at forstå dens implikationer. Desuden giver det mig mulighed for som underviser at introducere de studerende for min egen kernefaglighed ved, at vi sammen opstiller et observationsskema, efterfølgende observerer en retssag og endelig diskuterer vores indtryk sammenholdt med observationsskemaet, dvs. en evaluering af vores udgangspunkt og dets implicite forventninger. Erfaringerne fra læringsaktiviteterne danner referencepunkt for resten af kurset. De jurastuderende reagerer ofte voldsomt på en straffesag, hvor de sociale og kulturelle forskelle mellem tiltalte, dommere og vidner kan være ganske markante. De bliver direkte konfronteret med den sociale kontekst, de ellers ofte fraskriver sig relevansen af. Samlet set formidler de metodiske aktiviteter tidligt i forløbet eksplicit til de studerende, hvad kurset handler om, gennem kontinuerlig metakommunikation: "Dette er anderledes end jeres øvrige undervisning, men det er relevant for jer som jurister på en række måder." Resultatet er, at diskussionen har flydt langt lettere og hurtigere i 2014 end i 2010.

### **Mellem undervisning og organisatoriske betingelser**

Som beskrevet i de indledende afsnit er det muligt at perspektivere erfaringerne fra faget AL til det obligatoriske fag RMP, da begge fags målsætninger om at få jurastuderende til at reflektere over deres egen faglighed ud fra andre videnstraditioner er

ens. Der er dog væsentlige forskelle i størrelsen og organiseringen af fagene, idet RMP er et omfattende, obligatorisk fag på bachelorniveau. Det betyder, at man også bliver nødt til at ansætte eksterne undervisere for at løfte undervisningsopgaven, og at en vis ensartethed i deres tilgang tilstræbes i form af fælles noter og dermed af en fælles "facitliste" til hver case.

På bachelorfaget RMP introducerede faglederne i 2014 kurset gennem en introduktionsforelæsning, og jeg har som underviser de efterfølgende timer forsøgt at kommunikere i tråd med introduktionsforelæsningen, at kurset tilbyder noget andet end de jurastuderendes øvrige forløb, som vil kunne bruges på en række områder både under og efter studiet. Jeg har dog pga. et stramt program og undervisningsnoterne ikke mulighed for at vise dem det i praksis. Kurset lider af, at det bindes op på de ugentlige case-afleveringer med eksamenspotentiale, som de studerende forståeligt nok er meget fokuserede på at få hjælp til. På grund af denne binding bliver porteføljeeksamen, som på andre måder faktisk styrker de studerendes skrivefærdigheder, til en hæmsko for den abstraktionsevne og forståelse af juraens kontekst, som læringsmålene lægger op til. Vi kan ikke nå undervisningsaktiviteter, hvor de studerende indbyrdes bearbejder det faglige stof, og vi har derfor heller ikke mulighed for at introducere de studerende mere direkte til andre metoder. De læser om sociologiske undersøgelser, men de prøver det ikke selv. Resultatet lægger sig umiddelbart op ad min erfaring fra 2010: diskussionen bliver bedre i løbet af kurset, men det tager meget længere tid at etablere en basis for den, end hvis man målrettet bruger de første undervisningsgange på at vise de studerende forskellene mellem den jura, de kender, og kursets tværfaglige tilgang.<sup>5</sup>

Disse erfaringer fra to kurser med meget forskellige organisatoriske rammer og dermed også sociale dimensioner stemmer på flere måder overens med en undersøgelse foretaget ved Syddansk Universitet (Jensen, Troelsen & Zeuner, 2012) om forskning og undervisning i et interdisciplinært universitetsmiljø i Danmark. Her observeres den tendens, at undervisere, der planlægger og varetager interdisciplinær undervisning på egen hånd (soloundervisere), har bedre mulighed for at sætte fokus på de studerendes læreproces end undervisere, der samarbejder med andre om undervisningen i et fag (Jensen, Troelsen & Zeuner, 2012, s-102). I sidstnævnte tilfælde vægtes faglig viden derfor ofte over læreproces. Forfatterne påpeger dog, at dette ikke er ensbetydende med, at de studerendes læreproces ikke spiller en rolle for de undervisere, der samarbejder med andre forskere om den interdisciplinære undervisning – der gives blot ikke samme mulighed for at fokusere på denne udvikling hos de studerende (Jensen, Troelsen & Zeuner, 2012, s. 102-3). Sammenligner man med

<sup>5</sup> Siden foråret 2015 har implementeringen af mellemtimekravet betydet 22 ekstra undervisningstimer pr. semester på RMP, hvilket med stor sandsynlighed har givet større plads til at introducere andre faglige perspektiver og metoder.

Ret, moral og politik, har hver underviser ganske vist sit eget hold studerende, men det faglige indhold er styret gennem udførlige undervisningsnoter fra fagleder samt af case-afleveringer. Der gives derfor begrænset plads til at tilpasse kurset efter de studerendes behov i læringsøjemed.

### **Evaluering og opsamling**

Tværfaglig undervisning er i praksis underlagt de særlige omstændigheder ved det enkelte kursus, fx pensum, læringsmål, eksamensform, fagleders styring og antal studerende. Mine pædagogiske tiltag hænger derfor tæt sammen med undervisningens strukturelle betingelser. Den stramme case – og eksamensform på RMP nødvendiggør en begrænsning af studenteraktivitet til fordel for mere styret undervisning. Den selvstændige læringsform på AL fordrer omvendt en tydeliggørelse af denne gennem metakommunikation og målrettet aflæring af de studerendes tidligere undervisningserfaringer.

De tværfaglige kurser kan have en afgørende rolle i at genintroducere de jurastuderende for den sociale bevidsthed, som de efter eget udsagn påbegynder deres studier med men sandsynligvis hurtigt mister. Man må engagere de studerende i konkrete møder med juraens kontekst, fx overværelse af retssager, som udfordrer deres etablerede, professionelle viden. Evalueringerne fra de to kurser i 2014 taler deres eget sprog: Mens de studerende på RMP omtaler kursets høje sværhedsgrad og den understøttelse, de mener at have fået af mig som underviser, fremhæver de studerende på AL, at de er blevet mere usikre på, hvad jura er, og finder denne forandring positiv. Jeg er ikke i tvivl om, hvor mødet mellem fagligheder har virket stærkest.

De fleste studerende har interesse for tværfaglige kursustilbud, men deres udbytte er afhængigt af, om der rent undervisningsmæssigt er tid til at introducere dem til nye faglige perspektiver, bl.a. gennem arbejdet med nye metoder. Fagenes struktur og praktiske betingelser er derfor i sig selv medvirkende til enten at facilitere eller hæmme tværfaglige læringsprocesser: Tværfaglighed kræver grundig introduktion, tid, dialog og konkrete aktiviteter med nye metoder. Herved vil de studerende få bedre rammer for at udvikle en kritisk stillingtagen til egen faglighed og hvad denne faglighed kan i relation til andre professioner.

*Louise Victoria Johansen er uddannet antropolog ved Københavns Universitet med speciale i den franske grundskoles oplevelse og håndtering af sociale og kulturelle forskelle blandt eleverne. Efterfølgende har hun i et par år arbejdet med danske skolers og skolebibliotekers anvendelse af IT i undervisningen med fokus på læringsveje og vejlederroller.*

*Siden 2008 har hun i sin forskning ved Det Juridiske Fakultet undersøgt social praksis og holdninger på det strafferetlige område, herunder personundersøgelser, samt domsmænds læringsprocesser gennem deres rolle i straffesager. Hun har desuden udført undersøgelser om jurastuderendes professionelle socialisering samt været med til at udvikle en ny kandidatuddannelse i samfundsvidenskabelig jura ved Det Juridiske Fakultet.*

## Litteratur

- Adrian, L., Johansen, L. V., Kjær, A. L. & Kjær, K. M. (2014). Imagining law – a pilot study of entering law students' discourse about law, legal education and legal professions. *Retfærd*, 37(3)/146, 63-85.
- Andersen, H. L. & J. Tofteskov. (2008). *Eksamen og eksamensformer. Betydning og bedømmelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Beck, S. (2013). Læring mellem biologi og kultur – en diskussion af Piagets og Vygotskys teorier om læring og undervisning. I S. Beck & D. R. Hansen (red.): *Frihed og styring. En antologi om læringskulturer i forandring*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Blückert, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. PhD, Uppsala Universitet.
- Illeris, K. (2007). Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen? I K. Illeris (red.): *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, A., Troelsen, R. & Zeuner, L. (2012). Fællesskab eller individualitet – om forskning og undervisning i et interdisciplinært undervisningsmiljø. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 96-105.
- Krarpup, N. (1992). *Studiestart på Jura. Nystartede studerendes forventninger og ønsker til studiet*. København: Retspolitiske studenter.
- Mertz, E. (2007). *The Language of Law School. Learning to "Think Like a Lawyer"*. Oxford: Oxford University Press.
- Philips, S. (1988). The language socialization of lawyers: Acquiring the "Cant", I G. Spindler (red.): *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Prospect Heights: Waveland.
- Piaget, J. (1973). *Pædagogisk psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rattleff, P. (2013). Jurastuderendes læring via deres aktive arbejde med stoffet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 8(14): 51-65.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

# Gruppebaserede øvelser – en empirisk analyse af muligheder og udfordringer

Morten Kyed, postdoc, Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet.

Louise M. Pedersen, adjunkt, Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet.

## Reviewet artikel

*Gruppebaseret øvelsesundervisning har et vigtigt, men stadig ikke fuldt (an)erkendt læringspotentialer som redskab i universitetspædagogikken. I denne artikel formidles hovedresultaterne fra den første større danske undersøgelse af erfaringer med gruppebaseret øvelsesundervisning gennemført blandt samtlige studerende og undervisere på sociologistudiet på Aalborg Universitet. Undersøgelsen viser, at undervisere og studerende er enige om øvelsernes læringsmæssige relevans. Endvidere er der enighed om, at øvelsernes primære formål er at diskutere metodiske og teoretiske begreber samt at koble undervisningens begreber til praksis. Dog er deres incitament forskellige; underviserne er ofte orienterede mod at træne kritisk og kreativ tænkning gennem aktiv involvering og kollektiv vidensdeling, mens de studerende er eksamensorienterede. Undersøgelsen viser desuden udfordringer dels i forhold til koordinering underviserne imellem og dels i forhold til de studerendes faglige diversitet og aktivitetsniveau i forbindelse med øvelsesundervisningen. Artiklen slutter derfor af med at diskutere en række organisatoriske og praktiske tiltag, som kan forbedre de studerendes aktivitet, læring og oplevelse af 'alignment' mellem øvelsesundervisningen, læringsmålene og eksamen.*

## Introduktion

Såvel politisk som pædagogisk har der de seneste år været stadig stigende fokus på spørgsmål om (masse)universitetsundervisningens kvalitet og arbejdsmarkedsrelevans (UKRV, 2014). Skardhamar & Baarts spørger i et nyligt nummer af dette tidsskrift, "om det ikke netop er gennem forskningsbaseret uddannelse, at universitetsuddannelserne opfylder regeringernes agenda for arbejdsmarkedsrelevant uddannelse" (Skardhamar & Baarts 2016, s. 104). Forskningsbaseret undervisning er selvsagt et centralt parameter for *faglig* kvalitet i universitetsundervisningen. Man kunne hertil argumentere for, at gruppebaseret øvelsesundervisning – sammen med problemorienteret projektarbejde (Krogh & Wiberg, 2013) – har et særligt potentialer som læringsrum, hvor de studerendes emergente viden via dialog bliver omsat til erfaring og siden kunnen (Dewey, 2005), eller kompetencer, som kan gøre en forskel på arbejdsmarkedet og andre steder i samfundet (Christensen et al., 2013; Busch et al., 2004). Det gælder måske især for fag som Sociologi og beslægtede samfundsvidenskabelige og humanistiske fag, hvis kompetenceprofil er relativt teoretisk-analytisk, og hvor overgangen mellem universitetet og "virkeligheden" derude på den anden

side" (Skardhamar & Baarts, 2016), er markant skarpere og mere "usikker" (Barnett, 2014) end på andre mere praksisforankrede uddannelser.

Baseret på den første større danske undersøgelse af underviseres og studerendes erfaringer med gruppebaserede øvelser, søger denne artikel at kaste lys over øvelser som redskab til læring. Dermed bidrager artiklen med viden omkring et redskab, som anvendes meget i universitetspædagogikken, men som endnu er empirisk underbelyst. Artiklen falder i tre led: Først præsenteres øvelser som et didaktisk fænomen. Herefter diskuteres udvalgte resultater vedrørende gruppebaserede øvelser på sociologiuddannelsen på Aalborg Universitet (AAU). Slutteligt diskuteres dilemmaer ved gruppebaserede øvelser på et masseuniversitet samt mulige løsninger herpå.

### Data og kontekst

Studienævnet på Sociologi på Aalborg Universitet udpegede i sommeren 2014 artiklens forfattere som hovedansvarlige for en taskforce, der skulle undersøge øvelsesbaseret undervisning på sociologistudiet (Kyed & Pedersen, 2015). Her fik vi fuldstændig frihed til selv at definere forskningsspørgsmål og metodisk tilgang. På sociologistudiet foregår der – ligesom på alle andre universitetsuddannelser – en forskelligartet undervisning (teoretisk, metodisk, teknisk mv.), som hyppigt suppleres med øvelser i små grupper efterfølgende. På 1. til 9. semester er der gruppebaseret øvelsesundervisning på et eller flere kurser. Øvelserne omhandler forskellige emner fra 1) teori og videnskabsteori, 2) kvalitativ og kvantitativ metode, herunder problemorienteret projektarbejde, 3) tematiske øvelser knyttet til valgfag og specialiseringer og 4) øvelser i computerprogrammer som Microsoft Silverlight<sup>1</sup> og NVivo. Et fællestræk ved øvelserne er, at de er frivillige, har et omfang på to gange 45 minutter og ligger *ud over* og som regel i umiddelbar forlængelse af forelæsninger. Det, vi i denne artikel kalder øvelsesbaseret undervisning, adskiller sig derfor fra summeøvelser mv., der indgår som en del af forelæsningsen.

Denne artikel belyser holdninger til og erfaringer med øvelsesbaseret undervisning blandt samtlige undervisningsaktive undervisere og indskrevne studerende på sociologistudiet på AAU i 2014.<sup>2</sup> Artiklens samlede datagrundlag er spørgeskemadata fra 40 undervisere (svarprocent 63%) samt 245 sociologistuderende fra alle årgange på sociologi (svarprocent 43%). Desuden bygger undersøgelsen på 6 kvalitative interviews med undervisere samt 8 interviews med studerende vedrørende deres personlige erfaringer med øvelsesbaseret undervisning. De seks udvalgte undervisere

<sup>1</sup> Det forhenværende SPSS.

<sup>2</sup> Sociologistudiet på AAU udgjordes i 2014 af 64 undervisningsaktive undervisningsassistenter, eksterne lektorer, videnskabelige assistenter, ph.d.-studerende, adjunkter, lektorer og professorer samt 574 studerende. 35 ud af de 40 gennemførte underviserbesvarelser kommer fra ph.d.-studerende, postdoc'ere, adjunkter, lektorer og professorer.



udgør et relativt repræsentativt billede i forhold til *stillingskategori, øvelseserfaring* samt erfaring med *forskellige* typer af øvelser på sociologistudiet. De studerende går på forskellige semestre og repræsenterer forskellige holdninger til øvelser. Interviewene blev indsamlet efter spørgeskemaundersøgelsen og tog afsæt i en interviewguide struktureret omkring følgende overordnede tematikker: *deltagelse og engagement, positive og negative erfaringer med og oplevelser fra øvelsesundervisningen, fagligt indhold og form, øvelsernes status samt forslag til forbedringer af øvelsesundervisningen*. For at minimere magtdistancen i interviewsituationen foretog to studentermedhjælperinterviews med de studerende, mens den ene af artiklens forfattere forestod interviews med underviserne.

Diversiteten i typen af øvelsesbaseret undervisning på studiet betyder, at generiske målinger, analyser og fortolkninger er komplekse. I det følgende vil vi især beskrive nogle af undersøgelsens generiske fund, som kan tænkes at have relevans for andre universitetsuddannelser. Disse generiske fund er identificeret ud fra komparative analyser af generelle spørgsmål, som vi har stillet på tværs af forskellige typer øvelser samt gennem temaer, der har vist sig at være gennemgående eksempelvis i spørgeskemaets åbne svarkategorier på tværs af forskellige typer øvelser.

## Hvorfor øvelser?

### **Didaktiske begrundelser for gruppebaserede øvelser**

Gruppebaseret øvelsesarbejde kombinerer øvelsesbaseret (praktisk) og gruppebaseret (kollektiv) læring, som begge er produkter af reformpædagogikkens fokus på læringsprocesser gennem aktiv deltagelse i læringsfællesskaber (Dewey, 2005). I dag er såkaldte PASS (Peer Assisted Study Sessions) eller tutorials, hvor "ældre" medstuderende forestår undervisningen, en integreret del af stort set alle universitetsuddannelser både i Danmark og internationalt. Det er der gode didaktiske årsager til. Undersøgelser peger på, at den "peer learning" eller "kollaborative læring", som kan opstå i forbindelse med gruppebaseret øvelsesarbejde, kan være særdeles effektiv i forhold til at udvikle de studerendes kompetencer (Collier, 1980; Christensen, 2013). Nogle af de centrale didaktiske gevinster ved aktiv læring via gruppebaseret øvelsesarbejde kan være;

- *Motivation og forpligtelse*. Det er både mere motiverede og personligt forpligtende at deltage som et aktivt medlem af gruppearbejde end at sidde og lytte til en forelæsning (Topping, 2005; Biggs & Tang, 2003, s. 96).
- *Individuel læring*. Mens storrumsundervisning sigter mod at formidle underviserens viden om et emne til en typisk "implicit studerende" (Johannesen et al, 2003, s- 118), giver gruppebaserede øvelser de studerende mulighed for i højere grad at lære på individuelle præmisser og med udgangspunkt i deres egne forforståelser af og perspektiver på emnet.

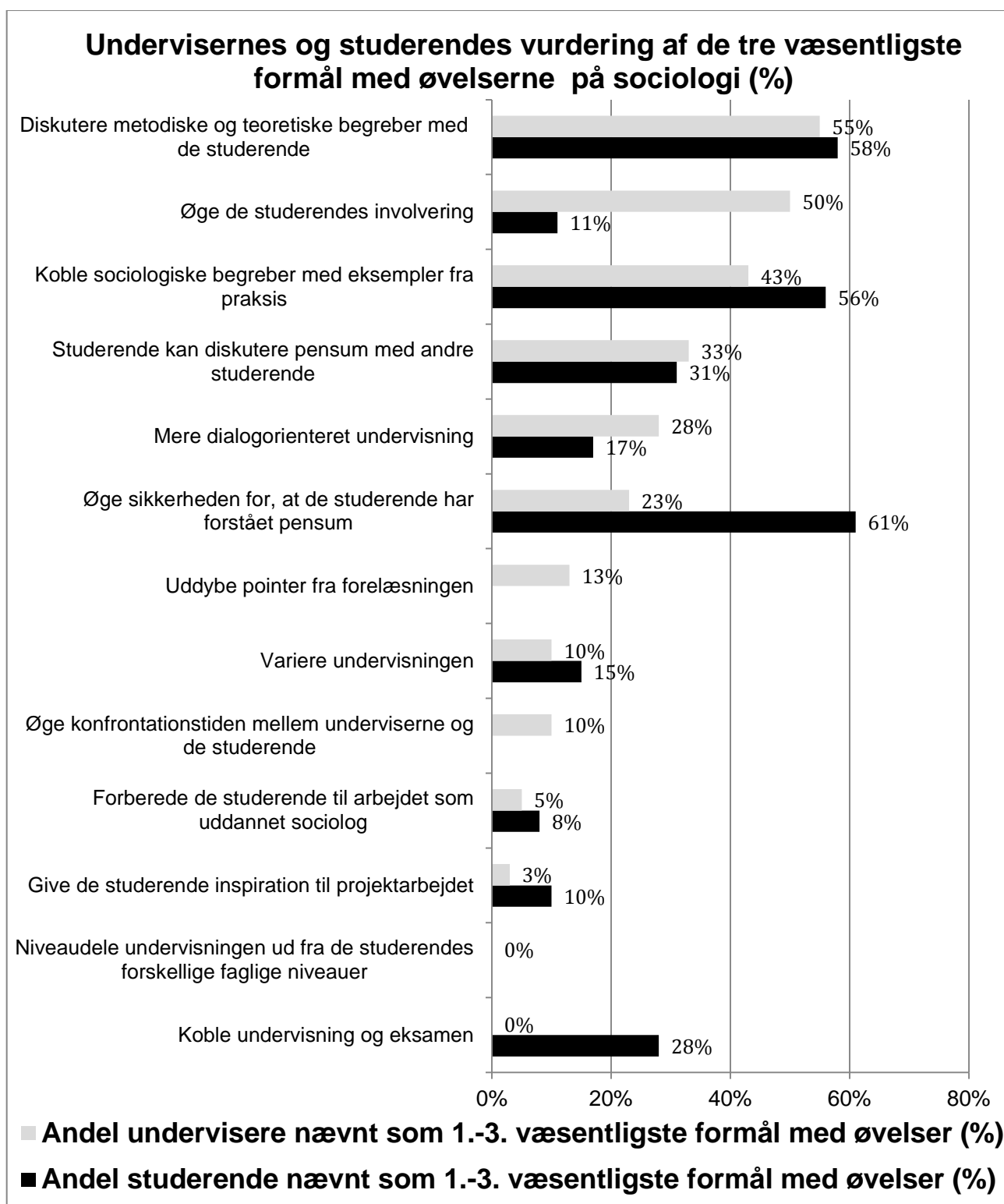


- *Læring via aktiv vidensdeling.* De studerende lærer undertiden mere i grupper, fordi de kan pulje og diskutere deres respektive viden om fænomenet (Christensen, 2013; Topping, 2005). Selv korte øvelser studerende imellem "øger forståelsen af undervisningsmaterialet, selv når ingen af de studerende i en diskussionsgruppe oprindelig kender det rigtige svar" (Smith et al., 2009). Desuden kan medstuderendes perspektiver bidrage til læring, fordi de i højere grad deler fagligt udgangspunkt og perspektiv sammenlignet med en underviser, som er "ekspert" på emnet (Biggs & Tang, 2007, s. 118f).
- *Deltagelse og opgavelæsning fremmer dybdelæring.* Dels kræver samarbejdet i grupper, at de studerende øver sig i at verbalisere deres viden og bringe den på argumentationsform i forbindelse med gruppesamarbejdet. Dels integreres viden og læring i konkrete situationer/opgaver, læringen gøres anvendelsesorienteret. Viden og læring transformeres med andre ord fra kognitivt 'know what' til praktisk 'know how' (Dewey, 2009; Brinkmann og Tanggaard, 2010).
- *De studerede lærer at samarbejde og begå sig i forskellige faglige samarbejdsrelationer.* Hermed trænes både den studerendes faglige og sociale fleksibilitet, hvilket er centrale kompetencer, som efterspørges på arbejdsmarkedet i den moderne netværksøkonomi (Boltanski & Chiapello, 2005).

### **De studerendes og underviserens syn på formålet med øvelser**

I undersøgelsen spørger vi de studerende og underviserne, hvad de *generelt* anser som de tre vigtigste formål med øvelser i forlængelse af forelæsninger.<sup>3</sup> Overordnet ser studerende og underviserne øvelser som en mulighed for at *anvende* teorier og metoder (se tabel 1). Omkring halvdelen af underviserne og studerende opfatter øvelser som en mulighed for at *diskutere metodiske og teoretiske begreber* samt for at *koble undervisningens begreber til praksis*, som to af de tre vigtigste formål. Det er imidlertid interessant, at halvdelen af underviserne fremhæver muligheden for at øge de studerendes involvering i forbindelse med øvelser, mens kun 11% af de studerende prioriterer denne mulighed. Tilsvarende forskelle mellem studerende og undervisere ses i svarmuligheden "øge sikkerheden for, at de studerende har forstået pensum", hvilket prioriteres af 61% af de studerende men kun af 23% af underviserne. Disse forskelle skinner også igennem i forbindelse med interviews og de åbne svarkategorier i spørgeskemaet.

<sup>3</sup> Spørgsmålsbatterierne for undervisere og studerende er ikke helt identiske, idet underviserens indeholder tre svarmuligheder, som ikke vurderes relevante for de studerende. Procentsatserne for underviserne og de studerende kan derfor ikke helt sammenlignes. Desuden havde både underviserne og de studerende mulighed for at tilføje formål, som ikke fremgår af vores prækonstruerede spørgsmålsbatteri. Denne mulighed benyttede få sig af, hvilket tyder på, at kategorierne var dækkende



Tabel 1. Undervisernes og studerendes vurdering af de væsentligste formål med øvelser.

Langt de fleste undervisere fremhæver øvelseres læringsmæssige potentiale ud fra et aktivitetsbaseret læringsideal, hvilket kan sidestilles med de ovenfor præsenterede didaktiske gevinster ved gruppebaserede øvelser. I forbindelse med kvalitative interviews fremhæver en adjunkt, der underviser bredt i både teori og kvantitativ metode, eksempelvis, at:

*"Metode skal læres gennem øvelser. Teori er måske lidt anderledes. Men det afhænger af, hvad man lægger vægt på. Teoridiskussionen er også et håndværk, som man skal øve sig i. Det hjælper ikke noget, man hører en anden fortælle om dem [teorier]. Man skal lære at bruge dem til at tænke med og relatere til andre."*

Tilsvarende siger en lektor:

*"Deres læring, tror jeg, finder et helt andet niveau – er det 8-10% man siger, de har med fra forelæsningsen. Læring kræver en oversættelse på et helt andet plan. Det skal konkretiseres til det, de arbejder med, for at det bliver til læring."*

Undervisernes fokus er på læring af det videnskabelige *håndværk*. I den forbindelse ses øvelser som et rum for aktiv læring og træning af faglige færdigheder via legende, nysgerrig refleksion over og erfaringer med det faglige stofs anvendelsesmuligheder og rækkevidde (Dewey, 2005; Sennett, 2009). Omvendt er de studerende mere optagede af pensum og eksamen; 28% af de studerende ser således forbedring af deres muligheder til eksamen som et af de tre væsentligste formål med øvelser – *ingen* undervisere vælger dette. Mange studerende har tilsyneladende et mere instrumentelt fokus på øvelsesundervisningen og bruger øvelsesrummet til at (re)producere selvsikkerhed omkring deres egne faglige kompetencer og eksamensparathed.

Denne forskel i perspektivet på undervisning og læring samt anvendelse af øvelsesrummet kommer også frem flere steder i de kvalitative interviews og i de åbne svar-kategorier. Her udtrykker nogle studerende utilfredshed med, at der til nogle øvelsesgange er formuleret flere spørgsmål, end de studerende kan nå at besvare på den afsatte tid, eller at nogle øvelsesspørgsmål er formuleret "for åbent". Idet 61% af de studerende ser øvelser som en validering af deres forståelse af pensum, oplever de "for mange" øvelsesopgaver eller åbenformulerende øvelsesspørgsmål som frustrerende og tager det som et udtryk for, at de ikke når at lære det, de behøver, for at klare sig godt til eksamen.

### **Hvem skal undervise til øvelser?**

Et centralt didaktisk og praktisk spørgsmål er *hvem*, der skal forestå øvelsesundervisningen (Topping, 1996). På sociologistudiet på AAU er det forskelligt fra kursus til kursus, om det er forelæseren eller studenterundervisere, som varetager denne opgave. Dette bunder typisk i historiske, men også pragmatiske årsager – store hold kan ikke varetages af en forelæser alene, det er derimod muligt på flere valgfag og specialiseringer. Da mange forelæsere har travlt, bliver øvelsesopgaven på nogle kurser uddelegeret til eksempelvis studenterundervisere. Det er imidlertid centralt, at *relationen* mellem de studerende og hhv. studenterundervisere og faste VIP-undervisere er kvalitativt forskellig, hvilket selvsagt indebærer forskellige styrker og svagheder (Topping, 2005, s. 632). En kursuskoordinator fremhæver i et interview, at

studererundervisere kan virke mindre intimiderende på nye studerende, hvilket mindsker frygten for at stille "dumme spørgsmål". Vores spørgeskemadata viser, at de studerende generelt er glade for studenterundviserne. Desuden angiver omkring  $\frac{1}{3}$  af de studerende, at de ikke bryder sig om at diskutere faglige spørgsmål med forelæsere. 78% af de studerende er 'enige' eller 'meget enige' i, at det er lettere at diskutere med en studenterundviser. En anden styrke er, at studenterundviserne i nogle tilfælde har en umiddelbar forståelse for de studerendes konkrete kognitive, emotionelle og praktiske læringsudfordringer. Desuden pointerer en koordinator, at en sidegevinst ved anvendelse af studenterundvisere på tidlige semestre af studiet, er, at det kan styrke den sociale integration på studiet og i studiemiljøet. Denne opfattelse kan vores kvantitative data ikke elaborere på, men det er en pointe, som også findes i den sparsomme litteratur på området (Topping, 2005, s. 637-642).

Der er imidlertid også en række udfordringer forbundet med at have tilknyttet studenterundvisere. Forelæsere, der ikke selv deltager i øvelserne, oplever at mangle viden om, hvad der foregår i øvelsesrummet. En underviser udtaler:

*"Man ved som underviser ikke, hvor de [øvelserne] ender henne, og man har ikke mulighed for at sikre sig, at det, man havde tænkt, faktisk bliver indfriet."*

En anden konsekvens kan være, at undviserne går glip af læring omkring, hvad, hvordan og hvor meget, de studerende har fået ud af forelæsningen. Dermed kan undviserne ikke anvende deres erfaringer med de studerendes besvarelse af øvelserne aktivt til at korrigere typiske misforståelser eller uklarheder i fremtidige forelæsninger. I mange situationer kan en kombination af en eller flere forelæsere og studenterundviser(e) derfor være at foretrække.

### **Koordinering af øvelsesundervisning**

En del studerende skriver i de åbne svarkategorier, at det på flere kurser er svært at se den røde tråd i øvelsesundervisningen. Nogle undvisere påpeger også, at de savner bedre koordinering på tværs af øvelserne. En lektor fremhæver eksempelvis:

*"Det er også lettere at lave kontinuitet omkring læring, når det er koordineret stramt, eller de samme undvisere er inde over undervisningen. Man burde sætte sig ned og tænke øvelser mere stramt ind i læringsmålene på de enkelte semestre eller kurser. Lige nu er det jo overladt fuldstændigt til den enkelte underviser" (Interview, Lektor).*

Lektoren rejser to væsentlige kritikpunkter omkring den læringsmæssige koordinering på nogle kurser. For det første foregår undervisningen på mange kurser som en art omnibusundervisning, hvor mange forskellige, specialiserede undvisere har enkelte forelæsninger og øvelser på kurset. Denne model stiller større krav til koor-

dinering på tværs af kurser og enkeltundervisere eksempelvis vedrørende undervisningsplaner, forventningerne til de studerendes forberedelse samt til niveauet på de enkelte semestre (EVA, 2016, s. 30). Men sociologistudiets tradition for relativt udstrakt undervisningsfrihed betyder samtidigt, at kursuskoordinatorerne ofte ikke tager tilstrækkelig eksplicit styring over den læringsmæssige kontinuitet, når konkrete forelæsninger og især nye øvelsesgange er blevet tilknyttet forelæsningerne de senere år.

Der er formodentlig flere årsager til udfordringerne vedrørende den læringsmæssige koordinering, men fem faktorer synes åbenlyse. For det første understøtter universitetets strukturelle vilkår; hierarki, højt arbejdspress, en stor andel midlertidigt ansatte og deraf jævnlig udskiftning i gruppen af undervisere (Stage, 2015), samt høj grad af fri arbejdstilrettelæggelse ikke kollektiv koordinering. For det andet har mange universiteter ikke tradition for kollektiv vidensdeling (Bloch, 2007), hvilket betyder, at praksis og erfaringer mht. undervisning sjældent diskuteres i lærergruppen. For det tredje er der begrænset viden om, hvad der (ikke) virker i forbindelse med øvelsesundervisning. For det fjerde er timenormeringerne så lave, at det er vanskeligt for mange undervisere at prioritere koordinering på tværs. Endelig er der blandt mange undervisere og de studerende en oplevelse af, at forelæsninger er den primære undervisningsmetode (Kyed & Pedersen, 2015). Direkte adspurgt angiver 13-32% af de studerende oplevelsen af forelæsninger som vigtigere end øvelser som en af de tre vigtigste begrundelser for ikke at deltage i øvelser.<sup>4</sup>

### **Læringsudbytte, eksamen og ´alignment´**

På tværs af semestre vurderer omkring 80% af de studerende øvelser som ´meget vigtige´ eller ´vigtige´ i forhold til deres læringsudbytte. Samtidig oplever 87% af de studerende, at øvelserne i ´høj grad´ (24%) eller ´i nogen grad´ (63%) lever op til deres formål. Disse tal dækker dog over væsentlige variationer i forhold til de enkelte kurser. Kvantitative metodeøvelser anses som markant vigtigere end teoretiske og kvalitative øvelser for de studerendes selvoplevede læringsudbytte samt muligheder for at kunne klare sig godt til eksamen. Dette afspejles også i de studerendes fremmøde, som er væsentligt højere på kurser i kvantitativ metode sammenlignet med resten af uddannelsens kurser. De studerendes høje fremmøde og oplevelse af læringsudbytte skyldes bl.a. en langt stærkere ´alignment´ (Biggs & Tang, 2007) mellem de kvantitative metodeøvelser og eksamen. Ikke alene tilkendegiver flere studerende i interviews og åbne svarkategorier, at de ikke ville kunne bestå eksamen i kvantitati-

<sup>4</sup> Resultatet varierer på tværs af øvelsestype og til dels semester. 32% af alle de studerende har valgt svarmuligheden ´Forelæsninger er vigtigere end øvelser´ som en af de tre vigtigste personlige begrundelse for ikke at fremmøde til teoriøvelser. Hvad angår metodeøvelser angiver 24% af de 1. og 3. semester-studerende og 13% af de 5.-10. semesterstuderende dette svar som en personlig begrundelse for manglende fremmøde.

ve metoder uden at deltage i øvelserne. På nogle kvantitative kurser er øvelserne tilmed struktureret således, at de studerende igennem semestret gennemgår det, som svarer til en eksamensopgave. Samme alignment er ikke altid gældende – og måske heller ikke didaktisk ønskværdig – i forhold til mere refleksionsorienterede kurser i eksempelvis sociologisk teori og kvalitative metoder, hvor målet med øvelserne ofte er at lære at *tænke* kritisk og kreativt. Her er de didaktiske formål med øvelserne mindre entydige.

### **Gruppebaseret øvelsesarbejde på et masseuniversitet**

Masseuniversitetets heterogene studentermasse stiller en række udfordringer til undervisningen (Johannsen et al., 2013; Biggs & Tang, 2007). I vores undersøgelse betegner 73% af de studerende sig selv som 'engagerede' i deres studie, mens 15% har svaret 'meget engageret'. Hvad angår tidsforbrug på studiet bekræftes dog tal fra andre undersøgelser, der viser, at størstedelen af de studerende bruger væsentligt mindre end de gennemsnitligt 42 ugentlige arbejdstimer, som et fuldtids universitetsstudium er normeret til (Herrmann et al., 2015; UKVR, 2014, s. 14).

De studerendes heterogenitet, varierede fremmøde og forberedelsesgrad stiller krav til undervisernes fleksibilitet og kreativitet i forbindelse med udformning af øvelsesopgaver samt gennemførelsen af disse. Nogle studerende angiver, at de bliver væk fra øvelser, fordi deres medstuderende er uforberedte, men manglende egenforberedelse er også en hyppig grund til, at studerende bliver væk fra øvelser.<sup>5</sup> Endelig angiver omkring 10% af de studerende et for lavt fagligt niveau i øvelserne som begrundelse for ikke at møde frem. Resultaterne afspejler stor diversitet i de studerendes forventninger til øvelsernes niveau, og at manglende forberedelse er en vigtig faktor.

### **Passive og generte studerende**

Aktive og refleksive diskussioner samt formativ feedback er af central betydning for læring (Biggs & Tang, 2003), især i forbindelse med gruppebaseret øvelsesundervisning. Mange studerende fremhæver de kollektive opsamlinger som afgørende for

<sup>5</sup> Spørgeskemaundersøgelsen indeholdte tre spørgsmålsbatterier vedrørende studerendes indholdsmæssige, praktiske og personlige begrundelser for ikke at deltage i henholdsvis teori- og metodeøvelser. For hvert spørgsmålsbatteri skulle de studerende vælge et til tre svar. 24% af de studerende har angivet, at de ikke ser nogen begrundelser for ikke at deltage i teoriøvelser. For metodeøvelser er det tilsvarende resultat 40%. Når vi beder de bachelorstuderende begrunde deres fravær fra øvelser, er deres medstuderendes manglende forberedelse den væsentligste indholdsmæssige begrundelse for ikke at deltage i teoriøvelserne (24% af de 1. og 3. semester-studerende). Denne årsag vælges dog kun af 14% af de 5. til 10. semester-studerende. For metodeøvelser er de tilsvarende tal henholdsvis 16% og 6%. På tværs af semestre angiver 11-28% af de studerende deres egen manglende forberedelse som en væsentlig personlig begrundelse for ikke at deltage i øvelser.



deres forståelse af øvelsesopgaven samt for at opnå udbytte af denne. Alligevel betegner kun 37% at de studerende sig selv som 'aktive' (30%) eller 'meget aktive' (7%) under opsamlingerne. Blandt de studerende, som har svaret 'hverken eller', 'passive' eller 'meget passive' under opsamlingerne, er den væsentligste årsag, at de føler sig utrygge ved at sige noget i større forsamlinger (58%). I spørgeskemaernes åbne svarkategorier udtrykker mange studerende, at de er generte og ærgerlige over ikke at være mere deltagende. Andre klager over, at de kollektive øvelsesopsamlinger bliver kedelige, fordi ingen tager initiativ, og at det derfor hænger på øvelsesunderviseren at få situationen til at fungere. Endelig peger mange studerende og flere undervisere på, at øvelseshold på mere end 40 studerende er hæmmende for deltagelsen og dynamikken i forbindelse med opsamlinger på gruppeøvelserne.

Gruppebaserede øvelser indebærer altid fordybelse og diskussion i mindre fora og dermed mulighed for at opnå de ovenfor præsenterede didaktiske gevinster ved disse. Men studentepassivitet er en udfordring i forhold til at realisere de fleste af de tidligere præsenterede læringspotentialer. Ved øvelser, hvor diskussion, fremfor identificering af et konkret facit, er en del af formålet, står og falder kvaliteten af øvelsen med de studerendes aktive deltagelse i diskussionerne under opsamlingerne. Det er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med, at de passive studerende ikke øger deres individuelle læring under selve gruppeøvelsen.

### **Afrunding og videre perspektiver**

I artiklens start hævdede vi, at gruppebaserede øvelser – sammenlignet med forelæsninger – har et vigtigt didaktisk potentiale i forhold til dybdelæring og transformation af viden til kompetencer via mere *aktiv* deltagelse og *vidensdeling* blandt de studerende. Spidsformuleret kan man sige, at det didaktiske rationale bag forelæsninger er, at viden er et kognitivt fænomen, som kan videregives verbalt. Derimod bunder rationale bag øvelser snarere i et syn på viden og læring som en praksis. Fra dette perspektiv er "viden ikke noget folk har i deres hoveder, men snarere noget, de gør sammen" (Gergen, 1985, s. 270).

På baggrund af data fra den, så vidt vi ved, første større danske undersøgelse af gruppebaseret øvelsesundervisning, gennemført på sociologistudiet på AAU, har vi vist, at underviserne og studerende på sociologistudiet fremhæver øvelsernes potentiale for at kunne konvertere teoretisk viden til praktiske viden samt for at kunne give arbejdsmarkedsrettede eksempler på forelæsningsernes anvendelse. Vores data viser imidlertid også tre delvist sammenhængende didaktiske udfordringer i forbindelse med den gruppebaserede øvelsesundervisning på masseuniversiteterne. Hvis gruppeøvelsernes læringsmæssige potentialer skal udløses, er der derfor behov for en række tiltag:



1) Sammenlignet med traditionelle forelæsninger stiller øvelsesundervisning større krav til de fysiske og økonomiske rammer, hvilket i praksis giver nogle udfordringer – eller gordisk knuder. Dynamikken på øvelseshold fungerer ofte optimalt, når der er 20 til 40 studerende; det er tilpas få til, at de fleste studerende føler sig trygge, men også forpligtede til at deltage aktivt. Samtidig er det som underviser lettere at håndtere studenterdiversiteten på mindre hold. På mange kurser er det dog ikke økonomisk eller undervisermæssigt realistisk at imødekomme disse holdstørrelser. Endvidere er det nødvendigt med bedre timenormeringer for øvelser, højere VIP-underviserdækning samt obligatoriske møder omhandlende koordinering og vidensdeling mellem underviserne. Desuden er der på alle organisationsniveauer behov for at arbejde med at få den symbolske prioritering af øvelser på samme niveau som forelæsninger.

