

**DUU**

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

**TEMA:**

**Ledelse, udvikling og  
overlevelse på universitetet**

Årgang 12 nr. 22/2017

# Indhold

Hvordan begrundes undervisere forelæsninger? Et interviewstudie med undervisere fra to fagmiljøer <i>Anna Bager-Elsborg</i>	4
Læring i Modvind: Hvordan forbedrer man de studerendes præstation i fag, som de typisk opfatter som svære og kedelige? <i>Carina Saxlund Bischoff</i>	21
Afmystificering af forskning: Et studenterperspektiv på et praktisk møde med forskerverdenen <i>Maia Ebsen, Sophie Therese Burisch og Sandra Thomas</i>	35
Informationskompetente studieledere – om sammenhænge mellem studielederes brug af videnskilder og deres ledelsestilgange <i>Thomas Harboe, Camilla Østerberg Rump, Jette Hyldegård og Jesper Bruun</i>	48
Retoriske strategier som led i mere effektiv vejledning <i>Helle Hvass og Stine Heger</i>	64
Når der eksamineres mundtligt – eksaminators rolle og indhentning af bedømmelsesgrundlag i sundhedsuddannelser <i>Thomas Würtz Jensen, Winnie Westergaard Høgsaa og Carsten Nielsen</i>	75
Udvikling af studerendes akademiske skrivekompetencer – en model for en indsats på fakultetsniveau <i>Tine Wirefeldt Jensen, Gina Bay og Per Andersen</i>	88
Ph.d.-vejlederkurser i Danmark: Status på indhold og diskussion af kvalitet <i>Sofie Kobayashi, Mirjam Godskesen og Gitte Wichmann-Hansen</i>	99
Hvordan bedømmes undervisningskompetencer ved ansættelse af videnskabeligt personale ved universitetet? <i>Sofie Kobayashi, Nana Quistgaard, Camilla Østerberg Rump og Frederik Voetmann Chistiansen</i>	115
Undervisning i engelsksprogede uddannelser er ikke kun et spørgsmål om sprog – det er først og sidst undervisning <i>Karen M. Lauridsen og Ole Lauridsen</i>	129

Risikonavigation i fremdriftsstormen – når studerende oversætter fremdriftsreformen ud fra nye risikologikker <i>Laura Louise Sarauw og Simon Madsen</i>	141
Aktiv undervisning: 'Flipped' undervisning i bærende konstruktioner og arkitektur <i>Mirnes Tulic og Jesper Thøger Christensen</i>	153
Læringsportfolio som individuelt refleksionsrum i kollektiv læring <i>Frederikke Winther</i>	167
Fra studie til arbejdsliv <i>Anmeldelse af Henriette Tolstrup Holmegaard</i>	182

# Hvordan begrundes undervisere forelæsninger? Et interviewstudie med undervisere fra to fagmiljøer

*Anna Bager-Elsborg, ph.d.-stipendiat, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet*

## Reviewet artikel

*Formålet med denne artikel er at belyse de rationaler og begrundelser, der giver mening til universitetsunderviseres valg af forelæsning som undervisningsmetode. Med afsæt i en sociokulturel teoriramme undersøges begrundelser for undervisning i interview foretaget med 17 undervisere fra to forskellige fagmiljøer på et dansk universitet. Forfatteren finder, at der er stor forskel på de begrundelser og værdier, der ligger til grund for undervisningen, og at disse begrundelser og værdier er hentet i den lokale kontekst og de respektive fagdiscipliner.*

## Indledning

I Qvortrup og Keidings analyse af didaktiske bidrag i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift fra 2006 til 2013 viser forfatterne, at artikler og analyser af undervisningsmetoder er overrepræsenteret i det danske tidsskrift, hvorimod analyser, der 'spørger til og reflekterer over den undervisningsforståelse, der ligger til grund for iagttagelse af et givet universitetsdidaktisk genstandsfelt' er underrepræsenteret (Qvortrup & Keiding, 2015: 14). De efterlyser, at forskningen beskæftiger sig med didaktik som andet end metodik, og at flere inddrager bl.a. de begreber og værdier, der ligger til grund for undervisningen. Der er altså god grund til at se nærmere på, hvordan undervisere forstår og begrundes deres undervisning, hvilket er formålet med denne artikel. I denne artikel er forelæsningen valgt som et eksempel på en bestemt undervisningsform.

Ved første øjekast ser forelæsninger ens ud. Vi genkender og identificerer forelæsningen som en bestemt undervisningsform, typisk karakteriseret ved envejskommunikation, hvor en underviser taler, og mange studerende lytter. Blich (2000: 4) definerer forelæsningen som 'more or less continuous expositions by a speaker who wants the audience to learn something'. Det er imidlertid ikke et ønske om at belyse forelæsningsformen som undervisnings*metode*, der driver denne artikel, men derimod at belyse, hvordan forelæsninger, trods en række identiske overfladetræk, begrundes og værditilskrives forskelligt i to fagmiljøer på samme fakultet. Hermed bidrager denne artikel med en indsigt i, hvordan undervisningsmetoder altid er indlejret i en lokal, fortolket kontekst, og hvordan man overser væsentlige aspekter af, hvad der påvirker

undervisning, hvis man udelukkende fokuserer på *metodikken* og ikke inddrager de underliggende *didaktiske* begrundelser.

### Artiklens formål

Denne artikel har til formål at undersøge den mening, undervisere selv tillægger deres forelæsningsaktivitet og belyse de omkringliggende elementer, hvori aktiviteten er indlejret og får den til at give mening. Artiklen besvarer følgende to spørgsmål:

- 1) Hvordan begrunder undervisere i to fagmiljøer forelæsningen som undervisningsform?
- 2) Hvilke værdier ligger til grund for deres begrundelser?

Først rammesættes diskussionen om begrundelser og intentioner ved at se på litteraturen om 'teachers' approaches to teaching', og hvilke begrænsninger denne teori-ramme har for at forstå faglige og kontekstuelle begrundelser. Dernæst præsenteres en sociokulturel teoriramme som et alternativ. Studiets design, metode og analysestrategi præsenteres, og efterfølgende afrapporteres analysens resultater. Afslutningsvis diskuteres fundene.

### Litteratur om underviseres intentioner og tilgange

Inden for forskning om universitetsundervisning har teorierne om 'teachers' approaches to teaching' (underviseres tilgange til undervisning) vundet stor udbredelse (Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006; Stes, De Maeyer, & Van Petegem, 2010; Trigwell & Prosser, 1996). Undervisning kan forstås som bestående af en intention og en strategi<sup>1</sup>, der samlet set udgør underviserens tilgang til undervisning (Trigwell & Prosser, 1996). Disse tilgange har betydning for, hvad undervisere gør, når de underviser, og forventes ligeledes at påvirke de studerendes læringsstrategier (Richardson, 2005; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Netop derfor har man interesseret sig meget for, hvad der former disse tilgange, hvor underviserens intention og overbevisning om undervisningens formål er nogle af de signifikante variable (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005). Fx finder Kember og Kwan (2000), at undervisere, der betragter undervisningen som transmission af viden har større tilbøjelighed til at fokusere på stofgennemgang i undervisningen.

Denne type af studier leverer værdifulde indsigter i, hvorfor nogle undervisere fokuserer på studenteraktiverende undervisning og andre fokuserer på stofgennemgang. Ydermere har denne forskningstradition bidraget med systematisk viden om, hvilke kontekstuelle faktorer der statistisk set kan have betydning for underviseres tilgange

---

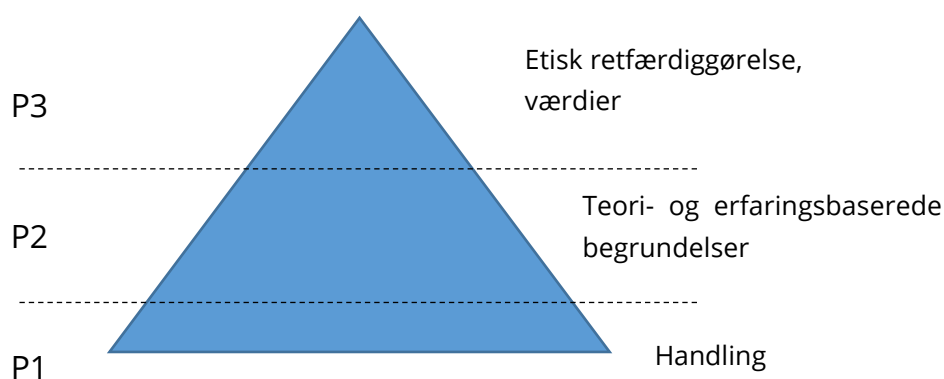
<sup>1</sup> Teachers' approaches to teaching spejler konceptualiseringen inden for students' approaches to learning på dette punkt (Richardson, 2005).

(Lindblom-Ylänne et al., 2006; Prosser & Trigwell, 1997). Jeg vil imidlertid indvende, at studierne som regel baseres på kvantitative, individuelle udsagn og dermed ofte overser den mening, de rationaler og de begrundelser, der er indlejret i kontekst og fag. For at imødegå dette må vi forstå undervisning som en handling, der nok udføres individuelt, men er indlejret og socialt forhandlet, ligesom vi må interessere os for den mening, underviserne selv tillægger deres handlinger. Sociokulturelle teorier om undervisning som en indlejret praksis tilbyder et sådant blik på undervisningsmetodik og dens begrundelser.

## Teori

En sociokulturel teoretiske ramme giver mulighed for at få øje på, at undervisningen er indlejret i en række sociale og kulturelle fællesskaber. Derfor hænger udformningen af undervisningen sammen med undervisernes oplevelse af deres studerende, af det der skal læres og af, hvad der har værdi. Disse elementer giver gensidigt mening til hinanden.

For at få øje på disse komplekse meningssammenhænge må vi først forstå, at undervisning ikke er en tilfældig handling. Den er udført med et formål og kan begrundes. Nogle gange er begrundelserne velovervejede og kendt for underviseren. Andre gange er de tavse og relateret til værdier. Dette forhold kan illustreres i en såkaldt praksistrekant (figur 1). P1 er handlingsniveauet – det som kan betragtes udefra. P2 er de begrundelser, erfaringer og rationaler, der ligger bag handlingen, og som giver mening til praktikerens adfærd. P3 er den etiske retfærdiggørelse af adfærden, og hvorfor noget opleves som det rigtige eller det gode at gøre.



Figur 1. Praksistrekant. Kilde: Efter Løvlie i Lauvås & Handal (2015: 27)

Modellens grundtankegang er, at individets handlinger er mere end de praksisser, der er umiddelbart synlige for os på overfladen. Denne tankegang er også bærende i sociokulturelle teorier, men her er fokus flyttet fra individet til den delte, sociale kontekst og samkonstruktionen af værdier og begrundelser. Argumentet er, at for at forstå,

hvor værdier og begrundelser kommer fra, må man flytte fokus den gruppe, hvori mening forhandles, og regler for passende adfærd sanktioneres (Knight & Trowler, 2000; Roxå & Mårtensson, 2013). Anlægger man et sociokulturelt perspektiv på undervisningen, ser man, at mening er forhandlet i den lokale kontekst, hvor andre menneskers (kollegers) handlinger og meninger har betydning for, hvad man som individuel underviser kan gøre (Trowler, 2008, 17). Begrundelserne for det, undervisere gør i undervisningen, hænger derfor sammen med de bevidste eller ubevidste forestillinger, underviserne har om læring, undervisning og de studerende, som teorierne om approaches fokuserer på. Men ifølge en sociokulturel forståelse hænger begrundelserne også sammen med vaner, rutiner og magtrelationer. Dertil kommer diskurser og identiteter (Trowler, 2008: 55). Disse omfattende og gensidigt forbundne elementer udgør ifølge Trowler et *'teaching learning regime'* (TLR). Dette er en analytisk konstruktion, der giver styrepinde til at forstå udsagn og handlinger i en kontekst. Analysen i denne artikel tager udgangspunkt i disse konstituerende elementer. At udlægge alle elementer i TLR er ikke muligt inden for omfanget af denne artikel. I stedet vil artiklen belyse enkelte af elementerne for at give indblik i, hvordan vi på handlingsniveau kan genkende forelæsningen som en bestemt undervisningsform, mens den på begrundelses- og værdiniveauet ser forskellig ud, afhængig af de lokale uddannelseskontekster, hvori den fortolkes og tilskrives mening.

Analysen fokuserer på to af Trowlers elementer. Det første er konventioner for passende adfærd, *'conventions of appropriateness'* (Trowler, 2008: 93). Dette undersøges ved at se på 1) *formålet med forelæsningen*, 2) *det, der skal læres* og 3) *de studerendes ansvar*.

Ved at se på, hvordan undervisere oplever formålet med forelæsningen får vi adgang til beskrivelser af 'plejer' og meningstilskrivningen til rutinerne, dvs. intentionerne bag undervisningen i den givne kontekst.

Ved at undersøge undervisernes udsagn om det, der skal læres, samt de studerendes ansvar får vi indblik i, hvad underviserne opfatter som meningsfuld adfærd i undervisningslokalet, og som kan være afgjort af meget andet end det, der foregår i undervisningslokalet.

Det andet element, der undersøges, er det, Trowler kalder koder for 'meningstilskrivelse', *'codes of significance'* (Trowler, 2008: 109). Dette undersøges ved at analysere de værdier, som underviserne udtrykker vedrørende forelæsningen som undervisningsform, og på hvilken måde underviserne bidrager til denne værdi og oplever, at undervisning prioriteres og anerkendes. (Lamont, 2012; Trowler, 2008).

## Design og metode

### *Caseudvælgelse*

To fagmiljøer inden for samme fakultet er udvalgt for at sikre, at så mange strukturelle forhold som muligt er ens. I denne kontekst afgrænser jeg et 'fagmiljø' til at være en delmængde af et institut med ansvar for en uddannelse. Inden for jura har jeg valgt undervisere, der underviser på ba.jur eller cand.jur. Inden for HA og cand.merc. har jeg valgt undervisere fra det samme institut knyttet til de samme uddannelser (HA og cand.merc. med specialiseringer indeholdt i instituttet). Uddannelserne er finansieret efter samme takster og har således i princippet samme økonomiske råderum til undervisningen. Tillige har begge uddannelser et stort optag med store bachelorår-gange. Miljøerne er underlagt de samme ledelsesmæssige beslutninger om pædagogisk efteruddannelse og opkvalificering. Dertil lægges, at uddannelserne inden for de valgte fagmiljøer vil være at kategorisere som 'bløde' og 'anvendelsesorienterede' (Biglan, 1973). På den baggrund vil man kunne forvente, at uddannelserne ligner hinanden i undervisningsformer, tidsforbrug på undervisning samt prioritering af undervisningsopgaver (Neumann, Parry, & Becher, 2002; Smeby, 1996).

### *Metode*

Data består af interview med 17 undervisere, fordelt på otte undervisere fra HA- og cand.merc.-uddannelser og ni undervisere fra bachelor- og kandidatuddannelsen i jura. Alle undervisere havde fagansvar og underviste i det semester, hvor interviewene blev foretaget. Der var en ligelig fordeling af mænd og kvinder. Interviewene blev foretaget med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide.

Interviewene omhandlede undervisningsformer, planlægning og tilrettelæggelse af fag, eksamen, de studerende samt fagdisciplinen. Her blev eksplicit spurgt ind til undervisernes forventninger til de studerende, ansvarsfordeling mellem underviser og studerende samt formålet med undervisningen. Da målet var at få beskrevet overvejelser og adfærd i konkrete situationer, blev underviserne spurgt ind til netop afsluttede eller aktuelle undervisningsforløb. Interviewene blev transskriberet, hvilket resulterede samlet i 500 siders transskription, der efterfølgende blev analyseret ved hjælp af programmet Nvivo. Alle navne på interviewpersoner er pseudonymer.

### *Dataanalyse*

Analysen tager udgangspunkt i undervisernes beskrivelser af forelæsningen som undervisningsform, dens formål og hvad de studerende forventes at gøre. Alle interview blev først kodet efter overordnede kategorier såsom 'undervisningens formål', 'udsagn om de studerende', 'ansvar i undervisningen'. Herefter blev emnerne gransket for variationen inden for fagmiljøet og på tværs af fagmiljøet for at kunne fremanalysere typiske træk inden for hvert fagmiljø (Miles & Huberman, 1994: 174). Udsagn præsenteret i analysen er valgt, fordi de er typiske, eller fordi de illustrerer et gennemgående synspunkt.



## Analysens fund

Dette afsnit viser analysens fund. Først beskrives handlingsniveauet helt overordnet, og efterfølgende udlægges formålet med forelæsningen. Dernæst fremlægges undervisernes begrundelser for undervisningen set i forhold til det, der skal læres og de studerendes ansvar. Efterfølgende beskrives undervisernes forståelse af undervisningens værdi. Afslutningsvis opsummeres analysen.

### *Formålet med forelæsningen*

På begge bacheloruddannelser er undervisningen mestendels struktureret med ugentlige forelæsninger. Der er mellem 300 og 400 studerende på et forelæsningshold. Direkte adspurgt forklarer forelæserne, at de tegner de store linjer i pensum samt forsøger at give et overblik over det, de studerende har læst og forbinde det til praksis. Begge steder vægtes praksiseksempler højt – enten domme eller cases – fordi fagene er anvendelsesorienterede. På trods af at der er store ligheder i de umiddelbare beskrivelser af forelæsningen, tillægges undervisningen forskellig betydning i de to fagmiljøer.

På jura tjener forelæsningen et klart formål med at levere overblik over et stort materiale, som de studerende skal komme til at kende på relativt kort tid. Flere undervisere beskriver, hvordan juraens emner er sammenhængende, og hvordan de studerende må vises denne sammenhæng og beherske overblikket, inden de kan sættes til at diskutere juridiske emner.

*“Derfor er mange jurister mere begejstrede for forelæsningsformen, end man er på andre områder, fordi det giver den struktur det skal sættes ind i, og der fungerer forelæsningerne helt fænomenalt, fordi de giver den her kontekst.”*  
(John)

*“Vi har kørt meget med forelæsninger på jura, det er ingen hemmelighed, og det er godt, hvis det bare går ud på, at de skal skrive noget udenadslære ned. Det var det i et vist omfang i gamle dage, ikke? Vi er jo meget konservative.”*  
(Eric)

Forelæsningerne tjener et relevant formål som beskrevet af John. Faktisk vil flere af undviserne meget nødtigt undvære forelæsningerne, da de er garantien for, at de studerende indføres i det rigtige stof. Samtidig begrundes de også af flere i den juridiske tradition. Sådan har juraen altid været undervist, og det er ikke lige til at lave om.

I modsætning hertil opleves forelæsningerne på HA og cand.merc. som et nødvendigt onde. Der er mange studerende, der alle skal modtage undervisning. Derfor må man bruge forelæsningen, uden at undviserne nødvendigvis tror på forelæsningsformen som pædagogisk redskab.

*"[Formålet] er i hvert fald ikke at læse op af bogen, som det oprindeligt var med en forelæsning. Det at få læst noget litteratur og få prøvet at arbejde med det i den anden ende, gøre én i stand til at forstå. (...) Så kan jeg så, som forelæser, prøve at sætte agendaen og give nogle ideer."*(Allan)

*"Jeg bruger meget de der 90 minutter, jeg har med dem, til at prøve at smitte dem så meget, jeg kan med begejstring. (...) Det er lidt en salgspersormance."*  
(David)

Fordi forelæsningen ikke egner sig til diskussioner med de studerende, bliver formålet med undervisningen at holde de studerende engagerede og til dels underholdt. Flere prøver at sikre sig dette ved at indlægge pauser eller anvende responsystemer i undervisningen. De fleste har oplevelsen af, at det holder de studerende i gang.

### ***Det, der skal læres***

Analysen viste, at opfattelsen af *formålet* med forelæsningen (se ovenfor) direkte relaterer sig til undervisernes beskrivelse af stoffet, dvs. *det, der skal læres*. Uanset om formålet er at holde de studerende nysgerrige eller vise fagets sammenhæng. Hos underviserne på jura er stoffet af helt afgørende betydning. Uddannelsen er bygget op på en måde, der sikrer, at de studerende kommer igennem alle nødvendige emner og områder for at kunne bestride de embeder, de på sigt skal varetage i samfundet. Derfor er undervisningsplanen for forelæsningerne lagt stramt, så tingene kommer i en bestemt rækkefølge på et bestemt tidspunkt.

*"Det emne man så behandler på en forelæsning, det er på forhånd bestemt og hvilket pensum, der knytter sig til de enkelte emner. Så gennemgår jeg den forelæsning, og to dage efter så bliver det gennemgået på hold, det samme emne. (...) Vi kører simpelthen de helt traditionelle emner igennem."*(James)

Forelæsningen bidrager til at give dette overblik over det store materiale, og undervisningen bliver den måde, hvorpå underviseren kan illustrere, hvordan en jurist tænker. Især på bachelordelen ligger emnerne helt fast, fordi der er en bestemt viden og nogle bestemte færdigheder, juristen må forventes at besidde.

Karakteren af undervisningsstoffet er anderledes på HA og cand.merc. Her betoner underviserne, at det ikke er sikkert, at de studerende får brug for netop den viden, som de leverer i undervisningen. Derfor opfattes indholdet af undervisningen mere som et tilbud til studerende end en fast defineret pakke, hvilket Allan nævner i citatet ovenfor – *'som forelæser kan jeg give nogle ideer'*. Når undervisningen er et tilbud, er det heller ikke nødvendigvis forventet, at de studerende lærer det, der undervises i.

*"Ideelt set, skulle de jo gerne have de pointer med, som jeg har præsenteret på mine slides, men det ved jeg jo godt, at det får de ikke. Det får de jo ikke fuldt ud. (...) Jeg har haft det sådan, at det har jeg ikke lyst til at gøre noget ved, fordi det må de selv om, altså, de må selv bestemme, om de kommer, eller de ikke kommer, og de må også selv bestemme, om de lytter, eller de ikke lytter."*(Christine)

De studerende er ikke forpligtet til at være til stede, og underviserne håber, at de kan gøre faget så tilstrækkeligt interessant og relevant for de studerende, at de fatter interesse for feltet og måske på sigt kommer til at skrive speciale inden for feltet og dermed stifter dybere bekendtskab med stoffet. De fleste undervisere understreger bredden i uddannelsen og de mange forskellige ting, som studerende skal kunne, hvorfor det også bliver legalt ikke at beherske alle dele af faget, ligesom det er acceptabelt at aktivt vælge nogle dele fra.

### ***Studerendes ansvar***

Hvad der er passende adfærd, og hvad der er den studerendes ansvar i en undervisningssituation må også ses i lyset af den betydning, stoffet har for underviserne. Studerendes ansvar opfattes derfor også forskelligt i de to fagmiljøer. Hos underviserne på HA og cand.merc. fyldte beskrivelserne af de studerende og deres adfærd en del, hvilket det følgende citat også viser.

*"De møder ikke op. De læser ikke. Og de prøver at se, hvordan de kan komme rundt om det. (...) Jeg har haft en snak med mig selv om, hvor langt ned jeg vil gå. Og det er begrænset, hvor langt ned jeg vil gå. For der er nogle ting, som at de vil have slides på forhånd, så de ikke skal skrive notater. Det synes jeg er lidt ærgerligt, men jeg gør det bare for at undgå at få en masse brok."*(Natalie)

For Natalie var det hele tiden en afvejning af, hvorvidt hun gav køb på en faglighed ved at efterkomme de studerendes ønsker, fordi de oplevedes som modsætning til det faglige niveau, hun gerne ville tilbyde dem. Hun oplevede, at de kun kom overfladisk i berøring med fagene på uddannelsen, og hun ville ønske, at de fik et mere dybdegående kendskab. I modsætning til det synspunkt havde en stor del af underviserne det fint med, at de studerende ikke som udgangspunkt brændte for deres fag. De skulle kunne se en klar relevans af faget, hvilket de fleste oplevede som rimeligt.

*"Hvad er en doven studerende? Vi uddanner folk som er supergode til resourceoptimering. Så må du også forvente, at de skills og interesser, det er en del af deres studie. Så dem, du betragter som værende dovne, de er måske de dygtigste studerende, du har."*(Allan)

Det betød, at underviserne beskrev, at det kunne være helt legitimt for studerende at lægge en begrænset indsats i undervisningen, fx hvis de havde meget erhvervsarbejde eller var på udveksling. Også til trods for at det kunne være til stor gene for underviseren selv. I sidste ende var studerende selv ansvarlige for at skabe deres profil, og dårlige resultater ville kun ligge dem selv til last.

Hos juristerne fyldte beskrivelserne af de studerende ikke så meget. Dog var der en meget stor forventning om, at studerende ved hårdt arbejde ville ende med at blive jurister. De skulle tage på sig at arbejde hårdt, til deres måde at tænke på blev juridisk.

*"Og jeg mener bestemt, at det er den enkelte studerendes ansvar at se at få lært noget. Jeg kommer og giver dig timerne, og jeg er velforberedt, men ellers er det jo den enkelte studerendes egen vilje og arbejdsindsats, der skal bringe det videre."*(Judith)

At stoffet var givet og tilrettelagt, betød, at man i mindre grad på jura end på HA og cand.merc. indrettede undervisningen efter de studerendes ønsker. På jura havde de studerende som udgangspunkt ikke mulighed for at vælge at være uinteresserede. Stoffets nødvendighed var relateret til det ansvar, de studerende havde. Der var ingen genveje. Derfor blev de studerende også nogle gange oplevet som en kilde til frustration, når de ikke var i stand til at deltage i undervisningen på det niveau, som underviserne havde håbet, eller de, ifølge underviserne, ikke besad den flittighed eller det talent, som uddannelsen krævede af dem. Det kunne betyde, at undervisningen måtte overtages af underviseren i højere grad, end vedkommende havde ønsket.

*"Det er måske nok et problem, at man ikke har mere tid til det, som de virkelig får noget ud af, det er jo selv at kunne få lov til at sidde og stikke i det og hugge i det. Men der er simpelthen ikke tid til det, så det bliver et kompromis tit, hvor man tæsker meget viden ind i dem, som de i bund og grund måske burde have tilegnet sig på forhånd selv."*(Daniel)

Citatet viser, at Daniel nogle gange oplevede undervisningen som et kompromis mellem rammebetingelser (tid og ressourcer), faglige standarder og krav samt de studerendes læring. Han vidste selv, hvilken standard de studerende skulle leve op til, og hvilke opgaver de ville skulle løse i en advokatvirksomhed, og derfor var han ikke villig til at gå på kompromis med indholdet i undervisningen. En anden underviser argumenterede for, at de studerende som udgangspunkt kun mødte faget én gang i deres studietid, og derfor var underviseren nødt til at sikre de studerendes niveau over for aftageren. Dermed blev den studerendes ansvar for at lære noget forskyttet til underviserens følelse af pligt til at overbringe den nødvendige viden. Dette relaterer sig i høj grad til undervisernes forståelse af undervisningens værdi, som beskrives i det følgende.

### *Undervisningens værdi*

Opfattelsen af forelæsningen som undervisningsform hang også sammen med den værdi, som underviserne oplevede, undervisningen havde i deres fagmiljø. På et universitet er tid en knap ressource, og forskningen og undervisningen konkurrerer om denne ressource. Juristerne oplevede sammenfald mellem deres forskningsopgaver og deres undervisningsopgaver som bidragende til det samme mål – at skabe et ordentligt samfund. Derimod blev der blandt underviserne på HA og cand.merc. italesat et tradeoff mellem de to typer af aktiviteter. Disse to argumenter udfoldes nu.

Juristerne talte om, at grundessensen af juraen var dens metode, og at det var den, de udøvede i alle aspekter af deres gerning. Rollen som underviser bestod i at sikre, at fremtidens jurister blev klædt på til at løfte hvervet. Der var store værdier på spil i dette.

*”Som underviser er det jo et ansvar over for samfundet, et ansvar over for vore aftagere, og det er også et ansvar over for traditionen. Jeg føler, at jeg har en forpligtelse til at sikre denne her grundlæggende retlige viden og kunnen”* (James)

*”Vi ser vores arbejde som en gerning. Vi kunne jo sagtens være advokater eller noget andet og tjene rigtig mange penge, men vi synes netop, at det her med at være professor på et fag, er at have en gerning.”* (Roger)

På den måde bestod undervisergerningen i at bidrage til professionen. Dermed var oplevelsen af undervisningen relateret til den kollektive funktion, der blev løst – at uddanne fremtidens jurister. For underviserne på HA og cand.merc. var undervisningen ikke et kollektivt anliggende, men i ret stor grad et individuelt anliggende, hvor tilrettelæggelsen og udførelsen afhang af den individuelle tid, ressourcer og interesser. Flere kommenterede, at det ikke var gennem undervisningen, at man høstede anerkendelse fra ledelsen, og derfor kunne det nogle gange bedst betale sig at fokusere på forskningen, i hvert fald så længe de studerende gav gode evalueringer. Undervisningen var vigtig, idet den også var kilde til en stor grad af finansieringen. Men i mangel på gode kvalitetsmarkører blev de studerendes tilfredshed og tilstedeværelse det bedste mål for, om undervisningen lykkedes.

*”Der bliver simpelthen givet for høje karakterer, og det vil sige, at jeg synes ikke, at jeg kan bruge det som et kvalitetskriterium heller. Så hvad er det så tilbage – jamen, så er der evalueringerne tilbage, og der ved man jo godt, at de, de belønner jo... de belønner god underholdning mere, end de belønner noget andet.”* (David)

*“Vi bliver jo opdraget til her, at vi skal tænke på, hvordan vi får noget ud af det. Vi skal publicere, og så får vi måske nogle penge ud af det. Sådan har de studerende det jo også. De tænker på, hvorfor de skal gøre det – ‘hvad får jeg noget ud af?’.”(Louise)*

Så undervisere på HA og cand.merc. oplevede, at både de og de studerende fandt, at det var legalt og nødvendigt at tænke over, hvordan man fik mest muligt ud af sin arbejdstid. Det var et individuelt anliggende, og undervisningens udformning kom på den baggrund også til at afhænge af, hvad der kunne betale sig. Så undervisningens værdi var at hjælpe de studerende til at få en god uddannelse, men inden for rammen af, hvad der kunne betale sig og gav mening.

### **Opsummering**

Analysen så langt har vist, at en forelæsning på trods af dens umiddelbart enslydende karakteristika opfattes meget forskelligt i de to fagmiljøer. Det første niveau af analysen så på forskellene i relation til forelæsningsens formål. Forskellene i disse bliver gjort forståelige af opfattelsen af det, der skal læres, de studerendes ansvar samt undervisningens værdi. Analysens fund opsummeres i tabellen nedenfor.

	HA og cand.merc.	Jura
Formålet med forelæsnin-gen	Inspirere, motivere, underholde, at undervise mange studerende på én gang	Præsentere struktur, vise sammenhæng i faget
Det, der skal læres	Et tilbud til de studerende om interessante emner	Et givet stof i en bestemt orden
Studerendes ansvar	At skabe sin egen profil, at studere er frivilligt	Tage rollen på sig, at studere er en pligt
Undervisningens værdi	Undervisningen er til for at uddanne studerende, undervisningstid er i konkurrence med forskningstid (tradeoff)	Undervisning er en gerning, undervisningen er en del af den juridiske tradition, der skal føres videre, undervisning hænger sammen med forskningen

*Table 1. Undervisernes opfattelser fordelt på fagmiljø*

Analysen viste, at forelæsningsens formål var tæt koblet med argumenter, der vedrørte andre dele af den praksis, som underviserne var en del af. Hos HA og cand.merc. kunne man se, at formålet var at skabe interesse hos de studerende og motivere dem, da det var den måde, man kunne få dem til at tage ansvaret på sig. De studerende

havde i et vist omfang lov til ikke at forberede sig eller til at undlade at deltage i undervisning, hvis de ikke syntes, at faget var en del af deres profil. Derfor blev stoffet i undervisningen et tilbud til de studerende, som også var en værdi. Hvis de studerende evaluerede undervisningen positivt, kunne underviseren bruge mere tid på sin forskning, hvilket var nødvendigt for at få anerkendelse i institutionen. Hos jura var formålet med forelæsningen at præsentere en struktur. Det gav mening, idet stoffet oplevedes som sammenhængende og givet. Der var et stort ansvar forbundet med at blive og være jurist, hvilket gjaldt studerende såvel som undervisere. De studerende forventedes at tage ansvaret på sig. Gjorde de ikke det, var indholdet af undervisningen så vigtigt, at underviseren måtte tage over. Sammenfattende viste analysen, at den samme aktivitet – forelæsningen – begrundes forskelligt med henvisning til sociale såvel som disciplinfaglige argumenter og værdier.

## Diskussion

Studiet er et bidrag til den universitetspædagogiske forskning, der efterspørges i bl.a. Qvortrup & Keidings artikel (2015). Det er et studie, der systematisk belyser begrundelser og værdier i undervisningen. På handlingsniveauet kan undervisningen synes ens, idet underviserne beskriver, hvordan de forsøger at udlægge stoffet for de mange studerende, der sidder og lytter i auditoriet. Ved at undersøge de didaktiske begrundelser får vi indblik i kompleksiteten og en mere nuanceret forståelse af undervisningen som indlejret i en lokal praksis på et institut. Nogle begrundelser kan spørges direkte frem i interviews ved at bede undervisere svare på fx 'hvorfor gør du det her?'. Andre begrundelser må fremanalyseres, fordi de ikke nødvendigvis er bevidste for underviserne. Det er i denne artikel blevet illustreret, at undervisningens begrundelser ikke kun skal findes i undervisningslokalet, men at meningen med undervisningen også er forankret i omgivende faktorer, såsom undervisernes opfattelse af formålet med undervisningen, stoffets beskaffenhed samt opfattelsen af de studerende.

Dermed giver dette studie anledning til at kritisere elementer af den litteratur, der omhandler underviseres tilgange og intentioner, og som bredt kan betegnes som 'teachers' approaches to teaching' (TAT). Kritikken er, at kompleksiteter ofte forsvinder i TAT-litteraturen, fordi enkeltcitater om undervisning isoleres og analyseres med henblik på en kategorisering af undervisere som værende enten studentercentrerede eller underviserfokuserede (Lindblom-Ylänne et al., 2006). Nærværende studie peger på to problematiske aspekter ved denne måde at kategorisere undervisere på. For det første risikerer man at overse den mening, som underviserne tilskriver deres handlinger. Formodentlig ville en stor del af underviserne på jura blive kategoriseret som mindre avancerede, fordi de har et stærkt fokus på at overlevere stoffet, mens undervisere fra HA og cand.merc., som fx David, ville kategoriseres som mere avancerede, fordi de er optaget af at inspirere de studerende (Wegner & Nückles, 2015). Dette er

ikke forkert teoretisk set, men det overser juristernes store fokus på eksterne kvalitetsstandarder og Davids intention om at underholde, som har betydning for det, de gør i undervisningslokalet.

Det andet aspekt, som TAT-teoriene overser, er den kollektive dimension i begrundelserne for forelæsninger. Hvis underviseres udtalelser isoleres fra den sammenhæng, de indgår i, overses dét, der får undervisningen til at give mening i det konkrete fællesskab. Analysen viste sammenhængende argumenter for forelæsningen i begge fagmiljøer. Undervisningspraksissen blev forhandlet i et kollegialt fællesskab. Når Louise omtaler, at hendes valg som underviser også er betinget af, om hun bliver belønnet for det, afspejler det, at hun er en del af en organisation med nogle bestemte magtstrukturer og systemer for anerkendelse (Lamont, 2012; Trowler, 2008). Der er altså bestemte aktiviteter, der giver anledning til forfremmelse og anerkendelse, og identiteten underviseren har i undervisningslokalet er ikke løsrevet fra den identitet, der er knyttet til forskningen, hvilket ellers har været påstået (Kreber, 2010).

Et synspunkt fremført af blandt andre Kreber er, at disciplin ikke har afgørende betydning for undervisningens udformning. Hun konkluderer, at undervisere ikke betoner deres disciplin, når de spørges til deres undervisning (Kreber, 2010). Analysen i denne artikel viser derimod, at begrundelserne er dybt forankret i disciplinerne, om end ikke altid eksplicit ytret af underviserne selv. Når det er legalt for studerende at være resourceoptimerende i deres adfærd på HA og cand.merc., er det, fordi det forventes, at det er en del af den viden og færdigheder, de tilegner sig på universitetet, og det er værdier, som underviserne selv har med sig i deres betragtninger og overvejelser. Blandt underviserne på jura betones professionsuddannelsens normer og de kvalitetskriterier, der følger med det at være en profession (Brante, 2010). I modsætning til HA- og cand.merc.-underviserne nævner juristerne eksplicit deres disciplin, hvilket måske skyldes, at jura er en professionsuddannelse.

Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt professionen eller disciplinen er styrende for valg af undervisningsform. Underviserne i dette studie forklarer, at forelæsningen er særligt velegnet i deres fag. Eksempler fra den øvrige litteratur om undervisning i jura peger dog i andre retninger. I Bergen såvel som København er undervisningen lagt om til problembaseret læring, og man er på den måde gået væk fra forelæsningen (Wilhelmsen, 2014). Shulman (2005) skriver i sin analyse af professionsuddannelser, at juraen er kendetegnet ved diskussion, og derfor er juridisk undervisning diskussionsbaseret. Disse forhold tyder på, at professionen i sig selv ikke er bestemmende for måden at undervise på, men ikke desto mindre træder kraftigt frem i argumentationen for, hvorfor en forelæsning giver god mening, når et velstruktureret stof skal udlægges. Studiet peger derfor også på, at forelæsningsformen er et aktivt tilvalg hos de interviewede undervisere, og derfor er en særlig fortolkning i denne kontekst.