2) Meningsfuld øvelsesundervisning forudsætter stram koordinering samt tydeliggørelse af sammenhængen mellem konkrete øvelser og kursets læringsmål. Især på teoretiske og kvalitative metodeøvelser kan en større transparens omkring øvelsernes relevans for indfrielse af læringsmålene skærpe fokus og skabe en fornemmelse af alignment. En anden mulighed er anvendelse af portfolio-eksamener, hvor øvelserne indgår som en del af eksamensopgaven, eller af andre eksamensformer med fokus på de studerendes læring undervejs (Krause-Jensen, 2009). Hermed kan man dels styrke 'backwash-effekten' i retning af kursets læringsmål og samtidig styrke de studerendes incitament til at deltage aktivt i forbindelse med øvelserne (Biggs & Tang, 2007, s. 169-176; s. 222-26). Portfolio-eksamener er imidlertid også forbundet med nogle didaktiske udfordringer. Det kan ikke undgås, at portfolio-eksamener individualiserer arbejdet i forbindelse med øvelserne og dermed udvasker noget af gruppelæringen. Desuden er det vigtigt, at oplægget til portfolioen er tilstrækkeligt åbent (Jensen, 2006, s. 55) og lægger op til den undersøgende men kritisk reflekterende tilgang, som er formålet med mange teori- og kvalitative metodeøvelser.

3) Endelig er det centralt på alle organisationsniveauer at arbejde målrettet med at skabe en kultur omkring aktiv deltagelse i øvelsesrummet. Det gælder ikke mindst i forbindelse med kollektive opsamlinger, hvor mange studerende ikke automatisk tager ejerskab til den kollektive læringssituation. Man kunne med fordel arbejde med tiltag, som forøger de studerendes oplevede ejerskab i undervisningssituationen, eksempelvis via forskellige former for pålagt fremlæggelse samt fælles praksis på tværs af forelæsninger og hold. En mulighed for at forbedre koordineringen af øvelserne og deltagelseskulturen kunne være at udpege en gennemgående VIP-underviser, som koordinerer og så vidt muligt forestår al øvelsesundervisningen på et kursus. Det tiltag ville desuden øge vidensakkumulering fra år til år omkring, hvad der (ikke) virker. Denne viden går ofte tabt, når studenterundervisere er forskellige fra år til år.

Morten Kyed er postdoc og underviser bredt på sociologistudiet. Mortens forskningsinteresser knytter sig især til skæringspunktet mellem kulturanalyse, køn og arbejdsliv. Her har Morten tidligere forsket i sammenspillet mellem maskulinitet og sikkerhedspraksis. I øjeblikket er Morten i gang med et FSE finansieret postdoc-projekt: "Masculinity, socio-emotional skills and stratification". Se mere på: <http://vbn.aau.dk/da/persons/morten-kyed%28ee598137-f877-4d41-be0a-1b4cfc0c723b%29.html>

Louise Møller Pedersen er adjunkt, og hendes forskningsområder er arbejdsmiljø og evaluering, og hun indgår pt. i et nordisk forskningsprojekt: "The effectiveness of Finnish Safety Training Parks". Louise underviser i arbejdsmiljø og evaluering på sociologiuddannelsen, Politik og Administration samt på masteruddannelser på Institut for Læring og Statskundskab. Louise sætter i sit adjunktprædagogikum fokus på involvering af de studerende i forelæsninger samt i de efterfølgende øvelser. Louise har desuden været med til at udarbejde en rapport om frafaldet blandt de studerende på Det Samfundsvidenskabelige Fællessemester i efteråret 2012. Se mere på: <http://vbn.aau.dk/da/persons/louise-moeller-pedersen%28eeb4ae60-f2a8-4cf9-91ad-4d17565a2850%29.html>

## Litteratur

- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 247-260.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Third Edition. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Bloch, Charlotte (2007). *Passion og paranoia. Følelser og følelseskultur i akademien*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Toward an epistemology of the hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 243-257.
- Busch, H., Elf, N. F. & Horst, S. (2004). *Fremtidens Uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger*. Undervisningsministeriet.
- Christensen, G. (2013). Gruppearbejde. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 189-200.
- Christiansen, F. V., Harboe, T., Horst, S., Sarauw, L. L. & Krogh, L. (2013). Udviklingstendenser i universitetets rolle. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 17-41.
- Collier, K. G. (1980) Peer-group learning in higher education: The development of higher order skills. *Studies in Higher Education*, 5(1), 55-62, DOI: 10.1080/03075078012331377306
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2016). *Styrk de studerendes udbytte. Inspiration til at arbejde med de studerendes studieintensitet*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dewey, John (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

- Dewey, John (2009). *Hvordan vi tænker*. Århus: Forlaget Klim.
- Kyed, Morten; Pedersen, Louise Møller; Bysted, Sofie og Kjær, Christian A. (2015): *Undervisernes og de studerendes opfattelse af øvelserne på sociologiuddannelsen på Aalborg Universitet, 2014*. Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., Borch Hansen, I. & Nielsen, R. (2015). Mere undervisning, større studieintensitet? En multilevelanalyse af 7.917 studerendes tidsforbrug. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18, 35-50.
- Johannsen, B. F., Ulriksen, L. og Holmegaard, H. T. (2013). Deltagerforudsætninger. I L. Reinecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin. & G. H. Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 115-132.
- Jensen, R. U. H. (2006). Portfolio mellem konstruktivisme og instruktivisme. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 1(2), 53-57.
- Krause-Jensen, J. (2009). Syv fluer med et smæk: 'Aktiv Deltagelse. Et eksamensformeksperiment'. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7, 18-24.
- Krogh, L. & Wiberg, M. (2013). Problemorienteret og projektor organiseret undervisning. I L. Reinecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 215-227.
- Skardhamar, L. P. & Baarts, C. (2016). Universitetsuddannelsens relevans i samfundsvidenskabelige studerendes perspektiv. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(20), 104-112.
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N. & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on inclass concept questions. *Science* 323(5910),122– 124.
- Stage, I. (2015). Managementledelse og politisk detailregulering giver urimeligt hårde arbejdsvilkår. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 17(4), 70-77.
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Udvalget for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser (UKRV) (2014): *Høje mål - fremragende undervisning i de videregående uddannelser. Analyserapport*. Udgivet af Uddannelses- og Forskningsministeriet. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/kvalitetsudvalget/publikationer>

# Adjunktpædagogikum med en international dimension

*Karen M. Lauridsen, lektor, Center for Undervisning og Læring, Aarhus BSS, Aarhus Universitet.*

*Stacey M. Cozart, chefkonsulent, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Arts, Aarhus Universitet.*

*Ole Lauridsen, lektor, Center for Undervisning og Læring, Aarhus BSS, Aarhus Universitet.*

*Annika Büchert Lindberg, specialkonsulent, Science and Technology Learning Lab, Science and Technology, Aarhus Universitet.*

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Denne artikel diskuterer udviklingen af adjunktpædagogikum inden for rammerne af AU's internationaliseringsstrategi 2014 hvori det forudses at uddannelsernes indhold skal have en international dimension, og at der skal tages højde for de studerendes sproglige og kulturelle forskellighed i undervisningen. Det nuværende adjunktpædagogikum i to spor – et dansk og et engelsk – beskrives og diskuteres. På baggrund heraf fremlægges og diskuteres et forslag til et alternativ der i højere grad kunne tage højde for internationaliseringsstrategiens intentioner og fremme samarbejde mellem adjunkterne på tværs af deres sproglige og kulturelle forskelligheder. På denne måde ville adjunktpædagogikum i højere grad afspejle de vilkår som gælder for universitetets uddannelser i det hele taget, og styrke inklusionen af alle adjunkter på universitetet.*

## Indledning

På de danske universiteter og andre højere læreanstalter er der gennem de seneste to-tre årtier gennemført en række tiltag for at internationalisere uddannelsesudbuddet og tiltrække flere udenlandske studerende. Dette har betydet at der udbydes flere uddannelser eller uddannelsesmoduler end tidligere på engelsk, og netop valget af engelsk som undervisningssprog og antallet af internationale – eller mobile – studerende betragtes ofte som de primære karakteristika ved internationalisering. Ifølge Wächter & Maiworm (2014) ligger Danmark da også på førstepladsen hvad angår omfanget af engelsksprogede programmer: 38% af de danske bachelor- eller kandidatuddannelser udbydes på engelsk mod et europæisk gennemsnit på 5,7% uden for Storbritannien og Irland; og omfanget af studerende indskrevet på disse programmer er 12,4% mod et europæisk gennemsnit på 1,3% (Wächter & Maiworm, 2014, s. 43-45).

I denne artikel tager vi imidlertid afsæt i den litteratur om internationalisering af højere uddannelse hvor vi finder en bredere definition af begrebet idet den omfatter andre faktorer end uddannelsessprog og studentermobilitet, herunder bl.a. de kulturelle for-

skelle blandt de studerende og deres forskelligartede uddannelsesbaggrund samt de profiler og læringsmål som defineres for uddannelserne (jf. nedenfor og de Wit et al., 2015; Leask, 2015). Denne bredere definition genfindes også i flere af universiteternes internationaliseringsstrategier, jf. fx Aarhus Universitet (2014).

For at underviserne kan håndtere virkeliggørelsen af sådanne strategier, vil de ofte have behov for pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling, også selv om de er ansat som lektorer eller professorer og har en mere omfattende undervisningserfaring (Lauridsen, under udgivelse). I det følgende vil vi dog koncentrere os om adjunktpædagogikum og de pædagogisk-didaktiske udviklingsbehov som adjunkterne har når de opnår ansættelse på en dansk højere læreanstalt. Med adjunktpædagogikum på Aarhus Universitet (AU) som case vil vi diskutere om disse behov i øjeblikket tilgodeses i tilstrækkeligt omfang. Herefter vil vi skitsere et alternativ til de eksisterende adjunktkurser baseret på en kombination af deltagerevalueringer, egne erfaringer og den nyeste litteratur på området.

### **Internationalisering af højere uddannelse**

Før vi vender os mod undervisernes kompetenceudvikling, vil vi kort gøre rede for hvad vi forstår ved begrebet internationalisering. De Wit et al. (2015) har på basis af en større europæisk undersøgelse udvidet den hidtil gængse definition (Knight, 2004; Knight, 2012) af internationalisering i højere uddannelse, og vi vælger denne definition af to grunde: Dels opsummerer den status på forskningen inden for dette område, dels afspejler den en udvikling som kan observeres i universiteternes politikker og strategier, også selv om der ikke nødvendigvis er fuld overensstemmelse mellem sådanne strategier og den konkrete implementering af dem.

*"[Internationalisation of Higher Education is] the intentional process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society"* (udvidelserne er markeret med recte; de Wit et al., 2015, s. 29).

Det er her værd at lægge mærke til hvad der rent faktisk indgår i definitionen, men også hvad der netop ikke er med. Der tales om en international, interkulturel eller global dimension i uddannelsernes formål og undervisningsform for at styrke kvaliteten af uddannelse og forskning for alle studerende (både lokale og mobile), og for at kandidaterne kan yde et meningsfuldt bidrag til samfundet. Internationalisering gælder alle uddannelser og er ikke udelukkende et gode for den enkelte studerende, men i høj grad også for det samfund som kandidaterne skal virke i efter de har afsluttet deres uddannelse.

Hvis man ser på hvad der ikke står i definitionen ovenfor, er det bemærkelsesværdigt at der ikke tales om mobilitet (undervisere eller studerende), og at undervisningssproget heller ikke nævnes her. Begge dele skyldes ganske enkelt at såvel mobilitet som sprogvalg anses for at være et af flere værktøjer i den værktøjskasse som i sin helhed udgør mulige måder at internationalisere på, og at man derfor sagtens kan forestille sig en internationaliseret uddannelse som udelukkende undervises af lokale undervisere for lokale studerende på det lokale sprog. Fag som politisk teori eller obstetrik kan eksempelvis uden videre gennemføres med en international dimension under sådanne betingelser – og bliver det måske også nogle steder. Men ofte kan man ikke se det i beskrivelsen af uddannelsen. Eksempelvis er politiske teorier ikke begrænset til et enkelt land, men er næsten per definition internationale eller måske i nogle tilfælde europæiske. Den sammenligning der sker mellem forskellige teorier på tværs af kulturelle (og nationale) grænser, bør i henhold til ovenstående definition således ekspliciteres i læringsmålene for et kursus i politisk teori. Et andet eksempel kunne være sundhedsuddannelserne hvor læger og sygeplejersker fx skal være forberedt på at håndtere de normer for ikke mindst fødsel og død som deres patienter kommer med, og tage højde (eller beslutte i hvilken grad de vil tage højde) for fremmedartede traditioner og normer på danske sygehusafdelinger. Den situation bør indgå som et scenarie i sundhedsuddannelserne (og gør det allerede flere steder). Det bør ligeledes være klart i læringsmålene for de pågældende uddannelser at kandidaterne har kendskab til sådanne forskelle i kulturelle normer og kan forholde sig professionelt til dem. Der er dermed også tale om at øge bevidstheden hos undervisere og studerende om den internationale dimension, bl.a. ved at tydeliggøre den i fag- og eksamensbeskrivelser.

Denne tydeliggørelse af den internationale dimension er en af hovedpointerne i Leask's idé om det internationaliserede curriculum (Leask, 2015). Mens nogle discipliner allerede vil have en tradition for en sådan international dimension, er der andre for hvilke der er tale om reel nytænkning. Men uanset hvad fagtraditionen er eller har været, vil der typisk være store forskelle mellem hvorledes internationaliseringen af curriculum konkretiseres i bestemte, faglige kontekster (Green & Whitsed, 2015; Sawir, 2011).

I deres rapport understreger de Wit et al. (2015) den aktive rolle som både forskere, undervisere og administrativt personale skal spille i udviklingen af universiteternes internationalisering, ikke mindst på uddannelsesområdet:

*“Academics, whose contribution over the past 25 years has been reduced in the increased centralisation of European programme administration, are now understood to play a crucial role in the internationalisation of education and research and need to be given additional support” (de Wit et al. 2015, s. 30).*

Netop behovet for at styrke uddannelse eller efteruddannelse af underviserne for at sikre kvaliteten og kvalitetsudviklingen i de videregående uddannelser fremhæves også



flere andre steder (fx Lauridsen & Lillemose, 2015; Lauridsen, under udgivelse). I det følgende vil vi redegøre for og diskutere hvorledes denne støtte til underviserne gives eller kan gives i form af adjunktpædagogikum.

### **Adjunktpædagogikum som obligatorisk kompetenceudvikling**

De danske universiteter skal som bekendt udbyde en universitetspædagogisk uddannelse til alle adjunkter (adjunktpædagogikum) så at de har de nødvendige undervisningsmæssige kvalifikationer til at kunne søge stilling som lektor i Danmark. Obligatorisk adjunktpædagogikum, eller i det hele taget et obligatorisk pædagogisk uddannelsesforløb, kendes kun i ganske få lande (jf. Fink, 2013), og det er derfor en overraskelse for de fleste adjunkter som er uddannet andre steder, at det er et krav at man har gennemført et sådant kompetenceudviklingsforløb for at opnå fastansættelse på et dansk universitet.

Det stigende antal udenlandske adjunkter i Danmark har de fleste steder givet anledning til at de ansvarlige for pædagogikumforløbene dels har revurderet og revideret indholdet af pædagogikum, dels har måttet forholde sig til om forløbene skulle gennemføres på dansk eller engelsk. Resultatet af denne proces synes at være væsentligt forskellig fra universitet til universitet: Nogle har valgt at gennemføre adjunktpædagogikum for alle adjunkter på engelsk mens andre har valgt at have et dansk og et engelsk spor, eventuelt med fælles valgmoduler på engelsk. Man kunne hævde at undervisningssproget i adjunktuddannelsen i sig selv kun er et spørgsmål om at alle deltagere i et givet kursus skal kunne kommunikere med hinanden, men hvis det betyder at man adskiller de danske og de udenlandske adjunkter i to spor, får det nogle uheldige konsekvenser. Det samme gælder hvis man samler alle i et engelsksproget adjunktpædagogikum uden at tage højde for deltagernes forskelligheder i programmets indhold og form. Vi vender tilbage til begge dele nedenfor.

### **Case: Adjunktpædagogikum på AU**

På AU varetages adjunktpædagogikum af Universitetspædagogisk Netværk (UPNet). Det er et samarbejde mellem de fire universitetspædagogiske centre på universitetets fire hovedområder. Der gennemføres to dansksprogede og et engelsksproget forløb per år for adjunkter på tværs af hele universitetet. For nærværende er det et krav at de danske adjunkter følger det dansksprogede forløb, og at de udenlandske adjunkter følger det engelsksprogede forløb (Aarhus Universitet, ingen dato (1) og (2)).

Adjunktpædagogikum består af fire moduler som tilsammen udgør en arbejdsbelastning svarende til 5 ECTS (150 timer). De fire moduler omfatter introduktion til universitetspædagogik og -didaktik, undervisningsplanlægning og -metoder med udgangspunkt i Biggs & Tang (2011), blended learning (Edu-IT) og udarbejdelse af undervisningsportfolioer. Desuden tilbydes adjunkterne ligesom alle andre undervisere forskellige supplerende kurser, workshops, mv.



Det engelsksprogede adjunktpædagogikum var oprindeligt tænkt som en grundlæggende universitetspædagogisk uddannelse der bl.a. skulle udvikle adjunkternes kompetencer mhp. at undervise flerkulturelle grupper af studerende og sætte fokus på kulturforskelle for at udvikle undervisningskulturen på universitetet. Et af målene var således

*”at fokusere på de kulturelle forskelle som en ressource for læring og udviklingen af undervisning og uddannelse, således at de ”fremmedes” iagttagelse af den danske kontekst og sammenligning med egen baggrund udnyttes som et læringspotentiale frem for at ”opdrage” til danske normer. AU skal således søge at udnytte de ressourcer udenlandske VIPer og studerende repræsenterer til at udvikle såvel undervisningskultur som faglig kultur” (Kruse, 2008).*

Det engelsksprogede spor var altså i udgangspunktet forskelligt fra det danske, men efterfølgende besluttede ledelsen at alle adjunkter skulle gennemgå mere ensartede forløb, og at det engelsksprogede adjunktpædagogikum stort set skulle være en spejling af det danske. Man kan sige at de udenlandske adjunkter paradoksalt nok på en og samme gang er blevet inkluderet i den danske uddannelseskultur gennem det engelsksprogede adjunktpædagogikum, men samtidig er blevet udelukket fra samtalen med deres danske kolleger i forløbet, og at beslutningen ikke har bidraget til at styrke internationalisering af uddannelserne. Tværtimod har det ført til etableringen af to adskilte siloer – en med de danske og en med de udenlandske adjunkter.

På trods af beslutningen om at holde de to grupper adskilt i relativt ensartede forløb har det engelsksprogede program imødekommet de udenlandske adjunkters specielle behov, bl.a. ved at ekspliciterede karakteristika ved danske studerende og dansk uddannelseskultur og ved et specielt udviklet delmodul om danske eksamensformer og eksamensafvikling. Dette er ikke mindst vigtigt for de udenlandske adjunkter som (på engelsk) underviser på enkeltmoduler eller vejleder på dansksprogede uddannelser der stort set udelukkende søges af danske studerende.

De tilpasninger der er foretaget i programmet for adjunktpædagogikum, har været begrundet dels i resultaterne af den forskning og udvikling som har fundet sted på dette område gennem de seneste år (hvor en stor del fx er samlet i Carroll, 2015), dels i de erfaringer som underviserne har opnået via egen undervisning samt ved deltagelse i flere udviklingsprojekter vedrørende internationalisering af undervisning (fx Lauridsen & Lillemose, 2015; Lauridsen & Cozart, 2015). Endelig er der sket ændringer som opfølgning på de systematisk gennemførte deltagerevalueringer, og selv om de to spor i udgangspunktet ser forholdsvis ensartede ud, har der alligevel udviklet sig en vis forskel mellem dem betinget af de to forskellige målgruppers behov.

På det mere personlige niveau har flere af de udenlandske adjunkter givet udtryk for at de synes det er givende at komme i kontakt med andre i samme situation som dem selv på tværs af universitetet. De udenlandske adjunkter er imidlertid en meget hetero-

gen gruppe som derfor også har forskellige kompetenceudviklingsbehov. Baggrundsoplysninger på de adjunkter der deltog i kurset i efteråret 2015, viste bl.a. følgende (n = 42): De kom fra 25 forskellige lande og talte 20 forskellige førstesprog; nogle var kommet til Danmark få uger eller måneder før kursusstart, mens andre havde boet i landet i flere (op til 8) år. Nogle talte og underviste på dansk, mens andre først skulle til at begynde at lære sproget. Nogle skulle have deres første undervisning på AU i samme semester som de gennemførte adjunktkurset, mens andre havde undervist på AU i flere (op til 6) år. Hertil kommer at de havde en meget forskelligartet baggrund og erfaring med at bo i udlandet og dermed i en fremmed kulturel sammenhæng: 37 af de 42 havde således allerede arbejdet i mindst 3 måneder i mindst et andet land end deres hjemland før de kom til Danmark; flere af dem havde boet i 3-4 forskellige lande. På samme måde er der også afgørende forskelle mellem de danske adjunkter: Nogle af dem har en ganske omfattende erfaring med at forske eller undervise på ikke-danske universiteter, mens det kun gælder i begrænset omfang – eller slet ikke – for andre; beklageligvis foreligger der ikke data for de danske adjunkter på samme måde som for de udenlandske.

På trods af de betydelige forskelle inden for begge grupper af adjunkter er der gode argumenter for at blande dem på ét hold: På mange institutter underviser adjunkterne de samme grupper af studerende på dansk eller engelsk, og begge grupper af adjunkter underviser og vejleder blandede grupper af danske og udenlandske studerende på de engelsksprogede programmer. Det fremgår da også af deltagerevalueringerne at en del af de danske adjunkter gerne ville gennemføre pædagogikum sammen med de udenlandske kolleger som de underviser sammen med på institutterne.

Et forløb om undervisning på de engelsksprogede programmer med sprogligt og kulturelt forskelligartede studerende er fra 2015 blevet indført som et valgmodul på den dansksprogede uddannelse, men har været en obligatorisk del af det engelsksprogede spor gennem flere år. Nogle af de udenlandske adjunkter har vanskeligt ved at forstå hvorfor de skal have dette modul ("Det ved vi jo godt" lyder kommentarerne i evalueringerne). De pågældende ser ikke altid at dette kan være en udfordring for alle undervisere uanset baggrund. Ved at lade alle adjunkterne deltage i det samme kursus og arbejde sammen kunne de alle sammen i fællesskab opnå erfaring med undervisning og læring i tværkulturelle grupper hvilket ville afspejle situationen på de uddannelser som mange af dem underviser på. Tilsvarende ville de blandede grupper åbne mulighed for en højere grad af erfaringsudveksling som også kunne komme alle adjunkterne til gode. Dette gælder ikke mindst når det drejer sig om de principper for god undervisning som vi vender tilbage til i det næste afsnit.

### **En alternativ organisation af adjunktpædagogikum**

Vi har allerede ovenfor henvist til flere af de positive effekter der ville være ved at slå alle adjunkter sammen på sprogligt og kulturelt blandede hold. I det følgende vil vi dis-

kutere yderligere fordele – og mulige udfordringer – ved en sådan alternativ organisation af adjunktpædagogikum.

Med udgangspunkt i de Wit et al.s definition af internationalisering som vi præsenterede ovenfor, vil det være naturligt at alle adjunkter gennemgår et forløb hvor den internationale dimension i indhold og form er både et tema og et grundvilkår. Adjunktpædagogikum kunne på den måde være eksemplarisk for hvorledes undervisning på universitetet planlægges og gennemføres. Nedenstående forslag er dog på ingen måde begrænset til de aktuelle forhold på AU, men er oplæg til en mere generel diskussion som vil være relevant på alle danske højere læreanstalter der arbejder med den internationale dimension af uddannelserne.

En del af den eksisterende undervisning på adjunktpædagogikum ved Aarhus Universitet tager allerede udgangspunkt i de principper for god praksis som er blevet udviklet som en del af de projekter Betty Leask har stået i spidsen for i Australien (Leask, 2015). De samme principper genfindes hos Carroll (2015). I det følgende vil vi illustrere vores forslag ved hjælp af disse principper:

- 1) Focus on students as learners.
- 2) Respecting and adjusting for diversity.
- 3) Provide context specific information and support.
- 4) Good teaching across cultures will enable meaningful intercultural dialogue and engagement.
- 5) Be adaptable, flexible and responsive to evidence.
- 6) Preparing students for life in a globalised world.

Principperne kunne som udgangspunkt gælde al undervisning. Leask (2015; Appendix A) bruger dem til at illustrere hvad der kræves når de studerende skal arbejde sammen i flerkulturelle grupper (aktiv læring). Vi eksemplificerer dem her i relation til et pædagogikumforløb som omfatter både danske og udenlandske adjunkter. Idéen er at underviserne på adjunktpædagogikum skal tage højde for disse principper i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af adjunktkurset på samme måde som adjunkterne anbefales at gøre det i deres egen undervisning.

- 1) Alle adjunkter er i gang med at udvikle sig som kompetente undervisere. Alle vil have behov for at lære noget nyt, men de har ikke alle sammen brug for at lære det samme: Eksempelvis har nogle brug for at udvikle sig som gode forelæsere, der kan engagere og inddrage alle i auditoriet; nogle har brug for at udvikle sig som vejledere, og nogle har brug for at vide mere om eksamensregler og den rolle de selv skal spille som eksaminator eller censor.

- 2) Underviserne skal respektere og i deres undervisning tage højde for forskelligheder mellem de deltagende adjunkter. Som nævnt ovenfor har de fx et meget forskelligartet kendskab til det danske uddannelsessystem og den danske uddannelseskultur hvilket har betydning for deres forviden og det de kan bidrage med i adjunktkurset; desuden har det betydning for deres individuelle kompetenceudviklingsbehov.
- 3) Og netop fordi adjunkterne har en meget forskelligartet baggrund, skal underviserne sørge for at være meget eksplicite i de informationer de giver, og i de krav de stiller til adjunkterne.
- 4) Den måde man tilrettelægger undervisning og ikke mindst gruppearbejde på, er afgørende for det udbytte som deltagerne får af det samlede kursus, og for deres mulighed for at lære af hinanden på tværs af kulturer og videreudvikle deres interkulturelle kompetencer. I adjunktpædagogikum har det vist sig meningsfuldt i nogle sammenhænge at blande adjunkterne på basis af deres kulturelle baggrund i flerkulturelle grupper; andre gange er det mere hensigtsmæssigt at blande dem på tværs af fag eller – lige omvendt – at sammensætte arbejdsgrupperne så adjunkter fra samme fag eller fagområder arbejder sammen. Lige meget hvad underviserne vælger, skal de grundlæggende principper forklares tydeligt for deltagerne.
- 5) Man skal som underviser udvikle sin evne til at kunne afvige fra sin egen planlægning og tilpasse undervisningen til den respons som man oplever i undervisningslokalet – eller til de evalueringer af undervisningen som bliver gennemført.
- 6) Indholdet i adjunktpædagogikum skal kunne udnyttes af deltagerne, også hvis de får ansættelse på et andet universitet. Adjunkterne arbejder i en globaliseret verden, og den pædagogisk-didaktiske bagage vi som undervisere giver dem med, skal de kunne bruge uanset hvor de efterfølgende bliver ansat i deres karriereforløb.

Nogle vil måske mene at principperne er ret indlysende – eller endda banale, men vores egen erfaring er at de giver anledning til udbytterige diskussioner og interaktion med og mellem deltagerne på adjunktpædagogikum. Og der hvor vi allerede har prøvet at anvende dem, tilkendegiver flere i deres evalueringer at de efterfølgende har kunnet bruge principperne i deres egen undervisning og undervisningstilrettelæggelse.

Selv om man fokuserer på de indholdsmæssige, kulturelle og didaktiske forhold i Leasks principper, er det også nødvendigt at forholde sig til undervisningssproget. Hvis alle skal gennemføre samme forløb, skal det være på engelsk fordi ikke alle udenlandske adjunkter vil kunne deltage i et kursus hvor der undervises på dansk. Men der vil til gengæld også være danske adjunkter som ikke umiddelbart vil føle sig til rette i en engelsksproget sammenhæng. Man kunne dog argumentere for at man som universitets-

ansat i Danmark i 2016 skal kunne begå sig på engelsk, og at alle modulerne i adjunkt-pædagogikum derfor burde udbydes på engelsk. Det er den løsning som flere danske universiteter allerede har valgt, også selv om de ikke alle i indhold og form har taget højde for de kulturelle og pædagogisk-didaktiske forskelle i adjunkternes baggrund. En løsning kunne være at gennemføre hele forløbet samlet eller med samme læringsmål, men med nogle moduler eller delmoduler på dansk og/eller engelsk.

Skiftet fra dansk til engelsk i ét fælles kursus for alle har dog ikke kun implikationer for deltagerne. Det berører i høj grad også underviserne på adjunktpædagogikum ligesom det berører alle undervisere på universitetet når instituttet og studienævnet beslutter at ændre undervisningssproget. Der vil derfor være nogle som har behov for en opkvalificering af deres engelskkompetencer; og alle skal være opmærksomme på den betydning det har for deltagerne/de studerende når de skal lære via et fremmedsprog (jf. fx Tange, 2010; Tange, 2015). Det er typisk mere tidskrævende (de studerende – og også mange af deres undervisere – læser langsommere og skriver langsommere på engelsk), og det er i det hele taget vanskeligere at lære gennem et fremmedsprog end det er at lære på sit modersmål (jf. fx også Carroll, 2015).

Hele diskussionen om undervisernes sprogkompetencer har indtil for nylig været et af de problemer ved internationalisering som nok var der, men ikke i tilstrækkelig grad blev taget alvorligt. I de seneste år er det dog blevet tydeligt at flere og flere universiteter i Danmark og andre steder indfører eller har indført sprogtest for de medarbejdere som skal undervise på engelsk. Center for Undervisning og Parallelsproglighed på Københavns Universitet har længst erfaring med dette og har også kunnet validere deres certificering (Dimovà & Kling, 2015). Hvis en sådan sprogtest gøres obligatorisk, skal den naturligvis også gælde for dem som underviser på adjunktpædagogikum, ligesom de skal have adgang til støtte og udvikling af deres sprogfærdighed når eller hvis det er nødvendigt. Men man skal i den sammenhæng være opmærksom på at rene sprogtests som ikke også inddrager pædagogisk/didaktiske og kulturelle forskelligheder i det internationale læringsrum, kun i begrænset omfang tester de færdigheder som er nødvendige når man skal undervise på et fremmedsprog (engelsk) til meget sprogligt og kulturelt forskelligartede grupper af studerende hvoraf kun et lille mindretal har engelsk som førstesprog.

### **Konklusion**

Vi har ovenfor med udgangspunkt i de Wit et al.s definition af internationalisering i højere uddannelse og i Leasks principper for god undervisningspraksis argumenteret for at adjunktpædagogikum skal afspejle de vilkår som allerede gælder – eller kommer til at gælde – for en ikke ubetydelig del af universitetets bachelor- og kandidatuddannelser hvor indholdet har en international dimension, og hvor de didaktiske valg af undervisnings- og læringsformer skal tilgodese de studerendes sproglige og kulturelle forskelle og de udfordringer som det byder de studerende og deres undervisere.

Et sådant indhold og en sådan form for adjunktpædagogikum vil imødekomme de læringsbehov som adjunkterne har og – i stigende grad – vil have når de danske universiteter skal (videre-)udvikle kvaliteten af de uddannelser som de udbyder til både lokale og mobile studerende.

*Karen M. Lauridsens er lektor og hendes udviklings- og forskningsaktiviteter centrerer sig om undervisning og læring i international uddannelse, herunder uddannelse på engelsk. Hun har i 2012-2015 koordineret et Erasmus Akademisk Netværk om dette emne – IntlUni. The challenges of the multilingual and multicultural learning space in the international university. KML underviser bl.a. på den engelsksprogede version af adjunktpædagogikum på Aarhus Universitet.*

*Stacey M. Cozart er chefkonsulent og arbejder inden for universitetspædagogik med særlig fokus på undervisning og læring i internationale uddannelser herunder uddannelseskompetencer på engelsk. Udover at undervise inden for disse områder, bl.a. på det engelsksprogede adjunktpædagogikum på Aarhus Universitet, har hun været involveret i flere danske og internationale forsknings- og udviklingsprojekter vedr. internationalisering af højere uddannelser.*

*Ole Lauridsen er lektor og koordinerer og underviser på den engelsksprogede version af adjunktpædagogikum på Aarhus Universitet og forestår kurser for ph.d.-studerende ved Aarhus BSS. Derudover varetager han mange sparrings- og supervisionsopgaver på fakultetet. På forskningssiden arbejder han med hjernen og læring samt effekten af en særlig komprimeret form for supervision: 'supermentoring'.*

*Annika Büchert Lindberg er specialkonsulent og ph.d. i Biologi og arbejder med Science Education. Hun underviser ph.d.-studerende samt adjunkter i undervisning og læring med et særligt fokus på aktiverende science undervisning, blended learning og educational IT. Fra 2012-2015 var hun desuden projektleder for den International Biologiolympiade, som Aarhus Universitet var vært for i 2015.*

## Litteratur

Aarhus Universitet. (2014). *Internationalisation Strategy 2014-2020*.

[http://www.au.dk/fileadmin/www.au.dk/Thomson/int-strategi\\_FINAL\\_WEB.pdf](http://www.au.dk/fileadmin/www.au.dk/Thomson/int-strategi_FINAL_WEB.pdf)  
(09.05.2016).

Aarhus Universitet. (Ingen dato - 1). *Adjunktkursus*. <http://upnet.au.dk/adjunktkursus/>  
(09.05.2016).

Aarhus Universitet. (Ingen dato - 2). *Teacher Training Programme in English*.

<http://upnet.au.dk/teacher-training-programme-in-english/> (09.05.2016)

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. 4<sup>th</sup> ed.

Buckingham: Open University Press/McGrawHill.



- Carroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. New York and London: Routledge.
- Dimová, S. & Kling, J. (2015). Lecturers' English proficiency and university language policies for quality assurance. I R. Wilkinson & M. L. Walsh (red.): *Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice. Selected Papers from the 2013 ICLHE Conference*. Frankfurt: Peter Lang, 50-65.
- Fink, L. D. (2013). The Current State of Faculty Development Internationally. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2).
- Green, W. & Whitsed, C. (red.) (2015). *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines. Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1).
- Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In Deardorff, D.K. et al. (2012). *The SAGE Handbook of International Higher Education* (27-42). Thousand Oaks: Sage.
- Kruse, S. (2008). Møde om pædagogisk kursus for udenlandske medarbejdere ved AU 27. juni 2008. Aarhus Universitet. Upubliceret referat.
- Lauridsen, K. M. (under udgivelse). Professional development of international classroom lecturers. I J. Valcke & R. Wilkinson (red.): *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice. Selected Papers from the IV International Conference Integrating Content and Language in Higher Education 2015*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lauridsen, K. M. & Lillemose, M. K. (red.) (2015). *Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space. Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012-15*. Aarhus: IntlUni.  
[http://intluni.eu/uploads/media/The\\_opportunities\\_and\\_challenges\\_of\\_the\\_MM\\_LS\\_Final\\_report\\_sept\\_2015.pdf](http://intluni.eu/uploads/media/The_opportunities_and_challenges_of_the_MM_LS_Final_report_sept_2015.pdf). (09.05.2016).
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Internationalization in Higher Education Series. Abingdon: Routledge.
- Sawir, E. (2011). Academic staff response to international students and internationalizing the curriculum: the impact of disciplinary differences. *International Journal for Academic Development*, 16(1). DOI: 10.1080/1360144X.2011.546224.
- Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel: university lecturers' experience with internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10(2). DOI: 10.1080/14708470903342138.
- Tange, H. (2015). International undervisning. I L. Rienecker & P. Stray Jørgensen (red.): *Universitetspædagogiske praksisser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 121-134.

Wächter, B. & Maiworm, F. (red.) (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. ACA Papers on International Cooperation in Education. Lemmens.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education.

[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)(09.05.2016).

# Formativ feedback styrker skriftlighed hos studerende fra It og Sundhed

*Katja Årosin Laursen, akademisk sprogkonsulent, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet.*

*Lars Kayser, lektor, Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet.*

*Mads Kamper-Jørgensen, lektor, Institut for Folkesundhedsvidenskab, Københavns Universitet.*

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*I denne artikel præsenterer vi erfaringerne fra et projekt, der har til formål at styrke de studerendes danske, akademiske skrivefærdigheder på uddannelsen It og Sundhed på Københavns Universitet. Projektet bygger på antagelserne, at faglighed og formidlingskompetencer er tæt forbundet, og at sproglig bevidsthed inden for fagets kontekst er et fælles ansvar mellem underviser og studerende. Projektet er knyttet til bachelorkurset i Epidemiologiske metoder, og det er udviklet i samarbejde mellem kursuslederen og en sprogkonsulent i løbet af forårssemestrene 2014 og 2015. Gennem skriftlige afleveringer og formativ feedback på disse har de studerende haft mulighed for at arbejde med deres skriftlige formidling som forberedelse til den skriftlige eksamen i kurset og som styrkelse af deres akademiske skrivefærdigheder generelt. I artiklen beskriver vi baggrunden for projektet og erfaringerne med at udvikle og gennemføre det. Derudover diskuterer vi projektets udbytte samt udfordringerne med at sætte eksplicit fokus på fagets sproglige aspekt. På baggrund af de studerendes evaluering og eksamensresultater konkluderer vi, at projektet har medvirket til at styrke deres akademiske skriftlighed.*

## Indledning

Mange eksamener på universitetet er skriftlige, men det er ikke altid, at de studerende får mulighed for at udvikle deres skriftlige færdigheder og få feedback på deres egne tekster, inden de skal til skriftlig eksamen. Som studerende kan det være vanskeligt at finde ud af, hvordan man griber en skriftlig universitetsopgave an. Hvordan skal de bundne opgaveformuleringer forstås? Hvor omfattende skal ens besvarelse være? Hvordan skriver man en universitetsopgave, der lever op til de akademiske krav om klar og præcis formidling af den faglige viden? Mange af svarene på disse spørgsmål forbliver desværre ofte tavs viden hos underviserne, fordi der ikke er midler eller tid til at udvikle skriftligheden som en del af de studerendes kompetencer i løbet af kurserne på universitetet. På uddannelsen It og Sundhed på Københavns Universitet (KU) har vi forsøgt at ændre denne situation gennem et projekt, der fokuserer eksplicit på at styrke de studerendes skriftlighed i kurset Epide-

miologiske metoder på 2. semester. Det har vi gjort ved at indføre to skriftlige afleveringsopgaver i løbet af kurset, som de studerende får feedback på. Feedbacken består dels af kommentarer fra kursets fagunderviser og en sprogkonsulent og dels af peerfeedback. Vores intention har været at støtte de studerendes læring i et iterativt læringsforløb ved at evaluere deres skriftlige formidling vha. formativ feedback. Ifølge Black & Wiliam (1998, s. 7-8) omfatter *formative assessment*:

*“all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged.”*

Lige som Black & Wiliam betragter vi formativ evaluering som en samlebetegnelse for alle de aktiviteter, som kan sige noget om de studerendes læring, og som kan bruges til at regulere undervisningen og læringsaktiviteterne for at fremme de studerendes læring. Det formative indebærer, at feedbacken guider den studerende mod konkrete handlemuligheder, som vedkommende kan arbejde med fremadrettet.

Projektet er udviklet i tæt samarbejde mellem fagunderviseren og sprogkonsulenten, og tværfagligheden er med til at sikre, at de studerende får så grundig og eksplicit en feedback som muligt. Artiklen kan anvendes som inspiration til, hvordan man som underviser kan integrere skriftlige opgaver og formativ feedback i et allerede eksisterende kursus for at styrke de studerendes akademiske skriftlighed.