Dette fører til diskussionens sidste pointe, der netop er beskrivelsen af stoffets natur i de to fagdiscipliner. Disciplinerne er valgt til sammenligning, fordi de ud fra Biglans (1973) ramme begge er bløde og anvendelsesorienterede. Ifølge Biglan er blød/hård defineret af fastheden i videnskabelige paradigmer. Begge fagmiljøer i dette studie burde således være kendetegnet ved konkurrerende paradigmer og mange forskellige vinkler på videnskabelige problemstillinger (Cownie, 2012; Macfarlane & Ottewill, 2001). Men fund fra dette studie tyder på, at det ikke er så enkelt. For eksempel argumenterer juristerne for, at forelæsningen har en særlig værdi i deres fag, fordi forelæsningen groft forenklet er 'at præsentere struktur'. Det kan tolkes som udtryk for en forståelse af, at der er en vis fasthed i det stof, der skal præsenteres. Men ifølge Biglan er 'fasthed i stoffet' kendetegnende for den naturvidenskabelige forståelse af viden (Biglan, 1973). Dermed ikke sagt, at juraen er naturvidenskabelig (hvilket samtlige interviewpersoner ville modsætte sig), men at juraen tilsyneladende – og især på de første år af uddannelsen – er kendetegnet ved et fast stof, som de studerende skal igennem. Når stoffet opleves som givet og en nødvendig forudsætning for at blive en del af professionen, ligger ønsket om at forære viden til de studerende lige for. Et aktivt tilvalg af forelæsningsformen giver mening i det lys. Det peger dels på, at undervisningsmetode er forankret i en disciplinær såvel som en lokal, social praksis og dels på at en overordnet klassificering, som den kendes fra f.eks. Biglan, kan have svært ved at forklare variationer mellem fag, der burde have samme egenskaber (Trowler, 2008). Det betyder, at disciplin hverken er fraværende eller determinerende, men at den fortolkes i den kontekst, hvor den udspiller sig, og at underviseres valg af undervisningsmetoder må forstås i det lys.

Dette leder afslutningsvis til enkelte kommentarer om studiets design og rækkevidden af konklusionerne. Studiet her er baseret på interviews med undervisere fra de to fagmiljøer. For i endnu højere grad at kunne forstå aktiviteter i undervisningslokalet i forbindelse med deres begrundelser, kan fremtidige studier med fordel kombinere observation af undervisning med interview, der afdækker begrundelserne. I det foregående har jeg peget på, at juraen som professionsuddannelse skaber nogle særlige rammer for forståelsen af undervisningen. Netop derfor kunne det være interessant at lave en sammenligning med andre jurauddannelser eller professionsuddannelser som fx medicin.

Undersøgelsen er foretaget blandt et lille udsnit af undervisere på to store institutter og med fokus på én undervisningsform (forelæsningen). Derfor kan man ikke tage konklusionerne ud af deres retmæssige kontekst, hvilket heller ikke har været sigtet med denne artikel. Ikke desto mindre er det interessant, at analysens fund peger på, at forelæsning som undervisningsform ikke begrundes tilfældigt, men med afsæt i en helt konkret oplevet faglig virkelighed i en lokal kontekst. Denne konklusion tåler at blive taget med videre og udforsket nærmere.

## Konklusion

Artiklens udgangspunkt var en efterspørgsel i den danske universitetspædagogiske forskning på didaktiske studier af begrundelser for, samt begreber og værdier i undervisning. Denne artikels analyse af to undervisningspraksisser og deres begrundelser viser, at praksisser, der på overfladen kan ligne hinanden, begrundes forskelligt og på en måde, der langt fra er tilfældig. Ved at analysere undervisernes beskrivelser af forelæsningsens formål og sætte det i relation til andre elementer, der konstituerer den sociale praksis i undervisning, viser det sig, at begrundelser relaterer til fagets værdier og oplevelsen af de studerende og stoffets natur. Dette er et væsentligt bidrag til at forstå, at undervisning er langt mere end undervisningsmetoder. Samtidig viser det, at fagdisciplin og kontekst må tages i betragtning for at forstå, hvad der foregår i det enkelte undervisningslokale.

*Anna Bager-Elsborg, cand.scient.pol. og ph.d.-stipendiat ved Center for Undervisning og Læring. I sit ph.d.-projekt forsker hun i betydningen af fagdisciplin og kontekst for undervisningspraksisser på universitetet. Sideløbende har hun været medansvarlig for studiemiljøundersøgelserne ved Aarhus Universitet i 2007, 2011 og 2014 og har på den baggrund forsket i studerendes studiestrategier og betydningen af læringsmiljø for disse. Hun er medforfatter til bogen Effektiv holdundervisning – en håndbog for nye undervisere på universitetsniveau.*

## Litteratur

- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology, 57*(3), 195. doi:10.1037/h0034701
- Bligh, D. A. (2000). *What's the use of lectures?* (1. ed. ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brante, T. (2010). Professional fields and truth regimes: In search of alternative approaches. *Comparative Sociology, 9*, 843-866. doi:10.1163/156913310X522615
- Cownie, F. (2012). Law, research, and the academy. In P. Trowler, M. Saunders & V. Bamber (Eds.), *Tribes and territories in the 21st century. rethinking the significance of disciplines in higher education* (1st ed., pp. 55-77). London: Routledge.
- Kember, D., & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science, 28*, 469-490.
- Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education, 25*(1), 69-83. doi:10.1080/030750700116028
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education, 35*(2), 171-194. doi:10.1080/03075070902953048

- Lamont, M. (2012). Toward a comparative sociology of valuation and evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38(21), 1-21.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Vejledning og praksisteori* [Veiledning og praktisk yrkest teori] (2. udgave ed.). Århus: Klim.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A., & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298.
- Macfarlane, B., & Ottewill, R. (2001). Traditions and tensions. In B. Macfarlane, & R. Ottewill (Eds.), *Effective learning and teaching in business and management* (pp. 3-15). London: The Times Higher Education Supplement.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : An expanded sourcebook* (2. ed. ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417. doi:10.1080/0307507022000011525
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. [null] *Higher Education*, 50, 537-571.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1997). Relations between perceptions of the teaching environment and approaches to teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 25-35.
- Qvortrup, A., & Keiding, T. B. (2015). DUT som didaktisk felt ? en empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006-2013. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*,
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. [null] *Educational Psychology*, 25, 673-680.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2013). How effects from teacher-training of academic teachers propogate into the meso level and beyond. In E. Simon, & G. Pleschova (Eds.), *Teacher development in higher education. existing programs, program impact, and future trends*. (pp. 213-233) Routledge.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134, 52-59.
- Smeby, J. (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21(1), 69-79. doi:10.1080/03075079612331381467
- Stes, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2010). Approaches to teaching in higher education: Validation of a dutch version of the approaches to teaching inventory. *Learning Environment Research*, 13, 59-73.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intentions and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.

- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education, 37*(1), 57-70.
- Trowler, P. (2008). *Cultures and change in higher education. theories and practice*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Wegner, E., & Nückles, M. (2015). Knowledge acquisition or participation in communities of practice? academics' metaphors of teaching and learning at the university. *Studies in Higher Education, 40*(4), 624-643.  
doi:10.1080/03075079.2013.842213
- Wilhelmsen, L. S. (2014). *Juridisk fagdidaktikk: Med vekt på studentenes læring*. Bergen: Fagbokforl.

# Læring i Modvind: Hvordan forbedrer man de studerendes præstation i fag, som de typisk opfatter som svære og kedelige?

*Carina Saxlund Bischoff, ph.d., lektor, studieleder, Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet, ISG*

## Reviewet artikel

*Hvordan forbedrer man de studerendes præstationer i fag, som de ikke i udgangspunktet er positivt indstillet overfor, og hvor en stor del oplever stoffet som vanskeligt? Hvad kan man håbe at opnå med kursusforbedringer, og hvilken betydning har forskellige typer studieaktivitet for de studerendes læring? Undersøgelsen, som artiklen bygger på, er baseret på data fra to årgange på RUCs samfundsvidenskabelige basisuddannelse, som har fulgt det obligatoriske kursus i kvantitativ metode. Datagrundlaget udgøres af evalueringer, observeret kursusaktivitet på fagets hjemmeside samt detaljerede eksamensbedømmelser. Først undersøges effekterne af kursusforbedringer, hvor det ses, at en markant øget tilfredshed med kurset ikke som forventet medførte en stigning i andelen, som bestod eksamen. Effekten på det faglige niveau var stærkt positiv, men polariseret; 'toppen' blev således løftet markant mere end 'bunden'. De studerendes forberedelsestid var generelt lav og kun svagt korreleret med deres eksamenspræstation. Dog ses det, at studerende, som forbereder sig mere end fem timer om ugen, stort set er sikre på at bestå. Endelig ses det, at deltagelse i undervisningen (forelæsninger) og i endnu højere grad selvstændigt arbejde med øvelsesmaterialet har en stærkt positiv effekt på præstationen ved eksamen. At motivere de studerende til højere studieaktivitet synes således at være den vigtigste udfordring fremover.*

## Introduktion

Kvantitativ metode har i de senere år fået en fast og større plads på samfundsvidenskabelige uddannelser i Danmark. Statistiske analyser indgår i rapporter og videnskabelige arbejder, som spiller ind på debatter såvel som beslutningsprocesser i politik og forvaltning. Kandidater på det samfundsvidenskabelige område forventes derfor ofte at kunne læse og udføre den type analyser for deres arbejdsgivere. Aftagerpaneler for samfundsvidenskabelige uddannelser, herunder Roskilde Universitet (RUC), har således i flere tilfælde bedt om en oprustning på den front. De studerende modtager dog ikke nødvendigvis oprustningen på den kvantitative front med stor begejstring alle steder. En undersøgelse blandt fjerde semester studerende på den samfundsvidenskabelige bacheloruddannelse i 2015 på RUC viste, at 72 % af de stude-

rende havde overvejende negative forventninger til det obligatoriske kursus i kvantitativ metode ved kursusstart<sup>1</sup>. Muligvis kan en generelt større forkærlighed for humanistiske end naturvidenskabelige fag fra tiden før universitetet bidrage til at forklare den negative indstilling. I mødet med de studerende fortæller undervisere i faget om en ret udbredt grad af 'talforskrækkelse' blandt de studerende. De oplever, at det kræver en særlig indsats at motivere dem til at overvinde denne barriere. Forskning i læring peger utvetydigt på studerendes motivation og selvpfattelse som vigtige determinanter for læring (DeHaan, 2005), og kvantitativ metode er således en særlig pædagogisk udfordring på uddannelser, hvor de studerende ikke er matematisk orienterede. Det er desuden en interessant case på, hvordan man kan arbejde med at højne niveauet for studerende, der ikke automatisk er topmotiveret for at lære.

Udover motivation og faglige forudsætninger for at arbejde med faget bør det også nævnes, at den brede optagelse på uddannelser kan bidrage til en særlig udfordring i forhold til at fremme gode præstationer. De senere år har adgangskvotienten for de samfundsvidenskabelige bacheloruddannelser på RUC nemlig ligget under middel, og masseuniversitetets udfordringer er således til stede her (se bl.a. DUT-tema om masseuniversitetets udfordringer, Årg. 10, Nr. 18 (2015)). Studier har vist, at adgangsgivende karakterer har betydning for præstation på de medicinske uddannelser (O'Neill et al., 2013), og der er ikke nogen grund til at tro, det ikke også gør sig gældende på andre fag. Det brede optag på RUCs samfundsvidenskabelige basisuddannelse kan betyde, at studerende, der kommer ind med lave karakterer fra gymnasiet, kan have vanskeligt ved at præstere godt.

I denne artikel stilles to typer spørgsmål, som er centrale for undervisningsplanlægningen på universiteter, der står med denne type udfordringer. Det første handler om, hvad man kan opnå ved bedre kursustilrettelæggelse. Vil man kunne øge de studerendes tilfredshed og vende negative forventninger til en positiv oplevelse af kurset? Vil man kunne øge de studerendes læring og mindske andelen af studerende, der dumper til eksamen? Det andet sæt spørgsmål handler om, hvilken betydning individuelle forskelle i form af forberedelse og deltagelse i undervisning har for de studerendes præstation til eksamen? I de følgende afsnit vil casen (kurset og ændringerne i dette) først blive præsenteret og det grundlæggende undersøgelsesdesign blive beskrevet. Derefter vil der være en præsentation af de data og indikatorer, som anvendes i analysen.

---

<sup>1</sup> De studerende blev bedt om at vælge ord, som bedst beskrev deres forventninger til kurset. 72 % valgte ordparrene svært-nødvendigt eller kedeligt-hårdt, mens de resterende 28 % valgte spændende-nyttigt eller sjovt-udfordrende.

## I. Case(s), undersøgelsesspørgsmål og forskningsdesign

Casen, som studiet her tager udgangspunkt i, er et kursus i kvantitativ metode på den samfundsvidenskabelige bacheloruddannelse på RUC. Undersøgelsen anvender to forskellige undersøgelsesdesign for at besvare spørgsmålene. Det første er et 'naturligt eksperiment'-design, hvor effekten af en observeret ændring undersøges ved at sammenligne forhold før og efter ændringen (se fx Gerring, 2004). Med udgangspunkt i kursusændringer mellem 2014 og 2015 undersøges den aggregerede effekt af disse på de studerendes kursustilfredshed og deres præstation ved eksamen. Den anden del af undersøgelsen er en tværsnitsundersøgelse af 2015-årgangen, hvor der bliver set på forskellige studieaktiviteters effekt på eksamenspræstationen. I det følgende beskrives kurset og de ændringer, som blev iværksat, mens spørgsmål om data og indikatorer vil blive behandlet i næste afsnit.

Kvantitativ metode blev afholdt for første gang som et 5 ECTS obligatorisk kursus på den samfundsvidenskabelige bacheloruddannelse på RUC i 2014. Kurset inkluderede 12 forelæsninger af halvanden time og 12 gange med opfølgning (øvelsestimer) af to timers varighed. Ved den interne evaluering ved kursets afslutning udtrykte de involverede undervisere grundlæggende tilfredshed med kursets indhold og afvikling. Eksamensresultaterne og senere studenterevalueringerne gav dog anledning til, at den positive opfattelse af forløbet blev taget op til revision. Cirka en tredjedel af de studerende bestod ikke eksamen, og eksaminatorerne var enige om, at det faglige niveau generelt var lavt. En overvældende andel af de studerende var derudover særdeles utilfredse med kurset. Det gjaldt både oplevelsen af undervisningens kvalitet, hvor ca. 60 % var utilfredse med formidlingen til forelæsningerne, samt arbejdsbyrden, hvor 50 % mente, at omfanget af materialet, der skulle nås til hver gang, var for stort. Særligt oplevelsen af arbejdsbyrden er vist at hænge sammen med læring (se Lizzio et al. 2002), så denne opfattelse er ikke uvæsentlig. Så mange som 80 % af respondenterne mente ikke, at undervisningen i tilstrækkelig grad havde rustet dem til eksamen. Samtidigt fremgik det, at kun omkring 50 % af de studerende havde læst over halvdelen af det obligatoriske pensum, og kun omkring 25 % angav at have læst mellem 75-100 %.

Der blev derfor gjort en indsats for at forbedre kurset, som skulle gentages i foråret 2015. Vi fastholdt den grundlæggende hensigt med kurset: at gøre de studerende i stand til selvstændigt at anvende kvantitative metoder samt at kunne foretage en kritisk vurdering af kvantitative analyser og de konklusioner, der drages på grundlag af dem. I undervisning såvel som ved eksamen blev der lagt vægt på anvendelse og vurdering snarere end gengivelse af pensum, idet vi søgte at tilskynde til 'dybe' tilgange til læring snarere end 'overfladiske' (se Biggs, 2003). Den fælles 'skabelon' for forelæsninger bestod først af kort præsentation af en type spørgsmål, de studerende skulle lære at besvare, dernæst i en indføring i de centrale begreber, teorier og metoder nødvendige for at besvare den type spørgsmål og endelig et eksempel (eller flere) på

den relevante type analyse i praksis. Ved øvelsestimerne blev de stillet nogle konkrete opgaver, hvor de skulle anvende teori og begreber fra dagens pensum, praktisk udføre analyser og endelig forholde sig kritisk til resultatet. Eksamensspørgsmålene (som efter første år også indgik som øvelsesmateriale) var lavet således, at de ikke kunne besvares ved simpel gentagelse af pensum. I stedet blev de studerende præsenteret for undersøgelser, de skulle vurdere, eller konkrete spørgsmål, de skulle besvare ved at udføre en analyse eller redegøre for, hvordan de ville tilrettelægge en analyse. Der blev med andre ord ikke spurgt om for eksempel 'hvilke forhold skal man være opmærksom på ved formulering af spørgeskemaspørgsmål?', 'hvordan beregnes et konfidensinterval?' eller 'hvad er  $R^2$ ?', hvor spørgsmålet kunne besvares ved simpel gengivelse af pensum. I stedet blev de studerende bedt om at vurdere nogle konkrete eksempler på spørgeskemaspørgsmål eller selv formulere nogle, identificere usikkerheden på estimater oplyst i en undersøgelse eller f.eks. undersøge en given sammenhæng, som fordrer kendskab til regressionsanalyse og viden om  $R^2$ . Spørgsmålene angav med andre ord ikke, hvilken specifik del af pensum, der skulle anvendes, og de studerende skulle demonstrere kendskab ved at bringe relevant viden i anvendelse i forhold til løsning af konkrete problemer.

Forandringerne fra 2014 til 2015 havde til formål at skabe en bedre 'alignment', dvs. Overensstemmelse, mellem fagets målsætninger, kursusgangenes indhold og eksamen (Biggs og Tang, 2011). Derudover ønskede vi at styrke kommunikation af læringsmål til de studerende samt at tydeliggøre succeskriterierne i forhold til eksamen, som også er vist at have stor betydning for læring (se bl.a. diskussion i Qvortrup & Keiding, 2014). Konkret blev der således 1) skabt klarere sammenhæng mellem forelæsningerne og de efterfølgende øvelser, 2) nedfældet klare læringsmål (teoretiske og praktiske færdigheder) for hver eneste kursusgang, som blev indskrevet i undervisningsplanen og 3) indføjet eksamenssæt fra året før i øvelserne, så de studerende kunne se, hvad de kunne forvente at møde til eksamen. Af direkte pædagogiske tiltag kan nævnes 1) styrkelse af eksemplificering i forelæsningerne, således at teoretisk fremstilling altid blev kædet sammen med praktisk anvendelse og vurdering af analyseresultater, 2) omdeling af spørgeskema til de studerende ved første kursusgang. Deres besvarelser blev samlet i et datasæt, som indgik direkte i øvelserne. Ideen var at øge de studerendes fortrolighed med og interesse for både spørgeskemakonstruktion, variable, cases og datasæt ved at sætte dem til at analysere spørgsmål og data, de selv havde været med til at generere samt 3) samling af øvelser og instruktioner i anvendelse af statistikprogrammet i et kompendium, så selvstændigt arbejde med øvelserne blev lettere at overskue. Af resurse-mæssige årsager og for at bringe kurset i overensstemmelse med de normer om undervisning og læsning, der var gældende på andre kurser, blev pensum reduceret med 10 % og antal undervisningsgange fra 12 til 10, tid til opfølgning og øvelser fra to til halvanden time og bemanding til øvelser fra tre til to per 80 studerende.