### **Baggrund**

For at imødekomme et stigende behov for innovation og velfærdsteknologi i sundhedssektoren har KU i samarbejde med Danmarks Tekniske Universitet siden 2008 udbudt en 5-årig universitetsuddannelse i it og sundhed. I modsætning til de øvrige sundhedsvidenskabelige bacheloruddannelser på KU har der med undtagelse af 2014 ikke været nogen adgangskvotient for optagelse på It og Sundhed, og alle ansøgere er derfor blevet optaget. På tværs af uddannelsens kurser har der blandt underviserne været enighed om, at de studerende har vanskeligheder ved at skrive akademiske danske tekster. Således har det været et ønske at styrke de studerendes akademiske skrivefærdigheder. Med støtte fra den sprogstrategiske satsning, som er et femårigt forskningsunderstøttet initiativ (2013-2018), der har til formål at identificere og imødekomme studerendes behov for sproglig støtte på tværs af KU (CIP, 2016), viste dette sig muligt i 2014. Det skete gennem et projekt i samarbejde mellem Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) ved KU og It og Sundhed. I denne artikel beskriver vi projektet, og vi giver konkrete eksempler på formativ feedback fra undervisningen. Afslutningsvis diskuterer vi udbyttet samt udfordringer ved at integrere et eksplicit fokus på fagets sproglige aspekt.

## Kurset i Epidemiologiske metoder

Omtrent 45 studerende på It og Sundhed følger hvert forår kurset i Epidemiologiske metoder. Formålet med kurset er, at de studerende får kendskab til begreber og designtyper inden for epidemiologien samt, at de bliver i stand til at vurdere epidemiologiske artikler og undersøgelser kritisk. Kurset ligger på uddannelsens 2. semester, hvorfor de studerende endnu ikke er vant til at skrive længere, sammenhængende akademiske tekster. Undervisningen foregår på dansk og består af 13 forelæsninger og 20 holdundervisningstimer, hvor de studerende løser øvelsesopgaver i grupper. Før projektet blev implementeret, blev øvelsesopgaverne gennemgået mundtligt i løbet af holdundervisningen, men de studerende havde ikke mulighed for at aflevere deres opgavebesvarelser og få feedback på dem. Kurset afsluttes med en dansksproget 4-timers skriftlig stedprøve med ekstern censur, hvor de studerende skal besvare spørgsmål om en epidemiologisk artikel. I perioden 2011-2015 var den gennemsnitlige beståelsesprocent i faget 72% (egen opgørelse).

## Overordnet om projektet

Projektet bygger på to antagelser, og den første er, at fag og sprog, forstået som faglighed og formidlingskompetencer, ikke kan adskilles (Magnusson, 2008; Krogh, 2010; Laursen, 2013). Den anden antagelse er, at den sproglige bevidsthed inden for fagets kontekst er et fælles ansvar mellem underviser og studerende, dvs. at både underviser og studerende forstår vigtigheden af klar faglig formidling (Laursen, 2013). Derudover bygger projektet på fagundervisernes erfaringer med de studerendes skrivefærdigheder, på sprogkonsulentens vurdering af tidligere studerendes skriftlige eksamensbesvarelser og observation af undervisningen på kurset.

Projektet var opdelt i to delprojekter, som begge bestod af 5 timers ekstra undervisning. Delprojekt 1 blev udviklet og gennemført i foråret 2014, hvorefter det blev videreudviklet og gennemført som delprojekt 2 i foråret 2015. Selve forløbet i de to delprojekter strakte sig over henholdsvis 6 og 7 uger. De 5 timers undervisning blev varetaget af sprogkonsulenten og fagunderviseren i fællesskab. Med projektet blev der indlejret et sprogligt mål i et fag, hvis hovedområde ikke er sprog. Vi betragter fagdiskursen, dvs. den måde man taler på og om epidemiologien, som et nyt sprog, de studerende skal lære. Ud fra denne betragtning anskuer vi dette projekt som *content and language integrated learning* (CLIL) (Coyle et al., 2010), hvor de studerende gerne skulle lære de epidemiologiske metoder og begreber at kende samt lære, hvordan de formidler denne viden på en klar måde over for andre.

## Delprojekt 1

Delprojekt 1 havde titlen *Stærkere akademisk dansk*, og det bestod af en indledende forelæsning om akademisk dansk med det formål at gøre de studerende opmærksomme på det sproglige aspekt af deres fag og at få dem til at reflektere over sprogets betydning inden for fagets kontekst. Efterfølgende blev de studerende bedt om

at udarbejde en individuel skriftlig besvarelse af en øvelsesopgave, hvor de skulle forholde sig kritisk til og besvare spørgsmål om en epidemiologisk artikel, der handler om sammenhængen mellem mobiltelefoni og udvikling af kræft. De studerende begyndte at lave deres besvarelse i en øvelsestid og fik mulighed for at arbejde videre med den på en skriveworkshop, hvor de kunne stille sprogkonsulenten og fagunderviseren spørgsmål til opgaven. Aflevering af besvarelsen var frivillig. Da de studerende havde afleveret deres besvarelser, holdt sprogkonsulenten og fagunderviseren sammen en feedbacksession, som bl.a. inkluderede generelle kommentarer til de studerendes besvarelser. Nedenfor gives nogle eksempler på generelle fagspecifikke kommentarer fra dias vist i feedbacksessionen:

- Nævn og sæt begreberne i spil fx. biologisk interaktion, informationsbias, confounding og selektionsbias.
- Argumentér for, hvorfor det er en svaghed, at fx undersøgelsen er lille, at der er brugt spørgeskemaer, hvorfor grupperne er ombyttelige, hvorfor deltagerne overvurderer deres mobiltelefonbrug osv.
- Udelad irrelevante argumenter fx karakteristika ved andre designtyper, medmindre I bliver spurgt til det.

Kommentarerne herover viser, at den fælles generelle feedback bl.a. lagde vægt på anvendelse af fagtermerne, kritisk læsning af artiklen og argumentation. Feedbacken er formativ, da den både kommenterer de afleverede besvarelser og informerer de studerende om, hvad de skal være opmærksomme på fremadrettet ved at give konkrete råd om, hvad de skal inkludere, og hvad de skal udelade. Ud over den fælles feedback modtog den enkelte studerende desuden individuel, skriftlig fagspecifik og sproglig feedback på sin besvarelse. Nedenfor gives et eksempel på feedback fra henholdsvis fagunderviseren og sprogkonsulenten på en studerendes besvarelse af et spørgsmål fra delprojekt 2, da det illustrerer typen af kommentarer, de studerende fik. Artiklen til denne opgave handler om sammenhængen mellem børnepasning uden for hjemmet og infektioner. De studerende, der afleverede de skriftlige opgaver, benævnes respondenter, og de har alle fået tildelt et tilfældigt nummer, fx R11. Tallene i parentes markerer underviserens kommentarer til den pågældende sætning i R11's besvarelse.

Spørgsmål: "Er der overensstemmelse mellem det, du ser i grafen og det overordnede IRR (Incidence Rate Ratio)?"

R11's besvarelse: "Det er ikke umiddelbart ingen sammenhæng (1), da den overordnede IRR fortæller os at der er mere end 5% større risiko for infektion ved når tilfældet er at børn bliver passet ude (2). Men tværtimod fortæller vores graf os at de som bliver passet hjemme er tilfældene med ARI meget hyppigere (3)."



Fagunderviserens kommentarer:

(1a): Hvad betyder sætningen?

(2a): Uklart formuleret

(3a): Kun blandt de yngste

Sprogkonsulentens kommentarer:

(1b) Denne sætning er uklar, fordi der er to negationer (ikke og ingen).

(2b) Gør sætningen mere klar, fx ved at skrive "i de tilfælde hvor børnene passes ude end de tilfælde, hvor de passes hjemme"

(3b) Skriv hellere: "at hos dem der passes hjemme er ..."

Kommentarerne herover viser, at vi både har forholdt os til uklarheder i de studerendes forståelse af den artikel, de har læst, og til deres sproglige formuleringer. Ofte hænger disse to sider sammen, da forståelsesproblemer ofte kommer til udtryk gennem uklare formuleringer, hvilket vi bl.a. talte om i den fælles feedback på deres besvarelser. Vi har forsøgt at give kommentarer, der skal gøre de studerende opmærksomme på, hvorfor og hvordan dele af det, de har skrevet, kan blive mere klare eller korrekte. Ud over kommentarerne der stod direkte i besvarelserne, havde sprogkonsulenten udformet et feedbackskema med overordnet feedback på den enkeltes besvarelse, kommentarer til bl.a. struktur og indhold og anbefalinger til, hvad den studerende skulle arbejde med fremadrettet. Vores fokus på både indhold og formidling understreger projektets CLIL-aspekt, da de studerende ud over at opnå en grundlæggende viden om epidemiologi også lærer, hvordan de skal tale og skrive om epidemiologien.

Da de studerende havde fået fælles feedback og fået udleveret deres egne besvarelser med individuel skriftlig feedback, lavede de en gruppeøvelse med peerfeedback, hvor de skulle give mundtlig konstruktiv feedback på anonymiserede eksempler på andre studerendes besvarelser. Hensigten med denne øvelse var at gøre de studerende mere bevidste om, at de kan lære at skrive bedre opgaver ved både at give og modtage feedback, og hvor vigtig klar formidling af faglig viden er. Vi lagde vægt på, at de studerende skulle være konstruktive, kritiske og kærlige i deres feedback på de andres besvarelser, og på denne måde indgår peerfeedbacken som en del af den formative feedback på kurset. Den formative feedback i projektet dækker dermed over alle de aktiviteter, der kan fremme de studerendes læring.

### **Evaluering af delprojekt 1**

Efter endt kursus og forud for eksamen blev de studerende bedt om at evaluere projektet, såvel mundtligt som skriftligt. Overordnet var den mundtlige tilbagemelding på delprojekt 1, at de studerende var glade for projektet, men mange syntes, at forelæsningen om akademisk dansk var for generel. Derudover ville de foretrække, at afleveringen blev gjort obligatorisk, og de ønskede, at afleveringen kunne ligge på et

andet tidspunkt, som ikke faldt sammen med afleveringer i andre kurser. Nedenfor ses to eksempler fra den skriftlige evaluering:

*"Jeg deltog ved første sprogkursus, hvor jeg fandt udbyttet minimalt. Undervisningen var meget generel og indeholdt intet nyt for mig. Jeg skal dog ikke udtale mig om, hvorvidt andre på kurset fandt den sproglige undervisning brugbar" (R1).*

*"Det var fint nok at have den der workshop, men i en eksamenssituation vil jeg ikke tænke over det. Der vil jeg bare koncentrere mig om at få skrevet noget fornuftigt ned og så kommer sprog/ordvalg i anden række" (R2).*

Kommentaren fra R1 viser, at vedkommende betragter forelæsningen i delprojekt 1 som et sprogkursus, hvilket ikke var hensigten fra vores side. R2 skelner mellem sprog/ordvalg og det at skrive noget fornuftigt ned. Ud fra den antagelse, at sprog og fag hænger tæt sammen, og at faglig viden alt andet lige formidles gennem sproget, er det uklart, hvad R2 lægger i sin skelnen. Disse og andre kommentarer gjorde det klart for os, at vi var nødt til at være mere præcise i forhold til italesættelsen af projektet, end vi havde været hidtil.

I den skriftlige evaluering vurderede de studerende udbyttet af projektets delelementer målt på en skala fra 1 (intet udbytte) til 7 (stort udbytte). Gennemsnitscoren varierede omkring 4,5. Fremmødet til skriveworkshoppen var meget lille, og kun seks studerende afleverede deres besvarelse.

### **Udvikling af delprojekt 2**

På baggrund af de studerendes og vores egen evaluering af delprojekt 1 valgte vi i delprojekt 2 i 2015 at fjerne både den indledende forelæsning om akademisk dansk og skriveworkshoppen. Derudover tilføjede vi en ekstra afleveringsopgave og en yderligere feedbacksession. De studerende modtog også en skriftlig skrivevejledning udarbejdet af sprogkonsulenten. Skrivevejledningen blev udarbejdet som en del af projektet, og den indeholdt links til hjemmesider med sproglig hjælp, konkrete eksempler på tidligere studerendes opgavebesvarelser og råd om, hvordan man kan gribe sin opgave an. Det var ikke muligt at nå at gøre afleveringerne obligatoriske inden for tidsfristerne for kursusændringer, men der blev gjort meget ud af at opfordre de studerende til at aflevere deres besvarelser. Ud over de strukturelle ændringer fra delprojekt 1 til 2 ændrede vi også projektets titel fra *Stærkere akademisk dansk* til *Styrket skriftlighed i kurset Epidemiologiske metoder*. Årsagen til denne ændring var, at vi gerne ville udelade betegnelsen *akademisk*, som for nogle studerende forekom for abstrakt eller irrelevant i forhold til kurset. Det er muligt, at ændringen af titlen og italesættelsen af projektet kan have haft en positiv indvirkning på de studerendes motivation for at møde op til undervisningen og for at engagere sig i projektet ved at aflevere skriveopgaverne og deltage aktivt i feedbackaktiviteterne.

## Evaluering af delprojekt 2

Med indførelsen af ændringerne fra delprojekt 1 til delprojekt 2 var det underviserens opfattelse, at engagementet blev betragteligt højere blandt de studerende, hvilket gav sig udslag i, at der blev afleveret henholdsvis 42 og 29 besvarelser af første og anden skriftlige opgave ud af 48 mulige. Også de studerendes evaluering af delprojekt 2 var mere positiv end den første evaluering. Tyve ud af treogtyve respondenter skrev, at projektet i høj grad eller nogen grad havde gjort det mere klart for dem, hvordan de kunne gøre deres opgaver bedre.

Nedenfor ses to kommentarer fra henholdsvis R4 og R18 som svar på et spørgsmål om, hvad de har fået ud af projektet:

*"Jeg har fået meget ud af tiltaget Styrket skriftlighed. Jeg har lært hvordan jeg skal formulere mig præcist, og hvordan jeg skal besvare de enkelte opgaver, som jeg har afleveret. Alt ved styrket skriftlighed kan jeg bruge til besvarelse af eksamens opgaverne" (R4).*

*"Rigtig god feedback. Bedste tilbagemelding på studiet indtil nu" (R18).*

De to kommentarer understreger det positive udbytte, de studerende har fået af projektet, og særligt kommentaren fra R4 vidner om øget sproglig bevidsthed. Vi spurgte også de studerende om, hvordan det havde været at få feedback på deres sproglige formuleringer. Hertil svarede 19 ud af 23 respondenter, at det havde været godt med individuel feedback på deres skriftlige besvarelse.

*"Det har været godt at sætte mere fokus på det sproglige, da der er en del skriftlige afleveringer og eksaminer. Førhen har fokus kun været på "resultaterne" (R21).*

*"Det har været godt, for jeg kan typisk godt lave sproglige fejl i mine formuleringer. Når man sidder i grupper og arbejder med opgaverne er det "snakkeformuleringer" og gruppedeltagerne forstår hinanden, men når det skal skrives ned skal der ofte tænkes lidt mere over" (R10).*

R21 og R10 oplever det positivt, at vi har sat større fokus på det skriftlige formidlingsaspekt af kurset. Med indførelse af de skriftlige afleveringsopgaver trænes den skriftlige formidling nu også i selve undervisningen og ikke blot til eksamen.

Med hensyn til peerfeedback var respondenterne knap så positive i deres evaluering. Vi spurgte dem om, hvad de havde fået ud af at give feedback på deres medstuderendes besvarelser. Hertil svarede syv respondenter ud af 22, at de ikke fik så meget ud af dette, eller at der blev brugt for lang tid på det. Se eksempel nedenfor.

*"Ikke rigtigt noget. Jeg synes ikke, at man skal bruge tid på at rette andres besvarelser, da jeg ikke føler at det giver personlig indlæring. Specielt ikke på en universitetsuddannelse. Især ikke når alle ikke gør en indsats, og laver "dumme" fejl, fordi de ikke gider gøre sig umage" (R22).*

Tolv respondenter siger dog, at de efter denne øvelse er blevet mere opmærksomme på, hvordan man skriver godt, og på hvad man skal undgå.

### Eksamensresultat

Forud for projektet var det studie- og fagleders såvel som sprogkonsulentens forhåbning, at projektet ville få flere studerende til at klare sig bedre til eksamen. Derfor har vi foretaget en kvantitativ analyse af sandsynligheden for at bestå eksamen fordelt på årgang, hvilket kan give et fingerpeg om det mulige udbytte af projektet. Tabel 1 nedenfor viser antallet af studerende, som henholdsvis bestod og ikke bestod den ordinære skriftlige eksamen i Epidemiologiske metoder fordelt på år. Ligeledes viser Tabel 1 den gennemsnitlige adgangsgivende karakter, som årgangen blev optaget med året forinden. Dette er af betydning, da vi forventer, at højere gennemsnitlig adgangsgivende karakter medfører en større sandsynlighed for at bestå eksamen. Endelig viser Tabel 1 den relative sandsynlighed (OR) for at bestå eksamen med tilhørende 95% konfidensinterval justeret for forskelle i den adgangsgivende karakter. Således udtrykker OR (95% KI) sandsynlighed for at bestå eksamen i et givet år i forhold til sandsynligheden i 2011 rensset for effekten af, at de forskellige årgange er blevet optaget med forskelligt karaktergennemsnit.

År	Bestået (n)	Ikke bestået (n)	Beståelse (%)	Gennemsnitlig adgangsgivende karakter	OR (95 % KI) for beståelse*
2011	28	11	71,8	5,6	1 (ref.)
2012	33	13	71,7	6,5	1,00 (0,76-1,31)
2013	28	15	65,1	6,4	0,91 (0,68-1,22)
2014	41	17	70,7	6,3	0,98 (0,76-1,27)
2015	45	12	78,9	6,8	1,10 (0,87-1,40)

Tabel 1. \*Justeret for den gennemsnitlige adgangsgivende karakter.

Tabel 1 viser, at andelen af de studerende, som bestod eksamen i perioden 2011-2015 har bevæget sig omkring 70%. Denne andel var lavere ved eksamen i 2013 (65,1%) og højere i 2015 (78,9%). Når der sammenlignes på tværs af årgangene samt justeres for den gennemsnitlige adgangsgivende karakter, ses det, at den relative andel, som bestod eksamen, var 9% lavere i 2013 (OR=0,91) og 10% højere i 2015 (OR=1,10) sammenlignet med 2011. Det skal dog bemærkes, at der ikke er statistisk signifikant forskel på andelen, som bestod eksamen i årene 2011-2015. Projektet med øget fokus på de studerendes skrivefærdigheder var som beskrevet en del af undervisningen i 2014 og 2015. Når man sammenligner andelen, som bestod eksamen i årene, hvor projektet ikke var en del af undervisningen (2011-2013) med årene, hvor projektet var en del af undervisningen, var sandsynligheden for at bestå eksamen 4% højere i sidstnævnte periode (OR=1,04 (95 % CI 0,81-1,34)) (data ikke vist). Forskellen mellem perioderne er ikke statistisk signifikant. Denne analyse blev ligeledes justeret for forskelle i adgangsgivende karakter. Det skal for god ordens skyld nævnes, at de observerede tendenser kan skyldes tilfældigheder eller andre årsager, end det at vi i 2014 og 2015 har haft øget fokus på de studerendes skrivefærdigheder. Foruden at flere studerende kunne bestå eksamen, var forhåbningen, at de studerende ville opleve en styrkelse af deres skriftlighed generelt. Vi er opmærksomme på, at ovenstående analyse ikke giver en fyldestgørende vurdering af projektets effekt, idet vi kun måler på eksamensresultater kort efter forløbet. Disse analyser kunne med fordel have været suppleret med analyser af eksamensresultater i andre kurser, som ligger senere på uddannelsen, samt interviews med de studerende om fx udbytte, motivation for læring og afsmitning på skriftlighed i andre fag.

### **Udfordringer ved at fokusere eksplicit på fagets sproglige aspekt**

Undervejs i projektet har vi oplevet en række udfordringer i forhold til at integrere et eksplicit fokus på sprog og feedback i kurset. For det første er italesættelsen af projektet meget vigtig, da mange af de studerende associerer betegnelserne *sprog* og *akademisk dansk* med grammatikundervisning og korrekturlæsning. Vores hensigt har været at gøre de studerende bevidste om vigtigheden af klar og præcis formidling af den faglige viden gennem sproget. For at kunne se denne vigtighed er man nødt til at betragte formidlingen bredt, så den rummer alle elementerne i den kommunikative kompetence og ikke blot fokuserer på grammatikken (Lund, 2009). For det andet er det essentielt, at både underviser og studerende er bevidste om, at den sproglige bevidsthed er et fælles ansvar. Underviseren er nødt til at stille klare spørgsmål i opgaveformuleringerne og at fokusere eksplicit på koncis faglig formidling i selve undervisningen. De studerende skal samtidig se relevansen og vigtigheden af at kunne formulere deres faglige viden klart, så deres budskab går klart igennem til de forskellige målgrupper, de skal kommunikere med på studiet og i deres kommende arbejdsliv. For det tredje er det essentielt for et positivt udbytte af et

projekt som dette, at de studerende tager ansvar for egen læring ved at aflevere de skriftlige opgavebesvarelser og ved at engagere sig i aktivt i feedbackøvelserne.

### Afsluttende kommentarer

De studerendes evalueringer og eksamensresultater vidner om, at formativ feedback i undervisningen kan spille en vigtig rolle i at styrke de studerendes akademiske skriftlighed. I tråd med disse fund er det vores indtryk, at de studerende oplever et større positivt udbytte af projektet, efter vi har foretaget de nævnte ændringer. Indførelsen af de skriftlige opgaver skaber øget *alignment* dvs. en bedre sammenhæng mellem undervisningen på kurset og eksamensformen, hvilket de studerende er glade for. Italesættelsen af projektet spiller en stor rolle i forhold til at gøre de studerende opmærksomme på vigtigheden af klar og præcis formidling af det faglige indhold. De studerende skal gerne kunne se, at fag og sprog ikke kan skilles ad, og at formidlingen af det faglige stof ikke er sekundær. Et projekt som dette ville ikke være muligt uden tæt samarbejde mellem fagunderviseren og sprogkonsulenten, da begge parter viden er nødvendig. Det er vigtigt at bemærke, at projektet har været støttet af studienævn og studieleder og af den sprogstrategiske satsning, hvilket har muliggjort at gennemføre dette tværdisciplinære projekt. Den næste udfordring er at få indlejret projektet som en fast del af kurset. En af overvejelserne i denne forbindelse går på, hvorvidt man fortsat skal have to undervisere tilknyttet forløbet, eller om man kan kvalificere fagundervisere på et universitetsniveau til i højere grad også at fokusere på formidlingen af den faglige viden gennem sproglig feedback. På længere sigt vil det være ideelt at fagunderviseren selv skaber et mere eksplicit fokus på fagets formidling og på sproglig feedback. Vi mener grundlæggende, at det er en god idé, at de studerende får formativ feedback på skriftlige afleveringer undervejs i et kursusforløb, særligt hvis kurset afsluttes med en skriftlig eksamen. Vores observationer og de diskussioner, der er gået forud for dette projekt, peger på, at det fremadrettet vil være nødvendigt at fokusere eksplicit på de studerendes sproglige færdigheder som en del af deres akademiske kompetence, med vægt på evnen til at kunne formidle faglig viden klart og velargumenteret.

### Taksigelse

Vi vil gerne sige tak til den sprogstrategiske satsning, som har støttet projektet.

*Katja Årosin Laursen er akademisk sprogkonsulent ved Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP), KU. Hun er uddannet cand.mag. i dansk med speciale i dansk som andetsprog. Hun har siden 2012 været ansat på CIP og arbejder primært med udvikling og undervisning af kurser i akademisk dansk for studerende med særligt fokus på skriftlighed. Derudover rådgiver hun undervisere om sproglig feedback og underviser desuden studerende og ansatte ved KU i dansk som andetsprog.*



Lars Kayser er uddannet speciallæge og ansat som lektor ved Institut for Folkesundhedsvidenskab, KU. LK er studieleder for uddannelsen It og Sundhed og har arbejdet i feltet mellem sundhed og læring bl.a. som leder af det pædagogiske udviklingscenter ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet i fem år. LK var i perioden 2004-2009 leder af Center for Webbaseret Læring, der i 2006 implementerede e-læring ved Københavns Universitet.

Mads Kamper-Jørgensen er epidemiolog med en særlig interesse i betydningen af graviditet for kvinders helbred. Mads er ansat som lektor og underviser i epidemiologiske og statistiske fag ved uddannelserne i Folkesundhedsvidenskab, It og Sundhed og Medicin ved Københavns Universitet. Mads er desuden studieleder for uddannelsen i Folkesundhedsvidenskab ved Københavns Universitet.

### Litteratur

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, i *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102
- CIP (2016). <http://cip.ku.dk/satsningsomraader/sprogstrategisk-satsning/>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krogh, E. (red.) (2010). Videnskabsretorik og skrivedidaktik. Rapport om et forsknings- og udviklingsprojekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF samt Syddansk Universitet. *Gymnasiepædagogik*, nr. 77. Odense: Syddansk Universitet .
- Laursen, Katja Årosin (2013). *Det er sprogligt – selv hvor du ikke lægger mærke til det – en empirisk undersøgelse af sproglige og faglige vanskeligheder hos farmaceutstuderende med dansk som andetsprog på Københavns Universitet*, Københavnerstudier i Tosprogethed Studier i Parallelsproglighed, Bind C4, Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- Lund, K. (2009). Fokus på sprog. I M. Byram, A. S. Gregersen, B. Henriksen, A. Holmen, K. Lund, M. Olsen & L. S Stæhr: *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 85-126.
- Magnusson, U., (2008). *Språk i ämnet*. Intern rapport fra Institutionen för svenska språket. Göteborg: Göteborgs Universitet.

# Introduktion til diskussionsforum som læringsplatform

Rasmus Bysted Møller, cand.mag i Filosofi, ph.d., adjunkt ved Sektion for Idræt, Aarhus Universitet.

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Denne artikel argumenterer for brugen af diskussionsforum på den elektroniske platform Blackboard som en effektiv studenteraktiverende undervisningsform. Argumentationen er baseret på relevant læringsteori og konkrete erfaringer med denne form for 'Educational IT' i tilknytning til et kursus i Sport og Etik' ved Sektion for Idræt.*

## Optakt

Da jeg blev introduceret til det tredje modul af adjunktpædagogikumkurset om Educational IT, var jeg skeptisk. Jeg har selv oplevet at være blandt 200 studerende, som spontant rejste sig op og klappede, da filosofiprofessor Erich Klawonn lagde kridtet fra sig og sagde "tak for i år" efter en række forelæsninger i tværfaget dybdepsykologi på Odense Universitet. Siden dengang har jeg oplevet utallige flotte PowerPoint- og Prezi-præsentationer, som ikke nåede min gamle filosofiprofessors tavleundervisning til anklerne, fordi den faglige lidenskab og nærværet forsvandt et sted mellem slides'ne. Nogle studerende elsker PowerPoints, fordi de tror, det sikrer dem gode og "korrekte" noter, men sandheden er, at gode noter altid er et resultat af en personlig tanke og skriveproces. Af samme grund er der ingen bedre måde at lære faglitteratur på end at sidde ved et bord og skrive personlige kommentarer til teksten. At indtale faglitteratur, så de studerende kan "læse" via et Podcast, når de cykler til og fra Universitetet lyder smart, men giver efter min mening de studerende et forkert indtryk af, hvad læring kræver. Heldigvis erfarede jeg hurtigt, at hovedpointen med Educational IT slet ikke er at digitalisere eksisterende læringsaktiviteter, men at skabe helt nye læringsmuligheder via IT (Puentedura, 2010). Som med alt andet teknologisk er det op til den enkelte at bruge mulighederne konstruktivt. I det følgende vil jeg på baggrund af egne erfaringer give mit bud på, hvordan Educational IT kan bruges til at skabe nye effektive læringsaktiviteter på en simpel og overskuelig måde, som kan implementeres hurtigt og problemløst.

## Den pædagogiske problemstilling

Jeg er undervisningsansvarlig på kurset Sport og Etik, som ligger placeret på 2. semester af kandidatuddannelsen i Idræt. Kurset har en arbejdsbelastning på 10 ECTS-point og involverer meget filosofisk litteratur, hvor forskellige problemstillinger (eksempelvis dopingproblematikken) analyseres og diskuteres ud fra forskellige normative positioner. Ifølge kursets kvalifikationsbeskrivelse skal de studerende mundtligt demonstrere evnen til selv at analysere og diskutere aktuelle sportsetiske problem-

stillinger ud fra den normative etiks forskellige positioner med viden om disses styrker og svagheder. Dette kræver dialektiske evner (dvs. evnen til at argumentere for og imod et synspunkt indtil et velovervejet, nuanceret akademisk standpunkt nås) som min undervisning derfor gerne skulle kunne tilvejebringe, så der er en rød tråd mellem læringsmål, studieaktivitet og evalueringsformen, jf. idéen om 'constructive alignment' (Biggs & Tang, 2011) I forbindelse med undervisningen i Sport og Etik' i forårssemesteret 2015 spurgte jeg mine 12 tilmeldte studerende, om de diskuterede faglige problemstillinger med hinanden i fredagsbaren eller i fritiden, når de mødtes til sociale arrangementer. Svaret på det spørgsmål var vantro latter efterfulgt af et måbende udtryk. Som enhver anden underviser havde jeg selvfølgelig prøvet at igangsætte og lede diskussioner i undervisningen, som kunne være ganske livlige, men den slags velkendte tiltag havde ikke fået de studerende til at diskutere *mellem* lektionerne. Desuden oplevede jeg ofte, at diskussionerne "på klassen" kun aktiverede få studerende, ligesom de sjældent havde et synderligt højt niveau. Ofte havde indlæggene karakter af "skud fra hoften", hvor den studerende gav sin mening til kende, men uden at den mening var baseret på dybere refleksion eller tog afsæt i litteraturen. I bestræbelsen på at få perspektiv, litteratur og substans ind i diskussionerne kom jeg sædvanligvis til at fylde for meget i en aktivitet, som havde til formål at aktivere de studerende. Min vurdering var, at de studerende simpelthen manglede den nødvendige erfaring med substantielle faglige diskussioner og viden om, hvordan man udvikler evnen til at tænke dialektisk. Gode faglige diskussioner "på klassen" forudsætter, at de studerende på forhånd har reflekteret over forskellige positioners styrker og svagheder hjemmefra. Den pædagogiske udfordring bestod med andre ord i at "tvinge" de studerende til at reflektere og diskutere faglige problemstillinger mere uden for timerne. Min erfaring sagde mig, at en simpel opfordring om mere faglig diskussion mellem undervisningsgangene ikke ville slå til.

### **Et forsøg på at introducere diskussionen som effektiv læringsaktivitet uden for undervisningen**

Efter at være blevet introduceret for pointen med Educational IT af Mads Ronald Dahl fra Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser gik det op for mig, at løsningen på mit problem med at skabe gode faglige diskussioner uden for undervisningstiden hele tiden havde ligget lige for. Muligheden for at oprette et diskussionsforum er nemlig integreret i Blackboard, så det var en smal sag at oprette det, jeg valgte at kalde *Sportsfilosofisk diskussionsforum*. Det første emne, jeg bad de studerende diskutere med mindst ét personligt indlæg pr. studerende, var forholdet mellem sport og fascisme. Mit diskussionsoplæg lød således:

*"Sporten måler atletiske evner med henblik på at finde den bedste atlet. Faktisk værdsætter sporten det fysiske excellente menneske så meget, at vindere til OL placeres på en piedestal ledsaget af hyldestsang og klapsalver. Sat på spidsen er*

*sporten besat af en fascination af det atletiske overmenneske - særligt hvis overlegenheden er et resultat af et naturligt (genetisk bestemt) talent. Dopingbrug fordømmes, fordi den praksis fratager "den fødte vinder" sin retmæssige placering øverst på skamlen. En lignende fascination af kropsligt indlejret individuel excellence og hyldest af overmennesker kendetegner også fascismen. Er sporten af den grund fascistoid? Diskussionen er åben!"*

Ikke overraskende fandt mine idrætsstuderende dette diskussionsoplæg ganske provokerende, og til min store glæde engagerede de sig voldsomt med lange indlæg. De studerende interagerede med hinanden på diskussionsforum på to måder. Enten oprettede de en tråd under emnet Sport og Fascisme med en titel som indfangede kernen i det argument de gerne ville fremføre, fx: "Sporten hylder ikke overmennesker, men den personlige indsats", eller også involverede de sig i en allerede oprettet tråd ved at besvare et indlæg i tilknytning hertil. Som regel besvarede de enten hovedindlægget, som startede tråden, eller et af de modargumenter, som andre studerende havde fremført under hovedindlægget. Blackboard gav et godt overblik over hvilke tråde, de studerende havde oprettet under et emne, og hvor mange indlæg en tråd havde tilknyttet. Jeg fulgte naturligvis med i debatten og blandede mig med kommentarer, hvis jeg vurderede, at et argument let kunne skydes ned med reference til pensum, eller hvis "gassen var ved at gå af ballonen". Da vi mødtes igen i undervisningen, samlede jeg op på ugens skriverier ved at placere deres ræsonnementer i et skema, som repræsenterede mulige positioner. Det gav dem et overblik, som yderligere kvalificerede den efterfølgende opsamlende diskussion. Samme proces gentog sig i den efterfølgende uge, hvor diskussionen drejede sig om Sport og Køn. Denne diskussion handlede om, hvorvidt man burde opgive den kønsmæssige opdeling af mænd og kvinder i sportens verden. Ligesom man har vægtklasser i boksning kunne man eksempelvis indføre højdeklasser i basketball, således at mændenes naturlige fordel på dette punkt ville blive elimineret. Den samfundsmæssige gevinst ville være åbenlys, eftersom sportens globale udbredelse og enorme medieeksponering gør den særdeles velegnet som eksponent for kønnes ligestilling og ligestilling. I mit diskussionsoplæg indtog jeg igen den sportskritiske position, hvor jeg anklagede sporten for at fastholde stereotype kønsroller og diskriminerende socialt konstruerede forestillinger om kønnes 'uligestilling'. Også dette tema skabte voldsom debat i løbet af ugen, og denne gang bragte de studerende viden i spil fra deres forskellige sidefag og fra den fysiologiske del af idrætsstudiet. Eksempelvis supplerede de den filosofiske litteratur med relevante indsigter fra den biologiske idrætsteori (vedr. kønsmæssige forskelle i fedtprocent mellem mænd og kvinder) samt med indsigter fra pædagogik, sociologi og psykologi. Den debat berigede også mig med relevant tværfaglig viden, og da jeg samlede op på deres indlæg i undervisningen, dukkede der et kreativt element op. En af pladserne i skemaet over logisk mulige positioner var tom, fordi ingen havde argumenteret for den i ugens

løb. Den tomme plads repræsenterede kønslig ligestilling i sport ud fra en bio-essentialistisk kønsopfattelse. Det gav anledning til en øvelse, hvor vi i fællesskab forsøgte at argumentere for den upopulære "tomme" position, dvs. argumentere for, at mænd og kvinder bør konkurrere mod hinanden på trods af mænds biologisk bestemte fysiske overlegenhed. Frem for at den enkelte studerende argumenterede ud fra den position vedkommende fandt mest overbevisende, fik denne øvelse de studerende til at "hæve sig over" deres egen position og i stedet anskue problemstillingen og dens positioner mere nøgternt. Kreative idéer til, hvordan man kunne argumentere for den upopulære position, dukkede op. Det blev fx foreslået, at man kunne modificere eksisterende sportsgrene, så mænds fysiske fordele annulleres, eller opfinde nye sportsgrene, som ikke favoriserer den mandlige biologi. Pludselig forekom positionen ikke længere så svag som først antaget og en studerende påpegede, at det nok var en tendens til at tænke konservativt på sportens område, som havde forhindret dem i at overveje denne position. Med nævnte øvelse fik vi således samlet op på ugens diskussionsaktivitet på forummet på en måde, som gav anledning til metarefleksioner over tendensen til at tænke konservativt og til en kreativ udvikling af den upopulære position, så den til sidst fremstod ganske plausibel. Da det netop er kreative tankeprocesser og metarefleksioner, som kendetegner toppen af den reviderede udgave af Blooms taksonomi (jf. Conklin et al., 2005), vil jeg hævde, at opsamlingen var en pædagogisk succes. Ud over nævnte øvelse, samlede jeg op ved at give eksempler på god og mindre god argumentation ud fra deres indlæg på diskussionsforum. I starten havde nogle studerende fx en tendens til at basere deres indlæg på personlige holdninger frem for på den litteratur, der knyttede sig til emnet. Nogle havde også en tendens til at fremstille en karikeret udgave af det synspunkt, de gerne ville argumentere imod. Eksemplerne illustrerede, at pensumbaserede argumenter mod det modsatte synspunkts stærkeste pointer virkede bedst. Inspireret af sportsfilosoffen Robert L. Simons analogi blev vi enige om, at stråmandsargumenter og andre retoriske tricks kan sammenlignes med snyd i sport (Simon, 2003). Ligesom det er muligt at snyde sig til sejren i sport, kan man også snyde sig til fordele i en diskussion ved at bruge retoriske kneb. Hvor sejren i det første tilfælde mister betydning som repræsentant for overlegne atletiske evner, mister diskussionsaktiviteten i sidste tilfælde betydning som vej til faglig indsigt. Den pointe tog de studerende efterhånden til sig, og indlæggene blev mere reflekterede og pensumbaserede hen imod slutningen af kurset, hvilket gav anledning til bedre diskussioner "på klassen". Ureflekterede "skud fra hoften" blev erstattet af velovervejede argumenter med det resultat, at jeg som underviser kunne træde i baggrunden og lade de studerende komme i fokus. Det viste sig således, at den feedback, de fik på klassen, smittede af på deres måde at argumentere på fremover, som så igen prægede undervisningen i positiv retning, hvorved en positiv feedback-cirkularitet i overensstemmelse med STREAM-modellen blev opnået (jf. Godsk, 2013).

Efter min overbevisning er det vigtigt, at underviseren i begyndelsen udvælger nogle temaer, som fanger de studerendes interesse og animerer til modsigelse ved eksempelvis at have åbenlys samfundsmæssig relevans. Min erfaring er, at det ofte er befordrende for debataktiviteten, hvis underviseren agerer djævelens advokat. I det følgende vil jeg med nævnte eksempler som horisont diskutere, om brug af diskussionsforum kan kategoriseres som et effektivt læringsdesign.

### **Et effektivt læringsdesign**

En forudsætning for, at et læringsdesign er effektivt, er ifølge Mikkel Godsk, at det på en og samme tid opfylder de studerendes, institutionens og underviserens behov (Godsk, 2014). Efter min mening er det tilfældet med det sportsfilosofiske diskussionsforum af følgende grunde:

De studerende har en interesse i at opfylde fagets læringsmål ved at udvikle deres evner via aktiviteter, som afspejler 'deep learning' (Biggs & Tang, 2011). Ud fra devisen om, at det er det, de studerende gør, og ikke det, underviseren gør, som giver læring (Biggs & Tang, 2011), udvikles deres dialektiske evner bedst ved løbende at diskutere aktuelle sportsetiske problemstillinger med medstuderende og med underviseren. 'Deep learning' kræver desuden, at fokus fjernes fra eksamenskravene og i stedet bliver rettet mod selve den faglige fordybelse. Her er diskussioner særligt velegnede, fordi ingen kan klare sig i en faglig tvekamp med mindre, de har "øje på bolden", dvs. fokuserer på det emne, der er til diskussion. De studerende har også brug for at få hurtig og kvalificeret feedback på deres pensumforståelse, refleksioner og argumenter. Den feedback får de løbende fra både deres medstuderende og fra underviseren via diskussionsforummet. Desuden har de studerende en interesse i at opleve, at delelementerne i deres samlede uddannelsespakke kan komplettere hinanden i besvarelsen af faglige spørgsmål således, at deres samlede uddannelse fremstår meningsfuld og sammenhængende for dem (denne interesse deler de studerende naturligvis med uddannelsesinstitutionen).

Undervisningsinstitutionen har et behov for at undervisere, såvel som studerende, udnytter de digitale muligheder for bedre læring, som er stillet til rådighed via oprettelsen af Blackboard. Muligheden for at oprette et diskussionsforum er allerede til stede på Blackboard, så her er der tale om et "gratis" læringsinstrument. Institutionen har også (som nævnt ovenfor) en interesse i, at de studerende kan se en sammenhæng mellem forskellige delelementer i deres uddannelse. Dette opnås med et velfungerende diskussionsforum, idet de studerende opfordres til at bringe al relevant viden i spil, fx viden fra andre kurser på Idræt eller fra side eller hovedfag uden for Idræt.

Jeg har som underviser naturligvis et behov for, at der er overensstemmelse mellem læringsmål, studieaktiviteten i forbindelse med mit kursus og evalueringsformen som *in casu* er mundtlig eksamination med forberedelse. Det kan måske umiddel-



bart virke paradoksalt, at jeg har valgt en skriftlig diskussionsplatform, når eksamen er mundtlig. Årsagen hertil har jeg allerede berørt tidligere. Den pædagogiske udfordring var netop, at få de studerende til at diskutere faglige problemstillinger med hinanden mellem lektionerne, så kvaliteten af den mundtlige diskussion "på klassen" blev mere kvalificeret. Jeg har tidligere opfordret mine studerende til at diskutere faglige spørgsmål med hinanden dagligt uden held, og derfor havde jeg brug for at kunne kontrollere, at diskussionerne faktisk fandt sted og havde et tilfredsstillende niveau. Diskussionsforummets skriftlige form gav mig mulighed for at kontrollere begge dele samt at give feedback på den førte diskussion. Desuden er principperne for, hvornår et argument er gyldigt eller ugyldigt, ens, uanset om argumentationen finder sted mundtligt eller skriftligt. Enhver dygtig taler ved, at en velformuleret tale forudsætter grundig skriftlig forberedelse. Det samme gælder mundtlige eksaminer. Den fremragende mundtlige præstation kræver skriftligt forarbejde. Hvis man hjemmefra med egne ord har formuleret hovedpointerne i pensum eller argumenter for og imod en position på skrift, vil man lettere kunne reproducere disse, når eksaminator kræver det. Den mundtlige argumentudveksling er momentan og adskiller sig på den måde fra skriftlig argumentation, hvor man har længere tid til refleksion. Derfor må den skriftlige udveksling på diskussionsforum suppleres med diskussionerne på klassen, så de studerende oplever fordelene ved at kombinere de to diskussionsformer.

På sigt håber jeg, at de studerende udvikler en diskussionskultur, som dels rækker ud over diskussionsforum, dels præger forummet i en retning, hvor de studerende tager ansvar for egen læring i overensstemmelse med Gilly Salmons 5-trinsmodel (Salmon, 2013) ved at oprette nye tråde med selvvalgte og aktuelle, sportsetiske problemstillinger, som de gerne vil have diskuteret, eller ved mundtligt at diskutere alverdens faglige problemstillinger i det daglige. Trods opfordringer fra min side er det ikke lykkedes mig at nå dertil endnu.

### **Perspektiver/Begrænsninger**

På baggrund af de studerendes aktivitet og skriftlige evalueringer er der ingen tvivl om, at det sportsfilosofiske diskussionsforum vil være en fast bestanddel af mit kursus i Sport og Etik fremover. Både de studerende og jeg synes, at forummet har bidraget positivt til kurset ved at skabe et større engagement og dybere læring både i og uden for timerne med en frugtbar gensidig faglig udveksling som resultat. De studerende satte stor pris på den faglige feedback, som forummet muliggjorde, og ønskede sig generelt mere diskussionsforum frem for mindre, hvorfor de kritiserede forummets sene opstart. Som nævnt blev de studerende dygtigere til at argumentere i løbet af kurset, og diskussionerne "på klassen" blev betydeligt mere kvalificerede end vanligt. Eksamenspræstationerne bar også præg af aktiviteten på forummet, eftersom de mest diskussionsaktive også var bedst til at argumentere skarpt og præcist til eksamen. Det kan naturligvis skyldes, at det netop er de dygtigste og flit-

tigste studerende, som har lyst til at engagere sig i diskussionsforum. Jeg kan med andre ord ikke dokumentere læringseffekten af diskussionsforum med valide data, eftersom noget sådant ville kræve kontrolgrupper og et større antal studerende end de 12, jeg underviste på det pågældende kursus.

Efter at have introduceret projektet for mine kolleger fornemmer jeg en interesse i en bredere implementering, men relevante indvendinger har været oppe at vende. Nogle mente fx, at et diskussionsforum egner sig bedst til små hold på kandidatuddannelsen, hvor de studerende er bedre klædt på til faglige diskussioner, og hvor det er overskueligt for underviseren at læse debatindlæggene. På grunduddannelsen involverer kurserne mere end 90 studerende. En løsning kunne være at dele de studerende op i hold og så lade holdet producere indlæg. For at få det til at fungere skal der skabes konsensus på holdet om en given argumentation, hvilket i sig selv vil kræve diskussion – noget som i sagens natur kun vil være positivt. Risikoen for at nogle "gemmer sig", og andre dominerer sådanne diskussioner, eller at gruppens mest pligtopfyldende og engagerede studerende får overdraget alt ansvar for gruppens forumdeltagelse, er naturligvis til stede.

Andre mente at et diskussionsforum ikke passer til alle fag, fx er det ikke alle fag, der på samme måde lægger op til diskussion. Den indvending blev kombineret med en bekymring for, om det vil være for tidskrævende at læse og kommentere på de indlæg, som løbende vil dukke op, hvis diskussionen ikke for alvor er interessant. Hertil er der kun at sige – ja, det er mere tidskrævende at læse, kommentere og samle op på indlæg end ikke at gøre det, men hvis de studerende er engagerede, er det også underholdende og lærerigt. Dermed også sagt, at hvis en underviser ikke kan finde relevante og interessante diskussionsemner i tilknytning til et givent kursus, giver det selvfølgelig ikke mening at oprette et diskussionsforum. Men jeg er sikker på, at der findes kurser inden for rammerne af en hvilken som helst fagdisciplin, som egner sig til diskussioner. Det skulle således være muligt at implementere idéen på alle uddannelser.

En sidste indvending gik på, hvordan man motiverede de studerende til at bruge forummet, når det ifølge kursusbeskrivelsen ikke er obligatorisk. Indtil videre har denne begrænsning ikke været et problem på kurset Sport og Etik, hvor de studerende tog idéen helhjertet til sig med øget engagement, seriøsitet og aktivitet til følge. Jeg vil dog ikke afvise, at problemet kan opstå. I denne forbindelse er det selvfølgelig vigtigt, at underviseren selv virker engageret i problemstillingerne, men derudover kunne man operere med en symbolsk pris for "ugens argument" eller lignende. Kun fantasien sætter grænser.

Rasmus Bysted Møller er cand. mag i Filosofi og fik ph.d.-graden tildelt i 2013 for en afhandling om sport og etik. I dag er han ansat som adjunkt ved Sektion for Idræt, Institut for Folkesundhed, Aarhus Universitet. Hans forskningsområde er sports-, sundheds-, og moralfilosofi samt metafysik og erkendelsesteori.

### Litteratur

- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead, Berkshire, England; New York: Open University Press/McGraw-Hill Education (UK).
- Conklin, J., Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (2005). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Complete Edition. New York: Longman.
- Godsk, M. (2013). *STREAM: a Flexible Model for Transforming Higher Science Education into Blended and Online Learning*. Paper presented at the Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education.
- Godsk, M. (2014). *Efficient Learning Design–Concept, Catalyst, and Cases*. Paper presented at the Ascilite.
- Puentedura, R. (2010). SAMR and TPCK: Intro to Advanced Practice. Retrieved from [http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR\\_TPCK\\_IntroToAdvancedPractice.pdf](http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf)
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Routledge.
- Simon, R. L. (2003). Sports, relativism, and moral education. I J. Boxill (red.): *Sport Ethics: An Anthology*. Malden (MA): Blackwell Publishing Ltd, 15-28.

# Det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul – udviklingen af et digitalt læringsobjekt

*Jane Ege Møller, cand.mag., ph.d., adjunkt, Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser, Aarhus Universitet.*

*Gintas Pociunas, Bachelor of International Business, Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser, Aarhus Universitet.*

*Mads Ronald Dahl, MSc, MI, ph.d., specialkonsulent, Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser, Aarhus Universitet.*

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Denne artikel beskriver udviklingen af et narrativt digitalt læringsobjekt: Det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul. Dette læringsobjekt er udviklet på Aarhus Universitets adjunktpædagogikums Educational IT-modul med henblik på at indgå i kommunikationsundervisning for sundhedsfagsstuderende og sundhedsprofessionelle under efter- og videreuddannelse. Hjulet er blevet udviklet i samspil mellem kommunikationsundervisere og educational IT-eksperter. Det bidrager til at løse en didaktisk udfordring ved at visualisere et komplementært forhold mellem sundhedskommunikation som færdighed på den ene side og som kontekstbundet kompleksitet på den anden. Kommunikationshjulet er implementeret på videreuddannelseskurser for yngre læger i Region Midtjylland og har gjort det muligt at erstatte en række ppt-oplæg med mere deltageraktiverende øvelser. Dog er modellens potentiale for egentlige 'blended learning'-aktiviteter endnu ikke udfoldet, og artiklen diskuterer, hvordan dette fremadrettet kan finde sted.*

## Baggrund

Denne artikel beskriver udviklingen af et digitalt læringsobjekt, nemlig *Det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul*. Dette læringsobjekt blev udviklet på Aarhus Universitets adjunktpædagogikums modul 3: Educational IT. Uddannelsesområdet, inden for hvilket dette læringsobjekt er udviklet, er sundhedsfaglig kommunikationsuddannelse og træning.

Inden for præ- og post-graduat, sundhedsfaglig kommunikationsuddannelse er 'alignment' (Biggs & Tang, 2011) imellem læringsmål om at opøve kommunikative færdigheder og reflektiv bevidsthed om kommunikationers kompleksitet, de faktiske aktiviteter, der tilrettelægges i undervisningen, samt de former for assessment, der anvendes, en tilbagevendende udfordring. I denne artikel vil vi primært fokusere på forholdet mellem læringsmål og undervisningsaktiviteter med en beskrivelse af, hvordan Educational IT kan bidrage til en større grad af 'alignment' mellem disse.

Ofte anvendes kommunikationsmodeller som læringsobjekt i træningen til at angive strukturer, faser og kommunikative teknikker i kommunikation, og der eksisterer forskellige modeller for, hvordan kommunikationstræning gribes an (Perron et al., 2015). Flere modeller er udviklet med vægt på at træne, opøve og vurdere kommunikative færdigheder og redskaber hos studerende på sundhedsuddannelser og færdiguddannede sundhedsprofessionelle (Silverman, Kurtz & Draper, 2005; Kurtz, Silverman & Draper, 2005; Makoul & Schofield, 1999). Andre kritiserer disse modeller for i for høj grad at fokusere på enkeltstående færdigheder løsrevet fra kontekstuelle forhold, tidsmæssige forløb og den kompleksitet, som er involveret i den faktiske kommunikation mellem den sundhedsprofessionelle og patienten. Her peges på andre helhedsorienterede og kreative elementer (Salmon & Young, 2011; Epstein, 1999).

I England har UK Medical Council formuleret *The Consensus Statement* (von Fragstein et al., 2008), som indeholder en model over centrale begreber i medicinsk kommunikationstræning. Modellen angiver et bredspektret perspektiv på læge-patient kommunikation og er modelleret som et "hjul", hvis forskellige, bevægelige cirkler på dynamisk vis angiver værdigrundlag og tematikker for den medicinske kommunikationstræning i Storbritannien (se figur 2). Inspireret af UK Medical Council's model, initierede vi udviklingen af en modificeret dansk model, som i sit sigte var mere fokuseret på lærings- og undervisningssituationer. Hermed opstod ideen om *det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul*.

Der var flere mål med dette udviklingsprojekt: For det første var det at skabe en kommunikationsmodel, der på én og samme tid a) giver blik for de komplekse sammenhænge og medieringer, som sundhedsprofessionelles kommunikation indgår i, b) viser dynamikken i kommunikation, såvel som c) indeholder et fokus på konkrete teknikker og kommunikative færdigheder. For det andet var det målet at løse et konkret problem i relation til at erstatte en række inaktiverende forelæsninger og oplæg med flere aktive og praktiske øvelser. Sluttelig var målet at udvikle forskellige former for 'blended learning'-initiativer, hvor muligheden for at lave IT-baserede aktiviteter kunne blive udfoldet (Dee Fink, 2003).

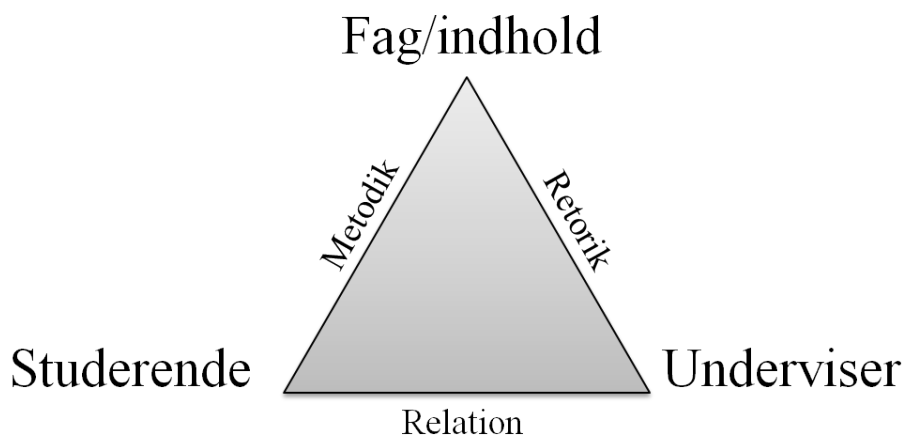
### **Analogi til didaktiske modeller**

Der er både dimensioner vedrørende læringsteori og teori om sundhedskommunikation, som er relevante for udviklingen af det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul, hvilket vil blive udfoldet i det følgende.

Modellen, *det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul*, udspringer af Aarhus Universitets adjunktspædagogikum modul 3: Educational IT. Her er opgaven at gentænke et eget undervisningselement - eller forløb - med inddragelse af digitale undervisningsteknologier. Kurset tager teoretisk afsæt i Gilly Salmons bog *E moder@ting*

(2011), der har et særligt fokus på studentercentrerede undervisningsformer og aktiviteter.

For at illustrere anvendelsen af modeller i uddannelse vil vi i det følgende trække en kort analogi til modeller omhandlende didaktik, da anvendelse af modeller og illustrationer til beskrivelse og forklaring af relationer og mønstre her er udbredt. Med anvendelse af et grafisk modelleret og generaliseret billede kan der tages et fælles udgangspunkt for yderligere forståelse og læring. Fx er den didaktiske trekant/trekant en anerkendt model for læring:



Figur 1. Den didaktiske trekant modificeret efter Stefan Hopmann (1997).

Denne simple model giver i mange tilfælde de nødvendige og tilstrækkelige parametre til at diskutere, om en given undervisningspraksis er hensigtsmæssig, eller om der med fordel kunne tages nye hensyn, som kunne optimere læringsmulighederne.

Denne form for visualisering af elementer i en relation er netop kendetegnende for det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul. Det faglige indholds form bliver formidlet og modelleret på en ny og dynamisk måde. Underviseren må ændre praksis til at kunne anvende det digitale undervisningselement modellen styres af, og den studerende kan i en mere fleksibel indpakning blive aktiveret i undervisningen, bl.a. ved selv at kunne styre elementerne i den på egen pc eller tablet. En vigtig overvejelse i udarbejdelsen af modellen har været at udvikle et så brugervenligt produkt som muligt. Teknologien skal i sig selv ikke være dominerende og besværlig, hvis en underviser med gennemsnitlige IT-kompetencer skal have glæde ved anvendelsen.

Vender vi blikket mod teorier omhandlende kommunikationstræning, så er der som tidligere nævnt forskellige teoretiske perspektiver på, hvordan god uddannelse i kommunikation mellem sundhedsprofessionelle og patienter sikres. Forskellen går bl.a. på, om kommunikation bedst forstås som en række færdigheder eller 'skills' (Silverman et al. 2005; Kurtz et al. 2005), som kan læres enkeltvis, eller om dette er for instrumentaliseret og reduktivt og i stedet må erstattes af en mere holistisk baseret kommunikationsuddannelse, hvori kommunikation betones som værende et



komplekst fænomen, der læres igennem et 'mindful practice'-framework, primært igennem meditative teknikker og selv-refleksion (Mendick et al., 2015; Salmon & Young, 2011; Epstein, 1999). Andre betoner desuden, hvordan kommunikation mellem sundhedsprofessionel og patienter/pårørende også er forbundet med narrative strukturer og relationelle aspekter, hvor undervisningen fokuserer på læsning af skønlitteratur og patientfortællinger, reflektiv skrivning og refleksion over relationelle aspekters betydning for kommunikationen (Charon, 2006; Ege, 2012; Eide & Eide, 2005).

Debatten mellem disse positioner er langt fra ny, men frem for at forsøge at påvise hvilken position der er "den mest rigtige" - eksempelvis ved at argumentere for at man skal erstatte 'communications skills' med 'skilled communication' (Salmon & Young, 2011) - synes det mere frugtbart at pege på, hvordan disse forskellige perspektiver må ses som komplementære (Perron et al., 2015; Essers et al., 2013; Zoppi & Epstein, 2002). En analogi til kunstens verden kan her belyse denne grundtanke: Ligesom en jazzpianist må træne adskillige enkeltteknikker for at kunne opnå kunsten at improvisere, så må en sundhedsprofessionel også træne adskillige enkeltteknikker inden for kommunikation for reflekteret og fleksibelt at kunne anvende disse i en kompleks kontekst.

Den didaktiske udfordring bliver nu at tilrettelægge uddannelse og træning i kommunikation, som indfanger denne komplementaritet - fx ved at udvikle modeller, der både indfanger den relationelle kompleksitet, som samtaler udspiller sig i, samtidig med, at et fokus på de enkelte kommunikative redskaber eller 'skills', der skal læres, bibeholdes.

Som læringsobjekt er *Det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul* udviklet ift. at kunne rumme alle disse aspekter ved både at kunne anskueliggøre, hvordan samtaler udvikler sig i tidlige forløb eller fortællinger samtidigt med, at disse kunne dissekeres ned i enkeltdele og de enkelte redskaber, der er i spil. Forskellige faser angiver det tidlige forløb samtalen forløber over samtidigt med, at forskellige konkrete redskaber kan relateres til dem. Modellen giver mulighed for at justere på enkelte elementer og dermed ændre samtalens kontekst, hvilket uddybes nedenfor.

### **Pædagogisk-teknisk udviklingsproces**

Selve udviklingsprocessen forløb i forskellige faser med forankring i den agile udviklingsstrategi for applikationsudvikling (Cao et al., 2009). Denne metode bygger på repeterede, iterative udviklingscykluser, hvori der foregår en vekselvirkning frem og tilbage mellem udformning af modelskitser og idé mock-ups og møder med forskellige brugere, hvor modellen afprøves, diskuteres og tilpasses.

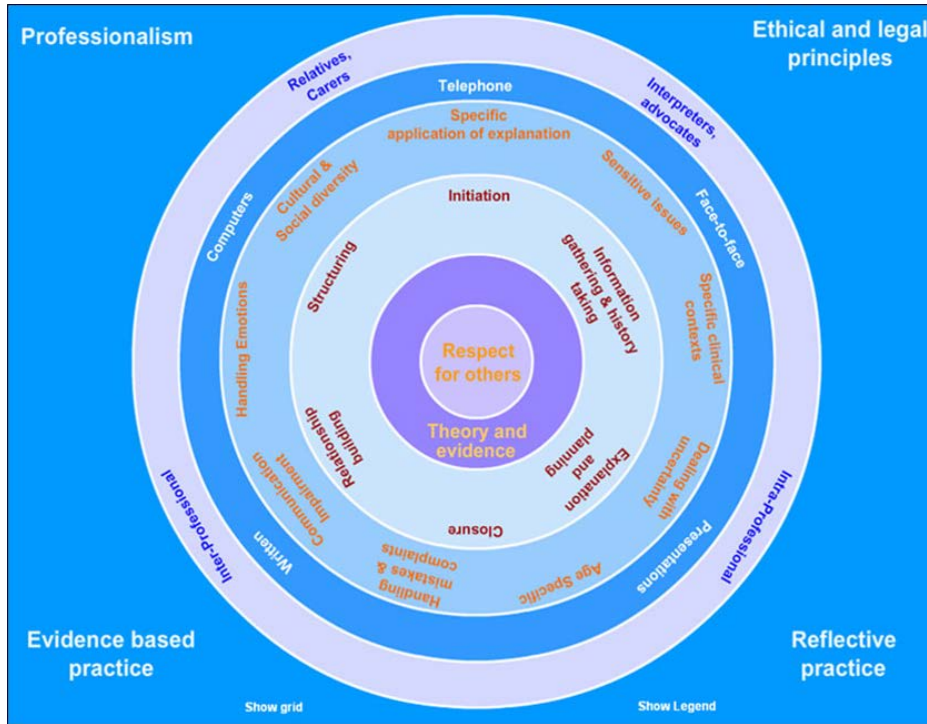
Konkret blev den første idé præsenteret for både Education-IT ekspertise og for undervisere på de generelle lægelige videreuddannelsers kommunikationskurser i Re-

gion Midtjylland, og en statisk mock-up model blev skitseret. Herefter fulgte en iterativ fase, hvor en udviklingsgruppe (bestående af forfatterne bag denne artikel) blev dannet og mock-ups diskuteret og forfinet. Udviklingsgruppen afprøvede forskellige versioner og diskuterede pædagogiske, grafiske og tekniske muligheder og udfordringer. Den første digitale mock-up udgave blev kodet i html5 for at sikre, at løsningen blev så fleksibel som mulig i sin endelige anvendelse. Prototypen blev herefter præsenteret på et seminar for undervisere på kommunikationskurserne, som gav feedback til design, indhold, opsætning og funktioner. Herefter blev der fundet tekniske løsninger, der inkorporerede disse ændringsforslag. Det endelige produkt kan ses i figur 3.

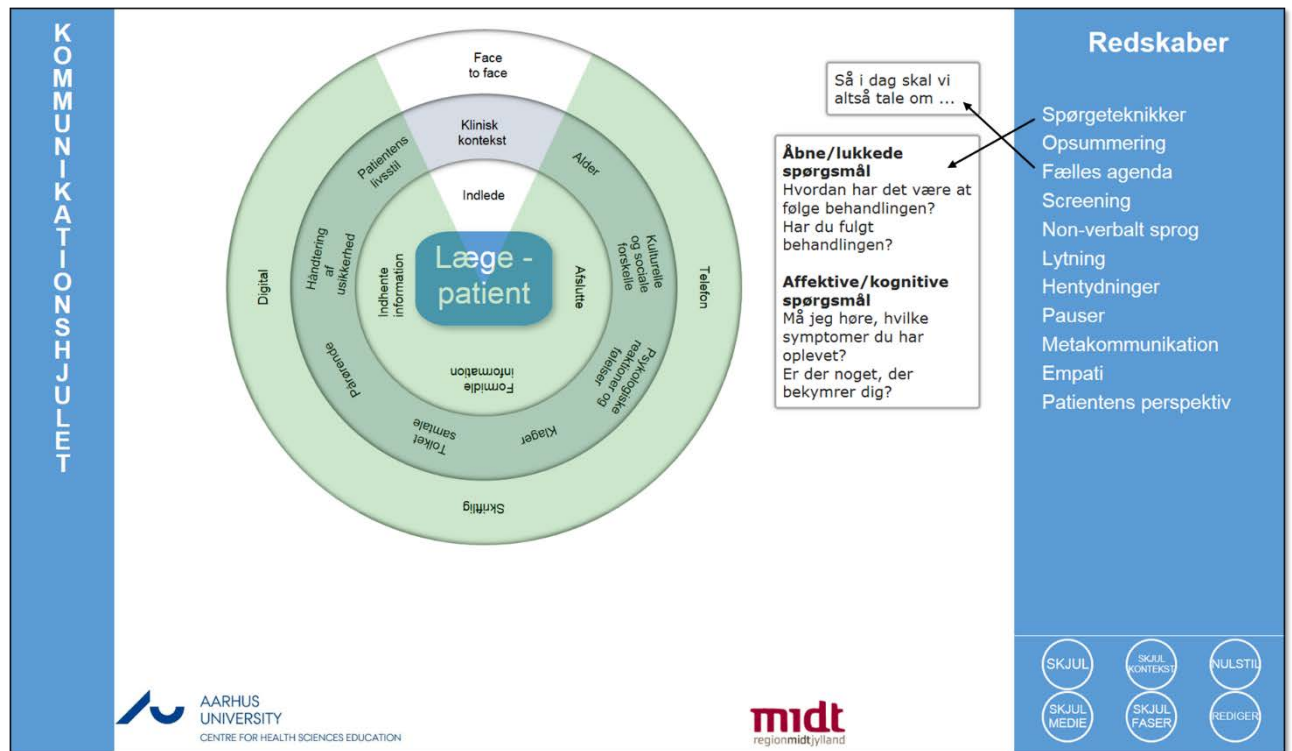
### Beskrivelse af modellen

Modellen består af fire cirkler i midten kombineret med en kolonne af 11 kommunikationsredskaber i højre side. Når man klikker på hvert enkelt redskab, kommer der et konkret eksempel frem i en boks, fx et eksempel på forskellige typer af spørgsmål. For cirklerne gælder, at mens den inderste er statisk, så er de tre yderste mobile og drejer, når man klikker på dem. Indholdsmæssigt angiver den inderste det individuelle møde, den relation og unikke historie, man som sundhedsprofessionel har til sin patient. Den anden cirkel er udtryk for samtalsstruktur og forskellige faser (Silverman et al. 2005)<sup>1</sup>. Tredje cirkel består af et udvalg af kontekstuelle forhold, der spiller en rolle for kommunikationen og for hvilke redskaber og teknikker, der er relevante at bringe i spil. Fx spiller den kliniske kontekst en afgørende rolle for, hvordan samtalen udvikler sig – i et akut forløb vil den indledende fase og indhentning af information se anderledes ud end i en kontrolsamtale med en patient i almen praksis. Det skal understreges, at de kontekstuelle forhold er en selektion, ikke en fuldstændig liste. Kontekstcirklen ændrer altså "fortællingen" ved fx at kunne dreje fra en samtale mellem blot en læge og patient, til at diskutere hvilken forskel, det ville gøre, at have en pårørende eller en tolk mv. med. Yderste cirkel angiver de medier, som samtaler udfolder sig i. Denne cirkel hjælper til at anskueliggøre, hvordan medieringer influerer på samtalerne udfoldelsesmuligheder. Relateret konkret til de kommunikative redskabers mulighedsanvendelse er der fx stor forskel på, hvordan pauser virker i et face-to-face møde og i en telefonsamtale, en formulering i det talte sprog kan virke anderledes end på skrift mv. (se figur 3).

<sup>1</sup> Oversat til dansk: "indlede samtalen, indhente information, formidle information og afslutte samtalen" (Ege, 2010)



Figur 2. UK Medical Councils model.  
<http://www.ukccc.org.uk>



Figur 3. Det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul med enkelte funktioner aktiveret.  
<http://sundhedsvidenskab.dk/kommunikationshjul/circle.html>

### Første fase - implementering

Det digitale læringsobjekt blev implementeret som overordnet model og forståelsesramme på den generelle lægelige videreuddannelses kommunikationskurser i Region Midtjylland i august 2015 og har fungeret som sådan siden. På disse kurser for læger i basisuddannelsen indgår introduktion til modellen som en måde at tænke og reflektere over, hvad kommunikation er, og til at illustrere vigtigheden af på den ene side at udvikle færdigheder og teknikker, og på den anden side at være i stand til fleksibelt at anvende disse i forskellige kontekster.

Introduktionen af kommunikationshjuls-modellen har bidraget til at omstrukturere kursusindholdet fra en serie af ppt-oplæg med deltagerinvolvering til enkelte visninger af kommunikationshjulet kombineret med mere praktiske øvelser og træning. Kursisterne synes dermed at opnå en hurtigere forståelse af den kommunikative kompleksitet, de står i, samtidig med, at de i en eksperimentel læringsramme konkret kan arbejde med og afprøve specifikke teknikker eller færdigheder. Det har vist sig, at dette kræver, at modellen introduceres grundigt og rammesættes, idet dens forskellige elementer, og sammenhængen mellem dem, ikke alle er lige tydelige for kursisterne. Modellen giver på den måde ikke helt sig selv og skal udlægges. Dette betyder, at der skal afsættes god tid til at introducere den. Hidtil har dette foregået 'in-class', men kunne også ligge som et 'out of class'-element inden kursusstart.

Undervisernes første erfaringer med at anvende modellen er overordnet positive, idet man oplever, at modellen samler mange forskellige kursuselementer i et visuelt og dynamisk overblik. Dog er der også udfordringer for den enkelte underviser i forhold til at blive fortrolig med modellen og at kunne finde rundt i dens forskellige funktioner. Flere undervisere fortæller, at det har været (og stadig er) nødvendigt at afprøve modellen uden for undervisningssituationen og at sætte sig ind i den og lære, hvordan man kan bruge den. Dette peger altså på, at selvom underviserne på et teoretisk niveau finder, at modellen skaber et hurtigt overblik, så gør den ikke nødvendigvis selve undervisningen nemmere for den enkelte underviser. Denne skal lære en ny måde at undervise på, en ny måde at "komme rundt i en dynamisk model" frem for at "klikke sig frem" i et ppt-oplæg. Denne udfordring tages op på et undervisermøde, hvor forskellige undervisere vil holde oplæg for hinanden med udgangspunkt i modellen og også modtage feedback og udveksle ideer.

### Udviklingsmuligheder og diskussion

Som nævnt anvendes *Det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul* konkret på Den generelle lægelige videreuddannelses kurser i kommunikation i Region Midtjylland og er på den måde fuldt implementeret i det kursusforløb, den var tiltænkt. Dog er dette også en forholdsvis begrænset anvendelse af modellen, og der er flere elementer, der bør gentænkes og udforskes.

Eftersom modellen er udviklet inden for rammerne af et lægefagligt kursus, angiver den midterste cirkel relationen mellem *Læge* og *Patient*. Dette giver en begrænsning i modellens anvendelsesmuligheder, eftersom andre sundhedsfagsstuderende og professionelle ekskluderes. Der er her to løsningsmuligheder, som bør undersøges: for det første kan *Læge* erstattes af ordet *Sundhedsprofessionel*; alternativt kan modellen være fleksibel, således at det inderste element kan justeres afhængigt af, hvilken type sundhedsprofession, der undervises i.

Derudover anvendes modellen primært som en eksemplifikation af deltagernes erfaringer og som oversigtskabende model og oplæg til in-class-diskussion. Det er altså primært de mål, der relaterede sig til selve den fagdidaktiske overvejelse om at skabe en model, der kunne give blik for både enkelte kommunikationsfærdigheder og den kompleksitet, som sundhedskommunikation er indlejret i, der er blevet indfriet.

Projektets mål om at udvikle egentlige 'blended learning'-tiltag ligger stadig latent i modellen og bør udfoldes:

- **Underbygge hjulet med cases**

Et første udviklingsperspektiv vil være at kombinere selve hjulet med en række cases. En konstruktion af cases vil muliggøre diskussion – både in class og out of class – imellem studerende og kursister om, hvilke kommunikative redskaber, der vil være relevante i de forskellige cases, samt muliggøre en løbende diskussion af, hvilken betydning, det har for éns samtale, når man "drejer hjulet", hvad enten det er samtalefasen, kontekst eller mediering, der er i spil.

- **Justeringsmuligheder for hjulets kompleksitet og udvikling af undervisningsspørgsmål**

At udvikle undervisningsspørgsmål, som kan integreres i modellen, vil gøre det muligt at lave online-refleksionsfora, såvel som net-baserede, kompetencevurderende aktiviteter. Undervisningsspørgsmål kunne fx relatere sig til, hvilke forandringer de forskellige redskaber undergår, når der "drejes på hjulet". Dette kunne fx danne basis for åbne, refleksive svarmuligheder fra studerende i form af en kompetencevurdering, før et kursus/undervisningsforløb tager sin begyndelse.

- **Online kursus for undervisere**

En sidste udviklingsmulighed, som bør forfølges, er at udvikle tiltag, der kan gøre det muligt for andre undervisere i sundhedskommunikation at bruge modellen. Et sådant tiltag kunne fx tage form af en manual, der ligger tilgængelig online sammen med modellen, eller et online-baseret 'train the trainers'-kursus i pædagogisk anvendelse af kommunikationshjulet. Herved vil under-

visere, for hvem det kunne være relevant, få mulighed for at bruge læringsobjektet i deres undervisning af og kurser for studerende på sundhedsfag og efter/videreuddannelse af sundhedsprofessionelle.

### Konklusion

Ved at tage udgangspunkt i en struktureret, fleksibel og narrativ model kan deltage-re i sundhedsfaglig kommunikationsundervisning og træning (studerende og sundhedsprofessionelle) få blik for flere redskaber, værdier og anskuelser end hvad, der i første omgang ville virke selvfølgeligt for dem hver især. Modellens visualisering for-ener de enkelte teknikker og 'skills', som anvendes i sundhedsfaglig kommunikation, med reflektiv færdighed og blik for den komplekse dynamik, som sundhedskommunikation udspiller sig i.

Implementeringen af modellen i undervisningen har vist, at selvom det er en model, der på et teoretisk niveau er meningsfuld for underviserne, og giver dem et hurtigt overblik, så følger det ikke heraf, at den konkrete undervisningspraksis med udgangspunkt i hjulet lykkes uden videre. Underviserne må lære at anvende modellen. De skal gøre noget andet end hidtil, både helt konkret teknisk og pædagogisk. Der må derfor skabes rum for, at dette kan læres. Der er dermed begrænsninger ved modellen, og i det hele taget mangler meget af modellens potentiale at blive implementeret og udfoldet.

*Det sundhedsprofessionelle kommunikationshjul* er dog stadigvæk et eksempel på, hvordan adjunktpædagogikum ved at kombinere forskellige fagligheder og sætte læringsteoretisk og education IT-fokus på et konkret fagområde (her sundhedskommunikation) skaber grobund for, at man kan gentænke elementer i sine undervisningsforløb. Der gives et rum og stilles nogle aktiviteter til rådighed, som resulterer i konkrete produkter, der digitaliserer den undervisning, der faktisk foregår på universiteter og i efter/videreuddannelse.

Educational IT er en af overskrifterne på moderniseringen af universitetets undervisning og pædagogik, som sætter uddannelse på dagsordenen. En af visionerne for Educational IT er at styrke integrationen mellem studerende, underviser og indhold. Denne integration og fleksibilitet i samarbejdet er blevet realiseret i dette konkrete undervisningselement i kommunikationsundervisningen. Modellens virkeområde og anvendelsesfelt begrænser sig dog ikke kun til det konkrete kursus men vil på sigt også kunne indgå i forskellige andre undervisningsforløb, ved andre institutioner og muligvis også på andre fagområder, hvor kommunikation er et centralt fag.

*Jane Ege Møller er cand.mag., ph.d., adjunkt ved Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser, Aarhus Universitet og faglig kursusleder for den lægelige videreuddannelses kurser i kommunikation, Region Midtjylland. Hendes interesse- og forskningsområder omfatter interpersonel sundhedskommunikation, praksisfilosofi og sundhed, medicinsk*



pædagogik og læring, narrativitet og medicin, samt kvalitative forskningsmetoder. Jane har været deltager på adjunktpædagogikum.

Gintas Pociunas er Bachelor of International Business. Han er datamatiker og tilknyttet Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser, Aarhus Universitet, som akademisk medhjælper.

Mads Ronald Dahl er MSc, MI, ph.d.. Han er specialkonsulent ved Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser. Hans forskningsinteresser og arbejdsområde ligger inden for educational IT og hvordan teknologi, såsom blended learning, mobile teknologier mv. kan bringes i anvendelse, så det løfter kvaliteten i sundhedsvidenskabelig uddannelse. Mads er underviser på adjunktpædagogikum.

## Litteratur

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching For Quality Learning At University. What the Student Does*. (4<sup>th</sup> edition). New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press,
- Cao, L. Mohan K., Xu, P. & Ramesh, B. (2009). A framework for adapting agile development methodologies. *European Journal of Information Systems*, 18(4), 332-343.
- Charon, R. (2006). *Narrative Medicine: Honoring the Story of Illness*. Oxford: Oxford University Press.
- Dee Fink, L. (2005). Integrated course design. *Idea paper 42*. Manhattan (Kansas): The IDEA Center. [http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/Idea\\_Paper\\_42.pdf](http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/Idea_Paper_42.pdf)
- Ege Møller, J. (2012). *Patienten med kronisk sygdom – udfordringer og muligheder i samtalen*. Undervisningshæfte Region Midtjylland, Kvalitet og lægemidler: Viborg.
- Ege Møller, J. & Carlsson, P. S. (2010): *Kommunikation med patienter. En introduktion*. Aarhus: Wisby og Wilkens.
- Eide, H. & Eide, T. (2000). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Essers G., van Dulmen, S., van Es, J., van Weel, C., van der Vleuten, C., & Kramer, A. (2013). Context factors in consultations of general practitioner trainees and their impact on communication assessment in the authentic setting. *Patient Education and Counseling*, 93(3), 567-72.
- Hopmann, Stefan. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I U. Uljens (red.): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kurtz, S., Silverman J. & Draper, J. (2005). *Teaching and Learning Communication Skills in Medicine*. (2nd edition). Oxford: Radcliff Publishing Ltd.

- Makoul, G. & Schofield, T. (1999). Communication teaching and assessment in medical education: an international consensus statement. Netherlands Institute of Primary Health Care. *Patient Education and Counseling*, 37(2), 191–5.
- Mendick, N., Young, B., Holcombe, C. & Salmon, P. (2015) How do surgeons think they learn about communication? A qualitative study. *Medical Education*, 49(4), 408-416.
- Perron N. J., Sommer J., Louis-Simonet M. & Nendaz, M. (2015). Teaching communication skills: beyond wishful thinking. *Swiss Medical Weekly*, 145: w14064.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. New York: Routledge.
- Salmon, P. & Young, B. (2013). The validity of education and guidance for clinical communication in cancer care: evidence-based practice will depend on practice-based evidence. *Patient Education and Counseling*, 90(2.), 193–9.
- Salmon, P. & Young, B. (2011). Creativity in clinical communication: from communication skills to skilled communication. *Medical Education*, 45, 217-226.
- von Fragstein, M., Silverman, J., Cushing A., Quilligan S., Salisbury, H. & Wiskin, C. (2008). UK consensus statement on the content of communication curricula in undergraduate medical education. *Medical Education*, 42(11), 1100–1107.
- Zoppi, K. & Epstein, R.M. (2002). Is communication a skill? Communication behaviors and being in relation. *Family Medicine*, 34(5), 319–24.

# Klyngevejledning af specialestuderende

Janni Niclasen, psykolog, ph.d., lektor ved Center for Sundhedssamarbejde, Aarhus Universitet og adjunkt ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Universitetsvejledning har traditionelt været karakteriseret ved at finde sted i "et lukket rum" som en dyadisk interaktion mellem en studerende og en vejleder. Inden for de senere år er der kommet mere fokus på klyngevejledning, defineret ved en vejleder, der superviserer foran en gruppe af studerende. Der er kun begrænset med forskning om klyngevejledning, men et norsk studie har påpeget fordelene ved en kombineret effekt bestående af klyngevejledning i kombination med studenterkollokvier og individuel vejledning (Dysthe, Samara & Westrheim, 2006). Formålet med indeværende projekt var at undersøge, hvorledes klyngevejledning optimalt set bør tage form i forbindelse med specialeskrivning. På baggrund af interviews med klynge-deltagerne blev det konkluderet, at det er essentielt, at der forventningsafstemmes inden forløbet påbegyndes, at strukturen for klyngen ekspliciteres for alle klynge-deltagere, samt at alle deltagere engagerer sig og overholder og efterlever reglerne og strukturen for klyngen. Derudover blev det konkluderet, at der som udgangspunkt kun bør tilbydes klyngevejledning, men at dette i visse tilfælde kan kombineres med korte individuelle vejledningsgange, hvis en studerende har brug for specifikke råd og vejledning. Derudover bør vejleder opfordre til, at de studerende mødes uden vejleder i et uformelt forum mellem de enkelte vejledningsgange.*

## Introduktion

I modsætning til vejledning, udgør undervisning som fænomen en essentiel del af Universitetsloven (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 2014). Det fremgår for eksempel, at der skal finde dialog sted mellem universiteterne og aftagerpanelet for at sikre kvalitet og relevans for samfundet ved udvikling af nye undervisnings- og prøveformer (§13a, stk. 2). Derudover omhandler §18 i sin helhed forskellige aspekter af undervisning, inklusiv hvorledes den kvalitetssikres, tilrettelægges, gennemføres og udvikles.

Når det derimod kommer til vejledning, er der praktisk talt intet formaliseret i Universitetsloven. Det fremgår eksplicit, at der *skal* finde vejledning sted i forbindelse med ph.d.-forløb (§16). Omvendt, når det kommer til vejledning på bachelor- og kandidatniveau, fremgår det blot, i forbindelse med specialer, at "*studielederen godkender opgaveformulering og afleveringstidspunkt for kandidatspecialet samt i tilknytning hertil en plan for vejledningen af den studerende*" (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 2014). Dette synes bemærkelsesværdigt, idet vejledning af de stude-

rende reelt set burde udgøre en stor og yderst vigtig del af den undervisning, der samlet set finder sted på universiteterne.