## II. Data og indikatorer

Datagrundlaget for analyserne er kursusevalueringer, registreret kursusaktivitet på kursushjemmesiden samt eksamensbedømmelser for de to årgange 2014 og 2015 på den samfundsfaglige bacheloruddannelse. Data og indikatorer indgår i beskrivelser af tilfredshed med kurset og forskellige former for kursusaktivitet og eksamenspræstationer såvel som i analyser af sammenhænge mellem kursusaktivitet og eksamenspræstation. Nedenfor præsenteres data og de indikatorer, som anvendes.

### *Kursusevalueringer*

Kursusevalueringerne fra de to år anvendes som informationskilde om forskel på de studerendes tilfredshed med undervisningen og kurset som helhed såvel som deres studieaktivitet (kun 2015). Der er dog nogle forskelle mellem de to års evalueringer, som har betydning for sammenligneligheden af de studerendes vurderinger af kurset. For det første er der forskelle i de stillede spørgsmål. Betydning af disse diskuteres direkte i forbindelse med anvendelsen af evalueringerne (se nedenfor). For det andet var der flere respondenter i 2015 end i 2014. 175 besvarelser i 2015 (42 % af de tilmeldte) sammenlignet med 101 i 2014 (24 % af de tilmeldte), som sikkert hænger sammen med, at evalueringen i 2014 først blev iværksat efter eksamen (i sommerferien) og ikke ved (og en uge efter) sidste kursusgang som i 2015. Både antal besvarelser og tilskyndelsen til at evaluere sidste undervisningsgang betyder, at 2015 stikprøven sandsynligvis er mere repræsentativ for årgangen. Der er også en reel risiko for, at evalueringerne i 2014 var påvirkede af den høje dumpeprocent (se nedenfor), idet evalueringen fandt sted efter eksamensresultaterne var meldt ud.

Ved brugen af evalueringen for 2015 som informationskilde om de studerendes deltagelse i undervisningen og forberedelsestid er det vigtigt at være opmærksom på, at stikprøven ikke er repræsentativ for alle kursustilmeldte. For at undersøge repræsentativiteten undersøgte jeg, om der var forskel på de 151, som evaluerede, og hele årgangen (396) med hensyn til deres eksamenspræstation. En sammenligning af andel point ud af totalt mulige, som blev opnået ved eksamen, viser, at de 151 opnåede 58 % af det maksimalt mulige antal point, mens årgangen som helhed opnåede 51 % (se nedenfor om eksamensbedømmelser). Desuden var der 10 % færre, der ikke bestod ved eksamen end for hele årgangen. De 151 er således ikke repræsentative, men udgør en gruppe, som har gjort det bedre end gennemsnittet. Denne type selektionsbias ('trunkering') betyder, at vi generelt kan forvente at se svagere sammenhænge mellem de uafhængige og afhængige variable i analyserne (Collier & Mahoney, 1996).

### *Observeret kursusaktivitet*

Det selvrapporterede aktivitetsniveau i evalueringen suppleres med observeret aktivitet på kursussiden på *moodle*-platformen i 2015. Der er således lavet udtræk på, hvorvidt og hvornår de studerende har tilgået de materialer, som er centrale for undervisningsforløbet, dvs. forelæsningsslides og øvelsesmaterialer. Antal visninger og

downloads af materialer bliver brugt som en indikator på kursusaktivitet. Da det er normen, at studerende, som deltager i forelæsninger og de følgende opfølgninger, tilgår forelæsningslides, er antal visninger og downloads en rimelig god indikator for deltagelse, selv om den ikke er lige så præcis, som en direkte registrering ved undervisningen ville være. Tallene overestimerer den faktiske aktivitet en smule, hvilket skyldes at hvis en studerende går ind to eller flere gange og downloader et givent materiale, så registreres de for hver gang, de downloader. Det har jeg forsøgt at korrigere for, men der er en mindre 'overestimerings-bias' i indikatoren. Det samme gælder for materiale, som er nødvendigt for at arbejde med øvelserne. Indikatoren for deltagelse i forelæsninger er dog baseret på tre centrale forelæsninger, og der er derfor større usikkerhed for denne indikator end for den øvelsesaktivitet, som er baseret på de syv første ud af 10.

### ***Eksamensbedømmelser***

Der blev foretaget en særlig præcis måling af de studerendes præstation til eksamen, hvor bedømmerne gav point for hver enkelt opgave i sættet, som havde et maksimalt antal mulige point. Dette blev gjort for at få information om, hvilke styrker og svagheder, de studerende havde, og sikre en ensartet bedømmelse. Eksamen blev bedømt med 'bestået'/'ikke-bestået'. Eksaminatorerne blev bedt om at indsende deres bedømmelser (excelark) til den kursusansvarlige, der dog modtog færre i 2014 (150 i alt) end i 2015 (396 i alt). Måling af præstation til eksamen er derfor antal point (ud af de maksimalt mulige), som de studerende opnåede. Det er dog vigtigt at bemærke, at andelen af 'ikke-beståede' for de indsendte bedømmelser lå hhv. 8 og 9 procentpoint under det samlede resultat for årgangen i 2014 (32 %) og 2015 (38 %). Det er sandsynligt, at det skyldes, at eksaminatorerne ikke har gjort sig den ulejlighed at lave en fuldkommen bedømmelse med point per opgave, når det har været tydeligt, at en opgave ikke ville bestå (fx fordi kun første opgave er besvaret). Det betyder, at der vil være en generel overvurdering af pointniveauet for gruppen af ikke-beståede, som dog kan forventes at være ens for de to år.

Karakteren af eksamen har stor betydning for, hvorvidt vi kan forvente, at eksamenspræstationen reflekterer de studerendes faglige læring. Den femtimers skriftlige eksamen indeholdt begge år et bredt batteri af spørgsmål, hvor alle hovedkategorier inden for pensum var repræsenteret, og der blev prøvet i de vigtigste statistiske metoder.

## **III. Effekt af kursusforbedringer på tilfredshed og eksamenspræstation**

### ***1. Effekt af kursusforandringerne på de studerendes tilfredshed***

Den første del af analysen retter sig mod effekten af kursusreformen 2014 til 2015 på de studerendes tilfredshed med kurset. Spørgsmålene ved evalueringen af kurset i 2014 afveg som nævnt fra dem, som blev brugt i 2015, så det er ikke muligt at lave en

en-til-en-sammenligning på alle relevante aspekter. Der er dog to sæt spørgsmål vedrørende den formidlingsmæssige og pædagogiske indsats til forelæsningserne og øvelserne (opfølgning), som er sammenlignelige; ordlyden er ikke den samme, men det er en rimelig antagelse, at de studerende ville respondere ret ens på de to spørgsmål, som desuden havde de samme svarkategorier.

<b>TABEL 1. EVALUERING AF UNDERVISNINGEN I KVANTITATIV METODE</b>					
	<b>Meget/yderst tilfredsstillende</b>	<b>-</b>			<b>Meget/yderst utilfredsstillende</b>
	1	2	3	4	5
<b>Forelæsninger</b>					
2014: "Hvordan har du oplevet den mundtlige formidling ved de forelæsninger i kvantitativ metode du har deltaget i?"	2	10	26	35	28
2015 : "Hvad er din bedømmelse af forelæserens generelle pædagogiske niveau i dette fag?"	21	52	15	9	3
<b>Øvelser</b>					
2014: "Hvordan har du oplevet den mundtlige formidling ved de opfølgninger i kvantitativ metode du har deltaget i?"	10	32	25	18	15
2015: "Hvad er din bedømmelse af underviseren/undervisernes generelle pædagogiske niveau ved opfølgningerne"	21	51	20	4	4
Alle tal er opgivet i hele procent. Deltagere i evalueringen 2014: 101, og 2015: 175					

Evaluering af undervisningen til både forelæsninger og øvelser viste, at de studerendes oplevelse af kurset var markant ændret i positiv retning (se tabel 1). Stigningen i andel studerende fra 2014 til 2015, som placerer sig i de to mest tilfredse kategorier, er hhv. 61 % (forelæsninger) og 30 % (øvelser). Som diskuteret i afsnittet om data og metode ovenfor er der forskelle på tidspunktet for evalueringen og antal deltagere, som gør, at vi kan forvente, at der er en negativ bias i evalueringerne for 2014 i forhold til året efter. En del af den positive forandring kan sandsynligvis tilskrives dette. Med dette forbehold in mente synes det dog stadig markant, at kurset, i de studerendes optik, var blevet tydeligt forbedret i forhold til året før.

## **2. Effekt af kursusforbedringer på de studerendes præstation ved eksamen**

På baggrund af de positive evalueringer var den klare forventning, at en meget højere andel af de studerende ville bestå eksamen i 2015 end i 2014. Det kom derfor som en overraskelse, at så mange som 38 % af de studerende, som gik til eksamen, ikke bestod (34 % af de tilmeldte på kurset). Det var stort set den samme andel ikke-beståede

som året før. Det er derfor oplagt at studere eksamensbedømmelserne med henblik på at undersøge, om den eneste effekt af kursusændringerne var på de studerendes tilfredshed. Når man sammenligner resultaterne ved eksamen i 2014 med resultaterne ved eksamen i 2015, er det dog tydeligt, at 'kursusreformen' ikke kun havde en effekt på studerendes tilfredshed, men også løftede det faglige niveau. Man kan se, at niveauet ved eksamen målt som andel point af de maksimalt mulige i 2015 var markant højere end året før.

<b>TABEL 2. PRÆSTATION VED EKSAMEN 2014 og 2015</b>			
	<b>ANDEL POINT (%) UD AF MAXIMALT ANTAL MULIGE</b>		<b>Ændring</b>
	<b>2014</b>	<b>2015</b>	
Alle	40%	51%	11%
Bestået	52%	66%	14%
Ikke-bestået	24%	29%	5%
N	150	396 (alle) /292 (b/ib)	

Det fremgår af tabellen, at når vi sammenligner besvarelsene fra sidste år med i år, så er andelen af rigtige svar steget med 11 procentpoint for hele årgangen. Det er dog samtidigt tydeligt, at der er sket en polarisering, idet de der ikke bestod, ikke er blevet løftet nær så meget, som de der bestod. Gruppen der bestod eksamen (ca. 2/3 af de studerende) har således haft en fremgang på 14 % i andelen af mulige point, mens de, der dumpede (ca. 1/3), kun har en 5 % forbedring i forhold til 2014.

Det er muligt, at beskæringen af øvelsestid og bemanning har haft betydning for særligt de svage studerende og kan forklare en del af det manglende løft i niveauet i den lave ende. Det er dog også hensigtsmæssigt at undersøge, om de studerendes eget aktivitetsniveau har haft betydning for eksamensresultatet.

#### **IV. Effekt af individuel studieaktivitet for eksamenspræstation**

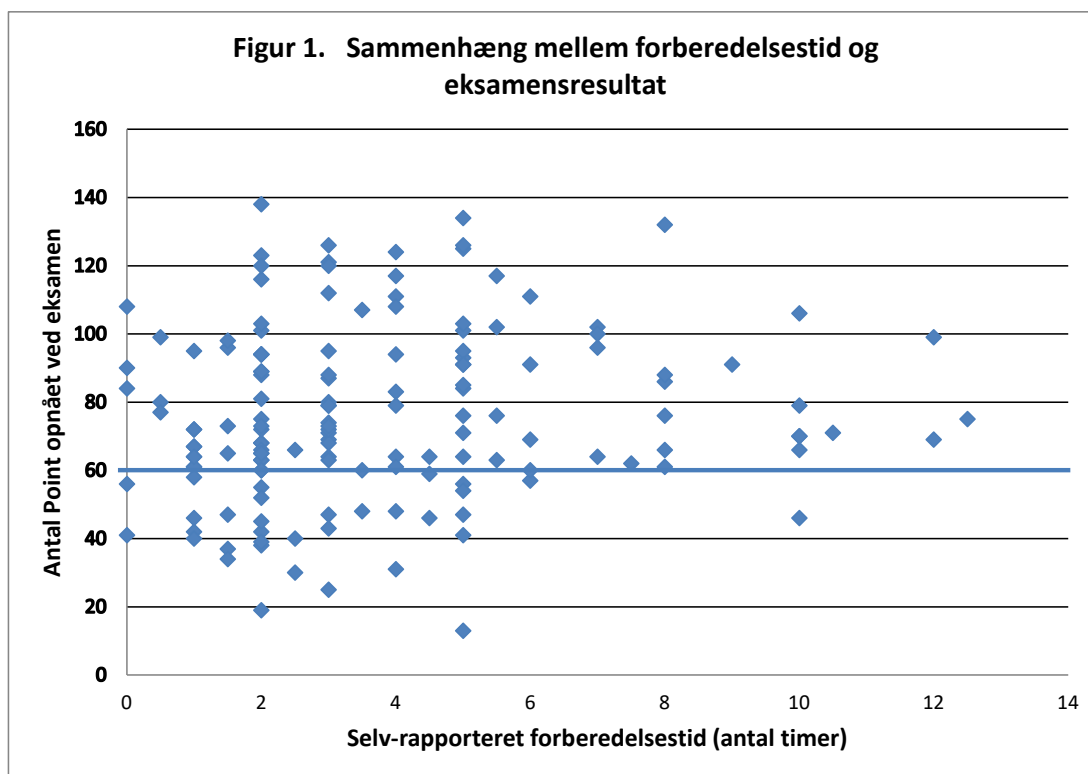
Den ovenstående analyse indikerer, at kursustilrettelæggelsen har haft en væsentlig betydning for de studerendes præstation ved eksamen, selv om det ikke ændrede ved beståelsesprocenten. Spørgsmålet er, hvilken rolle de studerendes egen studieaktivitet spiller. På det aggregerede niveau er der flere tegn på, at en del af problemet i 2015 kunne være relateret til manglende deltagelse i undervisning og forberedelse. Hvis de studerende skal følge normen for et 5 ECTS-kursus, som angiver en arbejdsbyrde på 130-150 timer, burde de bruge ca. 10-12 timer om ugen på forberedelse – udover deltagelse i selve undervisningen (30 timer) – i de uger, kurset løber. Den gennemsnitlige tid, som de studerende selv angiver at have brugt på forberedelse, var dog kun 3,8 timer om ugen. Kun 21 % af de studerende oplyser at have brugt fem eller flere timer om ugen, mens hele 26 % oplyser at have brugt en time eller mindre om ugen. Mønstrer af forholdsvis lav aktivitet understøttes af den observerede aktivitet

på moodle-kursussiden. Ved at se på antal visninger og downloads af centrale materialer kan man få en indikation af aktivitetsniveauet (se afsnittet om data og metoder). Ved at undersøge visninger og downloads af slides til fire centrale forelæsninger (den 4. 6. og 7. og 9. ud af de 10 afholdte) kunne man se, at kun omkring 60-75 % af årgangen deltog i forelæsningerne. Der var 75 % visninger og downloads til 4. undervisningsgang (sandsynlighedsteori og estimation), 71 % til 6. kursusgang (sammenhæng af kategoriske variable), 62 % til 7. kursusgang (regressionsanalyse) og 59 % til 9. kursusgang (regressionsanalyse). En anden vigtig indikator for aktivitet er arbejde med øvelsesopgaver, som direkte ruster de studerende til eksamen. Ved at se på downloads og visninger af øvelsessvarene til de første syv af de 10 ugentlige øvelser kunne man se at kun 15-30 % af de studerende havde set på øvelsessvarene. Ved sidste kursusgang var andelen steget til 35-60 %, mens andelen når op på 80-100 % af alle kursusdeltagere umiddelbart før eksamen. Det er således tydeligt, at selv om der var udbredt tilfredshed med kurset, så var der stadig et problem med at motivere de studerende til at yde en aktiv indsats i undervisningsforløbet.

I den næste del af analysen vil jeg derfor undersøge, hvilken rolle de studerendes forberedelse og deltagelse i kurset har for deres præstation ved eksamen. Analysen baseres på 151 af de studerende, idet det ikke var muligt at trække information om hele årgangen fra de tre datakilder (evaluering, moodle-side og eksamensbedømmelser), men kun for denne gruppe.

#### ***Hvilken betydning har antal timer om ugen brugt på forberedelse?***

Som nævnt blev de studerende bedt om at svare på, hvor mange timer om ugen de anslog at have brugt på at arbejde med kurset udover deres deltagelse i undervisningen. Det minimale antal timer, som blev oplyst, var 0, og det maksimale var 12,5. Når man kører en enkel, bivariat korrelation mellem timers forberedelse og eksamenspræstation, får man en korrelationskoefficient (Pearsons  $r$ ) på 0,13, som indikerer en meget svag positiv sammenhæng, som dog ikke er signifikant. Ser man på en grafisk fremstilling af sammenhængen mellem de to variable, tegner der sig dog et klarere mønster.



Der er ikke nogen klar sammenhæng mellem antal timer brugt om ugen og præstation ved eksamen (point opnået ved eksamen) for studerende, som angiver at have brugt fem timer eller mindre om ugen. Der er flotte præstationer blandt studerende, som tilsyneladende kun har lagt meget lidt tid i kurset, og det virker derfor sandsynligt, at det primært er forskel i evner og evt. tidligere læring, som er udslagsgivende – eller simpelthen at en del studerende har lagt timerne på at arbejde med stoffet efter kursets (og evalueringens) afslutning. Det er dog også meget tydeligt, at der blandt de studerende, som har brugt minimum fem timer om ugen på at arbejde med stoffet i den periode, kurset løb, er en klar tendens til, at de klarer sig godt til eksamen. Grænsen mellem at bestå og ikke-bestå blev ved eksamen sat til omkring 60 point (den horisontale linje på figuren). Man kan således se, at med en forberedelsestid på over fem timer om ugen, var det stort set givet, at man ville bestå eksamen. Forberedelse over et bestemt antal timer fjernede således de dårligste præstationer. Det kan således konstateres, at forberedelsestiden helt klart har en effekt, selv om effekten af den, som målt her, ikke er lineær.

### *Hvilken betydning har deltagelse i kursusaktiviteterne?*

Det næste spørgsmål er, hvorvidt deltagelse i kursusaktiviteterne har en effekt. Der er ikke på individniveau angivelse af deltagelse i forelæsninger og øvelser i evalueringen. Derfor er den eneste mulighed for at indsamle data at anvende den registrerede aktivitet på kursets hjemmeside (moodle), som beskrevet ovenfor.

### *Deltagelse i forelæsninger*

Der blev udvalgt tre centrale forelæsninger (4, 6 og 7), og det blev undersøgt, i hvilket omfang de studerende deltog i disse ved at se på om de downloadede forelæsnings-slides før eller på selve dagen for forelæsningen.

Deltagelse i centrale forelæsninger	Eksamenspræstation i point (0-138)			N
	<i>Gns.</i>	<i>Median</i>	<i>Std. Afv.</i>	
Ikke deltaget i centrale forelæsninger	63,0	62,5	14,4	12
Deltaget i 1 central forelæsning	74,0	71,0	29,6	23
Deltaget i 2 centrale forelæsninger	73,7	71,0	28,4	47
Deltaget i 3 centrale forelæsninger	80,5	77,0	22,7	69
Total	76,0	72,0	25,5	151

Der synes at være en klar sammenhæng mellem deltagelse i de tre centrale forelæsninger og præstation ved eksamen. Der er cirka 17 points forskel på de studerende, som slet ikke var til stede ved nogle af de tre forelæsninger, og de som var til stede ved alle tre. Der kan dog ikke spores nogen forskel på studerende, der har deltaget i blot en eller to af disse forelæsninger. Antal personer (N) i de enkelte kategorier er dog lavt, og forskellen mellem dem er ikke signifikant (bonferroni korrektion anvendt).

Deltagelse	<i>Gns. Point</i>	N
Ikke deltaget i alle centrale forelæsninger	72,2	82
Deltaget i alle centrale forelæsninger	80,5	69
<i>Forskel i antal point</i>	8,3*	
* signifikant på 0,05 niveau		

Hvis man i stedet (se tabel 4.) ser på forskellen mellem de, som har deltaget i alle centrale forelæsninger, og de som ikke har (to næsten lige store grupper), så er der en forskel på lidt over 8 point, og forskellen i gennemsnitlig præstation er signifikant.

### *Selvstændigt arbejde med øvelser*

Den næste kursusaktivitet er aktivt selvstændigt arbejde med øvelserne. De studerende arbejder med øvelserne til undervisningen, men kan godt deltage i disse øvelser uden at downloade svarene, som bliver lagt op på kursushjemmesiden efter øvelsesgangen. Hvis de efter øvelserne gik ind og hentede de korrekte øvelsessvar inden for to uger efter den pågældende øvelsesgang, bliver de her registreret som havende arbejdet selvstændigt med øvelserne. Det betyder således ikke, at man ikke har arbejdet

med øvelser i det hele taget før eksamen, hvis man ikke har downloadet øvelsessvarene. Man har blot ikke har gjort det i forbindelse med undervisningen. I forhold til deltagelse i forelæsninger kan man se, at andelen af studerende, som har arbejdet med øvelserne efter undervisningen, er relativt lille.

**TABEL 5. Selvstændigt arbejde med øvelser og eksamenspræstation (point 0-138)**

Detagelse i centrale forelæsninger	Eksamenspræstation i point (0-138)			N
	Gns.	Median	Std. Afv.	
Ikke selvstændigt arbejdet med centrale øvelser	73,2	69,5	26,3	88
Arbejdet selvstændigt med 1 central øvelse	73,8	74,0	18,3	35
Arbejdet selvstændigt med 2 centrale øvelser	82,4	81,0	27,1	18
Arbejdet selvstændigt med 3 centrale øvelser	97,3	107,0	28,7	10
Total	76,0	72,0	25,5	151

Vertikal linje mellem grupper som ikke er signikant forskellige fra hinanden (Bonferroni korrektion,  $p>0,05$ )

Ser man på sammenhængen mellem arbejdet med øvelsesmaterialet og præstation til eksamen, er mønstret tydeligt, og resultatet er statistisk signifikant. Studerende, som har arbejdet med øvelserne, klarer sig gennemsnitligt markant bedre end studerende, som ikke har. For de studerende, som har arbejdet med alle tre centrale øvelser under kursusforløbet, ligger den gennemsnitlige score omkring 24 point over de, som ikke har arbejdet med øvelserne eller kun gjort det en gang, og forskellen er signifikant.

### ***Sammenhæng mellem forberedelsestid og kursusaktivitet***

Et centralt spørgsmål er, om der faktisk også er en sammenhæng mellem aktiv deltagelse og forberedelsestid, som kunne gøre det vanskeligt at skille effekten af deltagelse i undervisningsaktiviteterne fra effekten af den anvendte tid til forberedelse. Det er dog ikke tilfældet. Aktiv deltagelse i forelæsningerne for denne gruppe er kun meget lavt korreleret med den selvrapporterede forberedelsestid (Pearsons  $r = 0,04$  og ikke signifikant). Og ser vi på sammenhæng mellem forberedelsestid og selvstændigt arbejde med øvelserne, så er korrelationen kun svagt højere (Pearsons  $r = 0,11$  og stadig ikke signifikant). Det at deltage i undervisningen og bruge tid på forberedelse hænger altså ikke tæt sammen. Dette resultat er på linje med resultatet af Herrmann et al.s undersøgelse af sammenhæng mellem undervisning og studieaktivitet (Herrmann et al. 2015).

I den samlede vurdering af disse resultater er det nødvendigt at genkalde sig, at stikprøven består af studerende, der generelt er mere aktive og klarer sig bedre til eksamen end årgangen som helhed. Konsekvensen af denne skævhed for resultatet er en såkaldt dæmpende effekt, hvor sammenhængen mellem de uafhængige og afhængige i stikprøven er svagere, end den ville være, hvis vi havde haft en repræsentativ stikprøve, hvor den fulde variation i den afhængige variabel (eksamensresultat) var



repræsenteret (se Collier & Mahoney, 1996). Den samme type dæmpende effekt opstår, når der er tendens til målefejl på den uafhængige variabel (se King, Keohane, and Verba, 1994: kap. 5). Hverken deltagelse i forelæsninger eller selvstændigt arbejde med øvelser måles helt præcist i undersøgelsen, og selvrapporteret angivelse af forberedelsestid er i sagens natur også behæftet med en vis usikkerhed. Det er således meget sandsynligt, at effekterne af de forskellige former for studieaktivitet er stærkere end de, som kan observeres her.

## Konklusion

Analysen har søgt at besvare to spørgsmål, som er relevante for alle, som planlægger kurser, som ikke hører til de mest populære blandt de studerende. Det første var, hvilke effekter man kan forvente af generelle pædagogiske forbedringer af et kursus. Analysen viste ret entydigt, at ændringerne havde en klar effekt på de studerendes tilfredshed, også selv om der knytter sig usikkerhed til det præcise omfang af effekten som følge af de beskrevne problemer med stikprøven. Effekten på eksamenspræstationerne var også tydelig. Effekten var dog ikke generel, men stærkt polariseret. Man kunne observere et gennemsnitligt løft i det faglige niveau, men effekten på de bedste to tredjedele af de studerende (som bestod) var markant højere end på den dårligste tredjedel (som ikke bestod). Den relativt lave studieaktivitet, som de studerende selv rapporterede, og den, som kunne observeres på kursets hjemmeside, indikerede, at en del af problemet kunne ligge her. I undersøgelsen af hvilke specifikke studieaktiviteter – forberedelsestid, deltagelse i forelæsninger og selvstændigt arbejde med øvelser – der er væsentlige for den individuelle læring, viste det sig således også, at selvstændigt arbejde med øvelsesmaterialet havde den stærkeste effekt, mens deltagelse i forelæsningerne også var positivt og signifikant korreleret med præstationerne. Forberedelsestid betød dog ikke det samme for alle og var kun svagt positivt korreleret med eksamenspræstationen, og resultatet var ikke signifikant. Forudsætningerne og evnerne til at sætte sig ind i stoffet varierer utvivlsomt betydeligt, og behovet for løbende at forberede sig til undervisningen er således ikke overraskende forskelligt fra person til person. Analysen viste dog tydeligt, at forberedelsestiden ikke har en lineær sammenhæng med eksamensresultatet: forberedelse over fem timer om ugen eliminerede så godt som alle de dårlige præstationer og viste sig at være tilstrækkeligt til at bestå. Hvis man således skal imødegå udfordringen med at få flere til at bestå eksamen, er det ikke tilstrækkeligt at ændre på selve kurset. Der skal tilsyneladende arbejdes med at motivere de studerende til at følge undervisningen – særligt arbejde med øvelserne – og særligt for de, som har vanskeligt ved stoffet, skal der bruges mere tid på forberedelse.

*Carina S. Bischoff (ph.d.) er studieleder og lektor på Institut for Samfund og Globalisering på Roskilde Universitet. Hendes forskningsinteresser ligger inden for feltet komparativ politik, hvor hun har beskæftiget sig med spørgsmål relateret til partier og partisystemer, valg, valgsystemer og vælgeradfærd såvel som den Europæiske Union. Hun underviser i politologiske fag såvel som metode, primært kvantitativ.*

## Litteratur

- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University* (2nd ed.). London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4. ed.). Berkshire: Open University Press.
- Collier, David & James Mahoney (1996): Insights and Pitfalls: Selection Bias in Qualitative Research. *World Politics* 49(1) pp. 56-91.
- Dehaan, R. (2005). The Impending Revolution in Undergraduate Science Education. *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 14, No. 2, June 2005.
- Dyrberg O'Neill, L., Vonsild, M. C. & B. Wallstedt (2013). Kvote 2-optagelse af akademiske præstationer: Hvor stor betydning har det adgangsgivende eksamenssnit? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 8, nr. 14. s. 86-99.
- Gerring, John (2004). What is a Case Study and What is it Good For? *American Political Science Review* 98(2). pp. 341-354 (14 sider).
- Herrmann, K.J., Bager-Elsborg, A., Borch Hansen, I. og R. Nielsen (2015). Mere undervisning, større studieintensitet? En multilevelanalyse af 7.917 studerendes tidsforbrug. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 10, nr. 17. s. 35-50.
- Kember, D. & Leung, D.Y.P. (1998). Influences upon students' perceptions of workload, *Educational Psychology*, 18, pp. 293-307.
- King, G.; , R. O.; Keohane, and S. Verba. 1994. *Designing social inquiry. Scientific inference in qualitative research*. In. Princeton: Princeton University Press.
- Lizzio, A. Wilson, K. & R. Simons (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, Volume 27, No. 1. s. 27-52
- Qvortrup, A. & Keiding, T. B. (2014). Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 9, nr. 17. s. 6-19.

# Afmystificering af forskning: Et studenterperspektiv på et praktisk møde med forskerverdenen

*Maia Ebsen, cand.scient.anth., Københavns Universitet*

*Sophie Therese Burisch, stud.cand.scient.anth., Københavns Universitet*

*Sandra Thomas, cand.scient.anth.*

## Reviewet artikel

*Litteraturen om, hvorledes forskning og undervisning kan integreres på uddannelsesinstitutioner, er vokset betragteligt i de seneste år. Derimod har kun få af disse studier beskæftiget sig med, hvordan studerende forstår forholdet mellem forskning og undervisning. Baseret på et kvalitativt studie af studerendes oplevelse af et forskningsbaseret undervisningsforløb, nærmere bestemt et forskningspraktikforløb, vil denne artikel bidrage til diskussionen med et studenterperspektiv. Vores data viser, at studerende, til trods for at have gennemgået dette undervisningsforløb, stadig oplever forskning og undervisning som adskilte. Vi argumenterer derfor, at studerende drager et konceptuelt skel mellem det arbejde, som indgår i forskning, og de læringsforløb, som de selv gennemgår som led i deres uddannelse. Gennem en analyse af vores data vil vi vise, at forskningspraktik leder til en afmystificering af studerendes forestillinger om forskning, hvilket udfordrer dette skel. I konklusionen vil vi opfordre til, at sådanne læringsoplevelser medtænkes i fremtidige undervisningsdesign, da dette vil give de studerende et nødvendigt indblik i de forskningsprocesser, der er grundlæggende for deres fags vidensproduktion.*

## Introduktion

På mange uddannelser, både nationalt og internationalt, eksperimenteres der med at integrere forskning og undervisning på nye måder (se fx Blok et al., 2012; Healey et al. 2010). I et nyligt review noterer Malcolm (2013) dog, at der, til trods for den stigende interesse, sjældent stilles spørgsmålstejn ved selve relationen mellem undervisning og forskning eller hvilken konkret værdi, disse aktiviteter skal skabe. Robertson og Blackler (2006) samt Gerrard et al. (2004) påpeger i forlængelse af dette, at værdien ofte antages at være en forbedret læringsoplevelse for de studerende, men at de studerendes oplevelse, til trods for dette, ofte udelades af diskussionerne.

I denne artikel vil vi forsøge at imødekomme denne mangel. Med afsæt i et konkret undervisningsforløb – *en forskningspraktik*, som vi, de tre forfattere, indgik i på vores kandidatuddannelse i antropologi på Københavns Universitet (KU) – vil vi sammenligne studerendes forståelse af de læringsforløb, de gennemgår på deres uddannelse,

med den læringsproces, der indgår i deres fags forskningspraksis. Vi vil altså se nærmere på forholdet mellem undervisning og forskning, som det ser ud fra studerendes perspektiv. Således er det vores hensigt at bidrage med en empiribaseret diskussion af relationen mellem forskning og undervisning til den aktuelle debat om forskningsbaseret undervisning i en dansk universitetskontekst (fx Laursen, 1998; Dohn & Madelung, 2013; Wiberg, 2011). Med afsæt i data indsamlet i forbindelse med den forskningspraktik, som vi deltog i, suppleret med interviews med de praktikanter, der tog over efter os, vil denne artikel undersøge forskningsspørgsmålet: *Gennem en analyse af en gruppe studerendes forventninger til og oplevelse af forskningspraktik vil vi undersøge, hvordan studerende på videregående uddannelser forstår forholdet mellem undervisning og forskning.*

Vores undersøgelse viser, at de studerende drager et *konceptuelt skel* mellem forskning og det læringsarbejde, de selv foretager i løbet af deres uddannelse. Dette er med til at opretholde en adskillelse af de to praksisser. Undervisningsforløb, hvor studerende engageres direkte i forskningsarbejde, udfordrer dette skel, da det giver studerende en række indsigter i de sammenfald, der eksisterer mellem deres egen og forskeres praksis. Dette vil vi i denne artikel referere til som en *afmystificering* af forskning for de studerende. Artiklen konkluderer, at sådanne oplevelser skaber rum for, at studerende kan få et nødvendigt indblik i den læringsproces, der ligger til grund for forskning og dermed en bedre forståelse for deres disciplins vidensproduktion.

### Forskningspraktik på Institut for Antropologi

Forskningspraktik er et ECTS-pointgivende undervisningsforløb udbudt på blandt andet Institut for Antropologi (IA). Forskningspraktik har siden 2013 været praktiseret på et eksperimentelt plan, men er for nylig blevet en integreret del af studieordningen for kandidatuddannelsen (Kandidatstudieordning 2016, IA)<sup>i</sup>. I det forløb, vi undersøger i denne artikel, ansøgte de studerende forud for semesterets start om deltagelse ved at indsende en motiveret ansøgning. Under det første forløb deltog tre studerende i praktikken, mens der det følgende semester var fire.

I løbet af praktikken udvikler og eksekverer de studerende i fællesskab et mindre forskningsprojekt med afsæt i den overordnede forskningsgruppes projekt<sup>ii</sup>. Dette betyder, at forskningspraktikanter skal: a) formulere et muligt underprojekt for den samlede forskningstematik, b) udvælge og læse litteratur knyttet til dette specifikke felt, c) deltage i udvalgte møder, seminarer og konferencer relateret til forskergruppens projekt og d) udarbejde en afrapportering om de indsamlede data samt en beskrivelse af mulige analytiske perspektiver, der kan bidrage til forskergruppens overordnede projekt.

Undervisningsforløb som dette er i de seneste år blevet tildelt en øget opmærksomhed på tværs af KU som et forsøg på at imødekomme den udbredte oplevelse blandt

studerende af, at forskning foregår fjernt fra undervisningslokalet og tillige er en praksis, der ligger ganske langt fra deres egen (Baarts, Delprojekt A)<sup>iii</sup>. Vores undersøgelse peger overordnet set på samme oplevelse blandt studerende, men som vi vil påpege, var forskningspraktik i dette tilfælde med til at mindske afstanden mellem undervisning og forskning.

### Metode og datasæt

Vores data er indsamlet blandt studerende, der gennemførte et forskningspraktikforløb udbudt af IA i 2014 og 2015. Vi inddrager derfor både erfaringer fra vores eget forløb og løbende samtaler og interviews med de kandidatstuderende, der tog over efter os. Vores undersøgelse har derfor været en kombination af *deltagerobservation* og *semistrukturerede interviews* og bygger således på en kvalitativ tilgang. Denne tilgang har tilladt os at få indsigt i de *udtalte* såvel som *uudtalte* sider (Hastrup et al., 2011, s. 34) af studerendes forståelse af egne læringsprocesser samt den relaterede forskningspraksis. Disse indsigter er blevet skabt i dialoger og social interaktion. Vores undersøgelse er derfor et resultat af en *intersubjektiv* forskningsproces (Sjørsløv, 2015, s. 36), da den viden, som vores analyse er baseret på, er fremkommet i samspillet mellem os og de studerende, vi involverede i vores undersøgelse.

Deltagerobservation er en central antropologisk metode, hvor man selv engagerer sig i de aktiviteter, der finder sted i det sociale fællesskab, som studeres (Dewalt & Dewalt, 2002). Denne metodiske tilgang har også tidligere været anvendt i uddannelsesstudier i vid udstrækning (se Gordon et al., 2001). Vi er under vores uddannelse systematisk blevet trænet i at bruge egne oplevelser som refleksionsgrundlag for vores analyser. Noter fra møder, egen arbejdsproces og forskningsaktiviteter indgår således i data-materialet for vores analyse.

Yderligere har vi foretaget dybdegående interviews med tre ud af de fire forskningspraktikanter, der gennemgik forløbet efter os. Interviewene tog form af semistrukturerede interviews, da de fulgte en fælles spørgeguide, som vi dog også afveg fra, i tilfælde af at andre spørgsmål viste sig mere relevante (Bernard, 2006, s. 210). Vores spørgsmål kredsede om tre tematikker: 1) forskningspraktikkens overordnede forløb, 2) det læringsforløb, som praktikken tilbød og 3) de studerendes forståelse af og erfaring med at bedrive forskning. Efterfølgende er interviewene blevet transskriberet i deres fulde længe og lagt ind i Nvivo sammen med noter og beskrivelser indsamlet gennem deltagerobservation.

Vores analytiske proces har både været *induktiv* og *deduktiv*, da vi dels har været guidet af materialets sammensætning, dels har ladet os inspirere af udefrakommende perspektiver fundet i den anvendte litteratur (Hastrup et al., 2011, s. 55). Vi foretog først en åben kodning, hvor vi udvalgte en mindre del af det empiriske materiale for at foretage en systematisk, åben spørgen (ibid., s. 54). I denne proces gennemlæste vi centrale dele af vores materiale, hvori sammenfald mellem de seneste praktikanter

og vores egen motivation for at deltage i forskningspraktikken var beskrevet. Dette blev efterfulgt af en fokuseret kodning, hvor vi organiserede vores samlede materiale efter bestemte tematikker (ibid., s. 56). I denne del af kodningen kiggede vi mere præcist på gennemgående oplevelser og erfaringer i forhold til 1) hvordan forskningspraktik blev sammenlignet med andre undervisningsaktiviteter og 2) hvordan forskningspraktikken havde påvirket de studerendes opfattelse af forholdet mellem forskning og undervisning. I analysen anvender vi citater fra både interviews og noter med samme betegnelse, 'Studerende, IA', for at bibeholde anonymiteten hos de studerende, der deltog i forløbet efter os<sup>iv</sup>. Citaterne er udvalgt, da de udtrykker oplevelser eller erfaringer, som var gennemgående hos de studerende<sup>v</sup>.