### **Individuel vejledning**

Denne markante forskel fra Ministeriets side for hhv. undervisning og vejledning afspejles ligeledes i, hvor meget forskningslitteratur der netop har haft fokus på undervisning og vejledning. I den forskningsbaserede litteratur har der været et enormt fokus på undervisning og undervisningsstile (fx Wichmann-Hansen, Mørcke & Eika 2007; Nordentoft, Thomsen & Wichmann-Hansen, 2013; Dahl, Dohn, Myong, Pless & Thomsen, 2011; Jensen, 2014). Omvendt har vejledning ikke på samme måde tiltrukket sig forskernes opmærksomhed. Dette skyldes måske til dels, at vejledning ikke er en formaliseret del af Universitetsloven, men sikkert også, at vejledning traditionelt set har fundet sted "i et lukket rum" (Wichmann-Hansen, Mørcke & Eika, 2007) og har været opfattet som et privat anliggende mellem én studerende og én vejleder. Individuel vejledning er karakteriseret ved en dyadisk interaktion mellem én enkelt studerende og én vejleder. Idet der som sagt kun findes begrænset forskning på området, ved vi faktisk kun ganske lidt om, hvad der karakteriserer god individuel vejledning. Et enkelt, omfattende systematisk review fokuserede på udgivne, empiriske studier med fokus på vejledning på universitetsniveau (Wichmann-Hansen, Mørcke & Eika, 2007). Forfatterne søgte litteratur i danske, nordiske og internationale databaser. De identificerede på den baggrund 50 artikler omhandlende vejledning, der fordelte sig på 17 nordiske og 33 internationale studier. Forfatterne fandt, at studierne overvejende var baseret på selvrapporterede data, primært kvalitative interviews. De fandt, at studierne primært omhandlede vejledning på postgraduat niveau, samt at de oftest anlagde de studerendes perspektiv eller en kombination af et studenter-/vejlederperspektiv i studiet. Desuden viste analysen, at størstedelen af de 50 undersøgelser havde til formål at beskrive informanternes forventninger, holdninger og erfaringer med at indgå i en vejledningsrelation. Flere af studierne havde desuden fokus på, hvad der definerer en god vejleder. Samlet set blev det konkluderet, at det var altafgørende, at vejlederen var tilgængelig for vejledning (fysisk såvel som mentalt), og at denne havde læst de studerendes tekstoplæg grundigt og gav konstruktiv feedback herpå. Kun sekundært lagde de studerende vægt på, at vejleder havde faglig indsigt i deres forskningsfelt. Desuden blev det konkluderet, at en vellykket vejledningsproces afhang af en god relation mellem den studerende og vejlederen. Slutteligt var det interessant at bemærke, at kun to ud af de 50 studier beskæftigede sig med vejledning i grupper, resten havde fokus på individuel vejledning (Samara, 2007; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006).

### **Klyngevejledning**

Ovenstående systematiske litteraturgennemgang blev udført i 2007 og inkluderede to empirisk baserede artikler om vejledning i klynger. Ved at foretage en systematisk

litteratursøgning i juni 2015 fremkom det, at der siden er udkommet yderligere tre videnskabelige artikler (Samara, 2007; Nordentoft, Thomsen & Wichmann-Hansen, 2013; Wichmann-Hansen, Thomsen & Nordentoft, 2015), et conferencepapir (Dahl et al., 2011) samt en bog om klyngevejledning (Jensen, 2015).

Klyngevejledning er karakteriseret ved, at en enkelt vejleder superviserer foran en gruppe af studerende. En klynge kan bestå af mellem 2 og 7 studerende men vil typisk indeholde 4-6 studerende (Jensen, 2015). Specifikt er klyngevejledning, eller kollektiv vejledning som det også kan betegnes, kendetegnet ved at være vejledning, hvor en gruppe af studerende, der har samme vejleder, arbejder med hver deres projekt, men modtager deres vejledning foran klyngen. Dette i modsætning til gruppevejledning, der er defineret ved, at flere studerende arbejder sammen om et fælles projekt, hvortil de har knyttet én enkelt vejleder (Dahl et al., 2011).

Klyngevejledning er som sagt et relativt nyt fænomen, og det er altså begrænset hvor meget empirisk-baseret litteratur, der har fokus herpå. Dahl, et al. (2011) præsenterer i deres conferencepapir data fra en mindre survey baseret på interviews med DPU-ansatte, der har gjort sig erfaringer med at vejlede flere studerende på en gang. Formålet med undersøgelsen var, at få indsigt i vejledernes erfaringer med og begrundelser for at vejlede i klynger. Interviewpersonerne fremhævede navnlig den kollektive vejledningsform som mere dialogbaseret, hvor de studerende lærer ved at lytte samt ved at give feedback til hinanden. Dette øger de studerendes videnskabelige argumentationsform, hvilke også fremhæves som et argument for klyngevejledning i andre dele af litteraturen (fx Nordentoft, Thomsen & Wichmann-Hansen, 2013; Dysthe, Samara & Westrheim, 2006). Derudover fremhævede forfatterne fordelene ved, at man i kollektiv vejledning kun behøver at sige formalia omkring akademisk skrivning én gang, hvilket giver mere tid til at gå i dybden med andre, fagligt relaterede aspekter af vejledningen.

I en norsk undersøgelse analyserede forskerne på den samlede effekt af en kombineret model bestående af gruppevejledning (to vejledere og en gruppe af studerende), kollokvium (hvor de studerende mødtes uden vejledere) og individuel vejledning (et mere klassisk møde mellem én vejleder og én studerende) (Dysthe, Samara & Westrheim, 2006). Forfatterne konkluderede, at de tre fora komplementerede hinanden godt, og at en kombineret model, der inkluderede triaden af mødefora, var at foretrække. I studenterkollokvierne fandt de studerende den personlige støtte, de efterlyste, i klyngevejledningen fik de studerende feedback på deres tekster fra hele gruppen, mens de i den individuelle vejledning kunne hente specifikke råd og vejledning. Forfatterne konkluderede endvidere, at for at klyngevejledning skal fungere, er det vigtigt, at gruppen mødes jævnligt, at deltagerne føler sig gensidigt forpligtiget over for hinanden, og at der fra vejleders side opstilles en gennemsigtig struktur med klare regler.

## Indeværende projekt

### ***Klyngevejledning - erfaringer fra egen praksis***

Med afsæt i ovenstående erfaringer fra den empirisk-baserede litteratur om klyngevejledning besluttede jeg i foråret 2015 at klyngevejlede en gruppe bestående af to specialestuderende med henblik på at udvikle en model for, hvordan klyngevejledning kan tage form i forbindelse med vejledning af specialestuderende. Specifikt var formålet at undersøge: 1) hvilke aspekter af klyngestrukturen der er afgørende for en vellykket klynge?, 2) om der udelukkende skal tilbydes klyngevejledning, eller om dette skal kombineres med individuel vejledning?, og 3) hvorvidt de studerende skal opfordres til at mødes i studenterkollokvier mellem de enkelte klyngevejledningsgange?

### ***Klyngen og de fysiske rammer***

Klyngen bestod af to studerende, som begge aktivt havde valgt klyngen til. De henvendte sig til vejleder på baggrund af et opslag, hvor der blev annonceret efter specialestuderende, som ønskede at indgå i klyngen. Inden de skrev specialekontrakten under, læste de vejleders vejledningsprofil. Derudover blev rammerne for klyngen ekspliciteret for dem, og de accepterede de formelle og strukturelle rammer for klyngen.

Begge studerende blev tilbudt en specialeplads i nærheden af vejleders kontor. De studerende skrev to indholdsmæssigt meget forskellige projekter uden nogen form for fagligt overlap. Dog baserede begge projekter sig på to kvalitative interviews.

### ***Strukturen for klyngevejledningen***

Ved den første egentlige klyngevejledning holdt vejleder et oplæg bestående af to dele. Første del havde fokus på "det gode speciale" og præsenterede generelle ideer om det gode speciale, inklusiv metakommunikation, struktur, opbygning og studieordning. Anden del fokuserede på strukturen for klyngevejledningen. Her blev vigtigheden af, at aftaler overholdes, respekt og fortrolighed i klyngen, ekspliciteret.

Derudover blev de studerende præsenteret for de specifikke principper og den opbygning, der dannede udgangspunkt for de enkelte klyngevejledninger. Vejledningen startede med, at en af de studerende gik i gang med at præsentere sit tekstudkast med udgangspunkt i følgende tre spørgsmål: 1) hvad er jeg i gang med?, 2) hvad går godt? og 3) hvad har jeg af spørgsmål/hvad kan jeg ikke forstå? Herefter gav den anden studerende feedback med udgangspunkt i de tre spørgsmål: 1) tre ting jeg godt kan lide, 2) tre ting jeg gerne vil høre mere om, og 3) evt. noget jeg ikke forstår. Vejleder gav altid sin feedback til sidst med udgangspunkt i de samme tre spørgsmål.

Afslutningsvis blev ordet givet til oplægsholderen med en afrundende snak om den feedback denne havde modtaget, om der var dukket yderligere spørgsmål op i for-



bindelse med den modtagne feedback samt en afrundende snak om, hvorledes oplægsholderen kunne komme videre med projektet. Principperne for og opbygningen af strukturen tog udgangspunkt i et forslag til klyngevejledning beskrevet i Jensen (2015).

Vejledningen tog udgangspunkt i tekstudkast på typisk 5-8 sider, som de studerende havde rundsendt inden vejledningen. For at sikre, at der blev givet lige meget tid til begge studerendes projekter, tog vejleder tid.

Som afslutning på vejledningen blev der fundet en dato for næste vejledningsmøde, samt et tidspunkt for, hvornår de studerende senest skulle sende deres tekster til næste vejledningsgang. Ambitionen var, at de studerende sendte så sent som muligt, hvilket i de fleste tilfælde betød, at de emailede deres tekster inden kl. 8 om morgenen, når der var vejledning kl. 13.

#### *Ekstra individuelle vejledningsgange*

I undersøgelsen af Dysthe, Samara & Westrheim (2006) præsenteret ovenfor understreges vigtigheden af en samlet model bestående af gruppevejledning, kollokvium samt individuel vejledning. I den individuelle vejledning kan de studerende hente specifikke råd og vejledning. I indeværende projekt blev der kun tilbudt korte, individuelle vejledningsgange af ca. 5-10 minutters varighed, hvis vejleder vurderede, at en studerende havde brug for individuelle råd og vejledning for at kunne komme videre med projektet. Individuel vejledning lå typisk 2-4 dage efter klyngevejledningen.

#### *Studenterkollokvium*

Med udgangspunkt i den norske undersøgelse (Dysthe, Samara & Westrheim, 2006) foreslog vejleder endvidere, at de studerende med fordel kunne mødes fast (eksempelvis en gang om ugen) mellem de enkelte klyngevejledningsgange for at opnå personlig støtte fra klyngen.

### **Resultater og diskussion**

Nedenfor præsenteres erfaringerne fra forløbet med vejledning af specialestuderende i klynger.

Evalueringen baserer sig på udtalelser fra de studerende foretaget dels midt i vejledningsforløbet og dels fra den afsluttende evaluering foretaget efter sidste vejledningsgang.

#### ***Hvad fungerede godt?***

##### *Strukturen for vejledningen*

På baggrund af indeværende erfaringer og interviews med de studerende anbefales det, at klyngevejledning bygges op omkring en rigid, genkendelig struktur, samt at der forventningsafstemmes, inden vejledningsforløbet påbegyndes. De studerende i

indeværende klynge var enige om, at den rigide struktur, der dannede grundlag for vejledningen, fungerede rigtig godt og rammesættende. De nævnte yderligere genkendeligheden og den faste struktur som noget positivt. Ved at der blev forventningsafstemt inden vejledningsforløbet blev påbegyndt, vidste de studerende, hvad de gik ind til. Endvidere var de studerende blevet bedt om at læse vejlederprofilen og om at tænke over, hvilke forventninger de havde til vejleder, inden de startede forløbet. I litteraturen peges der på, at der kan være store forskelle mellem, hvad studerende og vejledere har af forventninger til eksempelvis fordelingen af ansvar samt til støtte og styring i forbindelse med et speciale (Jensen 1992; Dahl et al, 2011; Wichmann-Hansen, Mørcke & Eika, 2007). Ved at forventningsafstemme inden forløbet startede og ved at ekspliciterer rammerne for vejledningen, var dette blevet foretaget.

Derudover er der store forskelle på, hvilken rolle vejledere påtager sig. Et centralt studie af Ylijoki (2001) konkluderede, at vejledere falder inden for en af tre kategorier: akademikeren, konsulenten eller moren. I indeværende projekt påtog jeg mig primært rollen som *konsulent*. Men fordi dette netop var blevet afstemt inden vejledningsforløbet blev påbegyndt, synes det heller ikke at påvirke vejledningsforløbet i en negativ retning, da de studerende var forberedt herpå. Hvis der er uoverensstemmelser mellem den rolle vejlederen tager og de forventninger, den studerende har til vejleder, vil vejledningsforløbet være præget heraf. Ydermere har de studerende ofte urealistiske forventninger til mængden af tid, vejleder kan bruge på den enkelte studerende (Harboe, 2005). Ved at ekspliciterer rammerne for vejledning og forventningsafstemme inden starten af vejledningsforløbet forebygges dette.

Begge studerende nævnte, at det var helt essentielt, at klyngen var præget af åbenhed, ærlighed og fortrolighed. De var glade for, at de som studerende startede med at give feedback, og at vejleder gav feedback til sidst. De satte endvidere pris på, at de kunne sende deres tekster relativt kort tid før klyngevejledningen. Ligeledes nævnte de, at det var spændende og givtigt at få indblik i hinandens projekter til trods for, at de skrev to fagligt vidt forskellige projekter. Dette tyder altså på, at det ikke er det faglige indhold i specialeprojekterne per se, der afgør, hvorvidt de studerende kan få gavn af klyngen. Med andre ord bør indholdet af større opgaver altså ikke være det, der skal være bestemmende for sammensætningen af studerende til de enkelte klynger.

Samlet set kan det konkluderes, at det er essentielt for en velfungerende klynge, at der forventningsafstemmes, inden forløbet påbegyndes, og at strukturen for klyngen ekspliciteres for alle klyngedeltagere. Det er også essentielt at alle deltagere engagerer sig i og overholder og efterlever reglerne og strukturen for klyngen. Vejleders samt de studerendes roller og forpligtelser over for hinanden skal ekspliciteres. Rammesætning bør derfor udgøre en betragtelig del af første klyngevejlednings-

gang. Dernæst er fortrolighed mellem klyngedeltagerne afgørende for en velfungerende klynge. Af mindre væsentlig karakter for de studerendes udbytte af klyngen er det faglige indhold af deres projekter.

#### *Ekstra individuelle vejledningsgange*

Som udgangspunkt for indeværende projekt blev de studerende ikke tilbudt individuel vejledning men udelukkende vejledning i klynger. I studiet af Dysthe, Samara & Westrheim (2006) blev en kombination af individuel og klyngevejledning foreslået, hvor formålet med individuel vejledning er, at de studerende har et forum, hvor de kan hente specifikke råd og vejledning. Med udgangspunkt heri blev der tilbudt ekstra, individuel vejledning, hvis vejleder vurderede, at en studerende havde brug for dette. I indeværende projekt fik en af de studerende individuel vejledning to gange, ca. 3-4 arbejdsdage efter klyngevejledningen. Det betød, at den studerende på den måde kom "hurtigt tilbage på sporet" og kunne arbejde videre med projektet. Man kan med andre ord sige, at specialeprocessen blev speedet markant op ved at indlægge sådanne små, individuelle vejledningsmøder. De studerende fremhævede også, at det fungerede godt med de ekstra individuelle vejledningsgange, der blev indlagt efter behov.

#### *Studererkollokvium eller kontorfællesskab?*

De studerende var enige om, at det havde stor betydning for deres specialeproces, at de sad sammen og kunne sparre med hinanden på daglig basis. Effekten af at have et kontorfællesskab kan sidestilles med effekten af den personlige støtte, de studerende henter i studenterkollokvierne som beskrevet i Dysthe, Samara & Westrheim (2006). Noget tyder altså på, at en vigtig del af en god specialeproces er, at de studerende har mulighed for at mødes med andre studerende i et uformelt forum, hvor de kan opnå personlig støtte, dele frustrationer over specialeprocessen og diskutere idéer, inden disse diskuteres i klyngen/med vejleder. Det er vejleders ansvar at italesætte dette for de studerende, som deltager i klyngevejledning.

#### *Feedback fra andre end blot vejleder*

Begge studerende var enige i, at det var meget brugbart at få feedback og input fra flere end blot vejleder. I den systematiske litteraturgennemgang af Wichmann-Hansen, Mørcke & Eika (2007) fremgik det, at det, de fleste studerende lægger vægt på hos en god vejleder, er, at vejlederen er tilgængelig for vejledning (fysisk såvel som mentalt), samt at vejlederen har læst deres tekstoplæg grundigt og giver konstruktiv feedback herpå. Kun sekundært lægger de studerende vægt på, at vejleder har faglig indsigt i deres forskningsfelt. I indeværende projekt mødte begge studerende (samt vejleder) velforberedte og engagerede op og fik altså konstruktiv feedback fra medstuderende såvel som fra vejleder. Dette nævnte begge studerende som et positivt og givtigt aspekt ved klyngen. På den baggrund kan det konkluderes,

at de studerende altså drager nytte af klyngen, netop fordi det ikke blot er vejleder men også klyngen, der er tilgængelige og velforbredte kilder til konstruktiv feedback på deres tekststykker. Fordi de studerende skrev indholdsmæssigt meget forskellige specialer, og de altså stadig fik meget konstruktiv feedback med på vejen, kan det altså konkluderes, at specifik faglig indsigt hos den der giver feedback er af sekundær betydning.

### **Hvad kunne forbedres?**

Som del af evalueringen blev de studerende specifikt bedt om at komme med konkrete forslag til ændringer til klyngen. I den forbindelse efterlyste de flere oplæg fra vejleder, eksempelvis omkring hvordan man skriver en god analyse eller diskussion. Dette kan med fordel implementeres fremadrettet, da en af fordelene ved klynger netop er, at man har mulighed for at gå mere i dybden med eksempelvis konkrete bud på, hvordan den gode analyse eller diskussion bygges op og skrives.

### **Konklusion**

På baggrund af ovenstående kan det konkluderes, at der, sammenlignet med individuel vejledning, er mange fordele ved at vejlede i klynger. Den første og måske væsentligste fordel er, at det optimerer de studerendes læring – de får skrevet nogle bedre opgaver og de lærer at give og modtage feedback inden for fastsatte rammer. Det er fascinerende, som vejleder at opleve, at man kan opstille rammer for vejledning, der bevirker, at de studerende giver konstruktiv og værdifuld feedback til hinanden. Sat lidt på spidsen kan man sige, at rammerne til tider nærmest "overflødiggjorde" vejleder, fordi de studerende blev rigtigt gode til at give hinanden konstruktiv og brugbar feedback. Eksempelvis havde de studerende ofte de samme kommentarer som vejleder. Derudover diskuterede de studerende ofte indbyrdes et givent tekststykke uden indblanding af vejleder – om end selvfølgelig under kyndig supervision af vejleder, hvis der blev behov for dette. Man kan sige, at de studerende opnåede kompetencer i forhold til at give og modtage feedback - kompetencer som er yderst relevante for aftagerpanelet, altså arbejdsmarkedet for psykologer. De fik med andre ord udviklet deres videnskabelige argumentationsform.

Ud fra litteraturen er der endvidere noget, der tyder på, at de studerende afleverer deres specialer hurtigere, hvilket selvsagt er en fordel jf. Fremdriftsreformen. Da indeværende projekt baserer sig på en klynge med kun to studerende, er det selvfølgelig ikke muligt at analysere på dette parameter. Dog var fornemmelsen, at de studerende blev holdt til ilden qua klyngen og derfor kontinuerligt arbejdede med deres projekter uden eksempelvis at ende i specialesumpen. Ligeledes diskuteres det i litteraturen, hvorvidt de studerende får skrevet bedre specialer. Hvis dette er tilfældet, kan det skyldes, at de modtager feedback fra flere end blot vejleder, men også at de selv får gavn af at læse andre studerendes tekststykker og give feedback til deres medstuderende. Ved at skulle tage stilling til, hvad der fungerer og ikke fun-

gerer i medstuderendes tekststykker, får de skærpet deres opmærksomhed på, hvad der virker godt i deres eget speciale.

### **Konkretet anbefalinger til implementering af klyngevejledning**

Med udgangspunkt i ovenfor beskrevne erfaringer kan det undre, at vejledning ikke nævnes eksplicit i Universitetsloven. Det synes indlysende at tilføje og eksplicitere vejledning (snarere end blot undervisnings- og prøveformer) til Universitetsloven. Derudover kan det undre, at klyngevejledning ikke fremstår som en integreret del af vejledning på landets højere læreranstalter. Med udgangspunkt i ovenstående analyse foreslås det derfor, at klyngevejledning i langt højere grad implementeres og anvendes som primær specialevejledningsform på de danske universiteter.

#### *Hvilke aspekter af klyngestrukturen er afgørende for en vellykket klynge?*

Det blev konkluderet, at det er altafgørende, at forventningsafstemme inden opstart af klyngen med hver enkelt studerende. Derudover er det helt essentielt, at der opstilles klare regler for klyngen ved den første klyngevejledningsgang. Den første vejledningsgang har altså en helt central betydning for det videre forløb. Omvendt har det ingen betydning, at de studerende skriver fagligt meget forskellige projekter.

#### *Skal der udelukkende tilbydes klyngevejledning eller skal dette kombineres med individuel vejledning?*

På baggrund af ovenstående erfaringer foreslås det, at de studerende som udgangspunkt kun skal tilbydes klyngevejledning. Individuel vejledning bør kun tilbydes de studerende, hvor det at skulle vente med vejledning til næste klyngevejledning vil forsinke deres proces, eller i de tilfælde, hvor de studerende har brug for specifikke råd og vejledning.

#### *Skal de studerende opfordres til at mødes i studenterkollokvier mellem de enkelte klyngevejledningsgange?*

Ja, hvis ikke de studerende har et kontorfællesskab eller lignende til rådighed, skal de opfordres til at mødes i studenterkollokvier imellem de enkelte klyngevejledningsgange. Formålet med disse fora er, at de studerende kan få personlig støtte og indledningsvis drøfte faglige idéer, de måtte have, inden disse diskuteres med vejledere. Det er vejleders ansvar at italesætte og initiere dette ved det første klyngevejledningsmøde. Det er endvidere vejleders ansvar at informere de studerende om fordelene ved at mødes fast i sådanne studenterkollokvier.

*Janni Niclasen er lektor på Center for Sundhedssamarbejde, Aarhus Universitet. Janni Niclasen forsker primært inden for børne- og ungeområdet. Hun underviser i epidemiologi, forskningsmetode, psykometri, sundhedspsykologi, udviklingspsykologi og pædagogisk psykologi. Janni Niclasen har altid været meget glad for vejledning af studerende men har haft en oplevelse af at bruge meget tid på gentagelse af eksempelvis formalia. Derfor*

valgte hun, som del af hendes adjunktpædagogikum, at fokusere på klyngevejledning og på, hvorledes dette fremadrettet optimalt set kan implementeres i forbindelse med specialevejledning.

## Litteratur

- Dahl, K., Dohn, N. B., Myong, L., Pless, M. & Thomsen, R. (2011). *Didaktiske udfordringer i kollektiv akademisk vejledning – set fra et vejlederperspektiv*. Universitetspædagogisk kursus for adjunkter, Aarhus Universitet.
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Harboe, T. (2005). *Akademisk opgavevejledning: en handlingsorienteret analyse af 51 udvalgte klagesager*. Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.
- Jensen, H. N. (1992). *Specialevejledning: resultater af en undersøgelse blandt vejledere og vejledte*. Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.
- Jensen, H. N. (2008). Ja tak til mere kollektiv opgave- og skrivevejledning! *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3(6), 15-20.
- Jensen, H. N. (2014). *Feedback i klynger*. Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.
- Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger. Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2014). *Universitetsloven*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=168797>. Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R. & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65(5), 581-593.
- Samara, A. (2007). Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research and Development*, 25(2), 115-129.
- Ylijoki, O. H. (2001). Master's thesis. Writing from a narrative approach. *Studies in Higher Education*, 26(1), 21-34.
- Wichmann-Hansen, G., Mørcke, A. M. & Eika, B. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? - Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Netværk*, 3, 11-19.
- Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R. & Nordentoft, H. M. (2015). Challenges in collective academic supervision: supervisors' experiences from a Master programme in guidance and counselling. *Higher Education*, 70(1), 19-33.



# Hvordan små ændringer i et laboratorieforløb kan øge både de studerendes og underviserens motivation

Jane Kongstad Nielsen, studielektor, Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning, Skovskolen, Københavns Universitet.

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Tamir (1989) beskriver, hvordan mere åbenhed i laboratorieundervisningen vil gøre undervisningen mere procesorienteret og mindre demonstrativ. På baggrund af denne teori blev der i dette projekt udarbejdet et laboratorieforløb, som skulle fremme læring styret af de studerende og dermed øge de studerendes motivation. Flere faktorer blev ændret. Frem for at alle grupper fik samme projektområde, skulle de selv i grupperne finde på et projekt, og de skulle selv udarbejde hypoteser samt skitsere en arbejdsplan for laboratorieforløbet. Alle grupper skulle afslutningsvis aflevere en rapport – men rapporterne ville således blive forskellige. Med disse ændringer lykkedes det i høj grad at øge de studerendes motivation. De tog mere ansvar under forløbet, og de opsøgte selv litteratur for at finde forklaringer på de resultater, de fandt i laboratoriet. Selvom hele forløbet ikke kunne gøres "åbent" (iflg. Tamirs teori), vurderer jeg, at de små ændringer havde den ønskede effekt: Forløbet blev mere procesorienteret og mindre en lærerstyret demonstration af laboratorieanalyser.*

## Baggrund

I den sidste halvdel af det første år følger de studerende på Skov- og Landsskabsingeniøruddannelsen et 15 ECTS points-kursus i Økologi. Kurset giver et grundlæggende kendskab til økosystemer og økologiske sammenhænge. Kurset omhandler vegetationsøkologi og dynamikker i de danske naturtyper samt puljer og processer i jordbunden. Desuden opnås et godt arts-kendskab inden for både karplanter, insekter og svampe. Kurset kommer også omkring menneskets direkte og indirekte påvirkninger af naturen - herunder klimaforandringer, luftforurening med kvælstof, samt forurening af ferske områder med kvælstof og fosfor.

Kurset Økologi indeholder, som noget at det første, et praktisknært jordbundsforløb, som består af 2-3 ugers teoretisk undervisning samt en ekskursion efterfulgt af 2 ugers laboratorieundervisning, hvor de studerende skal udføre jordanalyser, dels i felten og dels i laboratoriet. Jeg har, som underviser, tidligere oplevet de to sidste uger med laboratorieundervisning som rodede og frustrerende. De studerendes udbytte var meget lille, sammenlignet med den tid, der var sat af til forløbet. De fik ikke integreret deres viden fra undervisningen i laboratorieforløbet, og underviserens resurser blev ikke anvendt optimalt. I stedet for at fungere som faglig spar-

ringspartner, blev underviserfunktionen mere som en laboratorieassistent, der hjalp med praktiske ting uden rigtigt at udvikle de studerende fagligt. Det var som om, de studerende ikke følte ejerskab ift. læringsforløbet. De læste ikke øvelsesvejledningen inden undervisningen: De blev sat i gang af underviser og blev hjulpet gennem forløbet. Ofte blev de samme spørgsmål stillet flere gange, og de studerende virkede forvirrede og lettere frustrerede. Der blev udarbejdet planer for de forskellige laboratoriegange, for at gøre forløbet mere overskueligt for dem, men hverken frustrationer eller antallet af spørgsmål vedrørende praktiske ting syntes at blive færre. Tamir skriver i sin artikel, at nøglefaktoren for en effektiv læring i laboratoriet ligger hos underviseren. Alt for mange undervisere fokuserer på, at laboratoriet skal være en demonstration af noget fagligt i stedet for at være en læringsproces (Tamir, 1989). Med meget få ord betegner Tamir, hvad problemet i dette laboratorieforbånd var. Inspireret af artiklen, blev den afsluttende opgave på kurset Universitetspædagogikum en oplagt mulighed for undertegnede for at afprøve, om der gennem ændringer i forløbet kunne opnås, at de studerende tog mere ejerskab i forhold til undervisningen og dermed fik mere læring ud af laboratorieforbåndet. Disse ændringer kunne måske også styrke de studerendes indre motivation for at lære i forhold til den ydre motivation, der er bestemt af ydre faktorer som fx det at skulle aflevere en rapport eller skulle gå op til en eksamen (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

### Projektbeskrivelse og metoder

Ud fra Tamirs (1989) teori om åbenhed i laboratoriearbejdet (se tabel 1) skulle projektet belyse, hvordan de studerendes ejerskabsfølelse og engagement under laboratorieøvelserne kunne øges. Det tilstræbtes derfor at hæve niveauet af åbenhed fra niveau 0 til 1 eller 2 (se tabel 1). Med dette menes, at opgaven, metoder og resultater ikke var givet på forhånd. Dette laboratorieforbånd var dog begrænset af flere faktorer: For det første var de studerende på deres første år på universitetet, og det var deres første gang i et laboratorium. Der var altså nogle praktiske ting, der skulle informeres om, inden forløbet kunne gøres mere åbent. For det andet var det meget begrænset i forhold til hvilke analyser, der kunne udføres i dette laboratorium. Sidst men ikke mindst var et af læringsmålene for kurset, at de studerende skulle: "kunne udtage nødvendige kvalitative jordprøver for at beskrive en naturtype med vægt på jordens struktur, tekstur, luft/vandforhold, næringsbindende evne, jordbundsprofil og jordbundsdannende processer", som det var beskrevet i kursusbeskrivelsen. De studerende skulle altså kunne gentage eller udføre analyserne under deres eksamensprojekt fire måneder senere og blive bedømt på både evnen til at udtage jordprøver, udføre analyser i laboratoriet og derefter analysere resultaterne. Det var derfor vigtigt, at de fik gennemført en række eksemplariske analyser. Disse begrænsninger gjorde tilsammen, at det Tamir (1989) kaldte "ways and means", altså metoder (se tabel 1), ikke kunne være helt åbne i dette laboratorieforbånd. I stedet kunne "problem" og "answers" - (problem og svar/resultater) gøres mere åbne end tidligere ved

at ændre opgaveformuleringen, så den ikke længere var udarbejdet af underviseren. Svar/resultater blev således også åbne, fordi både lokalitet og opgaveproblem ikke var givet på forhånd. Tamir (1989) arbejder således med Niveau 0-3 (tabel 1). I dette projekt blev der yderligere arbejdet med en fjerde kombination, som ses nederste i tabel 1.

*Tabel 1 Åbenhed i laboratorieundervisningen. Udbygget efter Tamir (1989) tabel 1.*

Niveau	Problem	Metoder	Svar/resultater
0	Givet	Givet	Givet
1	Givet	Givet	Åben
2	Givet	Åben	Åben
3	Åben	Åben	Åben
4	Åben	Givet	Åben

For at sikre de studerende kunne arbejde selvstændigt i laboratoriet blev der udarbejdet en rammesætning for opgaven, der støttede de studerende i deres arbejdsproces men stadig lagde op til, at de kunne arbejde selvstændigt med opgaven.

Tabel 2 viser, hvad der blev ændret i forløbet, så udvælgelse af projektområde og opgaveformulering blev mere selvstændigt, mens det faglige niveau stadig var højt, og det blev sikret, at de studerende kom gennem de ønskede metoder. Tabellen viser, hvad der er ændret i forhold til tidligere, og hvad der fra underviserens side var formålet med ændringerne.

*Tabel 2: Ændringer og formål med ændringer i undervisningsforløbet.*

Tidligere	Ændringer	Formålet
Opgaven var formuleret af underviser  Alle grupper arbejdede med samme område.	De studerende fik en rammesætning  Grupperne valgte selv deres opgave og område opgaveformuleringen skulle	Tamir (1989) skriver, at laboratoriearbejde kræver god planlægning. Tidligere har <i>underviseren</i> planlagt forløbet godt og været velforberedt, men Ta-

	sendes til undervisen inden projektstart.	mirs tanke er, at det er <i>de studerende</i> , der skal være forberedte. Det var ikke tilfældet de tidligere år. Mit håb blev derfor, at de studerende, når de selv valgte opgaven, blev motiverede til bedre forberedelse.
Der blev ikke udarbejdet hypoteser.	De studerende udarbejdede en række hypoteser, inden de gik i laboratoriet.	For at lave hypoteser bliver de studerende nødt til at sætte sig ind i teorien. Det forventedes ikke, at de studerende skulle udarbejde hypoteser på højt fagligt niveau, men at de tænkte over, hvad de ville undersøge og hvorfor.
Plan over arbejdsgang blev udarbejdet af underviser.	Plan over arbejdsgang blev udarbejdet af de studerende selv.	De studerende skulle på forhånd have tænkt over, hvilke analyser de ville lave og hvorfor. Derfor blev de nødt til at have læst øvelsesvejledningen, inden de kom til laboratoriet. Dette og de to forrige tiltag formodes at ville styrke de studerendes mestringsforventning omkring processen i laboratoriet – altså deres tro på, at de ville kunne klare denne opgave (Skaalvik og Skaalvik, 2015).
Alle var i laboratoriet samtidigt med underviser.	Underviser var samme antal timer i laboratoriet som tidligere, men ud over den første obligatoriske introduktion til udstyr og apparater var der "frit laboratorium", hvor de studerende selv planlagde, hvad de gjorde og hvornår.	Formålet var, at de studerende blev i stand til at arbejde mere selvstændigt, og at underviser kom til at fungere mere som en faglig sparingspartner end som en praktisk gris, der hjalp med at finde udstyr og udføre analyserne.

De studerende skrev rapporten ud fra en på forhånd af underviser udarbejdet opgaveformulering.	Efter laboratorietiden, men inden rapportskrivning, blev der afholdt en fælles opsamling, hvor de studerende udførte en mindmapping, der så blev samlet op på i fællesskab.	Formål: at de studerende her ved egen hjælp skulle få overblik over, hvilke analyser der skulle anvendes hvor og hvornår i rapportens diskussion – altså en hjælp til at anvende deres resultater.
12 ens rapporter blev afleveret.	12 forskellige rapporter blev afleveret.	Jeg ønskede, at de studerende skulle lave deres eget produkt, som de selv var ansvarlige for.

### Resultater og erfaringer

Fra starten af forløbet blev det observeret, at de studerende var meget interesserede og motiverede. De gik op i at finde et godt projekt, og de skrev og ringede til underviserne for at få gode råd.

De studerendes opfattelse af forløbet blev undersøgt gennem et semistruktureret gruppeinterview med fire studerende efter forløbet med åbne spørgsmål. De fire studerende havde af gode grunde ikke gennemført kurset efter den gamle model, så de kunne ikke sammenligne forløbet med tidligere år.

I interviewet fandt de studerende det positivt, at de selv skulle finde på en opgave. De kunne bruge den viden, de havde fra tidligere kurser. Det gav en tryghed. Desuden følte de, at de selv havde indflydelse på, hvad de kommende 14 dage skulle handle om.

Hypoteserne var den største udfordring. Det var meget svært for de studerende at formulere gode hypoteser på baggrund af den teori, der var gennemgået i forelæserne. Problemerne omkring hypoteseudviklingen var i altovervejede grad, at de enten ikke var underbygget med en faglig begrundelse eller, at de fagligt var upræcise eller ligefrem forkerte. Men det at udarbejde hypoteser virkede alligevel efter hensigten. De studerende kom til at reflektere over, hvad de skulle i laboratoriet og hvorfor. Det er min vurdering, at de studerende lærte meget af, at de skulle gennemtænke deres hypotese en ekstra gang, efter at de havde været igennem laboratorieforløbet, og på den måde erfare, hvor meget de havde lært af processen.

Nedenfor ses et par citater fra interviewet, som understøtter iagttagelserne omkring hypoteserne:

*"Hypoteserne var svære, det kræver meget viden, vi ramte ikke rigtigt, men vi havde da de faglige termer."*

*"De hypoteser var frustrerende. Vi troede, vi havde fanget det med jord, men når vi så kom derud, var det helt anderledes. Så måtte vi jo tænke over tingene igen og evt. spørge underviseren."* [De studerende formodede, at de ud fra teorien vidste hvordan jordprofilen så ud, men deres iagttagelser i felten fik dem til at nærlæse litteraturen og revurdere deres opfattelse.]

*"Hypoteserne vakte noget interesse – altså det at man blev tvunget til at tænke over tingene inden."*

*"ja og noget refleksion; især når man stod derude, og hypoteserne ikke passede."*

Ovenstående citater fra interviewet viser, at hypoteserne virkede efter hensigten – det vakte nogen interesse, at de studerende skulle udarbejde dem inden, de havde været ude at observere i felten eller havde udført analyserne i laboratoriet og fået resultaterne. Citaterne viser også, at de studerende reflekterede over det, de observerede eller analyserede sig frem til i laboratoriet.

Under laboratorieøvelserne skulle alle studerende nå gennem analyserne, og det gav (som tidligere) lidt praktiske udfordringer. Desuden var grupperne ikke længere lige langt i forløbet. Det betød, at grupperne måtte vejledes mere individuelt end tidligere, hvilket var mere tidskrævende end tidligere, hvor alle grupper fulgtes ad. Opsamlingerne i plenum kunne også være svære at gennemføre, da de studerende ikke var på samme sted til samme tid, hverken fysisk eller opgavemæssigt. Efter hver laboratoriegang, blev der lavet en opsamling, hvor hver gruppe kort fremlagde, hvor langt de var nået, og om de havde nogle erfaringer eller spørgsmål, der skulle tages hånd om i plenum. De studerende, der blev interviewet, havde ikke samme opfattelse af, at laboratorieforløbet var rodet. Der var stadig lidt frustration over udførelsen af de forskellige analyser, men i modsætningen til tidligere år, var det ikke oplevelsen, at frustrationen gik på underviser eller på tilrettelæggelsen af forløbet. Ofte var det en faglig frustration som fx "hvordan passer resultaterne ikke med vores hypoteser" eller, "hvordan kan det være, at disse to jorde er så forskellige, når de er udtaget inden for 100 m?" Dog var der stadig lidt frustration over en dårlig laboratiemanual og over gammelt eller manglende udstyr, men det er problemer, der nemt kan følges op på de næste år.

Hofstein og Lunetta (2003) beskriver i et review, at laboratorieundervisning har mulighed for at lægge op til samarbejde og interaktioner mellem de studerende: der er således ofte et mere uformelt læringsmiljø, hvor de studerende arbejder i grupper. Dette læringsmiljø kan fremme den kollaborative læring og stimulere deres evne til at løse problemer og udvikle deres forståelse for den naturvidenskabelige tankegang. I følge Meyer (2012) er tryghed en læringsfremmende faktor. Derfor blev der gjort meget ud af at skabe et trygt og uformelt læringsmiljø, hvor der var mulighed for at stille spørgsmål under hele laboratorieforløbet. Der var ofte to undervisere til



stede, så de studerende kunne hele tiden søge hjælp og faglig sparring. Derudover gjorde underviserne meget ud af at komme med konstruktive og positive svar på de studerendes spørgsmål.

Det, at underviserne ikke var til stede hele tiden, og at de studerende derfor var så meget i laboratoriet alene, havde en positiv effekt på de studerendes læring. De brugte tid på at diskutere tingene både inden for deres egen gruppe og grupperne i mellem. Nogle gange havde de brug for efterfølgende at diskutere det, de var kommet frem til, med en underviser, men da på baggrund af faglig refleksion. På den måde kom laboratorieforløbet til at fungerer som det, Hofstein og Lunetta (2003) beskriver som en "multifaceted activity", hvor de studerende bl.a. observerer, stiller spørgsmål, søger viden i litteratur og andre informationskilder, analyserer deres resultater og finder svar.