Vores kvalitative dataindsamling tager afsæt i en lille og fagspecifik respondent-gruppe, og med dette følger begrænsninger for perspektivering af vores argument. Da relationen mellem forskning og undervisning er konstrueret og situeret, varierer den alt afhængigt af disciplin og institution (Malcolm, 2013) og tager form efter, hvordan *forskning, læring og undervisning* forstås og defineres (Healey, 2005, s. 183). Af den grund kan vi ikke sikre, at vores undersøgelse af studerendes forståelse af forholdet mellem undervisning og forskning på IA kan generaliseres til andre undervisningsinstitutioner. Vores analyse er derfor ikke rettet mod at finde generelle årsagsforklaringer, men er nærmere en bestræbelse på at finde sammenhænge, der kan give en forståelse af de udfordringer, der opstår eller imødekommes, når forskning og undervisning integreres.

### Resultater: Afmystificering af forskning

For samtlige de studerende var der en udtalt forventning om, at forskningspraktikken ville give dem indblik i, hvad forskning 'er' ved at give dem praktisk erfaring med, hvordan forskning bedrives. Dette kom blandt andet til udtryk i nedenstående citater:

*"... [Jeg håber på, at] få en masse erfaring både med interviews og deltagerobservation og også have nogle lidt mere professionelle at sparre med det om undervejs og måske forbedre sine metoder."*(Studerende, IA)

*"Vi ser gerne en tydelig struktur i arbejdet, og vi vil gerne tidligt lave et pensum og en tidsplan, som vi kan følge i forløbet. Jeg håber på, at vi får vejledning til, hvordan man forbereder sig på interviews."*(Studerende, IA)

Ved at få adgang til en direkte sparring med forskere håbede de studerende, at forløbet ville give dem mulighed for at styrke deres faglighed. Altså havde de studerende også en implicit forventning om, at den forskningspraksis, som de skulle introduceres til, ville give dem et mere praktisk læringsudbytte end den undervisning, de normalt deltog i. I forlængelse af dette fremhævede et par studerende særligt en situation,

hvor denne forventning var blevet indfriet. Her havde de nemlig diskuteret feltnoter med forskningslederen:

*“Vi spurgte, om hun ikke ville læse op af hendes feltnoter, fordi vi ville have de her meget praktiske erfaringer [...] det var egentlig sådan et ret fedt indblik i en forsker som ‘gud, skriver du noter på den måde?’, det afviger måske ikke så meget fra den måde, jeg kunne forestille mig at skrive noter selv.”*(Studerende, IA)

Som det også fremhæves i dette citat, overraskede det de studerende, at forskningslederens noter lignede noget, de selv kunne have skrevet. De studerende virkede således til at have en udtalt forventning om, at forskernes håndtering af det antropologiske håndværk ville adskille sig fra deres egen. Situationer som denne vakte derfor en forundring over, at forskernes praksis i flere tilfælde mindede om den praktiske undervisning i metode, de studerende selv havde fået i løbet af deres uddannelse, hvilket førte til en form for åbenbaring for de studerende<sup>vi</sup>.

Flere beskrev yderligere, at forløbet havde givet dem en klarere ide om, hvordan forskning er struktureret, og hvordan universitetet er som arbejdsplads. Dette var førhen ‘tåget’, som en studerende beskrev det. En anden studerende fortæller:

*“... før jeg gik ind her, havde jeg set det lidt som mere idealistisk [at forske], at man finder et eller andet felt, man synes er spændende, og så laver man noget spændende forskning inden for det og skriver nogle fede artikler, og så er det ens hverdag. Og dét, der er praksis, det er, at forskning skal tilrettelægges i forhold til puljer, der er alle mulige strukturer, både hierarkiske og sådan nogle politiske strukturer, forskerne skal tage højde for, så der er alle mulige ting, som ikke har med forskning at gøre.”*(Studerende, IA)

Dette citat er ét af mange udtryk for, at de studerende under praktikken observerede, hvilke logikker, hierarkier og organisatoriske strukturer, forskere arbejder inden for. Alle beskrev, at de hyppigt diskuterede denne ‘politiske’ del af forskning internt, når de mødtes. Dette blev fremhævet som en central del af det læringsudbytte, de studerende fik gennem forløbet, og flere udtrykte, at denne indsigt havde givet dem en mere nuanceret forståelse af de forudsætninger, forskere arbejder under. Et par fremhævede yderligere, at de nu følte sig i stand til at forholde sig mere kritisk til forskning, da den ‘idealisme’, der førhen havde været definerende for deres forståelse af forskning, blev udfordret. Hovedfundet fra vores undersøgelse er derfor, at forskningspraktikken afkræftede nogle af de forestillinger, der tidligere havde været konstituerende for de studerendes forståelse af forskning. Vi foreslår, at dette kan beskrives som en *afmystificering* af forskning.

I det følgende vil vi udpege tre konkrete omstændigheder, der bidrog til denne afmystificering ved at beskrive, hvordan de studerende oplevede praktikken i forhold til andre undervisningsforløb, de tidligere havde deltaget i.

## Forskningspraktik og anden undervisning – sammenlignet

### *Omgivelserne: Fra undervisningslokale til forskerkontor*

I løbet af forskningspraktikken bevægede de studerende sig rundt mellem forskellige sociale konstellationer af forskere og ansatte ved IA og stiftede således bekendtskab med et fagligt fællesskab, de ikke tidligere havde haft adgang til. Dette fællesskab holdt til i nye omgivelser, da forskning og undervisning på IA, som så mange andre steder, er fysisk adskilt. Under forskningspraktikken blev de studerende derfor introduceret til et nyt, fysisk læringsmiljø, idet undervisningsaktiviteterne primært foregik på forskernes kontorer og i mødelokaler. Nogle fremhævede, at de første gang forvild i de nye dele af universitetet, og flere fortalte, at de havde brugt tid på at sætte sig ind i det nummersystem, der indikerede placeringen af de forskellige forskeres kontorer. Én studerende forklarede, at det havde følt sig lidt som at få et 'privat' indblik i forskernes liv, når de havde siddet på kontorerne og spottet familiebilleder eller kastet blikke rundt på forskernes boghylder. En anden fortalte, at hun var blevet overrasket over, at forskerne ikke havde et bestemt sted, hvor de spiste frokost sammen, men i stedet blev på deres kontorer eller spiste i mindre grupperinger.

Hasse påpeger fra et antropologisk perspektiv, at forståelsen af forholdet mellem det materielle og det sociale er central, når man etablerer sig i nye fællesskaber (Hasse, 2015). Hun argumenterer, at man ikke kun skal forstå, hvad materialitet betyder, men også hvordan materialitet og rum forstås af det allerede etablerede sociale fællesskab (ibid.). Vi ser i vores materiale, at de studerende under praktikken skulle lære, hvordan forskerne forstår og begår sig i instituttets materielle omgivelser. Kendskabet til disse omgivelser hjalp de studerende til at overvinde en tidligere etableret følelse af manglende adgang. En studerende beskrev det, som at forskerne var blevet mere 'tilgængelige':

*"Undervejs i praktikken følte jeg, at jeg blev mere koblet på. Jeg følte, at jeg lettere ville kunne banke på en af forskernes dør eller en anden af dem, der sad dér [med til møderne]. Før praktikken havde jeg nok ikke gjort det. Jeg tror bare sådan, fordi man er begyndt at kende dem lidt mere, der er lettere adgang på tværs af hierarkier, fordi vi har fået en relation."* (Studerende, IA)

Det møde, som den studerende refererer til i dette citat, var fællesmødet i den større forskningsfraktion. Ifølge den studerende var det altså ikke kun adgangen til de forskere, der indgik i forskergruppen, der nu var blevet lettere. Praktikken havde yderligere givet hende en oplevelse af, at hun sagtens kunne kontakte personer, der havde



været til stede til disse møder, men som hun ikke nødvendigvis havde en konkret relation til. Den studerende beskriver dette ved at pege på den nyopståede mulighed for at 'banke på en forskers dør'. Dette tyder på, at det ikke kun var de studerendes oplevelse af muligheden for at kontakte forskerne, som ændrede sig, men også den fysiske adgang til det materielle rum, hvor forskningsfællesskabet befinder sig. Vi ser derfor i vores materiale et lignende forhold, som det beskrevet af Hasse, da kendskabet til materialitet netop spillede en rolle for de studerende i forhold til at forstå det allerede etablerede forskningsfællesskab. Ved at få adgang til de bygninger, der normalt var forbeholdt forskerne, fik de studerende en forståelse af, hvilken relation forskerne selv havde til deres arbejdsomgivelser. Herigennem erfarede de studerende, at man blandt andet sagtens kan 'banke på en forskers dør', da forskere også selv opsøger hinanden på denne vis. Forskningspraktikken medførte således en afmystificering af de konkrete fysiske og materielle rum, som definerer rammerne for det sociale fællesskab, forskerne indgår i.

### ***Rolleskift: Fra 'anonym underviser' til 'kollega'***

I og med at de studerende trådte ind i et nyt fællesskab, blev der også skabt grundlag for at redefinere relationen mellem studerende og forskere. De studerende fremhævede her, at den såkaldte 'hierarkiske' relation mellem studerende og underviser, som de tidligere havde oplevet, forandrede sig. En studerende gengav dette som et skift fra at have en 'anonym relation' til underviseren, til at de nu indgik i en 'kollegial relation'. Dette gav, som den studerende fortalte, en følelse af forpligtigelse til at indgå i forskningsprojektet på en måde, der bidrog til forskningsgruppens fælles arbejdsproces:

*"Underviseren er ikke bare en eller anden anonym person, man ender med at aflevere en opgave til. Underviseren eller forskningslederen er på en eller anden måde ens kollega, så jeg tror, jeg føler, at der er et mere personligt ansvar ligesom på en arbejdsplads, der gør, at man gerne vil aflevere noget, der er godt, og noget, man kan være bekendt."*(Studerende, IA)

Flere udtrykte en indledende usikkerhed ved dette skift, da de blandt andet skulle vænne sig til at deltage i læringsaktiviteter på en ny måde. Flere fortalte, at de i starten kun havde svaret på spørgsmål stillet direkte til dem, men at de efterhånden begyndte at bidrage til diskussioner på eget initiativ. Som en studerende forklarede:

*"... de første par gange var det [forskningsmødet] lidt mærkeligt, fordi man er jo lidt underdog, når man er studerende. Jeg tror, at nogen af deltagerne har tænkt 'hvorfor er I med her?'. [...] efterhånden følte jeg mig ikke som en underdog, men at jeg godt kunne byde ind med noget, som var lige så relevant som noget af det, de sad med."*(Studerende, IA)

Adgangen til og deltagelsen i forskellige sociale sammenhænge resulterede i, at de studerendes relation til forskerne ændrede sig. Som Blok et al. (2012) også påpeger i deres analyse af, hvad de beskriver som 'undervisningsbaseret forskning', handler sådanne undervisningstiltag også om socialisering af de studerende til et nyt fagligt fællesskab (Blok et al., 2012). Det samme gør sig gældende i vores undersøgelse af forskningsbaseret undervisning. Gennem praktikken fik de studerende adgang til et socialt-fagligt fællesskab, de ikke tidligere havde været bekendt med. Herigennem fik de studerende en ny forståelse af sig selv som mulige bidragsydere til dette fællesskab, hvilket ændrede deres blik på relationen mellem studerende og forsker. Dermed blev forskeren afmystificeret og gik fra at være en 'anonym' figur til at blive en, man kunne have en 'kollegial relation' til.

### ***Læringsprocessen: Fra prædefineret struktur til at planlægge 'efter behov'***

Samtlige af de studerende beskrev, at forskningspraktikkens struktur var radikalt anderledes end den undervisning, de ellers havde deltaget i, og beskrev forløbet som meget 'løst struktureret'. En studerende forklarede det således:

*"Der var ikke sådan faste mødetider, sådan 'du skal være hér fra dét tidspunkt', eller 'vi skal ses med vores forskningspraktikleder fast hver tredje uge', det var altid lidt mere efter behov."*(Studerende, IA)

Modsat tidligere undervisning skulle de studerende selv opsøge vejledning og andre læringsaktiviteter undervejs i praktikken. Denne oplevelse afveg fra andre undervisningsforløb, da disse forløb, som denne studerende også fremhævede, altid var planlagt på forhånd. Flere påpegede, at forløbet var kendetegnet af, at de studerende selv skulle tage styringen for deres læringsforløb, selv om de manglede en tydelig forståelse for, hvordan dette skulle gøres. Som en studerende fortalte:

*"Det har været uklart, hvad formålet var [med forløbet]. Det har gjort, at vi har haft mange samtaler internt om, hvad vi gerne ville, og så forsøgt at dreje det i dén retning. Også at sætte grænser selv. [...] Læringsprocessen har været meget om at sætte grænser i forhold til arbejdsindsats."*(Studerende, IA)

Den struktur og faglige styring, som de studerende kendte fra tidligere undervisning, genfandt de således ikke i forskningspraktikken. Praktikkens struktur opstod derimod i de samarbejder og arrangementer, som de studerende selv planlagde og vurderede som vigtige. Dette gav dem en oplevelse af forløbet som ustruktureret og planlægningsintensivt og såede tvivl om, hvad praktikkens formål egentlig var.

Usikkerhed blev dermed kendetegnende for den læringsproces, som de studerende gennemgik. I sin filosofiske analyse af forskningsbaseret undervisning reflekterer Wi-berg (2011) over frustration i forbindelse med læring og argumenterer for, at studerende skal tilbydes læringsmiljøer, der giver dem mulighed for at gennemgå 'tilstande

af forundring, frustration samt redskaber til at håndtere vanskelige problemer', hvis de skal få en fornemmelse for forskning (Wiberg, 2011, s. 59). Således fremhæver Wiberg tvivl og frustration som kendetegnende for den læringsproces, der indgår i forskning. Denne erfaring blev også gengivet hos de studerende, som beskrev situationer, hvor forskerne havde fremstået usikre. Eksempelvis blev de studerende inviteret til at give feedback på ufærdigt publikations- og præsentationsmateriale skrevet af de tilknyttede forskere og fortalte yderligere om situationer, hvor forskerne havde delt deres forvirring over deres projekter på fællesmøder. Men til trods for at den læringsproces, der ligger til grund for forskning, blev afmystificeret gennem praktikken, virkede det ikke til, at de studerende identificerede forskernes usikkerhed som værende lig den tvivl, de selv var udfordret af. Vi finder dette misforhold særligt bemærkelsesværdigt.

### Diskussion: Den autentiske forskningsoplevelse

Af forrige afsnit fremgår det, at afmystificeringen af forskning skabte et øget praktisk kendskab til den konkrete forskningspraksis, som de studerende deltog i. Flere af de studerende fastholdt dog, at de, til trods for at fået et praktisk indblik i forskningsarbejde, stadig var i tvivl om, hvad forskning egentlig er. Dette kom til udtryk i flere af de studerendes egne forklaringer, da de ikke mente, at de ved praktikkens afslutning havde fået kendskab til, hvad en forsker faktisk laver:

*"Hvordan ser en almindelig arbejdsuge ud som forskere? Det er jeg stadig i tvivl om."*(Studerende, IA)

*"Det, vi har fået indblik i, er mere, hvad er det for logikker, der er på spil, hvad er man presset af, hvad er man drevet af, det synes jeg, at jeg har fået et rimeligt indblik i. Jeg har også fået indblik i, hvad deres interesser er, og de magtkampe, der er, man prøver at opnå ting og sager, det har jeg et realistisk billede af. Men ikke hvad man foretager sig som forsker."*(Studerende, IA)

Som påpeget i de foregående afsnit fremhævede de studerende selv, at de gennem praktikken fik kendskab til forskernes brug af metoder, herunder brugen af feltnoter og interviews, og erfarede, at denne ikke afveg meget fra de teknikker, de studerende selv var blevet trænet i under deres uddannelse. Vi finder det derfor påfaldende, at flere stadig udtrykte en tvivl om, hvorvidt den forskningsoplevelse, de havde haft, afspejlede en reel forskningsproces. Altså virker det til, at de studerende stadig havde en oplevelse af, at der var dele af forskningsprocessen, som de ikke var blevet bekendt med i løbet af praktikken. Dette tyder på, at de studerende antog, at der måtte ligge en anden, mere *autentisk forskningsproces* bag det arbejde, de kunne observere. Vi mener, at dette viser, at de studerende adskiller deres egen praksis fra forskning på

et *konceptuelt plan*. Med dette mener vi, at de studerende betragter og dermed forstår forskernes arbejde som radikalt anderledes end det arbejde, de studerende selv udformer som del af deres uddannelse. Med andre ord peger vores materiale på, at de studerende grundlæggende opfatter det arbejde, som indgår i forskning, og de læringsforløb, som de selv gennemgår som del af deres uddannelse, som to divergerende praksisser.

Dette konceptuelle skel kan belyses, foreslår vi, ved at anvende Wibergs diskussion af, hvad forståelse indebærer i forskellige undervisningstraditioner, eksemplificeret ved henholdsvis *curriculumtraditionen* og *didaktiktraditionen*. Wiberg noterer, at forståelsesfænomenet i en curriculumtradition udspiller sig inden for en ramme af på forhånd intenderede læringsmål, der ved hjælp af effektiv undervisning tilstræber et fastlagt og måleligt læringsindhold (Wiberg, 2011, s. 59). Inden for en didaktiktradition er samme fænomen knyttet til et begreb om dannelse og dermed til personlige og faglige kompetencer som selvstændighed og kritisk tænkning i forhold til tilegnelse af en viden (ibid.). Wiberg konkluderer, at der i curriculumtænkningen er en særlig klarhed, som viser sig brugbar i planlægning af undervisning, men at denne klarhed er en fare, da den ikke repræsenterer, hvad viden og vidensproduktion er (ibid., s. 62). Som vores analyse peger på, var manglen på 'klarhed' én af de erfaringer, som de studerende tog med sig fra forskningspraktikken, idet forløbets 'løse struktur' blev fremhævet som en af de primære forskelle i forhold til andre læringsforløb. Dette er interessant, da de studerende primært henviste til egen usikkerhed og mangel på erfaring i deres beskrivelse af denne såkaldte 'løse struktur', selv om de studerende samtidig observerede, hvordan dette også var kendetegnende for forskernes arbejde. Således virker det til, at de studerende ikke så, at forskning og undervisning også har et underliggende fællestrekk, da *læring*, som Jenkins et al. (2003) påpeger, udgør en fællesmængde mellem forsker og studerende. I stedet vurderede de studerende egen læringspraksis ud fra en ide om 'klarhed', for at bruge Wibergs begreb, og antog at dette også var grundlæggende for forskernes arbejde. Denne antagelse gjorde, at de studerende betragtede forskernes usikkerheder som formålsbestemte, hvilket bevirkede, at de forstod forskernes arbejde som en mere autentisk lærings- og vidensproducerende aktivitet.