De studerende beskriver det i interviewet således:

*"Vi diskuterede rigtigt meget i gruppen; det kunne tage lang tid."*

*"Der blev lagt op til i starten af forløbet, at man kunne spørge hinanden. Så nogle gange spurgte man en anden gruppe: hvad har I fundet frem til?"*

*"Vi slog også meget op i lærebogen."*

*"Vilddt irriterende, når det ikke passede med bogen. Så måtte jeg jo til at finde en forklaring og diskutere mig ud af det. Det er nok den rigtige måde at gøre det på."*

*"Men det satte jo samtaler i gang."*

*"Jeg gik bare i gang uden at vide hvorfor – undervejs forstod jeg det. Det var en læringsproces undervejs."*

Ovenstående citater fra interviewet indikerer, at arbejdsprocessen har været alsidig. De studerende har brugt deres gruppe, de andre grupper, litteraturen – både fra kurset, men også selv søgt informationer udefra - for at forstå og forklare deres resultater. Ud fra disse udtalelser tyder det på, at diskussionerne mod en afklaring har været meget givtige for de studerendes læringsudbytte.

I interviewet blev der også spurgt ind til de studerendes målorientering; altså deres forventning om at kunne løse opgaven, inden de gik i gang. Det virkede, ud fra interviewet, som om de følte sig godt forberedte til at klare opgaven. De syntes, som tidligere beskrevet, at det var svært at lave hypoteser, og de beskrev også det at skulle lave en tidsplan over arbejdsgangen som svært. I begge tilfælde beskrev de det dog som meget lærerigt og som noget, de ville tage med videre. De beskrev det især som godt i forhold til at skulle gentage forløbet under eksamensprojektet.

Citater fra interviewet i forhold til dette lyder:

*"Man var tryk i forhold til eksamen. Man havde jo ligesom brændt nallerne først."*

*"Det at skabe en tidsplan, det fik vi gjort under eksamensforløbet. Det vil jeg tage med videre. Det var svært første gang."*

*"Vi brugte jo kun en tiendedel af tiden anden gang."*

Således beskriver de studerende, hvordan de kan bruge det, at kunne planlægge senere i kurset og evt. tage det med videre i deres uddannelse. Fra underviserens side var formålet med, at de studerende skulle planlægge forløbet, at få dem til at læse og overveje nogle faglige problemstillinger, inden de gik i gang. Det, at det også havde en positiv effekt på det at kunne planlægge sådan et forløb rent praktisk, var en positiv følge af ændringerne.

Der er altid stor variation mellem de 12 rapporter, men kvaliteten af rapporterne var langt højere, end tidligere år. Tidligere år har de studerende haft svært ved at diskutere deres resultater; det problem sås ikke i samme grad i år. De diskuterede fint og inddrog også teori og litteratur fra undervisningen. De forskellige grupper måtte hver især ind og nærlæse litteraturen mere specifikt end tidligere år, fordi de arbejdede med 12 forskellige problemstillinger. Ligeledes var deres resultater flot sat op, og analyserne var beskrevet detaljeret uden at være skrevet af fra laboratoriemanageren.

De studerende beskriver rapportskrivningsprocessen sådan:

*"Aldrig sjovt, men nødvendigt."*

*"Godt med et produkt og godt med en masse viden. Men endnu bedre at få prøvet den af i en rapport, som vi fik feedback på."*

*"Rapporten er motivation."*

Citaterne fra interviewet, der omhandler rapportskrivningen, indikerer, at rapporten er motivation for at arbejde med det faglige – "det at de bliver prøvet af" – dvs. rapporterne bliver læst, kommenteret og godkendt - motiverer de studerende til at udarbejde et godt produkt.

Der blev brugt længere tid på at give feedback på rapporterne end tidligere år, da alle rapporterne var forskellige og dermed havde forskellig problemstilling. Kommentarer var derfor specifikke for hver rapport.

### **Diskussion**

Med Tamirs teori om åbenhed i opgaverne samt ambitionen om at skabe et godt læringsmiljø var formålet, at de studerendes indre motivation ville blive fremmet yderligere af ændringerne. Flere ting pegede i den retning under og efter forløbet. Fx de studerendes engagement og tilgang til arbejdsopgaverne. Jeg oplevede en klar

fremgang i de studerendes engement under forløbet sammenlignet med tidligere, og det er min vurdering, at tiltagene øgede de studerendes motivation og ejerskab i forhold til undervisningen. De fleste studerende arbejdede effektivt og initierede ofte en faglig dialog med underviserene. I langt de fleste tilfælde virkede spørgsmålene til at udspringe af de studerendes nysgerrighed for at lære, hvordan og hvorfor tingene hang sammen, fremfor at være udtryk for et snævert fokus på godkendelse af rapport eller beståelse af eksamen. Dette, mener jeg, indikerer, at de studerendes indre motivation blev styrket (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Under laboratorieøvelserne virkede det til, at nogle studerende primært var styret af en indre motivation, hvor opgaven og lærestoffet var i fokus, hvorimod andre havde fokus på at bestå den rapport, de skulle skrive; altså mere styret af en ydre motivation. To citater nedenfor beskriver hvordan to studerende havde forskellig motivation undervejs i forløbet:

- A) *"inden vi gik i gang, tænkte jeg ikke, at jord var super interessant, men det at man fik lov til at lege med det – det blev ligesom et forsøgsrum. Det var med til at skabe en motivation."*

Hvorefter B svarer:

- B) *"Min største motivation var helt klart, vi skulle skrive en rapport. Vi skal forstå det her, så vi kan få det ned på papir, så andre kan forstå det også. Den skal jo også godkendes."*

Disse to citater fra interviewet indikerer, hvordan begge typer af motivation var til stede i forløbet. Når en studerende beskriver, at leg var med til at skabe motivation, indikerer det, at den indre motivation blev styrket - i hvert fald hos den ene studerende.

Som nævnt vurderede jeg, at ændringerne i forløbet skabte et godt læringsmiljø og i den henseende tilgodeså begge typer studerende. Det vurderes, at studerende styret af ydre motivation havde flest frustrationer under forløbet, de stillede oftere spørgsmål af teknisk og praktisk karakter. Men det, at der skulle skrives en rapport, motiverede dem alligevel til at arbejde hårdt, og de fik uden tvivl meget ud af forløbet.

Cancela (2015) beskriver, at ændringer til mere selvstændigt projektlignende undervisning har mange positive virkninger på både læringen, teamwork og evnen til at løse problemer m.m.; men Cancela (2015) beskriver også få negative aspekter: Fx kan en af konsekvenserne være, at ikke alle studerende arbejder med samme interesse og intensitet (Cancela, 2015). Når der er mindre styring fra underviserens side, vil det udelukkende være op til de studerende selv at tage ansvar for både processen og udbyttet. Der kan være en risiko for, at nogle studerende ikke bliver samlet op

undervejs. En anden negativ følge af forskellig intensitet kan være, at nogle melder sig ud af gruppearbejdet – uden at underviser bemærker dette. Om dette var tilfældet i dette forløb er svært at vurdere, ingen af de interviewede studerende gav udtryk for det.

Dette forløb blev ændret fra det ene år til det næste – det var derfor ikke de samme studerende, der gennemførte de to forløb. Det kan derfor ikke udelukkes, at resultaterne af ændringerne skyldtes gruppen af studerende i det indeværende år – dog var frustrationerne i forbindelse med den tidligere undervisningsform, som var set alle de tre foregående år, hvor jeg også var kursusansvarlig på dette kursus, borte.

Alle ændringer i dette forløb er udsprunget af underviserens oplevelse af en udfordrende undervisning og trangen til at søge nye og bedre metoder. Udfordringerne i forbindelse med undervisningen er ikke underbyggede med kommentar fra de studerendes evalueringer, da de studerende ikke tidligere har kommenteret mindre vellykkede ting i forbindelse med laboratorieforløbet i deres evalueringer. Der blev ikke gennemført et interview med studerende, der var blevet undervist ud fra den gamle model, men det kunne have været spændende at undersøge, hvordan de studerende ville have oplevet den gamle form for undervisning.

### **Konklusion**

Projektet omkring udviklingen af dette laboratorieforløb har vist, hvordan relativt få ændringer kunne forbedre undervisningen. Det at gøre opgaven, processen og svarene mere åbne gjorde, at de studerende fik mere ejerskabsfølelse. De arbejdede på en helt anden måde end tidligere og meget mere selvstændigt.

Selvom forløbet ikke kunne ændres fra Tamirs (1989) niveau 0 til niveau 2, så viste det sig, at ret få ændringer kunne føre til, at de studerende tog mere ansvar for forløbet, og at de var mere motiverede. Mange så ud til at være styrede af en indre motivation. De, der var mere styret af en ydre motivation, havde så rapporten og eksamen som motivation; det vurderes derfor, at begge typer af studerende lærte meget i dette forløb.

At gøre læringsprocessen mere åben krævede selvfølgelig, at jeg som underviser havde mindre kontrol over forløbet og lod dem lege. Det var faktisk sjovt! I fremtiden er det nødvendigt at opdatere laboratoriet lidt, så de studerende har flere muligheder. For nuværende er mulighederne meget begrænsede af vores udstyr. Under forløbet blev der brugt mindre tid på det praktiske end tidligere. Det betød, at underviserens tid kunne bruges til faglige diskussioner og således underviseren dermed fungere mere som en faglig sparringspartner end tidligere.

Jane Kongstad Nielsen er studielektor på Skovskolen, Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning, KU. Hun er cand scient. i Biologi (KU) og har en ph.d i klimaændringers effekt på hedevegetation (KU). Hun underviser på alle tre professionsbacheloruddannelser på Skovskolen: Skov- og landskabsingeniør, Have- og parkingeniør og Natur- og kulturformidleruddannelsen. Hun underviser i vegetationsøkologi, naturforståelse og i urtebotanik. Ud over obligatoriske kurser på de tre uddannelser har hun oprettet et sommerkursus - "§3 i praksis" - hvor de studerende forener botanik og jura og bliver i stand til at forvalte områder, som er beskyttet i henhold til §3 i Naturbeskyttelsesloven. Jane Kongstad Nielsen gennemførte i 2014-2015 Universitetets Pædagogikum og denne artikel er udarbejdet ud fra det afsluttende projekt på dette kursus.

### Litteratur

- Cancela, A. Maeiras, R., Sánchez, A., Milagros, I. & Urréjola, S. (2016). Use of leaning miniprojects in a chemistry laboratory for engineering. *European Journal of Engineering Education*, 41(1), 23-33. doi: 10.1080/03043797.2015.1012706
- Hofstein, A. & Lunetta, V. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54. doi: 10.1002/sce.10106
- Meyer, H. (2012). *Hvad er god læring*. København: Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring – teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Tamir, P. (1989). Training teachers to teach effectively in the laboratory. *Science Teachers Education* 73(1), 59-69. doi: 10.1002/sce.3730730106

# Teaching outside the comfort zone: An overstated problem?

Laura Vang Rasmussen, Postdoctoral research fellow, International Forestry Resources and Institutions (IFRI), School of Natural Resources & Environment, University of Michigan, US

## Reviewed article

### Abstract

*Most teachers will eventually be assigned to teach topics that are outside their main area of expertise. In such situations, the teaching is often considered a major challenge. Lecture-based teaching has been framed as a survival strategy as teachers thereby can seek to control the classroom and avoid unforeseen questions from the students. However, limited literature exists on what can help make teaching efficient and comfortable when teachers have to teach outside their comfort zone. Teaching styles have, however, largely been ignored and there is no consensus on how student learning is affected when teachers are working outside their comfort zone. To provide insight into the challenges and opportunities related to teaching outside the comfort zone, I refer to a pedagogical experiment from the 'Teaching and Learning in Higher Education Programme' offered by the University of Copenhagen. During this programme, I was assigned to teach a course that was outside my main specialization. Rather than turning to lecture-based teaching, I conducted a number of pedagogical activities including think-pair-share activities and role-play exercises. Based on these experiences, I argue that teachers should break away from the perception that lecture-based teaching is more comfortable. Even more importantly, I believe that teachers must shift their focus to student learning rather than their own performance.*

### Teaching outside your specialty

Every academic will eventually be asked to teach outside his or her specialization. Although this can prove rewarding and broaden the teacher's research horizons and experience of working with learners, recently graduated PhDs (in particular) can find the prospect daunting. When faced with such a situation many teachers turn to lectures as lecture-based teaching has been framed as a survival strategy that helps overcome some of the challenges that arise when teaching unfamiliar topics (Huston, 2009). For example, in a lecture-based setting, teachers can have greater control over the classroom than when using more interactive delivery techniques because they can avoid unforeseen questions from the students. While teachers may feel comfortable when lecturing, limited scientific literature exists on how teaching out-



side the comfort zone and lectures as the primary choice of delivery mode affect student learning (Trigwell et al., 1999). In the sparse literature that does exist, there is no scientific consensus. While some scholars claim that being asked to teach unfamiliar material is a serious challenge for teachers - and students - (Huston, 2009), other scholars suggest that the problem is overstated (Merrill, 2012).

The present project seeks to provide insight into the challenges and opportunities related to teaching outside the comfort zone. The following two questions will be explored:

1. How can I - as an academic teaching outside my comfort zone - plan the teaching and learning activities so there is room for student-teacher interactions and unforeseen questions from the students without making the teaching an even greater challenge?
2. Do the evaluations from my students indicate that their experiences have been affected by my teaching outside the specialty?

In order to explore these questions, I will use my experiences from a course I was assigned to teach in 2014 at the Department of Geosciences and Natural Resource Management, University of Copenhagen. This course was outside my main specialization. When considering my planning for the course and facilitation of student-teacher interactions, I refer to the various pedagogical activities that I carried out during the course. These activities were planned in collaboration with my academic and pedagogical advisors, and the aim was to increase the student-teacher interaction. The planned activities included think-pair-share activities, role-play exercises and classroom discussions.

The assessment of these activities will be based on: 1) my own reflections on how the various settings worked for me when teaching outside my comfort zone, and 2) my advisors' observations as they were present during some of the sessions in which I tested the activities.

In order to consider the second question, the assessment of whether students experienced the teaching as being outside my specialty, I refer to the students' final evaluations of the course. These evaluations are quite general, and they do not go into detail about the individual teaching sessions. Nevertheless, they provide an overview of how students experienced the teaching and learning environment and they thereby give an indication of whether the problem with teaching outside one's specialization in fact is overstated - at least from the students' point of view.

## **Planning teaching outside the comfort zone: An example from a geography course**

Many scholars have argued that traditional lectures can result in limited student learning as students become very passive and their level of concentration drops after about 20 minutes (see e.g. Dahl and Troelsen, 2013). DeHann (2005) argues that traditional lecture settings most likely foster rote memorization, and not conceptual learning among students. One alternative to this traditional approach is to transform passive lecture classes into more student-centered, inquiry-based experiences. Despite the convincing evidence brought forward by DeHann (2005) and others, that this kind of approach fosters deeper understanding, I have been inclined to use the lecture style of information presentation for which I could (over)prepare and 'control' the setting. Lectures seem much more predictable than discussions and active learning, and this is attractive when you are teaching outside the comfort zone. When prompted to look at more interactive delivery methods, I found it important to plan the teaching in a way that allowed me to maintain some degree of this 'control'.

In a course that emphasizes student-centered learning the involvement of students can range from relatively brief activities (a few minutes) to lengthy apprenticeship projects continuing throughout the course. My advisors and I decided that I should try at least one brief activity and one of a more lengthy character. In the following, I will describe these two activities. Both can be done within a class session. While the first type of activity (Think-pair-share activity) can be included in a traditional lecture setting, the second type (role play exercise) changes the teaching-learning environment more fundamentally.

### ***Think-pair-share activities***

The think-pair-share activity has an estimated timeframe of 5-10 minutes, and it can be incorporated into a traditional lecture setting. The aim of this activity was two-fold. Firstly, the idea was to switch the setting briefly from passive learning to more active learning by 'restarting students' attention clock' (Middendorf and Kalish, 1996). With this approach I could maintain a lecture setting, but punctuate the session with periodic activities.

Secondly, the activity was designed to 'disburden' my teaching. The students were encouraged to discuss and verbally articulate a given topic/text in pairs, and my role was to work from this base understanding and extend concepts if necessary. This exercise provided more opportunities for student-teacher interactions without making my job too much of a challenge. Moreover, the activity gave me a short 'break' in the lecture, which allowed me to run through my notes and see if I had remembered the most important points.

The activity ran as follows: 1) Students turned to someone near them, and they each chose a concrete example of the concept 'conventionalization of agriculture'. The

concrete examples were given in a table in the curriculum; 2) Each student then explained the chosen example to their partner; 3) As the teacher, I randomly chose a few pairs to give a one minute summary of the examples; 4) I presented a 'validation slide' summarizing the main points about the concept 'conventionalization of agriculture'.

### ***Role play exercises***

A role play exercise with an anticipated timeframe of approximately one hour was also carried out. This activity aimed to provide a more substantial break from the information-delivering lecture. Also, it served to test whether I could find the feeling of control in a very different teaching-learning setting – a setting which has been claimed to be one of the teaching styles providing the teacher with the least amount of control (Nickerson, 2008).

One of the learning goals of the course I was teaching was that students should acquire skills to present scientific arguments for and against organic agriculture. In role-play situations students sometimes need to argue from viewpoints different to their personal preferences in order for them to become aware of the range of opinions on a particular subject. Thus, I found role-plays particularly helpful for supporting learning about the pros and cons of organic agriculture. A main challenge with this approach was, however, to maintain 'control'. My advisors suggested that I could account for the unpredictability of the discussions by focusing my background reading on the clearly formulated learning outcomes rather than trying to cover all conceivable topics and facets of organic agriculture. Moreover, I should prepare a few 'validation slides' with main arguments for and against organic agriculture. By doing so, I could control the final outcome of the class session - which I should regard as more important than controlling how the students would reach that outcome.

The role play ran as follows: 1) I divided all students (about 20-25) into two teams – one team was pro organic agriculture, and the other team opposed organic agriculture (which might not necessarily reflected students' actual viewpoints); 2) The two teams had about 30 minutes to prepare a list of arguments representing their viewpoint; 3) Each team selected a spokesperson and a note taker; 4) A discussion between the teams took place, and as the teacher I called for a couple of timeouts during the discussion. These timeouts gave each team the possibility to discuss their line of argumentation, and how the spokesperson should proceed; 5) As soon as I sensed that the learning objectives had been met, I called the discussion to an end, and the note takers discussed their notes with the team; 6) In plenum, I summarized the main point of the discussion – this summary was based on my own observations of the discussion and the notes delivered by the two note takers. The discussion of notes within the teams and in plenary constituted the debriefing, which has been claimed to be one of the most important part of the role-play (Nickerson, 2008).

## Evaluation of the teaching and learning activities

### **Think-pair-share activities**

#### *My own reflections*

The think-pair-share activity had the following advantages for me as a teacher: 1) it came as a welcome break; 2) I did not lose 'control' of the setting as there were no unforeseen questions; 3) it served as a good base for summarizing rather than explaining a complex concept and a table overloaded with information. Overall, this activity made the lecture more comfortable for me when teaching outside the comfort zone.

#### *My advisors' observations*

When the think-pair-share activity was initiated, my supervisors observed (from the back of the classroom) that it helped refocus the students' attention. Apparently some students had been checking emails and Facebook sporadically during the lecture. According to my advisors, the activity did not only have an engaging impact on the students during the 5-10 minutes it lasted - by switching the students' roles from passive to active. It also seemed to make the students more active during the rest of the lecture as they posed questions specifically related to the think-pair-share activity.

With these observations in mind, one could question what 'control' of the classroom actually entails. When I used to feel comfortable and in control of the classroom during a traditional lecture, it was obviously not control of student learning, but merely control of my own teaching. As argued by DeHann (2005), we must recognize that learning is a function of what the learner does, not the instructor. During a lecture setting, maintaining control becomes an issue of controlling the students' attention (Middendorf and Kalish, 1996). The argument about academics having more control of the classroom during a traditional lecture setting (when teaching outside their comfort zone) becomes thus somewhat invalid - if teachers only focus on own performance. Overall, planning of teaching outside the comfort zone should therefore include a focus on getting control of what students do rather than just focusing on getting control of the material being taught.

### **Role-play exercises**

#### *My own reflections*

To gain a successful (and comfortable) outcome for the role-play exercise was anticipated to be more difficult than for the think-pair-share activity. This was primarily due to the prospect of breaking from the 'controlled' lecture format and the high level of student engagement required. In the event described above, the activity

went smoothly, and the discussion between the teams could easily have continued if we had had more time.

As for my concerns about losing control, it turned out that I in fact ended up having possibly more control of student learning than I would have had in a traditional lecture setting. As the discussion between the teams progressed, I could compare the issues being discussed with my learning goals for the session. This was useful to get a sense of which knowledge students already mastered and the part of the curriculum that was not well understood. Such insight could then be used to adjust future teaching to better address identified knowledge gaps.

I assume that the successful outcome of the role-play was primarily a consequence of well-prepared students. Had the students not read the course material, I may have held a (for me) successful lecture with full control of the teaching, but rather limited control of student learning. To build on the earlier argument (about the need for including control of what students do during a session in our perceptions of control), one could claim that 'control' also is about controlling what students do *before* the actual class session.

To summarize, I would not consider this type of teaching a greater challenge than a traditional lecture setting – although the material being taught was outside my comfort zone. As my preparing for the class was focused around main learning outcomes (pros and cons of organic farming), it may even have taken less time than preparing a whole lecture. However, during the discussion between the teams a question was posed by a student, which I was not able to answer. This unforeseen question was clearly a consequence of the student-centered role-play exercise, but despite my irritation at not having the immediate answer; it does not outweigh the other advantages of the interactive session.

#### *My advisors' observations*

My advisors noted that the role-play really seemed to engage the students. In particular, it proved useful for supporting learning about the cons of organic agriculture – a line of argumentation that some students prior to the class denied existed. The role-play, however, forced students to interact from the perspective of their role rather than from their own perspective on organic agriculture. During this interaction my advisors noted that the discussions were primarily based on the course material rather than students' perceptions of pros and cons.

As for the unforeseen question posed by a student, my advisors argued that as you grow in confidence, you will 1) not feel as uncomfortable saying 'I don't know the answer, but I'll try to find out the answer for the next session', and 2) have a better sense of which direction these unforeseen question might be heading to.

### Students' experience of the teaching-learning environment

In the following section, I will refer to the student evaluations of the course I was assigned to teach. As these evaluations did not focus on particular sessions and I never told the students that I was teaching outside my comfort zone, I will tease out any statements indicating 1) the effect of activities aiming at more student engagement, 2) that my concerns about teaching outside my specialty were overstated, 3) that my concerns were experienced by students.

Looking at the students' experiences of the teaching-learning format and the activities, one respondent mentioned that 'there were good discussions in which the students were heard and thereby became integrated in the teaching'. Another respondent wrote 'that there were many possibilities for critical discussions'. I regard these positive student responses as clearly related to the pedagogical activities, indicating that increased student activity did indeed have a positive effect on the students.

With regards to my concern about teaching outside the comfort zone, one respondent stated that the teacher was engaged, well qualified and well prepared, while another respondent noted that the teacher was good, inspiring and passionate. These statements indicate that my fear was somewhat overstated. However, it was also mentioned by one respondent that the teacher at certain times seemed a little insecure and that at these points some students took control of the situation. This points to the fact that finding a proper balance between student-centered and teacher-centered activities is not an easy task - especially not when the teacher is outside the comfort zone. Moreover, the mention of student control is interesting in itself. Perhaps, particular students taking control of the learning is another issue that can be added to the list of concerns about relinquishing control when teaching outside the comfort zone.

With the above points raised in mind, a teacher delivering a course outside his or her comfort zone should still control 1) the material being taught, 2) the students' attention *during* the session, 3) the students' *preparing* before the session, and 4) the level of student control - i.e. too student-centered sessions may not be beneficial for all students.

To summarize, there is clearly a link between teacher thinking, the level of student activities and student learning outcomes. It is therefore pertinent for academics teaching outside their specialty to place the focus on the students rather than own performance. Although teaching outside the comfort zone often fosters traditional lectures and a perception of teaching as transmission of knowledge, the activities that I carried out have shown how more interactive teaching does not necessarily mean a greater challenge. While I set out to explore a setting in which the teaching was outside my area of specialization, the insight gained may also apply to other teaching settings. For example, teachers assigned to teach core areas of expertise



may also regard more interactive teaching as a greater challenge, although it clearly does not need to be.

As teaching outside the comfort zone is highlighted as a common dilemma for faculty members at all stages of their careers, not only newly hired or graduated PhDs (Huston, 2009), it is thus important for academics in general to break away from the perception that lecture-based teaching is more comfortable.

*Laura Vang Rasmussen is a postdoctoral research fellow at the School of Natural Resources & Environment, University of Michigan. She holds a PhD in geography from University of Copenhagen. Her research and teaching interests lie at the interface of human and environmental systems – mainly on issues related to land use changes, ecosystems and rural livelihoods.*

### **Litterature**

- Dahl, B. and Troelsen, R. (2013). Forelæsning. I Universitetspædagogik. Red. Rienecker L., Jørgensen, P., Dolin, J., Ingerslev, G. Samfundslitteratur 2013.
- DeHann, R. 2005. The Impending Revolution in Undergraduate Science Education. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 14 (2): 253-259.
- Huston, T. 2009. Teaching what you don't know. Harvard University Press
- Merrill, D. 2012. The Myth of Teaching What You Don't Know. Perspectives.
- Middendorf, J. and Kalish, A. 1996. The 'Change-Up' in Lectures. *The National Teaching & Learning Forum* (5), No. 2.
- Nickerson, S. 2008. Role-Play: An Often Misused Active Learning Strategy. *Essays on teaching Excellence. Toward the best in the Academy* 19(5).
- Trigwell, K., Prosser, M., and Waterhouse, F. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37: 57/70. Kluwer Academic Publisher

# Medansvar og fagligt engagement gennem digitale skriveøvelser

Henriette Roued-Cunliffe, adjunkt, Det Informationsvidenskabelige Akademi, Københavns Universitet.

Volkmar Engerer, lektor, Det Informationsvidenskabelige Akademi, Københavns Universitet.

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Vi rapporterer om vores forsøg på at promovere medansvar og fagligt engagement blandt vores studerende gennem digitale skriveøvelser. Disse kombinerer skriftlighed i læring (som en refleksionsfremmende og forpligtende øvelse) med de kollaborative muligheder, der ligger i at benytte digitale platforme. Dybde i læring og reflekteret/reflekterende feedback er aspekter, som bliver centrale, når fagligt indhold på skrift indlejres i en digital læringskontekst. I artiklen tages udgangspunkt i TEACHs universitetspædagogiske initiativer inden for skriftlig læring og erfaringerne fra universitetspædagogikum. Forfatterne afprøvede nogle af disse idéer i form af kollaborative skriveøvelser på et bachelorkursus på Det Informationsvidenskabelige Akademi (Københavns Universitet). Forfatternes praktiske fremgangsmåde dokumenteres, og der gøres rede for de erfaringer, de har gjort sig. I den forbindelse diskuteres aspekter som tekstnære vs. åbne spørgsmål, de studerendes motivation for skrivning, deres vurdering af egen arbejdsindsats, en vurdering af de studerendes tidsforbrug og de studerendes holdning over for den foretrukne feedback - underviserens eller peer-to-peer. Der afsluttes med anbefalinger, som baserer sig på dette forsøg.<sup>1</sup>*

## Introduktion

Denne artikel handler om, hvordan vi gennem digitale skriveøvelser har forsøgt at øge de studerendes medansvar og faglige engagement i og uden for undervisningen. I forbindelse med et fælles kursus i Digitale Videnssystemer på 3. semester af bacheloruddannelsen i informationsvidenskab og kulturformidling har vi arbejdet med forskellige typer af skriveøvelser, hvor målet var at gøre de studerende bevidste om sammenhængen mellem læste tekster fra litteraturlisten, fagets pointer og deres egen viden. I forløbet har vi kombineret den ene forfatters undervisningserfaring med den anden forfatters nye viden fra kurset Universitetspædagogik på Humaniora (2014/2015).

<sup>1</sup> Vi siger i øvrigt tak til Diana Wolff Bie og Lone Kannegaard Johannessen for hjælp med korrekturlæsning af udkastet til manuskriptet, samt tak til redaktørerne af DUT for konstruktiv feedback.

Skriftlighed i læring og undervisning er blevet et vigtigt aspekt af en universitetsuddannelse, som et blik på TEACH, det universitetspædagogiske center ved Københavns Universitet, bekræfter. Både udvikling af de studerendes skriftlige færdigheder og inddragelse af skriftlighed i undervisning og læring er centrale strategiske mål i centerets undervisningsudbud og projekter (Bødtcher-Hansen, 2015). Overordnet set er TEACH's fokus på inddragelse af skriftlighed sigtet på især de tidlige semestre på bacheloruddannelserne. Her tages udgangspunkt i spørgsmålet, "[h]vorfor [...] de nye studerende [er] bedre mundtligt end skriftligt, og hvorfor [de] har svært ved at læse akademiske tekster" (Ledelse og kommunikation, 2013). Problemet ligger, ifølge TEACH, i overgangen fra gymnasieverdenen til universitetet, hvor undervisere skal støtte de studerendes akademiske udvikling i de første semestre.

I forlængelse af denne beskrivelse nævnes to pædagogiske emner, hvor skrivning indgår som kritisk akademisk færdighed (Ledelse og kommunikation, 2013): For det første er skriftlighed et redskab til læring og støtter "den dybe faglighed" og de studerendes evne til akademisk skrivning generelt. For det andet fremhæves skrivegrupper, hvor de studerende "[...] giver respons på hinandens ideer og tekstudkast undervejs i skriveprocessen [...] og] styrker deres skriveproces og skriftlige produkt." Som vi læser TEACH's to udspil ift. skriftlighedens rolle i universitetsuddannelser, retter det ene, punkt 1, sig imod en kvalitet i læring, der opstår, når de studerende reflekterer kognitivt over stoffet, hvorimod det andet, punkt 2, fremhæver den faglige samtale med andre eller med underviseren om det endelige skriftlige produkt, de studerende skal skabe. Vi mener, at begge aspekter, det kognitive og det diskursive, dækker over relevante dimensioner af skriftlig læring, og at begge, selvom de for de studerende typisk flyder sammen i én aktivitet, skal indgå i praktiske skriveøvelser. Ifm. punkt 1 havde vi i dette pilotprojekt, som beskrives nærmere senere, ikke de metodiske håndtag til at afdække og dokumentere en udvikling af de studerendes faglighed i skriveprocessen (men vi har samlet nogle udsagn relateret til det, som præsenteres længere nede). Hvad punkt 2 angår, skabte vi et læringsmiljø, som støttede respons og dialog i skrivegrupperne mht. forbedring af det skriftlige produkt, både i og uden for undervisningen.

### **Skriftlighed, feedback og det digitale**

Hvad gør "viden på skrift" så egnet til læring, som TEACH's fokuspunkter ovenfor antyder? Skriftligt fikseret viden er ikke flygtig, som den er ifm. tale. Den står til rådighed i alle læringsfaser, den studerende gennemgår. De studerende kan løbende analysere og modificere deres tekster i en dynamisk skriveproces; samtidigt fremstår teksterne som produkter, der udfordrer den studerende og inviterer til refleksion. Feedback og respons i forhold til skrivning af et fælles produkt lægger op til en "metadiskurs", hvor de studerende holdes fast i fagligheden; det gælder især, hvis feedback også foreligger skriftligt og er permanent. Feedback kan reflekteres over og opsøges, når den studerende har brug for det. I vores egne skriveøvelser opfordrer

vi de studerende til at give hinanden skriftlig feedback (især vha. Google Docs kommentarfunktion) uden for undervisningen. Vores materiale viser, at nogle gjorde brug af denne mulighed, og senere beskriver vi nogle af de kommentarer, som de studerende gav deres medstuderende med på vejen.

I dette skriveprojekt tænkte vi mulighederne af de digitale medier ind: På hvilken måde kan det digitale støtte skriftlighedens styrker? Ny teknologi gør det muligt, at to eller flere studerende arbejder sammen omkring ét delt dokument (her Google Docs), enten fra hans/hendes egen computer eller som gruppe, der diskuterer teksten mundtligt og skriver refleksionerne ind i det fælles dokument. Den sidstnævnte setting praktiserede vi i vores undervisning, men opfordrede samtidigt de studerende til at arbejde videre med dokumentet, fx hjemmefra. Det forlænger læringsoplevelsen. Hvorvidt de studerende brugte tid til at arbejde videre med besvarelsene uden for klasselokalet, kan ikke siges med sikkerhed, men ved hjælp af Google Docs' history-funktion kan vi se, hvornår de studerende foretog ændringer - og hvilke. Som eksempel kan vi se, at der i undervisningen den 15.9.2015 skrives en del i dokumentet, og senere samme dag blev der foretaget en kort redigering (kl. 12.17-12.18) og en længere (kl. 21.18-22.06). Denne redigeringsaktivitet fortsatte den følgende dag (16.9.) og intensiveres igen de to dage inden den næste undervisningsgang (20.9. og 21.9.). De andre øvelser peger også på, at læringsaktiviteterne strakte sig langt ud over den normerede undervisningstid.

Feedback i digitale miljøer kan ske hurtigt på online-platforme (Pachler & Daly, 2011, s. 16) og er ofte med til at motivere læring (Webb & Powis, 2004, s. 21). Ændringsforslag og kommentarer fra gruppemedlemmerne placeres direkte i forbindelse med den tekst, som kommenteres. Samtidig skal feedback på skrift, især kritisk, gennemses af producenten, og der skal overvejes ordvalg og de konsekvenser, en kritik måtte have på tekstforfatteren. Dette kommunikative træk ved den skriftlige kanal kaldes i computermedieret kommunikation for "revisability" (Clark & Brennan, 1993), hvor en person bevidst reviderer sit budskab inden afsendelse (og forventes at gøre således af modtageren), og hvor "self-repairs" ikke behøver at blive foretaget offentligt i en længere diskurs med tekstforfatteren. Revisability har den læringsmæssige effekt, at en kritisk kommentar får et forpligtende anstrøg, og at den derfor, eksplicit og præcist, skal knyttes til det kommenterede indhold. Det forudsætter kommentatorens intense beskæftigelse med passagens indhold og en formulering af konkrete indholdsmæssige alternativer på skrift. Det fremmer læring. I vores studenterreaktioner, beskrevet nærmere nedenfor, viste det sig, at denne forpligtelse netop blev opfattet af de studerende som "pres" til en meget dybere tilegnelse og forståelse af litteraturen (som vores spørgsmål baserede sig på), grundig analyse af eksisterende besvarelser af gruppen og evnen til at formulere sig eksplicit, konstruktivt og fagligt i den studerendes egne kommentarer.

## Baggrund for skriveøvelserne

Vi rapporterer i det følgende et forsøg, som vi har udviklet til kurset Digitale Videnssystemer, som er et obligatorisk fag for 3. semester på BA-uddannelsen i Informati-  
onsvidenskab og kulturformidling (2012-studieordning). I kurset, som er på 10 ECTS-  
point, skulle de studerende skrive en fri skriftlig opgave på 11 sider. Opgaven blev  
bedømt på opfyldelse af kursets faglige mål (fig. 1).

<b>Faglige mål</b>	<p>Eksaminanden kan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redegøre for de grundlæggende begreber, teorier og metoder indenfor emnerne vidensorganisation, informationssøgning og bibliometri.</li> <li>• Forstå og reflektere over, hvordan grundlæggende teorier og metoder traditionelt har været anvendt til løsning af problemstillinger inden for informationsvidenskab og kulturformidling.</li> <li>• Anvende centrale metoder indenfor vidensorganisation, informationssøgning og bibliometri i analyser af problemstillinger inden for informationsvidenskab og kulturformidling.</li> <li>• Analysere teoretiske og praktiske problemstillinger indenfor biblioteks- og informationsvidenskab samt begrunde og vælge relevante løsningsmodeller.</li> <li>• Identificere problemstillinger inden for informationsvidenskab og kulturformidling, der kan undersøges af de på modulet introducerede teorier og metoder.</li> <li>• Selvstændigt kunne tage ansvar for egen faglig udvikling og specialisering i forhold til analyser og udvikling af digitale videnssystemer.</li> </ul>
--------------------	---

Fig. 1: Faglige mål for kurset Digitale Videnssystemer.

Nogle af ovenstående formuleringer korresponderer direkte med fagligt engagement, idet akademiske aktiviteter som at 'redegøre', 'forstå' og 'reflektere' udvikles og kommer til udtryk i de skriftlige produkter, både i undervisningen og til eksamen. Derfor har vi lagt vægt på, at de studerende skal klædes på til at forstå og reflektere over kursets teorier og metoder samt blive i stand til at analysere de teoretiske og praktiske problemstillinger, der er inden for faget. Det er disse punkter fra de faglige mål samt den skriftlige opgave, de studerende skulle aflevere til eksamen, som vi forsøgte at aligne undervisningen med gennem digitale skriveøvelser.

Rent praktisk foregik skriveøvelserne ved, at vi i undervisningen tog en pause fra undervisners oplæg, delte de studerende op i grupper og fordelte nogle øvelser således, at hver gruppe på 3-4 studerende skulle besvare et spørgsmål. De studerende blev opfordret til at diskutere spørgsmålet indbyrdes i grupperne og sørge for at skrive deres besvarelse ind i et fælles Google-dokument.

Det har været en vigtig del af disse skriveøvelser, at de er foregået digitalt, idet det har virket mere forpligtende, at både underviser og medstuderende har kunnet følge med i, hvad man skrev, mens man skrev det, og at de studerende arbejdede med ét dokument, hvor de i en dialogisk læringsproces skulle forhandle sig frem til "deres" besvarelse. Tidligere forsøg på at udvikle skriveøvelser i undervisningen har gjort brug af værktøjer som diskussionsfora i Absalon, Wikispaces.com, og Socrative.com uden større held. Til dette formål har det været nødvendigt i stedet at finde

en platform, hvor flere kunne skrive på samme tid, og hvor det, der blev skrevet, var samlet på samme side. Derfor forsøgte vi i denne forbindelse at gøre brug af Google Docs, som er en del af Google Drev.<sup>2</sup> Dette har været en stor succes på mange måder. Først og fremmest minder platformen om MS Word og er dermed bekendt for de fleste studerende. Derudover kræver det ikke et login, idet vi delte et link til det pågældende dokument, som alle med linket kan redigere i de fleste browsere. Vi har brugt platformen med op til 20 studerende, der arbejdede i det samme dokument på en gang, uden problemer.

Spørgsmålenes udformning var af forskellig karakter. Vi varierede bevidst mellem mere snævre, tekstnære spørgsmål (se spørgsmål 1 og 4) og opgaver, der kunne løses og besvares på forskellige måder og på grundlag af forskellige informationskilder (se spørgsmål 2 og 3). I vores afsluttende Socratic-session, som vi kommer ind på nærmere nedenfor, er der blevet spurgt til de studerendes holdninger til de to typer spørgsmål.

#### *Eksempler på spørgsmål:*

1. Skal information altid være sand? Skal information altid være ny?  
Forklar I jeres egne ord hvordan talemåden "Viden er magt" indeholder en informationsvidenskabeligt sand kerne.
2. Kom med 3 eksempler på tegnsætnings-markup.
3. Søg i Worldcat.org og find 3 eksempler på metadata fra forskellige bøger for de Dublin core-elementer I har fået tildelt (fx Creator og Coverage).

Hvad har brugere bidraget med gennem kommentar i National Archive i Holland's billedarkiv?

Som afslutning på faget brugte vi online-værktøjet Socratic<sup>3</sup> til at stille de studerende fire spørgsmål ud over den obligatoriske slutevaluering for at få deres reaktioner på de skriveøvelser, vi havde afprøvet på faget. Det foregik således, at spørgsmålet blev stillet i Socratic som et åbent spørgsmål, hvor de studerende fra deres egne enheder kunne besvare det på skrift og samtidig følge med i, hvad de andre havde svaret.

<sup>2</sup> <https://drive.google.com>

<sup>3</sup> <http://www.socratic.com/>



De fire spørgsmål lød:

1. Hvor vigtig synes du at skriftlighed er for din uddannelse? Synes du, at kurset Digitale Videnssystemer har udviklet din evne til at skrive faglige tekster?
2. Nogle spørgsmål var tekstnære, mens andre var mere åbne problemstillinger, som tillod forskellige svar og evt. eksempler. Hvordan oplevede du denne forskel og virkede nogle spørgsmål bedre end andre?
3. Hvad var generelt godt ved kursets skriveøvelser?
4. Hvad var ikke optimalt ved vores skriveøvelser - og hvad kunne vi gøre bedre?

I det følgende gennemgår vi nogle af de aspekter af skriveøvelserne, som vi synes fremgår af de studerendes svar.