Vi tilslutter os Wiberg, da vi også mener, at forskningsbaseret undervisningen kræver, at studerende får en bedre forståelse af den læringsproces, der ligger til grund for forskning. Som Robertson og Blackler også påpeger, så må en del af universitetsundervisningen bestå i at inddrage de studerende i deres disciplins vidensproduktion for at lade dem opleve nogle af de frustrationer og begejstring, der er forbundet med denne proces (Robertson & Blackler, 2006, s. 227). Derfor mener vi, at det er nødvendigt at inkludere afmystificerende oplevelser som forskningspraktik i fremtidige undervisningsdesign. Ligesom Healey også skriver i sin analyse, skal studerendes møde med forskning udvikles og tænkes helt eksplicit ind i en universitetsuddannelse (Healey, 2005). Her mener vi ikke, at forskningspraktik er den eneste mulige løsning, da

forløb som dette naturligvis stiller store krav til de studerendes og forskernes engagement. I stedet har vi med denne undersøgelse haft til formål at bidrage med en analyse af, hvilke konkrete omstændigheder, der kan udfordre det konceptuelle skel, der i dette tilfælde bibeholdt adskillelsen af forskning og de læringsforløb, som studerende indgår i under deres uddannelse.

## Konklusion

Vores analyse peger på, at der drages et konceptuelt skel mellem de læringsprocesser, der er involveret i henholdsvis forskning og undervisning, da de studerende, som denne artikel har fokuseret på, opfatter forskning som noget ekstraordinært og radikalt anderledes end den læringspraksis, der indgår i deres uddannelse. Vores data viser, at dette er en grundlæggende udfordring for initiativer relateret til forskningsbaseret undervisning. Vi mener, at en øget opmærksomhed på at inddrage studerende i forskning vil kunne give de studerende et nødvendigt indblik i de læringsprocesser, der ligger til grund for deres disciplins vidensproduktion, hvilket kan være med til at afhjælpe denne udfordring.

*Maia Ebsen har fornylig afsluttet sin kandidatuddannelse i antropologi på Københavns Universitet, hvor hun fra 2011 til 2014 også tog sin bacheloruddannelse i antropologi. Gennem sin uddannelse har hun interesseret sig for undervisningsformer på universitetet og har tidligere beskæftiget sig med procedurer for undervisnings-evalueringer. Yderligere har hun været undervisningsassistent på kurset Videnskabs-teori på bacheloruddannelsen i antropologi.*

*Sophie Therese Burisch læser på sidste år af sin kandidatuddannelse i antropologi på Københavns Universitet, hvorfra hun ligeledes blev BA i 2014. I løbet af sin uddannelse har hun arbejdet med anvendt antropologi og evalueringsantropologi. Sophie specialiserer sig inden for organisationsantropologi og arbejder for øjeblikket på sit speciale om designtænkning i Island.*

*Sandra Thomas har en bachelor i Archaeology and Anthropology fra Cambridge University og en kandidat i antropologi fra Københavns Universitet. Hun har desuden arbejdet som undervisningsassistent for studerende fra Tokyo Women's University. Sandra har en særlig interesse for den uformelle organisering af universitetet som institution.*

## Litteratur

Bernard, H. Russell. (2006). *Research Methods in Anthropology – Qualitative and Quantitative Approaches*. Oxford: AltaMira Press.

Blok, Anders, Martin Skrydstrup & Ayo Wahlberg. (2012). KOVIKO – et nyt bud på "undervisningsbaseret forskning" i et tværfagligt digitalt lærings- og forskningsfællesskab?. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), s. 120-130.

- Delprojekt A - Forskningsbaseret undervisning i teori og praksis: Hentet 2016-02-25 fra <http://fbu.ku.dk/om/delprojekter/delprojekt-a/>
- Dewalt, Kathleen M. & Billie R. Dewalt. (2002). *Participant Observation – A Guide for Fieldworkers*. Plymouth: Altamira Press.
- Dohn, Nina. B. & Birgitte Madelung. (2013). Studerendes case-undersøgelser som omdrejningspunkt for forskningsbaseret holdundervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(14), s. 26-40.
- Gerrard, J., Nokes, R., Robertson, J., & Salm, K. (2004). *How will the new research funding climate impact on the teaching-research nexus at the University of Canterbury? A report to the Research Committee and the Teaching and Learning Committee in preparation for Audit Cycle 3*. Christchurch: University of Canterbury.
- Gordon, Tuula, Janet Holland & Elina Lahelma. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. In: (eds.) Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (eds) *Handbook of Ethnography*. New York: SAGE Publications.
- Hasse, Cathrine. (2015). *An Anthropology of Learning – On Nested Frictions in Cultural Ecologies*. London: Springer.
- Hastrup, Kirsten, Cecilie Rubow & Tine Tjørnhøj Thomsen. (2011). *Kulturanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Healey, Mick. (2005). Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), s. 183-201.
- Healey, Mick & Jenkins, Alen. (2006). Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions For Teaching And Learning*, 107, s. 45-55.
- Healey, Mick, Fiona Jordan, Barney Pell and Chris Short. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), s. 235-246.
- Jenkins, Alan, Angela Brew, Rosanna Breen and Roger Lindsay. (2003). *Reshaping teaching in higher education: Linking teaching with research*. Oxford: Routledge.
- Kandidatstudieordning 2016, Hentet 2016-02-25 fra <http://antropologi.ku.dk/uddannelser/studieordninger/>
- Laursen, Per Fibæk. (1998). Forskningsbaseret undervisning og læring. In: Gabrielsen, Tone S. & Laursen, Per F. (eds.) *At undervise i Humaniora*, s. 93-110. København: Samfundslitteratur
- Malcolm, Mary. (2013). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *High Education* 67, s. 289-301.

- Robertson, Jane & Gillian Blackler. (2006). Students' experiences of learning in a research environment. *Higher Education Research & Development*, 25(3), s. 215-229.
- Sjørnslev, Inger. (2015). *Sandhed og Genre – Videnskabsteori i antropologi og kulturanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wiberg, Merete. (2011). Forståelse i forskningsbaseret undervisning – især i relation til human- og samfundsvidenskab, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10, s. 58-63.

---

<sup>i</sup> Se <http://antropologi.ku.dk/uddannelser/studieordninger/> for nærmere information om både tidligere og kommende studieordninger.

<sup>ii</sup> Vi vil ikke komme nærmere ind på, hvad det konkrete forskningsprojekt, som vi alle deltog i, handlede om, da vi ikke vurderer at forskningsemnet er relevant for nærværende analyse.

<sup>iii</sup> For nærmere information om KU's projekter se:  
<http://fbu.ku.dk/om/delprojekter/delprojekt-a/>

<sup>iv</sup> Grundet sammenfald i vores egne og vores informanternes oplevelser skelner vi ikke mellem deres og vores udtalelser om forskningspraktikken i artiklen. Når vi refererer til 'de studerende' i vores artikel, dækker dette således over os som en samlet gruppe. Af hensyn til anonymisering angives citater og udtalelser fra studerende som noteret eller udtalt af 'Studerende, IA'.

<sup>v</sup> Citater – både dem, der er taget fra notater og fra interviews med informanter – er blevet placeret i anførselstegn og præsenteres i separate og indrykkede paragraffer i kursiv stil. Empiriske begreber, som vi bruger i teksten, er blevet placeret i enkelte anførselstegn første gang de anvendes.

<sup>vi</sup> Under uddannelsen er der varierende undervisning i både teori eller praktiske forløb. Første år består udelukkende af fag, der indfører de studerende i den antropologiske disciplin, mens resten af bacheloren i kondenseret form sætter fokus på metode, valgfag og anvendelsesmuligheder. På kandidatordningen er der større frihed til selv at præge undervisningsforløbet, som særligt kredser om et længere projektførløb i form af et feltarbejde, som skal både planlægges, udføres og til sidst analyseres i specialet.

# Informationskompetente studieledere – om sammenhænge mellem studielederes brug af videnskilder og deres ledelsestilgange

*Thomas Harboe, centerleder, ph.d., Pædagogisk Center Samfundsvidenskab, Københavns Universitet*

*Camilla Østerberg Rump, lektor, ph.d., Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet*

*Jette Hyldegård, studieleder, ph.d., Det Informationsvidenskabelige Akademi, Københavns Universitet*

*Jesper Bruun, adjunkt, ph.d., Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet*

## Reviewet artikel

*Studieledelse er under pres fra styringstiltag, der kræver at studieledere i dag kan balancere kompetent mellem pædagogisk og administrativ ledelse. Artiklen ser nærmere på mulige træk ved denne udvikling igennem en undersøgelse af studielederes brug af viden og syn på studieledelse. På baggrund af en spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere på et større dansk universitet identificeres en mulig sammenhæng mellem studielederes brug af videnskilder og deres opfattelser af studieledelse. Analysens implikationer for praksis diskuteres, herunder for udvikling af studier og undervisning lokalt. Det konkluderes, at der er behov for at følge op på undersøgelsens resultater med en større undersøgelse.*

## Introduktion

Studieledelse er i dag under pres fra styringstiltag og New Public Management (NPM) med øget fokus på udvikling samt performancekontrol og -måling. Udviklingen kræver studieledere, der til stadighed kan balancere kompetent mellem pædagogisk og administrativ ledelse samt mellem det personlige, det lokale og det organisatoriske niveau på universitetet.

Dette billede bekræftes til fulde af faglitteraturen, både nationalt og internationalt (Christiansen, Harboe, Horst, Krogh. & Sarauw, 2013; Graversen, 2009; Harboe, 2013; 2015; Kallenberg, 2015; 2016; Kristensen, 2011; Mårtensson & Roxå, 2016; Mårtensson, Roxå, & Stensaker, 2014; Mårtensson, Roxå & Stensaker, 2015; Nørreklit & Raffnøe-Møller, 2011; Wright & Ørberg, 2008). Kallenberg (2015) beskriver fx, hvordan arbejdsbetingelserne for studieledere gennem de seneste 25 år har ændret sig gradvist og dog samtidig ret dramatisk. Indtil 1990'erne blev studielederne opfattet som erfarne undervisere eller professorer, der så også samtidig var engageret i forefaldende administrativt arbejde. Siden årtusindskiftet er der sket et markant skift i fokus. Med



NPM's indtog er der i dag fokus på virksomhedsstrategier, budgetter, studerendes gennemførelse, frafald og fastholdelse samt en generel opmærksomhed på effektivitet. Resultatet er, at forventningsniveauet til studieledernes viden, færdigheder og kompetencer er stærkt stigende, herunder ikke mindst inden for det, som vi i denne artikel vil betegne som den informationskompetente studieleder. At være en informationskompetent studieleder kræver, at man ikke alene kender den organisation og faglighed, man indgår i, men også at man har et dybdegående kendskab til pædagogik og ledelse samt ved, hvor og hvordan man kan opsøge og bruge relevant materiale, fag- og forskningslitteratur. Hvad der er relevant information og viden afhænger som regel af den konkrete situation, problemstilling og opgave, men valg af kilde har betydning for opgaveløsningen. I den ene ende har vi 'anekdotisk viden', som man som studieleder opnår ved tale med lokalmiljøet og 'lytte på vandrørerne'. I den anden ende har vi den systematisk indsamlede viden i form af 'nøgletal' eller mere forskningsbaseret viden om uddannelse og undervisning. Hver situation og opgave kræver et reflekteret valg af kilder, men også her er der i dag et pres udefra og en forventning om, at studieledere i højere grad systematisk indhenter og anvender information samt i stigende grad, selv bidrager med samme, fx i form af nøgletal.

Det er et åbent spørgsmål, hvorvidt studielederne i dag mestrer denne komplekse opgave: at være informationskompetente ledere. To nylige rapporter peger på, at dette ikke er tilfældet, og at det især halter med hensyn til det mere systematiske og standardiserede ledelsesgrundlag (Kvalitetsudvalget 2015; Rigsrevisionen, 2008).

Rigsrevisionens rapport fra 2008, der omfatter 90 % af universiteternes studieledere på bachelor- og kandidatuddannelserne i 2007, tegner et billede af en ad hoc-præget studieledelse uden helhedsorientering og uden systematisk brug af de udviklingsredskaber, der faktisk findes. Det fremgår bl.a., at undervisningsevalueringer er tynget af meget lave svarprocenter, og de bliver ofte kun set og brugt af studienævnene. Studielederens og de enkelte underviseres opfølgning på studenterevalueringerne er mere sporadisk. Faktisk rapporterer en stor del af de adspurgte studieledere i Rigsrevisionens undersøgelse, at de ikke har systematisk kontakt med deres undervisere, og dermed heller ikke systematisk følger op på de studerendes evalueringer. Det er kun 60 % af de 200 medvirkende studieledere i undersøgelsen, der har et halvårligt eller årligt møde med de interne undervisere, og kun 45 % har tilsvarende kontakt med de eksterne undervisere. Rapportens resultater får Rigsrevisionen til at efterlyse en mere helhedsorienteret og systematisk tilgang til både viden og ledelse ved universiteterne. Desuden anbefaler rapporten, at 'samle' ledelsesansvaret for bedre at kunne lede kvalitetssikringen af uddannelserne.

Syv år senere i 2015 finder man tilsvarende analyser i rapporten fra det ministerielle Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (herefter Kvalitetsud-

valget). Blandt de mange anbefalinger til bedre kvalitet og relevans i uddannelsessystemet var der også anbefalinger, der direkte adresser studielederne ved landets universiteter. Der er, ifølge Kvalitetsudvalget, behov for en langt mere systematisk og konsistent indsamling af ledelsesinformation på tværs af uddannelser og institutioner, hvis institutions- og studieledelser, studerende, ministerier og politikere skal kunne arbejde målrettet med uddannelsernes kvalitet og relevans. Det indebærer bl.a. flere standardiserede kvantitative opgørelser af generel og systematisk karakter. Ifølge Kvalitetsudvalget bør studielederne desuden tilføres et mere formelt beslutningsmandat.

Med dette udgangspunkt er vi interesseret i at studere træk ved studieledernes informationsbrug og informationskompetence i dag, her forstået som '... an awareness of how they gather, use, manage, synthesise and create information and data in an ethical manner and will have the information skills to do so effectively' (SCONUL, 2011, s. 3).

Konkret ønsker vi at belyse følgende to spørgsmål:

1. Hvilke kilder bruger studieledere til at tilvejebringe viden om pædagogiske forhold (bredt forstået)?
2. Kan vi spore sammenhænge mellem, hvordan studieledere bruger videnskilder om pædagogiske forhold og deres ledelsestilgange – og på den måde generere hypoteser om, hvordan studieledere navigerer ledelsesmæssigt?

Hvor det første spørgsmål er umiddelbart klart og deskriptivt, er det andet spørgsmål af en mere eksplorativ karakter, som vi ikke forventer entydige svar på. Vi er her især ude efter mulige hypoteser om hvordan studieledelse forventeligt påvirkes og ændres som konsekvens af kravet om et mere systematisk og standardiseret ledelsesgrundlag.

## Metode

Artiklen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere på Københavns Universitet (herefter KU) samt studier af relevant faglitteratur. Især har Harboes (2013) ph.d.-afhandling om studieledelse influeret formuleringerne af spørgsmålene. Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i efteråret 2015. Spørgeskemaet bestod af 37 udsagn/variabler om studieledelse. 19 spørgsmål omhandlede studieledernes opfattelse af deres organisatoriske forhold (Likert skala, 1-5), mens 18 spørgsmål omhandlede deres nuværende og fremtidige brug af kilder til viden (skala 0-4). Dertil kom en 'ved ikke/ikke relevant'-kategori. I tillæg var der ni baggrundsspørgsmål.

Spørgeskemaet blev distribueret til i alt 86 respondenter på tværs af de seks fakulteter på KU. I alt 66 respondenter (alle fakulteter repræsenteret) besvarede skemaet, hvilket

svarer til en svarprocent på 77 %. Respondenterne er alle involveret i studieledelse ved KU, som dog er kendetegnet ved at være heterogent organiseret på tværs af fakulteter (se tabel 1). Skønt flertallet af respondenter har titlen 'studieleder', er der også et antal studienævnsmænd, uddannelsesrådsformænd og viceinstitutedere for undervisning blandt respondenterne. Fælles for dem gælder, at de er involveret i studieledelse i en eller anden form, og at de er uformelle ledere i den forstand, at de er uden direkte ledelsesansvar for (fastansat) personale og kun i begrænset omfang ansvarlig for økonomi. De er dog ikke mere uformelle, end at de alle også spiller en særdeles central ledelsesrolle i universiteternes daglige drift og udvikling.

N=66		SCI- ENCE	SUND	SAMF/ JUR	HUM/ TEO	I alt
<i>Erfaring som studieleder</i>	< 4 år	13	11	3	6	33
	> 4 år	12	11	4	6	33
<i>Normeret arb.-tid til studieledelse</i>	< 50 %	20	16	2	4	42
	> 50 %	2	1	4	8	15
<i>Studieleder for antal uddannelser</i>	1-3 uddannelser	24	20	6	1	51
	4+ uddannelser	1	2	1	11	15
<i>Studieleder for antal studerende</i>	< 500 studenter	19	17	2	0	38
	> 500 studenter	6	5	5	12	28
<i>Medlem af instituttets ledelse</i>		3	2	5	9	19
<i>Medlem af studienævn</i>		5	18	7	7	37
<i>Deltagelse i ledelsesudviklingsforløb (LUKU)</i>		16	13	6	8	45
<i>Deltaget i KU's studielederforum eller lignende netværk</i>		18	20	4	11	53
<i>Respondenter i alt</i>		25	22	7	12	66

Tabel 1. Signalement af studieledelse på KU baseret på 9 baggrundsspørgsmål

I tilknytning til den statistiske efterbehandling af data er der dels brugt ANOVA (ANALYSIS OF VARIANCE) og en efterfølgende Tukey-analyse til at identificere forskelle i studielederes brug af viden, dels er der foretaget en faktoranalyse for at spore sammenhænge i materialet. En 'faktor' kan ses som en underliggende dimension af de data, vi har indsamlet. Hvis folk fx ofte svarer ens i en undersøgelse på spørgsmål om indkomst, uddannelse og beskæftigelse, så udgør det til sammen den latente underliggende dimension *socioøkonomisk status*. Faktoranalysen viser med andre ord distinkte 'klumper' af svar i vores datamateriale, hvor respondenterne har svaret ens.