### **Tekstnære vs. problematiserende spørgsmål**

I dette skriveprojekt spurgte vi ind til den måde, vi stillede enten tekstnære eller åbne og problematiserende spørgsmål i skriveøvelserne på, og hvordan de studerende har opfattet de forskellige typer spørgsmål samt kombinationen af begge. Der var en større gruppe af studerende, der var glade for variationen mellem de forskellige spørgsmål, men også en del, som syntes, at den ene eller den anden type spørgsmål fungerede bedre. Især var der mange, der forholdt sig til, om spørgsmålene var nemme at forberede sig til, og hvor meget forberedelse de forskellige typer spørgsmål krævede (Udsagn 1).

*Udsagn 1:*

- *"De åbne spørgsmål har været gode når man har forberedt sig. Hvorimod [lukkede spørgsmål er] godt når man ikke har forberedt sig."*
- *"Nogle spørgsmål tog længere tid end andre og ganske vist skulle man være forberedt på forhånd, men der var ingen garanti for at alle i gruppen var forberedt."*
- *"[...] jeg [var] personligt overhovedet ikke forberedt og derfor var de tekstnære spørgsmål udfordrende. De åbne spørgsmål kunne man bedre tale sig ind på."*

Der forekom forskellige vinkler på dette. Blandt andet blev de åbne spørgsmål af nogle set som svære, fordi man skulle være forberedt med noget viden om emnet for at kunne deltage i diskussionen. Af andre blev de åbne spørgsmål derimod anset for at være lettere at sætte sig ind i uden af have læst. Denne dobbelthed ser vi også i de mere tekstnære spørgsmål, hvor nogle giver udtryk for, at de uden af have forberedt sig kunne slå et svar op i teksten, mens andre måtte indrømme, at de havde svært ved at deltage i de tekstnære spørgsmål, når de ikke havde læst den pågældende tekst. Alt i alt kan man se, at det med at forberede sig og læse til undervisnin-

gen har været en stor udfordring for de studerende og noget, der blev meget synligt på grund af disse skriveøvelser. Skriftlighed er generelt knyttet til en forpligtigelse over for ens eget produkt - hvorimod det mundtlige medium tillader at gøre nogle forsøg på, i løbet af samtalen, at ramme et relevant svar ved at "tale sig ind på det", som en af de studerende udtrykte det.

De studerende gav også udtryk for nogle mere læringsorienterede holdninger til tekstnære vs. mere åbne spørgsmål (Udsagn 2).

*Udsagn 2:*

- *"Jeg synes, man lærer mest af at besvare de åbne spørgsmål - kræver mere overblik og at man tænker selv."*
- *"Spørgsmål med åbne problemstillinger var efter min mening de mest interessante da de lagde op til debat i grupperne."*
- *"Den ene slags spørgsmål var nok mere en øvelse i klart at kunne gengive/referere nogle pointer fra en tekst. Den anden slags spørgsmål lagde mere op til diskussion og de skulle arbejdes mere med."*

De studerende, som tematiserede de læringsmæssige effekter af spørgsmålene fremfor forberedelsesaspektet, anså de åbne spørgsmål som mere effektive i forhold til læring og refleksion. Der var studerende, der mente, at de åbne spørgsmål fungerede aktiverende i forhold til den enkelte studerende og gruppen. Mht. den mundtlige diskussion i gruppen, der gik forud for det skriftlige produkt i gruppen, var åbne spørgsmål at foretrække, da de åbner op for, at der kan komme divergerende, supplerende eller præciserende bidrag. Også den diskursive beslutningsproces om, hvad der endegyldigt indgår i den skriftlige besvarelse, bliver åbenbart opfattet af de studerende som berigende læringsoplevelse. Tekstnære spørgsmål foretrækkes derimod, når den studerende sidder alene og fordyber sig både i sin egen refleksion og i det skriftlige produkt. På baggrund af denne viden vil vi næste gang helt klart stille diskussionsspørgsmålene så åbne som muligt for at fremme gruppedialogen i undervisningen. Denne type øvelse kan så suppleres med mere snævre "hjemmeopgaver", som den studerende besvarer alene - og eventuelt efterfølgende, i undervisningen, sammenligner med medstuderendes besvarelser.

### **Motivation**

Det første spørgsmål vi stillede i spørgeskemaet var, hvor vigtigt de studerende syntes, skriftlighed var for deres uddannelse. Her svarede alle, at det generelt var vigtigt. Der var mange, der udtrykte, at det endda var 'meget' eller 'utroligt vigtigt'. De studerende gav forskellige begrundelser for, hvorfor skriftlighed var så vigtig for deres uddannelse (Udsagn 3).

### Udsagn 3:

- *"[...] man skal være i stand til faglig skriftlig formidling i fag der ikke tillader verbal formidling."*
- *"[...] da det er den måde hvorpå vi kan udtrykke os i opgaver."*
- *"[...] da skriftlighed er vores mulighed for at udtrykke os fagligt i "halvdelen" af vores eksamener."*

Som man kan se, er de begrundelser, der fremkom om, hvorfor skriftlighed er vigtig i deres uddannelse, meget alignet med den eksamensform, de er udsat for. Med andre ord, skriftlighed er hos mange studerende instrumentelt motiveret, hvilket kan tyde på et øget behov for at bevidstgøre de læringsmæssige fordele af skriftlighed i alle akademiske kontekster for de studerende. En bevidstgørelse af skriftlighedens værdi for dybdelæring og generelle refleksionsevner ville måske kunne sætte et skift fra ekstrinsisk motivation (at skulle lære) til intrinsisk motivation (at ville lære) i gang (Webb & Powis, 2004, s. 21). Men det er i lyset af disse resultater heller ikke klart, om de studerende rent faktisk er optaget af dybdelæring, som en reviewer bemærkede, eller om de er mere optaget af at bestå eksamen. Disse to ting, eksamen og dybdelæring, virker ikke altid som om, de har sammenhæng med hinanden. Dette dilemma ligger nok bag mange af de studerendes svar. Men vi kan ikke tilbyde en anden tilgang end at bevidstgøre og være i dialog med de studerende omkring deres læring og de læringsmål, de er udsat for i en højere uddannelse, inden for rammerne af vores lille forsøg.

### **Skriftligt gruppearbejde og arbejdsindsats**

Vi valgte, at der i hver gruppe på skift blev udpeget en person, der skulle være referent og stå for, at der blev skrevet noget ind i et fælles Google-dokument. Samtidigt blev der udpeget en ordstyrer, som havde ansvaret for, at der var noget at skrive ind i dokumentet. Dette gjorde, at der i hver gruppe var to studerende, der blev pålagt et særligt ansvar for, at gruppen fik produceret et svar, og at svaret blev nedskrevet. Denne fremgangsmåde blev udviklet gennem underviserens afprøvning af forskellige platforme (blandt andet diskussionsfora i Absalon og Wikispaces.com) i forbindelse med universitetspædagogikum.

### Udsagn 4:

- *"Folks egen indsats, da der sjældent var mere en 1/3 der havde læst."*
- *"Nogle af spørgsmålene var meget svære. Det var ikke altid at alle havde læst og derfor var det ikke alle, som bidrog til gruppearbejdet."*
- *"Basalt set er der intet sentiment for at klare skriveøvelserne og gruppeopgaverne. Derfor faldt mange opgaver igennem fordi vi ikke tog ansvar for dem."*

En af de problematikker, de studerende gjorde opmærksom på, var især deres egen og andre studerendes indsats i forhold til undervisningen generelt og skriveøvelserne i særdeleshed (Udsagn 4). En af de studerende vurderede, at der sjældent var mere end en tredjedel af de studerende, der havde læst til timerne. Især var problemet, at de, der ikke havde læst, havde svært ved at bidrage til gruppearbejdet. En anden studerende foreslog dog, at problemet lå i, at der ikke var nogen motivation for de studerendes deltagelse i skriveøvelserne, og derfor tog de studerende simpelthen ikke ansvar for arbejdet. Det har dog været vores oplevelse som undervisere, at mere end en tredjedel havde læst, om end ikke det hele, så noget af materialet til timerne, og at skriveøvelserne i sig selv fungerede som motivation for at gøre dette.

I forbindelse med manglende forberedelse var der også kommentarer i vores slutevaluering af kurset, som gav det indtryk, at de studerende på dette semester følte, at de havde en usædvanlig stor læsebyrde. Dette, kombineret med behovet for at læse for at kunne deltage i skriveøvelserne, gjorde, at nogle studerende følte sig overbebyrdede (Udsagn 5).

#### *Udsagn 5:*

- *"Det var svært at finde ud af, hvor meget man skulle forberede sig til lektionerne, for at man kunne få noget ud af gruppearbejdet i lektionen."*
- *"Teksterne var lange, og det var derfor svært at forbedre sig hjemmefra. Der skulle nok være færre spørgsmål, eller mindre tekster."*
- *"Nogle gange var det svært at være i gruppearbejde, når der var skriveøvelser, da der tit var mange, som havde haft svært ved at forstå teksterne og dermed ville en tavlegennemgang muligvis have hjulpet mere end, at der ikke var nogen som kunne svare på spørgsmålene."*

Skriveøvelserne nødvendiggjorde, at de studerende deltog aktivt i undervisningen og dermed var det ikke nemt at komme til at "gemme sig" i mængden på samme måde, som når underviser holder forelæsninger. Dette var en styrke for flere, mens det for andre blev opfattet som meget belastende. Især syntes de studerende, at det var svært at finde ud af, hvordan og hvor meget man skulle forberede sig hjemmefra for at kunne deltage i øvelserne. Dette kunne måske løses i højere grad ved hjælp af en læse- og litteraturvejledning. Derudover syntes mange deltagere, at teksterne var for lange og for svære, og der var også enkelte studerende, der ville have foretrukket, at undervisningen i stedet udelukkende havde været baseret på forelæsninger.

*Udsagn 6:*

- *"Når man er i gruppe sammen, og halvdelen af gruppen ikke er forberedt. Det kom også som en stor overraskelse med alt dette gruppearbejde, som vi normalt ikke gør."*
- *"At I tvinger de studerende til at arbejde sammen. På den måde har det været godt på det sociale aspekt."*
- *"Det styrkede vores gruppearbejde, og man fik bedre overblik over teksterne - og genopfriskede dem igen."*

Der var en dobbelthed omkring gruppearbejde, som gik på, at det styrker de studerendes kompetencer generelt, men samtidig er det svært at komme overens med, at andre studerende ikke er velforberedte og derfor ikke bidrager til gruppen (Udsagn 6). At skrive sammen - og ikke kun at tale sammen - er åbenbart i særlig høj grad en katalysator for kollaborativt arbejde og det at føle sig som del af et team, som vi fortolke det at være "godt på det sociale aspekt" og "styrket gruppearbejde" i ovenstående udsagn.

**Tid til fordybelse***Udsagn 7:*

- *"[...] og vi fik ikke tid til at gå ordentlig i dybden med dem [...]."*
- *"[...] men meget tidskrævende og kunne sjældent - hvis aldrig - nås inden for undervisningstiden."*
- *"Vi fik ikke nok tid nogen gange. 10-15 minutter til dybdegående spørgsmål er ikke nok."*

En af de helt store problematikker i forhold til den måde, vi har afviklet skriveøvelser på i denne omgang, er, at der ikke har været nok tid til det (Udsagn 7). Vi havde valgt en model, hvor de studerende havde 10-15 minutter til at besvare og diskutere spørgsmålet og skrive det, de var nået frem til, ind i et fælles dokument.

Vi brugte et meget fast format med to gentagelser af 30 min. underviseroplæg og ca. 15 min. skriveøvelser. Derudover blev de studerende også opfordret til at arbejde videre med besvarelsen uden for undervisningstiden og give hinanden skriftlig feedback direkte i dokumentet (hertil mere i afsnit om feedback).

Hvis de studerendes behov for tid og eftertanke ikke tilgodeses i de rette rammer i undervisningen, sættes de studerende i den uheldige situation at skulle producere et ikke tilfredsstillende produkt. En af de lektier, vi tager til os, er at tilbyde de studerende realistiske rammer, inden for hvilke de er i stand til at levere et produkt, som de vil kendes ved. Dette kunne eventuelt løses ved indførelse af nye undervisningsformer som 'flipped classroom', hvor underviserens oplæg foregår på video og indgår i

forberedelsen hjemmefra. Samtidig kan tiden i lektionerne bruges udelukkende til diskussion og skriveøvelser.

### **Feedback - peer-to-peer eller underviser-korrektion?**

*Udsagn 8:*

- “[...] tjekket for korrekthed - så også det færdige dokument bliver nyttig for os alle.”

Et forslag fra de studerende lød på, at de skrevne produkter skulle tjekkes for korrekthed af underviser (Udsagn 8). Dette forslag tænkes at hænge sammen med, at nogle studerende ikke ønsker feedback fra og diskussion med deres medstuderende, men derimod udelukkende vil interagere med underviser. I skriftligt arbejde af den type, som vi initierede med de studerende, skal begge feedbackmekanismer stilles til rådighed og ikke kun peer-to-peer-dimensionen. Det kan fx opnås ved, at underviseren efter selve skriveøvelsen kommenterer hver gruppes produkt mht. besvarelsens faglige kvalitet. Vi forsøgte så i undervisningen ugen efter den pågældende skriveøvelse at gennemgå besvarelsene på skærmen sammen med klassen, men pga. tidsnød kunne vi ikke systematisk etablere underviserfeedback. Ift. peer-to-peer-feedback opfordrede vi specifikt de studerende til at bruge online-feedback i en ugeopgave (uge 38) via Googles kommentarfunktion – men uden for undervisningen. De studerende gav forskellige typer feedback til de 6 opgaver: bekræftende/ros (“Hvor er I gode [...]. Jeg har ikke noget at tilføje”, “Godt lavet.”), forsigtige opfordringer til afklaringer (“Ikke helt sikker på formulering - hvad vil det sige at foretage søgninger interpersonelt?”, “Vi er ikke sikre på hvad I mener med "lingvistiske aktiviteter””), kontant påpegning af huller i besvarelsen (“Mangler.”), eller forespørgsel på definitioner (“Hvad er et verbalt indeks og en "bottom-up" tilgang?”). Kommentarerne er kendetegnet af høflig og afdæmpet sprogbrug (fx “ikke helt sikker”, “ikke sikre”), konstruktivitet og faglig tone. De studerende var sig åbenbart så bevidste om deres medstuderendes forventning, at der er blevet reflekteret over kommentarerne og over, hvordan de kan opfattes i digitale miljøer. Denne egenskab beskrev vi som revisability ovenfor. Vores konklusion ang. feedback på skriftlige tekster er, at åben, systematisk underviserfeedback på holdet er vigtig, men også peer-to-peer-feedback, som i vores eksempler viser en fin bredde af kommentartyper (ros, opfordringer til præciseringer mv.) og vidner om de studerendes beherskelse af de skriftlige genrer i digitale omgivelser.

### **Konklusion og anbefalinger**

I dette bidrag har vi beskrevet et forsøg på at involvere studerende i forpligtende faglig skrivning og dermed et forsøg på at fremme deres “dybdelæring”. De studerende skulle vænne sig til åben faglig dialog, modtage og give konstruktiv feedback og udnytte de læringsperspektiver, der ligger i de nye medier. Omdrejningspunktet



er "digital skriftlighed", som knytter skriftlighedens dyder (refleksion, dybdelæring, forpligtigelse m.m.) til mulighederne i det digitale, herunder skriftlig online-feedback og muligheden for at udvide læringsoplevelsen til individuel læring, som imødekommer de studerendes forskellige læringsstile og behov for individuel planlægning. De studerende har benyttet sig af disse digitale muligheder, som både vores forsøg med online-feedback og talrige læringsaktiviteter uden for den formelle undervisning vidner om. Vi har gennem vores forsøg fået viden, som vi kan bruge fremover. Det har fx vist sig, at en stor del af de studerendes motivation for at indgå i skriftlige aktiviteter i undervisningen var instrumentel. Mht. til spørgsmålstyperne har det vist sig, at både åbne, problematiserende og mere snævre, tekstnære spørgsmål har deres berettigelse i det skriftlige arbejde. Førstnævnte egner sig bedst til face-to-face gruppearbejde foran skærmen, men sidstnævnte kan også bearbejdes af den studerende alene og kognitivt. Et andet punkt er, at mange studerende savner mere tid til gruppearbejde. Til sidst efterspurgtes underviserfeedback i stedet for peer-to-peer-input.

Hvilke perspektiver og forbedringsmuligheder kan så udledes af disse erfaringer? Vi har lært, at ifm. almindelig holdundervisning handler disse skriveøvelser om, at de studerende skal bevidstgøres omkring forholdet mellem de læste tekster, fagets pointer og vinkler og til sidst de studerendes output. De studerende føler sig helt klart mere hjemme i den mundtlige diskussion, men ikke så meget i det flow, der er mellem tekst, pointe og output. Derudover kan vi konkludere, at den platform, vi var nået frem til at bruge i dette forløb (Google Docs), fungerede efter formålet. Det var tilstrækkeligt nemt og åbent til, at alle kunne deltage, hvilket gjorde det ideelt til en sådan kollaborativ opgave. Som afslutning har vi følgende anbefalinger i forhold til afholdelsen af skriveøvelser mhp. at øge de studerendes medansvar og faglige engagement i og uden for undervisningen:

- Variationen mellem åbne og mere tekstnære spørgsmål har været nyttig i forhold til at motivere de studerendes forberedelse.
- Uddelegering af ansvarsfulde roller til mindst to personer i hver gruppe er med til at sikre øget produktivitet.
- Skriveøvelser i grupper kan give de studerende en følelse af medansvar over for deres medstuderende, som kan motivere forberedelse og faglig deltagelse.
- Der skal være god tid til at diskutere og skrive svar ind i fællesdokumentet.
- Brugen af en digital platform virker mere forpligtende og Google-dokumenter har fungeret rigtig godt til fælles-dokumenter, der kan bruges af flere studerende på samme tid.
- Det lykkedes at forlænge den faglige aktivitet ud over den skemalagte undervisningstid ved brug af den digitale kommentarfunktion.

Som konklusion kan vi sige, at skriveøvelser på dette fag var med til at øge de studerendes faglige engagement og medansvar på den måde, at de generelt følte et større behov for at forberede sig og deltage i undervisningen, end vi har set på tidligere årgange.

*Henriette Roued-Cunliffe er adjunkt ved Det Informationsvidenskabelige Akademi på Københavns Universitet. Hun er DPhil inden for Digital Humanities (University of Oxford) og MSc i Archaeological Computing (University of Southampton). Hun har arbejdet med brugen af digitale platforme inden for humaniora ved Ludwig-Maximilians-Universität München, hvor hun har undervist både studerende og kollegaer i brug af forskellige digitale platforme i forbindelse med forskning i humanistisk og kulturarvsmateriale. Hendes forskningsinteresser ligger inden for data og informationsdeling via digitale platforme, både inden for forskning og i hverdagslivet.*

*Volkmar Engerer er Dr. Phil. og har læst sprog i Tyskland og arbejdede bl.a. på Institut for Lingvistik, Teknisk Universitet Berlin. I 1997 blev han tysk lektor på Germansk Institut, Aarhus Universitet, hvor han underviste i tysk sprog og grammatik. I 2000 tiltrådte han en stilling som seniorforsker på Statsbiblioteket i Aarhus. Fra ca. 2008 begyndte han at interessere sig for bibliotekets rolle i forhold til læring og publicerede en række artikler om tværfaglighed, informationskompetence, undervisning, e-læring og formidling af e-ressourcer. I dag er Volkmar Engerer ansat som lektor i informationsvidenskab og kulturformidling på Det Informationsvidenskabelige Akademi, hvor han underviser og forsker inden for læring, kommunikation og i sprog og lingvistiske teoriers rolle i informationsvidenskaben.*

## Litteratur

- Bødtcher-Hansen, M. (2015). Telefonsamtale, 25.11.2015.
- Clark, H. H. & Brennan, S. E. (1993). Grounding in communication. I R. M. Baecker (red.): *Readings in Groupware and Computer-supported Cooperative Work: assisting Human-Human Collaboration*. San Mateo, Ca.: Morgan Kaufmann Publishers, 222-223.
- Ledelse og kommunikation (2013, February 8). TEACH - Teaching Centre Humanities. Retrieved 25 November 2015, from <http://hum.ku.dk/omfakultetet/fakultetsservice/alle/paedagogiskcenter/>.
- Pachler, N. & Daly, C. (2011). *Key Issues in E-Learning: Research and Practice*. London: Continuum International Pub. Group.
- Webb, J. & Powis, C. (2004). *Teaching Information Skills: Theory and Practice*. London: Facet Publishing.

# Kan relationel fagkoordinering styrke de studerendes præstationer?

Janne Skakon, ph.d., adjunkt i Arbejds- og organisationspsykologi, Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

## Reviewet artikel

*Høj kvalitet og forskningsbaseret undervisning for at sikre studerendes engagement og præstation i den afsluttende eksamen er højt på universiteternes dagsorden. Formålet med dette interventionsstudie var at designe og teste en fagkoordineringsmodel, som aktivt integrerer de forskellige uddannelseselementer og dermed ideelt styrker muligheden for de studerendes dybdelæring og performance ved den afsluttende eksamen. Både kvalitative og kvantitative data indikerer positive virkninger af relationel koordinering i kursusplanlægningen. De kvalitative data påpeger overordnet tilfredshed blandt undervisere og studerende med indsatsen omkring relationel fagkoordinering, og kvalitative udsagn fra eksaminatorer samt kvantitative data peger på, at de studerende klarer sig bedre i deres afsluttende eksamen sammenlignet med studerende fra tidligere år.*

## 1. Introduktion

Forskningsbaseret undervisning og undervisningskvalitet står højt på universitetets dagsorden (Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, 2012). Dette bl.a. for at understøtte studerendes engagement og præstation ved den afsluttende eksamen, og for at klæde fremtidige kandidater på til arbejdsmarkedet. For at styrke undervisningskvaliteten har der i en årrække været fokus på constructive alignment, primært defineret af Biggs & Tang (2011). De definerer begrebet som klar sammenhæng mellem undervisningsstrategier, læringsmål og evalueringsmetoder i et uddannelsesprogram. Det er kritiseret, at Biggs & Tang ikke krediterer de læringsteoretikere, som de bygger på, som fx Bruner, Dewey & Piaget (Andersen, 2010), og derudover er det diskuteret, hvorvidt forfatterne beskriver almene fornuftige principper, som det er vanskeligt at være uenig i (Andersen & Tofteskov, 2008). Ikke desto mindre refereres der til constructive alignment i udarbejdelse af undervisnings- og læringsaktiviteter samt evalueringsmetoder. Og ifølge Biggs & Tang retter denne tilgang sig direkte mod og måler læringsudbytte på måder, der ikke typisk opnås ved en mere traditionel tilgang til undervisning (Biggs & Tang, 2011). Der sigtes mod dybdelæring karakteriseret ved en grundlæggende problemforståelse og evnen til at arbejde konceptuelt snarere end med isoleret detailviden (Biggs & Tang, 2011; Ramsden, 2003). Det skal nævnes, at constructive alignment bl.a. har været kritiseret for - i rigid form - at medføre generalisering og simplificering, og til ikke pr. automatik at medføre dybdelæring (Andersen, 2010).

At etablere en tydelig rød tråd, som beskrevet i constructive alignment-modellen, kan imidlertid være en udfordring i større fag, hvor mange interessenter er involverede. Et større fag består ofte af flere elementer, der kan involvere både interne og eksterne forelæsere, undervisningsassistenter og eksterne eksaminatorer, som arbejder mere eller mindre uafhængigt af hinanden. For at håndtere denne udfordring, udpeges en fagkoordinator, der påtager sig det overordnede ansvar for faget. En fagkoordinator har til opgave at organisere en række faglige aktiviteter, herunder planlægning og styring af det samlede undervisningsforløb, der involverer øvrige undervisere – og her bliver *relationel koordinering* som begreb og greb relevant. Relationel koordinering, der betegner koordinering af arbejdsrelationer gennem eksplicitering af fælles mål, delt viden og gensidig respekt, er særlig relevant for arbejdsprocesser, der er præget af gensidig afhængighed mellem de fagprofessionelles udførelse af opgaveløsningen, en vis grad af uforudsigelighed og defineret som tidsbegrænset (Gittell, 2001). Kommunikation er et nøgleelement, som skal foregå tilpas hyppigt, med den rette timing, være forståelig, præcis og problemløsende (Gittell, 2009).

Constructive alignment kan således betragtes som den ultimative opgave for fagkoordinatoren, hvor relationel fag-koordinering kan tjene som metode, idet der er flere parter involverede i løsningen af en fælles opgave.

Nærværende projekt, der fandt sted i forårssemesteret 2013, inddrager erfaringer fra faget Arbejds- og Organisationspsykologi (BA), der er bygget op som en forelæsningsrække suppleret med holdundervisning og afsluttende med en skriftlig eksamen i form af en ugeopgave. Data blev indsamlet blandt de deltagende 210 psykologistuderendestuderende samt 18 undervisere og eksaminatorer. Oplevelser af fordele og ulemper ved relationel fagkoordinering blev undersøgt. Endvidere blev karakterer sammenholdt over en fireårig periode, og suppleret med eksaminatorudsegn om evt. ændring i kvaliteten af eksamensbesvarelsenerne. Dette med henblik på at vurdere, hvordan studerende klarede sig i fagets afsluttende eksamen i semesteret med særlig vægt på relationel fagkoordinering (2013). Dette blev sammenholdt med eksamensbesvarelsener fra studerende fra hvert af de tre foregående år.

### **1.1 Fagkoordinatorens rolle**

En fagkoordinator "har det faglige ansvar for at koordinere faget", en definition der efterlader muligheder for at udfylde rollen på forskellig vis. I forlængelse heraf skal det nævnes, at der til fagkoordinatoropgaven traditionelt set kun har været begrænset allokering af timer, hvilket i sagens natur er med til at definere, hvordan opgaven løftes. I nærværende projekt blev det i udpræget grad valgt at basere fagkoordinatorrollen på principperne om constructive alignment og relationel koordinering, hvorfor der blev lagt særlig vægt på at planlægge den fulde strøm af aktiviteter med

tydelig sammenhængskraft og med styrkede relationer mellem aktørerne hvor muligt, herunder:

- 1) At forberede og planlægge forelæsningsrækken med 14 forelæsninger i overensstemmelse med fagbeskrivelsen, herunder nærmere aftale med interne og eksterne undervisere for at sikre sammenhæng og konsistens.
- 2) At fastlægge pensum i samarbejde med forelæserne, herunder med tekster fra en gennemgående grundbog samt relevante og aktuelle forskningsartikler.
- 3) At rekruttere en gruppe af instruktorer med ansvar for den til forelæsningsrækken relaterede case-baserede holdundervisning, og at introducere instruktorteamet for samarbejdsprincipper mv.
- 4) At invitere til og afholde opstartsmøde for alle undervisere inkl. instruktorgruppe, med fokus på relationel fagkoordinering, eksemplificeret ved præsentation af forelæsere og emner, mulige koblinger mellem forelæsninger, en fælles ramme for forelæsningerne, herunder placering af emnet i historisk kontekst, præsentation af nøglebegreber, afsluttende refleksionsspørgsmål (Hiim & Hippe, 2007), samt præsentation af krav om en kort skriftlig introduktion af de respektive forelæsninger og læsevejledning til pensumtekster, da der er fundet forskningsmæssig evidens for, at dette fremmer studerendes læring (Rienecker & Troelsen, 2012).
- 5) At støtte instruktorerne i at lykkes med deres undervisningsopgave, fx via løbende supervision og facilitering af reflekterende processer ift. både proces og indhold (Andersen, 2005; Elbeshausen et al., 2013).
- 6) At kontakte forelæsere, herunder give feedback på deres præsentation forud for forelæsning tilstedeværelse under forelæsningen samt efterfølgende at videreforsmidle studerendes feedback (Gitell, 2010).
- 7) At forberede og udarbejde eksamensopgaver baseret på aktuelle cases som afrunding på faget (Ramsden, 2003; Smith, 2008).
- 8) At besøge de studerende i forbindelse med holdundervisning med særlig vægt på afklaring og forberedelse til eksamen (Smith, 2008).
- 9) At evaluere og bedømme de studerendes eksamensbesvarelser i samarbejde med eksterne eksaminatorer (Smith, 2008).
- 10) Endelig at evaluere det samlede fag, med input fra studerende, instruktorer, forelæsere og eksaminatorer med henblik på at kunne indvinde og udnytte læring og erfaringer konstruktivt og fremadrettet (Smith, 2008).

Semesterets undervisning i Arbejds- og Organisationspsykologi omfattede samlet set 210 studerende, 10 forelæsere (hvoraf halvdelen var eksterne), 7 instruktorer og 3 eksaminatorer. Den enkelte forelæser forestod en eller to forelæsninger relateret til

hans eller hendes specifikke vidensområde, og som sådan var der en risiko for, at forelæseren ikke af sig selv var opmærksom på den bredere didaktisk kontekst, som han eller hun faktisk var en del af. I princippet kunne instruktorerne også forberede deres undervisning og arbejde selvstændigt, idet hver enkelt formelt set var allokeret til og ansvarlig for kun ét hold. Samtidig er der i studieordningen (og eksamensbestemmelserne) formuleret krav om, at den studerende bl.a. skal "anvende arbejds- og organisationspsykologisk teori analyserende over for arbejds- og organisationspsykologiske problemstillinger, og forholde sig analytisk til interventionsforslag" (Bachelor Program i Psykologi 2011-studieordningen). Ikke desto mindre giver et fag, såfremt der ikke er udpræget fokus på fagkoordinering, set fra de studerendes perspektiv, en betydelig risiko for en fragmenteret oplevelse af faget, som kan begrænse engagement og mulighed for dybdelæring og resultere i en relativt lavere bedømmelse af eksamensbesvarelser.

## 2. Metoder

Projektet blev gennemført som en intervention (Rothman, 1994), hvor en styrkelse af constructive alignment-elementet gennem relationel fagkoordinering havde til formål at øge performance ved eksamen blandt studerende. Dette skulle ske ved at designe og teste en fagkoordineringsmodel, som integrerede de forskellige uddannelseselementer for derved ideelt set at styrke muligheden for dybdelæring hos de studerende (Ramsden, 2003). Modellen var baseret på Biggs & Tangs teori om constructive alignment (2011) og endvidere inspireret af principperne for relationel koordinering (Gittell, 2001).

### 2.1 Dataindsamling

Undersøgelsen er primært baseret på kvalitative data i form af udsagn fra følgende fire informantgrupper: studerende, instruktorer, forelæsere og eksaminatorer. Dataindsamlingen blev gennemført kontinuerligt over semesteret, dels gennem specifik feedback på det indledende møde, indledende og opfølgende samtaler med forelæserne, supervisionsmøder med instruktorer, møder med de studerende ved holdundervisning samt via e-mail-korrespondance, telefonsamtaler og personlig dialog i forbindelse med forelæsningsne. Yderligere blev relevante kvantitative og kvalitative data fra Institut for Psykologis evaluering af faget inddraget. Til brug for den kvantitative analyse af karakterudviklingen blev lister over afgivne karakterer over en fire-årig periode indhentet, og disse resultater blev suppleret med udsagn fra eksaminatorer.

### 2.2 Databegrænsninger

Data er begrænset til at omfatte de personer, der viste synligt engagement i forhold til koordineringsaktiviteterne. Således mangler der data fra forelæsere og instruktorer, der ikke deltog i møderne eller ikke reagerede på e-mails. Ligeledes omfatter de



studerendes udsagn udelukkende de, der tog kontakt via e-mail eller via deres instruktør, eller som indgik i dialog under fagkoordinatorbesøg på holdene. Kvalitative data repræsenterer derfor umiddelbart kun de aktivt engagerede grupper, og resultaterne skal tages med dette forbehold.

### **2.3 Dataanalyse**

En mixed-method-tilgang (Creswell & Clark, 2011) danner grundlag for undersøgelsen, der består af en kvalitativ dataanalyse af indsamlet feedback fra interessenter (studerende, forelæsere, instruktører og eksaminatorer) og af en kvantitativ dataanalyse i form af simpel sammenligning af gennemsnitlige karakterer i faget over en fire-årig periode.

## **3. Resultater**

I det følgende afsnit er uddrag fra informanternes udsagn grupperet i forhold til fordele og ulemper af relationel fagkoordinering. Slutteligt undersøges den potentielle effekt på de studerendes præstationer ved eksamen baseret på eksaminatorudsagn samt på relativt karakterniveau.

### **3. 1. Oplevede fordele ved relationel fagkoordinering**

EksPLICIT feedback fra forelæsere og instruktører peger på et højt engagement i undervisningen, der til dels kan forklares ved constructive alignment og aspekter af relationel koordinering. Fx giver fælles mål oplevelse af sammenhæng og understøtter udvikling af engagement. Følgende udsagn er fra forelæsere og instruktører, der havde erfaring med faget fra før, den relationelle fagkoordinering blev iværksat. De gav udtryk dels for værdsættelse af initiativet og dels for, at den relationelle fagkoordinering bidrog til at eksplicitere den sammenhæng, hvori de indgik:

*"Opstartsmødet var en god mulighed for at forstå den sammenhæng, som vi deltog i" (Forelæser).*

*"Dine bestræbelser på at koordinere forelæsningsrækken har helt sikkert været en fordel" (Forelæser).*

*"Det har været en fornøjelse at deltage i forelæsningsrækken" (Forelæser).*

*"[...] jeg oplevede, at det var vigtigt at signalere sammenhæng og overblik" (Forelæser).*

Også studerende bemærkede sammenhængen i faget:

*"Det har været hjælpsomt med en entydig defineret ramme og proces" (Studerende).*

*"Det er løbende blevet tydeligere" (Studerende).*

På holdene blev der arbejdet med cases som kobledede direkte an til forelæsningserne og afspejlede eksamenskravene:

*"De studerende var engagerede og glade for at arbejde med cases og deltog aktivt i diskussioner"* (Instruktor).

Tidligere studier inden for relationel koordinering viser, at effektiviteten øges, kvaliteten forbedres og arbejdsglæden stiger, når medarbejdere lærer at respektere hinandens faglighed og opgaver og arbejder sammen mod et fælles mål (Gittell, 2009; Gittell, Seidner & Wimbush, 2010). I nærværende projekt understregede instruktorerne kontinuerligt det lærings- og udviklingsmæssige udbytte af at deltage i team-supervisionen og påpegede, at det styrkede deres egen relationelle fagkoordinering, deres undervisningskompetencer og deres evne til at reflektere over temaer, der udsprang af instruktørrollen. Og så peger de på fagkoordinatorens rolle i den proces:

*"[...] sikrede udvikling og støtte gennem relevant og brugbar supervision"* (Instruktor).

*"(Koordinatorens) tilstedeværelse med faglig sparring ved opstartsmødet og de følgende supervisionsmøder [...] viste åbenhed over for nye måder og idéer og gav faglig støtte når det var nødvendigt"* (Instruktor).

*"[...] Jeg har været rigtig glad for at undervise holdet. Især instruktorteamet fungerede godt - du har virkelig støttet og bakket os op - det har været fantastisk"* (Instruktor).

Et andet væsentligt aspekt af relationel koordinering omhandler vidensdeling. Dette blev også bemærket som et positivt element:

*"Opstartsmødet var en god mulighed for [...] at skabe eksplicite links til andre forelæsninger og pensum"* (Forelæser).

*"[...] Meget positivt med koordinering mellem undervisere, og mulighed for at deltage ved hinandens forelæsninger og udveksling af præsentationer"* (Forelæser).

Kommunikation er et nøgleelement i relationel koordinering, der skal foregå tilpas hyppigt og med den rette timing (Gittell, 2009). Det blev tilstræbt at kommunikere løbende både skriftligt og mundtligt, til gruppen såvel som til den enkelte. Et eksempel på, at det tilstræbte blev positivt modtaget, formuleres af en forelæser således:

*"Det var virkelig dejligt, at du ringede ugen før jeg skulle undervise"* (Forelæser.)

### **3.2. Oplevede ulemper ved relationel fagkoordinering**

Både i underviser- og fagkoordinatorrollen opleves ulemper, primært i relation til arbejdsbelastning, og mismatch mellem investeret tid og aflønning. Som tidligere nævnt var det ikke alle forelæsere, der deltog lige aktivt i de fælles aktiviteter. At finde tiden synes at være en væsentlig udfordring:

*"Jeg kan sandsynligvis ikke finde tid til at deltage i et formøde hvert år, men jeg synes, at idéen er god"* (Forelæser).

Da motivationen for at bidrage som ekstern lektor sandsynligvis ikke er økonomisk begrundet, kan et udvidet engagement ud over det nuværende to-timers indledende møde naturligt komme i konflikt med andre højere prioriterede opgaver. Derfor vil det være en væsentlig udfordring at engagere og fastholde forelæsere, der udover deres betydelige faglige bidrag ved forelæsningsen, vil prioritere at indgå i en faglig ramme, hvor det koordinerende element er integreret, og som derfor er relativt mere tidsmæssigt krævende.

Gittell (2009) påpeger, at det er hensigtsmæssigt at inddrage de medarbejdere, der er villige til at engagere sig i teamwork, fra begyndelsen. Baseret på erfaringer fra dette projekt, der viste varierende grader af deltagelse blandt underviserne, kunne en mulig løsning være udelukkende at engagere forelæsere og instruktører, der udtrykker interesse for og er villige til at deltage i de koordinerende aktiviteter og arbejde efter de aftalte retningslinjer for samarbejde. En udfordring i forlængelse af denne tilgang kan imidlertid være at sikre indholds niveauet i undervisningen, dvs. at det faglige spektrum dækkes med de bedste ressourcer.

Set fra den fagansvarliges perspektiv har det udprægede fokus på relationel fagkoordinering utvivlsomt været tidskrævende i en grad, der ikke var afspejlet i de begrænsede timer, der formelt var afsat til opgaven. Prioritering og ressourcer er sidenhen revideret, og flere timer er blevet allokeret til fagkoordinatorrollen, så der nu er større overensstemmelse mellem formelle og reelle timer. Således er opgaven formelt blevet synliggjort, hvilket må anses som væsentligt for at sikre fokus og motivation.

### **3.3 De studerendes eksamenspræstationer**

Informanternes beskrivelser af deres erfaringer peger på, at det udvidede fokus på constructive alignment og relationel koordinering i undervisningsforløbet har påvirket de studerendes læring positivt, hvilket understøtter lignende pointer fra litteraturen (Biggs, 2011; Gittell, 2001). Instruktører og flere studerende rapporterede bl.a., at mødet med den fagansvarlige i forbindelse med holdundervisningen var vigtigt, da det understøttede et relevant fokus på den forestående eksamen. En studerende nævner:

*"Det var værdifuldt og beroligende med hensyn til eksamen, at du besøgte holdet"*  
(Studerende).

Efter endt eksamen rapporterede eksaminatorerne, at eksamensopgaverne afspejlede et højere taksonomisk niveau sammenlignet med tidligere år. En sammenligning af de gennemsnitlige karakterer fra de forudgående fire år viser en positiv forskel på mellem 0,8 og 1,3 (fra 7,5 i 2010; 7,7 i 2011; 8,0 i 2012 hhv. 8,8 i 2013) på 12 trins-skalaen, dvs. en bevægelse i positiv retning. Det skal dog i denne forbindelse nævnes, at det på det foreliggende datagrundlag ikke kan konkluderes, at den positive tendens skyldes indsatsen omkring relationel fagkoordinering, både fordi der ikke er tale om den samme studenterpopulation og dermed ikke nødvendigvis en studenterpopulation med de samme forudsætninger, og fordi resultaterne af den simple sammenligning af karaktergennemsnit ikke kan betegnes som værende statistisk signifikante. Derudover fremgår det, at karaktérniveauet også er stigende, om end i mindre grad i årene før det udprægede fokus på relationel fagkoordinering. Ikke desto mindre kan eksaminatorernes udsagn om et samlet set højere niveau sammenholdt med de studerendes positive udsagn understøtte en hypotese om en gavnlig effekt af et øget fokus på fagkoordinering inspireret af principper for relationel koordinering og constructive alignment.

#### **4. Begrænsninger**

I forlængelse af de overvejende positive udsagn om effekten af relationel fagkoordinering bør det nævnes, at der var flere eksempler på adfærd blandt underviserne, der kunne opfattes som begrænset engagement i forhold til at bidrage til den nye ramme for faget. Nogle deltog ikke i det første møde og nogle var langsomme til at reagere på e-mails og til at fremsende deres undervisningsbeskrivelser, læsevejledninger mv. Det er en hypotese, at yderligere data fra denne gruppe sandsynligvis kunne bidrage til i højere grad at undersøge udfordringer ved den relationelle fagkoordineringsmodel, hvorved den samlede vurdering potentielt ville påpege flere kritiske vinkler, end det her er tilfældet.

En anden begrænsning omhandler metode, validitet og generaliserbarhed. I nærværende projekt udgør kvalitative data den primære datakilde. I et fremtidigt studie kunne man forestille sig et mixed methods-design, der i højere grad baseres på spørgeskemadata. Fx kan constructive alignment-aktiviteter og studerendes læring (overflade- og dybdelæring) undersøges med validerede værktøjer såsom SPQ (Biggs, 1987), R-SPQ-2F (Biggs, Kember & Leungog, 2001) og CEQ (Ramsden, 1991). Relationel koordinering kan måles med The Relational Coordination Survey (oversat til dansk af Lundstrøm, 2014), om end det er påpeget, at det er vanskeligt at måle konkret på effekten af relationel koordinering (Edwards & Lundstrøm, 2014) på trods af positive kvalitative udsagn.

## 5. Konklusion

Både kvalitative og kvantitative data peger på positive effekter af relationel fagkoordinering. Kvalitative data indikerer overordnet tilfredshed med indsatsen blandt undervisere og studerende, og en kombination af kvalitative og kvantitative data viser, at de studerende, der deltog i forløbet med vægt på relationel fagkoordinering, klarede sig bedre i deres afsluttende eksamen i forhold til de studerende fra tidligere år. Der peges imidlertid også på udfordringer, hvad angår øget tidsforbrug - i særlig grad for fagkoordinator, men også for de øvrige involverede - hvilket kan ses som en begrænsende faktor i forhold til at implementere modellen.

## 6. Perspektivering

I nærværende projekt er der høstet konkrete erfaringer med en struktureret og målrettet, relationel fagkoordineringsmodel i forhold til et enkelt fag på en uddannelse. Der kan også være potentiale i at styrke sammenhængskraften mellem forskellige fag på en uddannelse ved at anvende relationel koordinering som værktøj til at fremme alignment på tværs af fag. Med fokus på såvel fælles mål for uddannelsen som på videndeling kunne frugtbare akademiske, undervisningsrelaterede og didaktiske drøftelser mellem fagansvarlige og øvrige undervisere komme både undervisere og studerende til gode og potentielt bidrage til yderligere udvikling af en uddannelse som et hele.

*Janne Skakon er ph.d. og adjunkt inden for Arbejds- og Organisationspsykologi ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet. Her forsker og underviser hun med særligt fokus på ledelse, arbejdsmiljø, læring, forandringsprocesser, innovation og nye samarbejdskonstellationer. Hun har fungeret som fagkoordinator i faget Arbejds- og Organisationspsykologi, har undervist tværdisciplinært bl.a. i samarbejde med Institut for Statskundskab og underviser i praktikanalyse, et fag hvor de studerendes praksiserfaringer kobler an til teori for således at understøtte dybdelæring. Hun har desuden en baggrund inden for organisationspsykologi med 15 års erfaring som konsulent.*

## Litteratur

- Andersen, H. L. (2010). Constructive Alignment og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30-35.
- Andersen, H. L. & Tofteskov, J. (2008). *Eksamen og eksamensformer - betydning og bedømmelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, T. (2005). *Reflekterende processer - samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Biggs, J. & Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 133-149.

- Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research Ltd.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edwards, K. & Lundstrøm, S. L. (2014). Relationel koordinering – kan ændringer i samarbejde og relationer måles? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 16(4), 50-67.
- Elbeshausen, H., Jensen, A. L. & Riis, R. (2013). Fra kollegial supervision til fællesfaglig udvikling - et eksperiment med entreprenørskabsundervisning i faget kulturformidling. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(14).
- Gitell, J. H. (2001). Supervisory span, relational coordination and flight departure performance: A reassessment of postbureaucracy theory. *Organization Science*, 12(4), 468-483.
- Gittell, J. H. (2009). *High Performance Healthcare: Using the Power of Relationships to Achieve Quality, Efficiency and Resilience*. New York: McGraw-Hill.
- Gittell, J. H., Seidner, R. & Wimbush, J. (2010). A relational model of how high-performance work systems work. *Organization Science*, 21(2), 490-506.
- Godwyn, M. & Gittell, J. H. (2011). *Sociology of Organizations: Structures and Relationships*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hiim, H & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. København: Gyldendal..
- Lundstrøm, S. L. (2014). *Relational Coordination in Danish General Practice*. DTU Management Engineering, Technical University of Denmark.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
- Rienecker, L. & Troelsen, R. (red.) (2013). *17 ting du kan gøre ved din undervisning*. Konferencepublikation, Dansk Universitetspædagogisk Netværk.
- Rothman, J. & Thomas, E. (red.). (1994). *Intervention Research: Design and Development for Human Services*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Smith, C. D. (2008). Design-focused evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 631-645.

### Internet

- Institut for Psykologi, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet (2013). Downloaded d. 12 februar, 2014 fra [http://www.psy.ku.dk/uddannelser/Bachelorstudiet/studieordning/Curriculum\\_BA-2011\\_rev\\_2013.pdf](http://www.psy.ku.dk/uddannelser/Bachelorstudiet/studieordning/Curriculum_BA-2011_rev_2013.pdf)
- Det Samfundsvidenskabelige Fakultet (2012). Downloaded d. 12 februar, 2014 fra <http://samf.ku.dk/fakultetet/strategi/> & <http://samf.ku.dk/erhvervskontakt/aftagerpaneler/>



Akkrediteringsrådet (2013). Downloaded d. 12 februar, 2014 fra  
<http://akkrediteringsraadet.dk/>

Dansk Psykologforening (2014). Downloaded d. 12 februar, 2014 fra  
<http://psykologkampagnen.dk/om-psykologkampagnen/>

# Situationspraktik – mellem universitet og praksis

*Bo Skøtt, adjunkt, Institut for Design og Kommunikation, Syddansk Universitet i Kolding.*

*Rie Troelsen, leder, Center for Universitetspædagogik, Syddansk Universitet.*

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Denne artikel omhandler et forsøg med integration af praksis i undervisningen, som har til formål, 1) at give de studerende en fornemmelse for, hvordan fagene på uddannelsen har relevans for arbejdet i praksis, og 2) at kvalificere de studerende til mødet med praksis. Derfor inddrages især Etienne Wenger og Jean Laves teorier om 'praksisfællesskaber' med fokus på 'situeret læring' i overvejelserne over og planlægning af forsøget. Forsøget betegnes Situationspraktik og organiseres ud fra tre overordnede aktiviteter: asynkrone studieaktiviteter (litteraturstudier, planlægning og forberedelse af delarrangementer), klassisk konfrontationsundervisning (teori-analyse og metodepræsentation) og som et arrangement, hvor resultaterne af disse aktiviteter omsættes i praksis. I forsøget deltager 12 studerende, der alle går på 4. semester.*

*Situationspraktikken resulterer for underviser i erfaringer med, hvilke pædagogiske muligheder og udfordringer der er med at facilitere læringsfællesskaber de studerende imellem og med inddragelse af eksterne stakeholders.*

## Indledning

Hvad kan jeg egentlig bruge min uddannelse til? Hvordan hænger dét, jeg lærer på universitetet, sammen med dét, der foregår i virkeligheden? Og hvorfor er denne teori vigtig i forhold til min fremtidige praksis? Dette er spørgsmål, som mange studerende stiller sig selv i løbet af deres uddannelse. Der er mange gode grunde til, at uddannelserne fra første færd bestræber sig på at besvare disse spørgsmål. For eksempel kan afstemning af forventninger mellem uddannelse og studerende føre til mindre frafald (Ulriksen, Madsen & Holmegaard, 2014). Men det kan også tydeliggøre motivationen for og relevansen af fagene i uddannelsen og sikre, at de studerende ikke oplever et praksischok efter endt uddannelse (Lindhart, 2007) eller helt generelt fremme de studerendes employability (Knight & Yorke, 2004).

Nærværende artikel tager udgangspunkt i udviklingen af et undervisningselement, som vi kalder 'situationspraktik'. Situationspraktikken kan betragtes som en metode, der er udformet som en mellemting mellem korte besøgspraktikker og længerevarende, mere ordinære praktikforløb. Den har som formål, sammen med de studerende, at etablere et forsøg med en alternativ form for praktik, der giver de studerende svar på spørgsmål om forskellige fagelementers relevans for deres fremtidige

praksis og dermed en bedre forståelse for, hvad det fremtidige arbejde kan bestå i. Vores antagelse er, at de studerendes mulighed for at indgå i faglige praksisfællesskaber med professionelle udøvere af faget og borgere tidligt i studiet kan medvirke til at gøre deres læring mindre situeret og både modvirke frafald og praksischok efter endt uddannelse. Situationspraktikken er den pædagogiske ramme, hvori dette afprøves.

### Læring som social praksis

Når vi i nærværende forsøg skaber tætte relationer mellem praksis og undervisning, sker det, fordi vi har en antagelse om, at der i praksis finder processer sted, der er væsentlige for de studerendes forståelse af fagenes relevans og for deres fremtidige opgaveløsning. Disse processer kan ikke erfares gennem undervisningens teoretiske, metodiske eller analytiske introduktioner eller gennem simuleringer. Derfor inddrager vi teorier om 'praksisfællesskaber' med fokus på 'situert læring' i overvejelserne over og planlægning af arrangementet.

Etienne Wenger (1998) definerer praksisfællesskaber som fællesskaber, hvor mennesker er aktive sammen og indgår i en række aktiviteter, der dels er rettet mod forskellige former for praktisk opgaveløsning, dels mod at skabe de sociokulturelle relationer og rammer som løsningen af disse opgaver medfører. Den praksis, som fællesskaber bygger op for at løse deres problemer, indeholder med andre ord normer for hvilke handlinger, rutiner og strukturer, der er adækvate for det pågældende fællesskab. I Wengers definition af praksisfællesskaber ligger endvidere et opgør med en mere funktionalistisk opfattelse af, at læring kun finder sted, når læring er målet. I et livshistorisk perspektiv indgår vi alle i et utal af praksisfællesskaber og gerne samtidigt i flere forskellige. Her bliver læring en sekundær, men behagelig, effekt af at deltage i sociale eller kulturelle aktiviteter. Læring betragtes da som en konsekvens af, at mennesker færdes og interagerer sammen, hvorfor læring som oftest finder sted sideløbende og kontinuerligt, gerne i form af u- eller semiformelle erfaringsprocesser (Wenger, 1998).

'Situert læring' henviser til læring som situert i specifikke sociale situationer og understreger den relationelle forbundethed, der eksisterer mellem aktiviteter i praksis og den erfaringsdannelse, der finder sted hos det enkelte menneske (Lave & Wenger, 2003). Denne forbundethed udgør lejlighedsvist en problematisk størrelse, fordi kompetencer, viden og færdigheder ofte erfares som kontekstafhængige: i mange professionelle praksisfællesskaber bliver den studerende socialiseret ind i en bestemt sociokulturel diskurs, hvori opgaveløsning og aktivitet foregår. Når forudsætningerne for opgavernes løsning ændrer karakter – for eksempel i overgang mellem studie og erhvervsarbejde – har visse studerende vanskeligt ved at omsætte kompetencer, viden og færdigheder til praksis (Rasmussen, 1999).

Principielt giver opmærksomheden på 'praksisfællesskaber' og 'situeret læring' to mulige fokuser i vores forløb: 1) et der sigter mod at opbygge et praksisfællesskab med deltagelse af studerende og borgere fra praksis, for gennem learning by doing at gøre sig erfaringer i praksis, og 2) et, der sigter mod at opbygge et praksisfællesskab med deltagelse af studerende og professionelle udøvere af faget for gennem en form for sidemandsoplæring at få indblik i den professionelle praksis. Da den overordnede ambition med situationspraktikken er at kvalificere de studerende til mødet med borgerne, er det især den første form, der er i fokus. Men under udførelsen af forsøget viser sig et tredje muligt fokus: 3) et, der sigter mod at opbygge et praksisfællesskab med deltagelse af de studerende, der går på holdet!

## Situationspraktik som undervisningsform

### *Beskrivelse af uddannelse, fag og studerende*

Situationspraktikken bliver i denne artikel eksemplificeret i kurset Målgruppetudier og videns- og smagskultur, foråret 2015 ved Bibliotekaruddannelsen på SDU. Der er tale om et 5 ECTS-fag, i Studieordningen (Det Humanistiske Fakultet SDU, 2015) beskrevet som 3 ugekurser og projektarbejde svarende til 2 timers ugentlig undervisning fra 1. februar til 15. maj. Af 12 studerende på det aktuelle hold tilhører 10 studerende stamholdet, for hvem kurset er obligatorisk, mens to studerende kommer fra forskellige designstudier og tager kurset som valgfag. Som altid på uddannelsen til bibliotekar er der en klar overvægt af kvinder i alderen 20 – 35 år med anden erhvervsfaglig uddannelse og/eller -karriere bag sig. På nærværende hold er 4 studerende uddannede lærere eller pædagoger, mens 3 har haft karrierer i private virksomheder. Andre 3 har påbegyndt eller gennemført andre uddannelser, før de valgte bibliotekaruddannelsen. Kun 2 studerende kommer direkte fra gymnasiet.

I samarbejde med disse studerende udvikles en lektionsplan (figur 1), så der i udgangspunktet reserveres 13 lektioner á ca. to timers varighed fordelt over et tilsvarende antal uger i foråret 2015 til konfrontationsundervisning og praktik. Derudover aftales det, at de studerende udfører en række aktiviteter asynkront med undervisningen. I 'konfrontationsundervisning' indgår oplæg, diskussion på/med holdet, summemøder og teoretiske, metodiske og analytiske introduktioner – og i 'praktik' indgår både et indledende besøg, statusmøde, samt ultimativt gennemførelse af arrangementet "SDU studerende invaderer biblioteket" (3 timer ultimo april) på Kolding Bibliotek. Under betegnelsen 'asynkrone studieaktiviteter' hører litteraturstudier, valg af tematik og målgruppe, samt hele planlægningen og organiseringen af de studerendes respektive delarrangementer (fx bytte-bog-bod, børnebøger på skærmen og lav dit eget bogmærke). Disse aktiviteter afrapporteres som oplæg i plenum, hvor det er muligt at diskutere baggrund, indhold og udførelse. Monitoreringen af disse aktiviteter udgør, sammen med de studerendes skriftlige og mundtlige evalueringer, artiklens empiriske grundlag.

Figur 1: Undervisningsplan for 'Målgruppestudier og videns- og smagskultur', forår 2015.

	Asynkrone studieaktiviteter (studerende)	Konfrontationsundervisning (studerende og underviser)	Praksis (studerende, underviser og kontaktperson)
<b>Februar</b>	Påbegynde litteraturstudier	Kursets indhold og opbygning	25. februar - første fællesmøde med kontaktperson på Kolding Bibliotek. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skitsering af muligheder og begrænsninger</li> <li>• Diskussion af form, indhold, fysisk placering og tidspunkter</li> </ul>
	Brainstorme og overvej mulig(e) udformning(er) af og indhold i delarrangementer	Situationspraktikken og dens mulige indhold  Introduktion til teorier og metoder	
<b>Marts</b>	Fortsatte litteraturstudier	Teorier, metoder og analyser af praksis	
	Konkretisere og fremlægge ideer	Målgruppestudier - definitioner og begreber	
	Valg af kommunikations- og formidlingsmodeller	Cases og forskellige former for 'best practises'	
<b>April</b>	Planlægning	Teoretiske og metodiske aktiviteter fortsat i mere konkretiseret form	8. april – statusmøde med kontaktperson <ul style="list-style-type: none"> <li>• Præsentation af ideer</li> <li>• Sparring, ideudveksling og diskussion</li> <li>• Beslutning om fysisk placering, inventar mv.</li> <li>• Aftaler om pressemeddelelse, PR-materiale, plakater, flyers</li> </ul>
	Finjustering af delarrangementer		
	Fremskaffelse af fornødne former for hardware, mv.		
<b>29. april mellem 16.00 – 19.00 gennemføres "SDU studerende invaderer biblioteket!"</b>			
<b>Maj</b>	Slutevaluering		

## Beskrivelse af praktikforløb

I bestræbelserne på at skabe læringsfællesskaber er én af de første opgaver som underviser at tage initiativ til at etablere en række aktiviteter og situationer, der dels skaber fælles rum for refleksion og erkendelse hos de studerende, dels simulerer den virkelighed, de studerende vil møde efter endt uddannelse. Disse aktiviteter består blandt andet i at:

1. udbygge det læringsfællesskab, de studerende allerede kender i kraft af at være studerende, til at omfatte andre aktører – samarbejdsparter – der potentielt kan stimulere til nye perspektiver, nye refleksioner og nye input.
2. skabe rum for og plads til refleksion over og rekontekstualisering af den faglige ("studie-situerede") viden, de studerende har efter ca. 1½ år på studiet.

Ad 1. Udbygning af læringsfællesskab begynder allerede ved dag ét med introduktionen af situationspraktikken som et pædagogisk værktøj på kurset og af Kolding Bibliotek som samarbejdspartner. I forhold til Kolding Bibliotek er der etableret en kontakt på forhånd. Det skyldes en tolkning af facilitatorrollen som havende en understøttende og rammesættende funktion, der reducerer praksisfeltets kompleksitet, og som derfor tilstår de studerende mulighed for at gøre sig egne erfaringer med et fokuseret udsnit af dette praksisfelt.

Ad 2. Både optakten til og afholdelsen af situationspraktikken bliver et rum for refleksion over den erfaring, de studerende har gjort sig hidtil. Allerede i de indledende lektioner opstår spørgsmålet om det tilladelige i at anvende og implementere ideer, viden og færdigheder, der bygger på tidligere erfaringer, private såvel som faglige, fra lektioner, andre kurser eller andre uddannelser. At inddrage tidligere erfaringer betragter underviser som hele forudsætningen for, at et forløb og et forsøg som "SDU studerende invaderer biblioteket!" kan etableres. At de studerende er i stand til at trække på tidligere erfaringer og egne fonde af viden bliver derfor et naturligt led i at mindske læringens potentielt situationelle karakter. I gennemførelsesfasen reflekterer de studerende videre over deres formidlingsevner, og flere tilpasser dem faktisk til den aktuelle kontekst.

### Erfaringer fra situationspraktikken

Det lykkedes ikke at formulere et praksisfællesskab mellem studerende og de professionelle på Kolding Bibliotek. Dertil var de studerendes tilknytning til biblioteket for kortvarig og sporadisk. De ansatte var orienterede om forløbet og bidrog velvilligt med indretning, opkobling, markedsføring med videre, men noget egentligt praksisfællesskab blev der aldrig tale om – måske fordi det aldrig var intentionen fra Kol-



ding Biblioteks side. "SDU studerende invaderer biblioteket!" var det slogan, kontaktpersonen foreslog for forløbet – hvilket underbygger denne antagelse.

Når forsøget alligevel lykkedes i det omfang, det gjorde, skyldes det ikke mindst, at de studerende tog fagligt ejerskab over arrangementet som helhed og over delarrangementerne i særdelshed. Langt de fleste studerende arbejdede seriøst og engageret med at skabe interessante delarrangementer og viste sig villige til at transformere deres erfaringer fra undervisning og karrierer i deres interaktion med borgerne. Selvfølgelig var der udfordringer i nogle af delarrangementernes design: bogbytte-boden kom aldrig rigtig i gang, fordi det krævede, at borgerne havde bøger med, der kunne byttes. Foyeren gav god synlighed, men den medførte også, at de studerende stod meget tæt sammen, og nogle af de mere kreative delarrangementer tog mere plads end beregnet. Men på grund af sammensætningen af de studerende og deres karakteristika (forholdsvis mange modne og engagerede studerende) lykkedes det at få sat en del af deres tidligere erfaringer i spil i forhold til borgerne. Og når noget ikke gik som forventet, for eksempel i forhold til, hvor udfarende de som arrangører skulle agere under afviklingen af arrangementet, havde de en række menneskelige kvaliteter, der gjorde dem i stand til at improvisere.

Netop dette improvisationstalent, som nogle studerende havde, viste sig som en udfordring for praksisfællesskabet *på holdet*. På stamholdet eksisterede der allerede et socialt hierarki, som alle studerende forholdt sig til. Dette hierarki, der blandt andet byggede på engagement/dygtighed, faglige ambitioner og investering af tid og ressourcer i planlægningen af delarrangementerne, skabte nogle skæve grupper (fra én til fire deltagere), men kom tydeligst til udtryk gennem gnidninger under afviklingen af "SDU studerende invaderer biblioteket!" Under evalueringen tematiseredes dette som især én, mindre engageret og mindre dygtig studerendes udnyttelse af de andre, mere engagerede studerendes initiativer.

På trods af ovenstående udfordringer fremstod de studerendes skriftlige og mundtlige evalueringer efter kursets afvikling langt hen ad vejen positive. Flere af tilbagemeldingerne gik på, at det var "spændende" at komme ud og afprøve kompetencer i virkeligheden, at de studerende fik "mange positive tilbagemeldinger" (fra borgerne) på deres aktiviteter, og at der var mange "gode samtaler" med borgerne. Fordi de studerende stod i foyeren på Kolding Bibliotek, blev de automatisk associeret med bibliotekets øvrige professionelle, hvilket gjorde, at de lejlighedsvis måtte forholde sig til spørgsmål, der rakte ud over deres egne delarrangementer. En enkelt studerende fortalte efterfølgende, hvor fantastisk hurtig tiden under arrangementet var gået, og hvor oplevelsesrigt, det havde været – og hvor træt vedkommende følte sig bagefter. Den konstante agtpågivenhed i interaktion med borgere, hvor hver situation er ny, og hvor de studerende må være parate til at bevæge sig ud over rammerne for deres egentlige opgaver, er uvant og derfor fysisk og mentalt udmattende for den, der ikke er i træning.

## Diskussion

Hvordan faciliteres en proces, hvor der forsøges skabt rum og adgang for de studerende, så de kan rekontekstualisere deres individuelle erfaringsdannelse og læring? I arbejdet med at realisere en undervisningsplan ud fra Wengers perspektiver, skifter pædagogiske processer og aktiviteter karakter. Én forandring er, at underviser fralægger sig en del af kontrollen med de studerendes asynkrone studieaktiviteter og for eksempel ikke systematisk efterprøver, hvorvidt de studerende faktisk gennemfører deres litteraturstudier, hvordan de når frem til og foretager deres tematiske valg eller hvordan, de vælger at planlægge og organisere deres aktiviteter. I stedet gennemføres fælles evalueringer af de studerendes processer på baggrund af fremlæggelser af delaspekter (brainstorm, tematik, indhold mv.) i plenum. Derved afstår underviser fra nogle af de kontrolmekanismer, som anvendes i klassisk konfrontationsundervisning. I stedet for agerer underviser som facilitator for et fælles fokus hos de studerende, der er rettet imod den opgaveløsning og det produkt, der skal komme ud af de fælles anstrengelser. Det bliver, med andre ord, i højere grad overladt til de studerende at vurdere, hvad der skal til, for at de kan udfylde *deres* rolle i den praktiske afvikling af situationspraktikken.

At gå fra undervisning til facilitering betyder forandringer af magtbalancer mellem underviser og studerende – og de studerende imellem. For underviser betød overgangen, at forestillingen om, hvem der er aktiv (underviser), og hvem der er passiv (studerende), revideredes. For de studerende betød situationspraktikken, at der var et slutprodukt, der skulle præsenteres i en professionel institutions regi (Kolding Bibliotek), over for et live publikum (borgerne) og i en uvant arkitektonisk ramme (Kolding Biblioteks åbne foyer, hvor alle var synlige hele tiden). Ændringen betød et større manøvrerum for de studerende at agere i, især for de studerende, der havde kvalifikationer, ambitionerne og modet til at sætte en normativ standard for situationspraktikken. Praksisfællesskabet på holdet fik herved ny og anderledes næring. Rent illustrativt viste det sig ved, at de to tilvalgsstuderende, som indledningsvist havde haft en perifer plads – både socialt og fysisk i klasseværelset – i løbet af situationspraktikken havde lejlighed til at vise *deres* niveau af engagement, ambition og initiativ – hvilket fuldt ud matchede de bedste studerende på stamholdet.

Erfaringer med og evalueringer af forløbet viser, at de praktiske erfaringer med arrangementsvirksomhed og publikumsbetjening har nuanceret de studerendes ellers teoretiske, metodiske og analytiske læring. Om situationspraktikken har udfordret de studerendes situerede læring til fulde er dog til diskussion; kan relationer mellem mennesker, der har en tidmæssig udstrækning fra få minutter til et kvarters varighed inden for en 3-timers ramme, skabe et praksisfællesskab? Ikke desto mindre opdagede de studerende, hvordan (noget af) det, de havde erfaret i forskellige fag, kunne anvendes i praksis – og de erfarede, at noget af det, der er behov for i praksis, ikke kan erfares teoretisk-metodisk-analytisk men i stedet må erkendes gennem learning

by doing. Som sådan spiller situationspraktikken en lille, men vigtig rolle i de nødvendige tilpasninger af de studerendes forforståelser af arbejdet i praksis. Den erfaring kan ikke opnås gennem nok så meget konfrontationsundervisning. I forlængelse heraf skal det bemærkes, at 9 ud af de 10 studerende fra stamholdet, på et efterfølgende 5. semester valgte at afvikle 5 eller 10 ECTS-point i ordinære, men stadig frivillige praktikforløb. Situationspraktikken ser med andre ord ikke ud til at have afskrækket dem fra praksis – tværtimod: én studerende angav direkte erfaringerne fra situationspraktikken som anledning til at vedkommende valgte et ordinært praktikforløb, en mulighed vedkommende egentlig havde afskrevet!

### **Konklusion**

Forsøget med situationspraktik viser, at selv en rudimentær inddragelse af praksis i undervisningen har potentiale til at synliggøre forskellige fagelementers relevans, så de studerende får en bedre forståelse af, hvad praksis indebærer. Som ved andre former for simulering reducerer situationspraktikken en lang række valg- og handlemuligheder ved, at underviser allerede har truffet en række valg. Herved frigøres de studerende fra hele det problemkompleks, en færdiguddannet skal kunne håndtere og kan i stedet fokusere på den aktuelle opgaveløsning i den konkrete situation og reflekterer over de erfaringer, dette medfører i mødet med praksis. Denne mulighed for at skabe rum for de studerende til at fokusere på problemløsning inden for et afgrænset område af praksis, samt mulighederne for erfaringsdannelse og refleksion, betragter vi som et af kerneelementerne i underviser-som-facilitator-funktionen.

Som sådan kan situationspraktikken, som den i nærværende artikel omtalte, derfor ikke stå alene: at sende de studerende ud og etablere en 3-timers situationspraktik kan på ingen måder udgøre et fyldestgørende alternativ til besøgspraktikkens intensive all-round introduktion ligeså lidt, som situationspraktik kan stå i stedet for de ordinære praktikforløb af længerevarende karakter. I ordinære praktikforløb har de studerende helt andre muligheder for at indgå i rollen som perifer deltager i de sociale og faglige relationer med de professionelle, der er en forudsætning for etablering af egentlige praksisfællesskaber. Men situationspraktik kan udgøre et væsentligt supplement eller forstudie til disse andre former for praktik.

### **Transferværdi til andre fag**

Det særegne pædagogisk-didaktiske perspektiv i uddannelsen til bibliotekar er, at den, ulig mange andre bacheloruddannelser, har en bestemt professionsopfattelse indlejret i sig. Implementering af praksisaspektet tvinger underviser til at reflektere over, hvordan denne professionsopfattelse kan fremmes gennem de forskellige teoretiske fremstillinger samt gennem metodiske og analytiske greb. At have en praksis at skulle forholde sig til medfører derfor antageligvis en større overensstemmelse mellem form, indhold og resultat – især når resultatet endvidere er et arrangement,

der er tiltænkt offentliggørelse. Denne erfaring kan de studerende selvfølgelig opnå ved at gennemføre et længerevarende praktikforløb, men pointen er her, at situationspraktikken er mulig at implementere i den ordinære undervisning, både hvad angår ressourceforbrug i form af tid, omfang og energi og i forhold til studieordningen. Besøgspraktikkerne kan ikke tilnærmelsesvis skabe samme sammenhængende fokus på et afgrænset område eller rum for afprøvning over for borgere. Og længerevarende praktikforløb kræver dispensation og/eller studieordningsændringer for at kunne indgå i ordinære undervisningsforløb.

Et andet aspekt af praktik som undervisningsform er dens mulighed for at skabe rum for mødet mellem kommende professionel og publikum/borger/kunde/patient/klient m.fl. I mere dynamisk konfrontationsundervisning er det muligt at simulere en lang række færdigheder, viden og kompetencer og herigennem give de studerende muligheder for at gøre sig erfaringer med disse i tænkte situationer. Men samspillet mellem profession og person, hvor færdigheder, viden og kompetencer sekunderes af forskellige grupper eller individers forskellige sociale og kulturelle normer, værdier og traditioner, kan kun verbaliseres – ikke simuleres. Dette samspil kan kun erfares i sin fulde konsekvens ved at opsøge praksis. Som sådan kan situationspraktikken ses som en mulig pendant til for eksempel sundhedsuddannelsernes klinikperioder eller praktisk-teoretiske fags værksteds- eller laboratorieperioder.

*Bo Skøtt er ph.d. og adjunkt ved Institut for design og kommunikation på Det humanistiske Fakultet ved SDU i Kolding. Han forsker og underviser i bibliotekskundskab og vidensformidling med særlig fokus på folkebiblioteker, deres opgavevaretagelse og funktionsudfyldelse i samfundet. Han har tidligere beskæftiget sig med blandt andet målgruppestudier, kulturformidling og informelle læringsaktiviteter i forbindelse med introduktion af digitale medier på folkebibliotekerne.*

*Rie Troelsen er leder af SDU Universitetspædagogik på SDU, hvor hun arbejder med undervisnings- og uddannelsesudvikling og med efteruddannelse og kompetenceudvikling hos universitetsansatte. Forskningsmæssigt har Ries arbejde især centreret sig om professionaliseringen af universitetsundervisningen/-underviseren og omkring mødet mellem studerende og studium. Herudover er hun i de senere år begyndt at interessere sig for samspillet mellem læring og det fysiske læringsrum.*

## Litteratur

Det Humanistiske Fakultet SDU (2015). *Studieordning for Bibliotekskundskab og Videnskommunikation*. Retrieved from [http://sdu.dk/Uddannelse/Bachelor/Bibliotekskundskab\\_og\\_videnskommunikation/Uddannelsens\\_opbygning/Studieordning](http://sdu.dk/Uddannelse/Bachelor/Bibliotekskundskab_og_videnskommunikation/Uddannelsens_opbygning/Studieordning)

- Knight, P. T. & Yorke, M. (2004). *Learning, Curriculum and Employability in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindhart, L. (2007). *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge. Hvor lærer en lærer at være lærer?* Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. I K. Nielsen & S. Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels forlag, 199-218.
- Ulriksen, L., Madsen, L. M. & Holmegaard, H. T. (2014). The first-year experience: Students' encounter with science and engineering programmes. I E. K. Henriksen, J. Dillon & J. Ryder (red.): *Understanding Student Participation and Choice in Science and Technology Education*. Dordrecht: Springer Science+Business Media, 241-257.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Læringsorienterede kursusdesign

Anmeldt af Julie Borup Jensen, konstitueret lektor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Signe Skov med bidrag af Hanne Leth Andersen

Samfundslitteratur, 2015

102 sider

ISBN 9788759322062

Bogen *Læringsorienterede kursusdesign* er udformet som en håndbog. Dens indhold er relevant for alle, der har ansvar for og interesse i udvikling af uddannelse på universiteter og henvender sig til undervisere, studieledere og uddannelsesledere ved universitetsuddannelserne.

Bogen lægger i det første kapitel ud med kortfattet at opridse det samfundsmæssige landskab, som moderne universitetsuddannelse er en del af. I den forbindelse beskrives en relevant og genkendelig række af udfordringer, der har betydning for såvel udvikling af uddannelse, kursusplanlægning og planlægning og gennemførelse af undervisning. Denne tråd følges op i kapitel 4, hvor Hanne Leth Andersen bidrager med overvejelser over eksamens- og vurderingsmetoder og deres relevans for intern og ekstern kvalitetsudvikling.

Resten af de ti kapitler er viet til at fremstille mulige tilgange og metoder som løsninger på uddannelses- og undervisningsmæssige udfordringer ud fra nyeste forskning inden for uddannelse og universitetspædagogik.

I de enkelte kapitler tages der udgangspunkt i et særligt tema inden for uddannelses- og undervisningsdesign, hvor udfordringer og løsninger danner rammen for de enkelte temaer. Følgende generelle temaer behandles:

- Formulering af studieordninger
- Formulering af læringsmål
- Valg af eksamensformer (og sammenhæng til læringsmål samt viden, færdigheder og kompetencer)
- Evaluering af undervisning

Enkelte kapitler dykker ned i mere specifikke temaer som

- Særlige omstændigheder ved skriftlig eksamen, herunder vejledning og feedback
- Undervisningsformer og deltageraktivering.

Bogen afsluttes med en kortfattet vejledning til kriterier for, hvilke beslutninger der skal tages ved udformning af studieordninger.

### **Systematisk og overskuelig**

Overordnet set er det bogens force, at den forholder sig systematisk og overskueligt til en række af de læringsmæssige og undervisningsmæssige problemstillinger, som enhver, der beskæftiger sig med uddannelse, på et tidspunkt vil opleve. Det gør, at en bred målgruppe kan have udbytte af at læse bogen. Det gælder såvel den uerfarne underviser, der for første gang står for at skulle forholde sig til at undervise uden måske at have den store viden eller erfaring med pædagogiske aktiviteter, som den erfarne udvikler af kurser og studieordninger, der oplever, at de samfundsmæssige og politiske forandringer gør det nødvendigt at forandre og udvikle rammer og progression i uddannelserne med basis i nyeste forskning.

### **Tips og tricks**

En af bogens største styrker er de mange, kortfattede og helt konkrete tips til studieledere og undervisere, der indgår rundt omkring i teksten. Idéen med at give praktisk råd og vejledning til den helt konkrete formulering af studieordninger og studiemål, konkret design af kurser og konkret planlægning af undervisning, fungerer godt og hensigtsmæssigt i forhold til bogens sigte.

### **Videregående uddannelse generelt**

Ovenstående styrker gør også bogen velegnet som inspirationsmateriale ud over en universitetskontekst. Andre videregående uddannelser vil også kunne profitere af bogens systematiske, velunderbyggede og samtidig meget praktiske anvisninger og gode råd. Ikke mindst fordi også udvikling af studiemål og eksamensformer i forbindelse med praktik berøres, om end det er kort.



# Eksamen er kultur

*Anmeldelse af Rie Troelsen, Leder af SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet.*

Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse

Hanne Leth Andersen, RUC og Jens Tofteskov, CBS

Samfundslitteratur, 2016 (2. udgave)

194 sider

Bogen *Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse* udkom første gang i 2008. Nu har forfatterne Hanne Leth Andersen, som er professor i Universitetspædagogik og rektor for RUC, og Jens Tofteskov, som er chefkonsulent på CBS Teaching and Learning, opdateret førsteudgaven - helt generelt og i særdeleshed med et kapitel om det særegent danske eksamenssystem. I sin væsentlighed er denne bog således ikke forskellig fra førsteudgaven, men regler og forordninger med reference til eksamen er blevet opdateret, kapitler er blevet flyttet rundt, og alt i alt giver det en bedre læseoplevelse.

Bogen er opdelt i tre dele, som på sin vis repræsenterer en kronologi: hvilke overvejelser bør man gøre sig inden eksamen (del 1); hvordan udføres den konkrete eksamensform (del 2) og hvordan vurderes eksaminanden efter endt eksamination (del 3).

I bogens første del finder vi kapitler om overordnede kriterier for valget af eksamensform, det være sig sammenhæng mellem læringsmål, læringsaktiviteter og eksamen, eksamens rolle i opnåelsen af uddannelsens generelle kompetencemål, formulering af læringsmål som afsæt for en tydelig eksamination, overvejelser om validitet, reliabilitet og andre distinkte karakteristika i relation til den enkelte eksamensform. Jeg vil især fremhæve kapitlet om eksamenssystemets institutionelle funktion(er), fordi det giver stof til eftertanke omkring eksamensformens relation til progressionen i uddannelsen. For at tilfredsstille krav om fleksibilitet, valgfrihed og STÅ-indtægter vælger nogle uddannelser at splitte undervisningsforløb op i mindre og mindre enheder. Og da vi gerne vil give de studerende så meget og så hyppig feedback som muligt på, hvor langt de er kommet i deres læringsrejse, så kan mange små stop være en god idé. Risikoen er imidlertid, at ingen tager ansvar for sammenhængen og progressionen op gennem uddannelsen. Samtidig er eksamen i mange tilfælde – i hvert fald hos de studerende – en mere tydelig retningsgiver end de i studieordningen formulerede læringsmål, og derfor spiller eksamensformerne en væsentlig rolle i bestræbelserne på at skabe sammenhæng. Forfatterne beskriver forskellige måder at tænke progression på: fører den ene disciplins kompetencer til den næstes, og skal eksamensformen derfor blive mere og mere kompleks – eller peger hver disciplins læringsmål på en del af uddannelsens generelle mål, og skal eksa-

mensformen derfor være ens/lige kompleks? Heldigvis er der i dette kapitel ingen svar, for svarene ligger hos hver studienævn/undervisergruppe/uddannelsesleder – det er blot at gå i gang med at diskutere!

Bogens anden del gennemgår en lang, men ikke udtømmende, række af eksamensformer; fra mundtlige eksamener over portfolioeksamener til kandidatafhandlinger. Hver eksamensform beskrives ud fra dens egne præmisser. I kapitlet om mundtlig eksamen behandles således forskellige spørgsmålstyper (åbne-lukkede, konkrete-abstrakte), eksaminationens faser samt rollefordelingen mellem eksaminator og censor, hvorimod kapitlet om kandidatafhandlinger går ind i spørgsmål om den studerendes arbejde med afhandlingen og vejlederens rolle heri, indtil vedkommende skifter til eksaminatorrollen. I alle kapitler skinner en dyb forståelse og indsigt i styrker og svagheder ved den enkelte eksamensform dog igennem. Hvad enten man står som ny underviser og skal forestå en eksamen for første gang eller er en erfaren underviser, der vil ændre sit kursus' gængse eksamensform, er bogen derfor generøs i sine muligheder for at blive klogere på den enkelte eksamensform.

Den tredje del af bogen er rettet mod bedømmelse, karaktergivning, censur og plagiat. Her behandles bedømmelseskriterier (processuelle, absolutte eller relative), karakterskalaens fokus med styrker og/eller mangler, censorinstitutionens fordele og ulemper samt årsager til plagiat. Herefter følger et kapitel om typiske udfordringer for udenlandske undervisere ved det danske eksamenssystem. Det er som sådan ikke et kapitel *til* udenlandske undervisere (dertil ville sproget nok være den første barriere), men et kapitel om de særlige forhold ved det danske eksamenssystem, som personer, der er opvokset med det, ikke længere er bevidste om. Det være sig censorinstitutionen, den mundtlige eksamen og studienævnenes styring og kontrol af det enkelte kursus' eksamensform. I dette kapitel bliver det fremhævet, at eksamen er kultur. Det er den i høj grad, og derfor er det vigtigt, at eksaminatorer, uddannelsesplanlæggere, studieledere og censorer gør sig umage med at eksplicite den tavse viden, der sammen med regler og forordninger er forbundet med eksamen – ikke kun for udenlandske undervisere, men også for sig selv, hinanden og ikke mindst de studerende. Og det gælder ikke kun om emner som censur, mundtlig eksamen og studienævnets rolle – det gælder faktisk for alle eksamensformer, deres begrundelser, udførelser og vurderinger. Jævnlig refleksion over, hvorfor vi netop eksaminerer, som vi gør, kunne føre til mangel på nødvendig tydeliggørelse/forbedring/ændring/afskaffelse...

I sin helhed behandler bogen eksamen i teori og praksis, dvs. hvad eksamen ideelt set burde leve op til, og hvordan den i praksis gennemføres. Det gør den på en forskningsbaseret måde, som gør den til en solid og praksisforankret grundbog for alle, der enten vil udvikle på eksamensformen eller blot ønsker indsigt i styrker og svagheder ved den gældende eksamensform – fra kursusniveau til uddannelsesniveau.

# DANSK UNIVERSITETSPÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Årgang 11 Nummer 21/2016

Titel: Universitetspædagogikum og udvikling af undervisning – deltagerprojekter og undervisningsperspektiver

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

## REDAKTION

Kim Jesper Herrmann, Center for Undervisning og Læring (AU) (ansvarshavende)

Bo Skøtt, Institut for Design og Kommunikation (SDU)

Julie Borup Jensen, Institut for Læring og Filosofi (AAU)

Lotte Rienecker, Institut for Naturfagenes Didaktik (KU)

Michael Pedersen, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning (RUC)

Sofie Kobayashi, Institut for Naturfagenes Didaktik (KU)