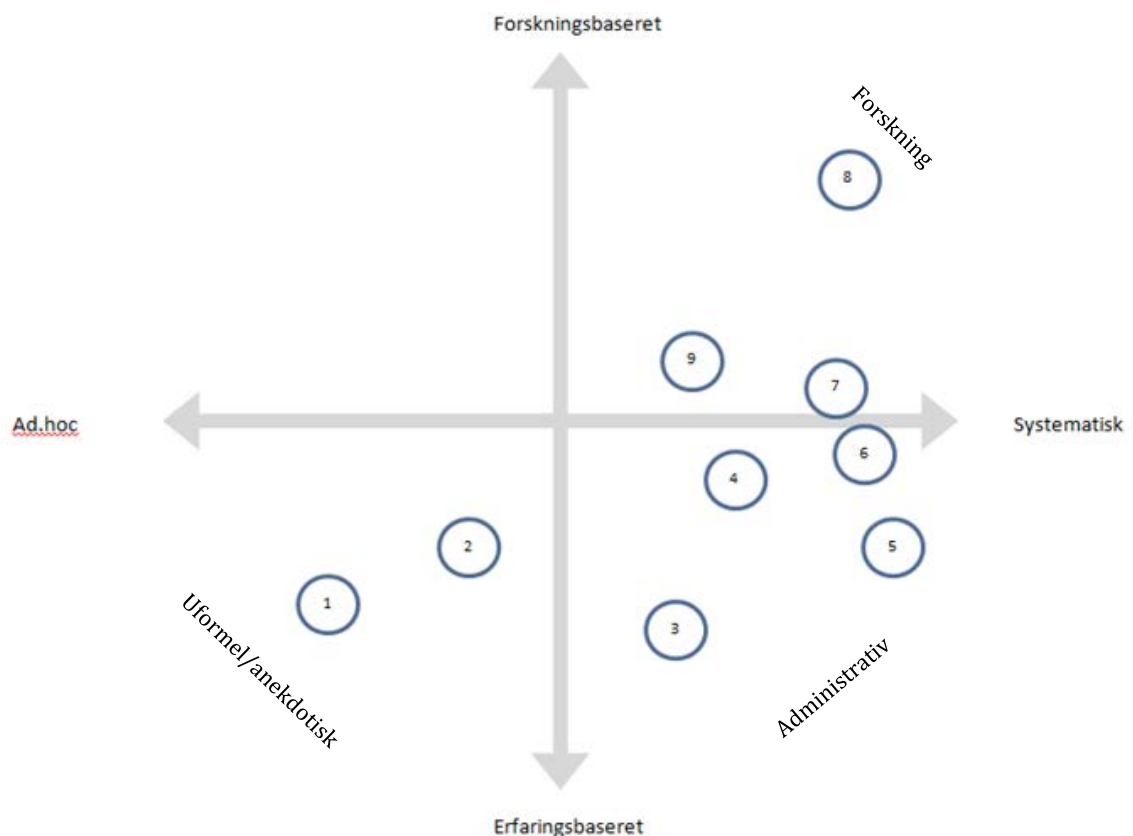
Hver respondent kan vel at mærke godt score højt på flere faktorer, og derfor er der ikke tale om en inddeling af respondenterne i typer, men snarere i forskellige tilgange, som deltagerne kan bruge afhængig af konteksten.

### Teoretisk ramme

Til brug for design af spørgeskema samt den efterfølgende dataanalyse har vi udviklet en teoretisk ramme (figur 1), hvorunder vi har indplaceret de undersøgte videnskilder alt efter deres karakteristika i henhold til to akser: *Ad hoc* ↔ *Systematisk* hhv. *Erfaringsbaseret* ↔ *Forskningsbaseret*. Hermed får vi tre kombinationspar:

*ad hoc* – *erfaringsbaseret* (anekdotisk), *erfaringsbaseret* – *systematisk* (administrativ) samt *systematisk* – *forskningsbaseret* (forskning). Kombinationsparret *forskningsbaseret* – *ad hoc* er ikke anvendt, da vi betragter den som ikke eksisterende.

□



Figur 1. Ni videnskilder fordelt på to dimensioner

I figur 1 er de ni videnskilder, som vi eksaminerer i spørgeskemaet, placeret i den teoretiske ramme. De ni videnskilder er:

Erfaringsbaseret – ad hoc <i>Uformel/aneddotisk</i>	Erfaringsbaseret – systematisk <i>Administrativ</i>	Forskningsbaseret – systematisk <i>Forskning</i>
1. Tæt kontakt til underviserne 2. Tæt kontakt til studerende	3. Undervisningsevalueringer 4. Uddannelsesevalueringer, akkrediteringer, o. lign. 5. Studiestatistikker, studieadministrative noter o. lign. 6. Ministerielle rapporter, høringer o.lign.	7. Eksterne konsulentrapporter 8. Universitetspædagogisk forskning 9. Universitetspædagogiske kurser, konferencer, og lign

Den præcise placering af videnskilderne bygger på vores kvalificerede skøn og kan altså diskuteres. Man skal dog være opmærksom på, at den eksakte afstand mellem kilderne ikke er afgørende, og at vi taler om et vist fællestræk mellem videnskilderne snarere end om de enkelte kilder. Vi opererer således med en antagelse om, at kilderne 1 og 2 har et fællestræk ved at være uformelle og anekdotiske, at kilderne 3, 4, 5 og 6 har et fællestræk ved at være administrative og at kilderne 7, 8 og 9 har et fællespræg ved at være forskning eller i det mindste forskningsbaserede.

## Resultater

I det følgende afsnit gennemgås resultatet af spørgeskemaundersøgelsen.

*Resultat 1: Ifølge studielederne selv er ad hoc-kilder til viden om pædagogiske forhold (bredt forstået) signifikant mest anvendt*

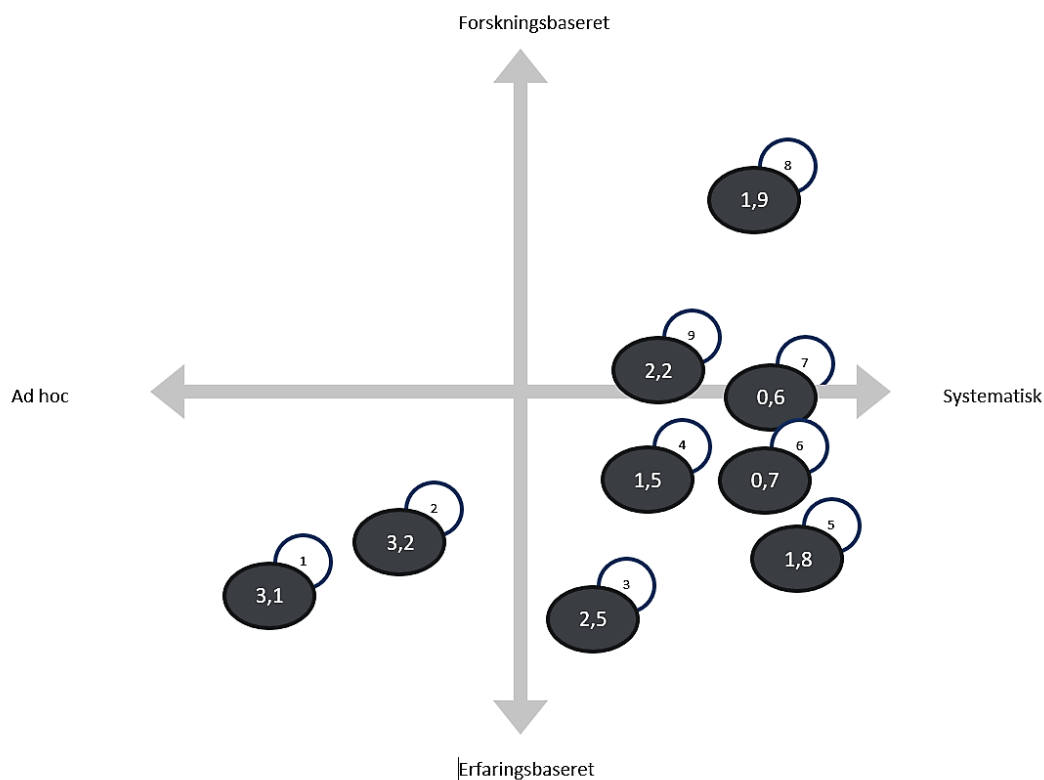
Figur 2 viser, hvordan de adspurgte studieledere, ifølge dem selv, bruger forskellige kilder til viden om pædagogiske forhold. Det overordnede spørgsmål var: 'I hvor høj grad bygger din nuværende viden om pædagogiske forhold på følgende kilder?'. Tallene 1-9 i den hvide cirkel henviser til typen af videnskilde, jf. figur 1 ovenfor, og tallene i den mørke ellipsecirkel viser den gennemsnitlige score i intervallet 0-4, hvor 4 udtrykker 'i meget høj grad' og 0 udtrykker 'slet ikke'.

ANOVA viser, at studielederne bruger uformelle og anekdotiske videnskilder i signifikant højere grad ( $p < 0,05$ ), end de bruger administrative eller forskningsbaserede kilder til viden. Vores umiddelbare tolkning af dette resultat er, at det isoleret set er en

bekræftelse af det manglende systematiske ledelsesgrundlag, som både Rigsrevisionen (2008) og Kvalitetsudvalget (2015) fandt og kritiserede ved danske universiteter.

Desuden er det påfaldende, at studiestatistikker, studieadministrative sagsnotater, ministerielle rapporter, akkrediteringer m.m. scorer så lavt set i lyset af, hvor meget der i dag tales om New Public Management i den offentlige sektor generelt.

Selve det at studielederne ifølge dem selv bruger situerede og uformelle videnskilder, kan dog skyldes (mindst) tre forhold: (1) At studielederne har en præference for denne type viden, (2) at studielederne har let adgang til tæt dialog med studerende og undervisere, og/eller (3) at de får mange administrative data, men at de ikke mener det siger særligt meget om pædagogiske forhold.



Figur 2. Brug af kilder til viden om pædagogiske forhold

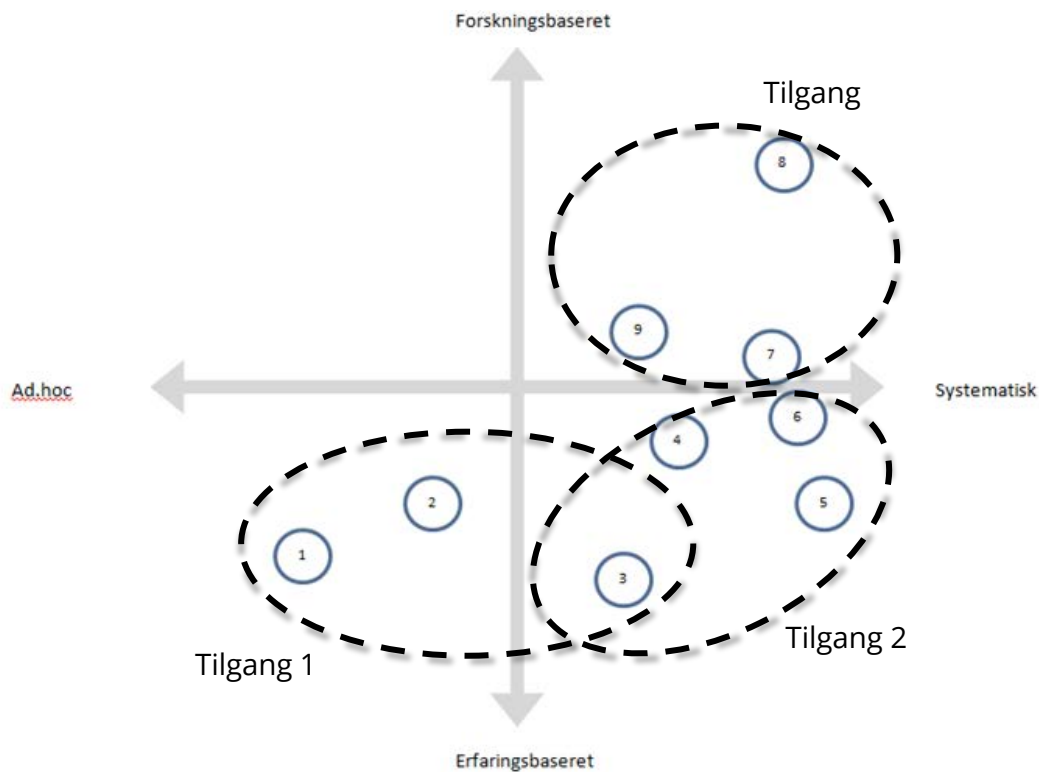
*Resultat 2: Der kan spores en sammenhæng mellem studieledernes brug af videnskilder og deres opfattelse af studieledelse og organisatorisk adfærd*

Spørgsmål 2 i vores problemformulering om, hvorvidt vi kan spore sammenhænge mellem, hvordan studieledere ifølge dem selv tilgår viden om pædagogiske forhold og deres ledelsestilgange er som nævnt af mere eksplorativ og hypotesegenererende karakter. Vi har i denne forbindelse benyttet os af en faktoranalyse og herigennem identificeret fem faktorer, hvoraf de tre i høj grad er kendetegnet ved brug af videnskilder.

De sidste to faktorer er karakteriseret ved andre organisatoriske vilkår og behandles andetsteds (Harboe et al., 2016).

Figur 3 præsenterer studieledernes brug af videnskilder i relation til de tre tilgange, som faktoranalyserne har udpeget. Det første, der er værd at bemærke, er, at de tre faktorer i vid udstrækning bekræfter vores teoretiske model (figur 1). Bortset fra kilde 3 – 'studenterevalueringer', som indgår i både faktor 1 og faktor 2, afspejler de tre faktorer vores teoretiske indplacering af videnskilderne. Nedenfor gennemgås de tre faktorer hver for sig.

Hver faktor består af et antal videnskilder (som anført i figur 1) samt et antal spørgsmål, der refererer til studieledernes oplevelse af deres organisatoriske forhold.



Figur 3. Tre tilgange til brug af viden

#### Tilgang 1: Traditionel kollegial studieledelse

De studieledere, der i høj grad bruger uformel eller anekdotisk viden, scorer samtidigt højt på følgende to udsagn om deres organisatoriske forhold: 'Det er vigtigt for mig at undervise eller vejlede studerende for at have føling med de studerende' og 'jeg opfatter studienævnenes arbejde som et vigtigt demokratisk element i universitetets ledelsesstruktur'.

Vores tolkning af denne tilgang til studieledelse er kendetegnet ved, at man prioriterer samtaler med den lokale organisation, og ser kontakten med studerende og kolleger

som vigtig. Vi vurderer, at denne tilgang ligner den, der er beskrevet af bl.a. Dopson og McNay (1996), som beskriver traditionelle, kollegiale faglige ledere, hvor ledelse er baseret på ideen om en 'organization of consent', hvor medarbejderne forventer at blive inddraget i beslutninger, hvor beslutningsprocesser er udpræget bottom-up, og hvor lederne følgelig har en præference for at praktisere ledelse gennem 'management by walking about, sensing views and generating consensus and compromise'.

### *Tilgang 2: Bureaukratisk studieledelse*

De studieledere, der ifølge dem selv i høj grad bruger administrative data, scorer samtidigt højt på udsagnet: 'Jeg vurderer, at studieledelsesarbejdet kan være godt for min karriere fremover'. Samtidigt scorer de *lavt* på udsagnet: 'Det er tydeligt for mig, at der er stor forskel på hvordan studieledelse på KU er organiseret'.

Vores tolkning er, at dette er studieledelse i den bureaukratiske organisation. Bemærk, at ordet bureaukrati her skal opfattes som en neutral deskriptor. Der er både fordele og ulemper ved bureaukratiet. Som Birnbaum (1988) anfører: "The word bureaucracy is so burdened by connotations of rigidity, waste, and lack of human concern that merely mentioning it in the context of [university] life almost always provokes responses ranging from helpless shrugs to cries of outrage [...] [We] will consider 'bureaucracy' to refer to 'the type of organization designed to accomplish large-scale administrative tasks by systematically coordinating the work of many individuals' (Blau, 1956). Bureaucratic structures are established to efficiently relate organizational programs to the achievement of specified goals. When behavior is standardized, the activities and processes of organizations are made more predictable, so the organization can become more efficient and effective".

Vores data angiver, at studielederne inden for denne tilgang dels er optaget af en ledelseskariere, dels ikke mener at der er stor forskel på hvordan studieledelse på KU er organiseret. Sidstnævnte selvom der faktisk er stor forskel på hvordan studieledelse er organiseret på KU, jfr. tabel 1. Når studielederne trods dette ikke kan få øje på forskellene, kan det skyldes (mindst) to forhold: (1) De ser deres primære funktion som en lokal ledelsesfunktion i tilknytning til deres eget instituts/fakultets studieadministration, og har derfor kun begrænset kontakt med studieledere uden for eget institut/fakultet eller (2) de deltager i administrative opgaver både på og uden for eget fakultet (KUs centrale studieadministration), hvor de administrative procedurer netop er kendetegnet ved at være standardiserede og ens på tværs af fakulteter. Det er de mere fagligt ledelsesmæssige opgaver, der er forskellige, så som arbejdsopgaver ift. underviserne ('bemanding' af kurser, etc.). Samtidig indebærer tilgangen som nævnt, at studieledelse ses som et springbræt til en videre karriere – måske fordi man trives i det administrative system? Og måske fordi ledelsesfunktionen er mere tydelige/veldefineret her?



### *Tilgang 3: Scholarship of Educational Leadership (SoEL)*

De studieledere, der har en præference for forskningsbaseret viden, scorer samtidig højt på udsagnet: "Jeg oplever, at viden om pædagogiske forhold kvalificerer mit studieledelsesarbejde".

Vores tolkning er, at dette er en faglig funderet ledelsestilgang, hvorunder også læring og pædagogik indgår som en central del. I faglitteraturen tales der om 'Scholarship of Teaching and Learning' (SoTL) (Boyer, 1990; Hubball, Pearson & Clarke 2013; Saroyan & Trigwell 2015). Selve tanken bag scholar-tilgangen handler om at man tilgår sin undervisning med samme omhyggelighed, integritet, skepticisme, intellektuelle ydmyghed og ønske om blive klogere, som man tilgår sin forskning (scholarly). I naturlig forlængelse heraf er opstået 'Scholarship of Educational Leadership (SoEL)'. SoTL, og SoEL, handler ikke nødvendigvis om, at universitetsforskere generelt skal skrive fagfællebedømte artikler inden for universitetspædagogik, men det indebærer, at man bygger videre på eksisterende viden og måske vigtigst af alt, at man fremlægger sine tanker og resultater for sine fagfæller og diskuterer det med dem.

Det forhold at denne tilgang faktisk findes blandt studielederne i vores undersøgelse er i sig selv interessant, fordi det formentligt er nyt inden for studieledelse. Det bør også være en kilde til fornyede refleksioner over hvordan ledelsestræningen af studielederne skal konstrueres. Og medhensyn til dette viser vores statistiske analyse, at studieledere, der har deltaget i universitetets ledelsesudviklingsforløb for studieledere, oplever sig signifikant mindre isolerede og pressede end de, der ikke har deltaget i forløbet.

Samlet set peger vores faktoranalyse på, at studieledernes valg af forskellige typer kilder til løsning af daglige studieledelsesopgaver kan ses som en refleksion af deres foretrukne ledelsestilgang i specifikke problemsituationer. Ledelsestilgange og brug af videnskilder synes således at hænge sammen. Hvis der rykkes ved det ene, rykkes der ved det andet. Faktorerne er dog vel at mærke ledelsestilgange og ikke studieledertyper, så en studieleder kan godt være bureaukratisk leder i en situation og traditionel leder i en anden.

### **Diskussion**

Umiddelbart synes der at være en indre logik i hver af de tre faktorer, som vi har behandlet i denne artikel. Det synes fx plausibelt, at studieledere, der vægter tæt dialog med studerende, også vægter at have undervisning samt studienævnssarbejde for at have "føling" med de studerende. Det er en '*Management By Walking About (MBWA)*', hvor kommunikation og personlige relationer vægtes. Tilsvarende plausibelt er det fx, at de studieledere, der er hjemmevante med administrative videnskilder, også er de studieledere, der bedst kan se sig selv i en ledelseskariere. Vi kunne her finde de studieledere, der er på vej til at blive "ledere med stort L". Samlet set synes de tre

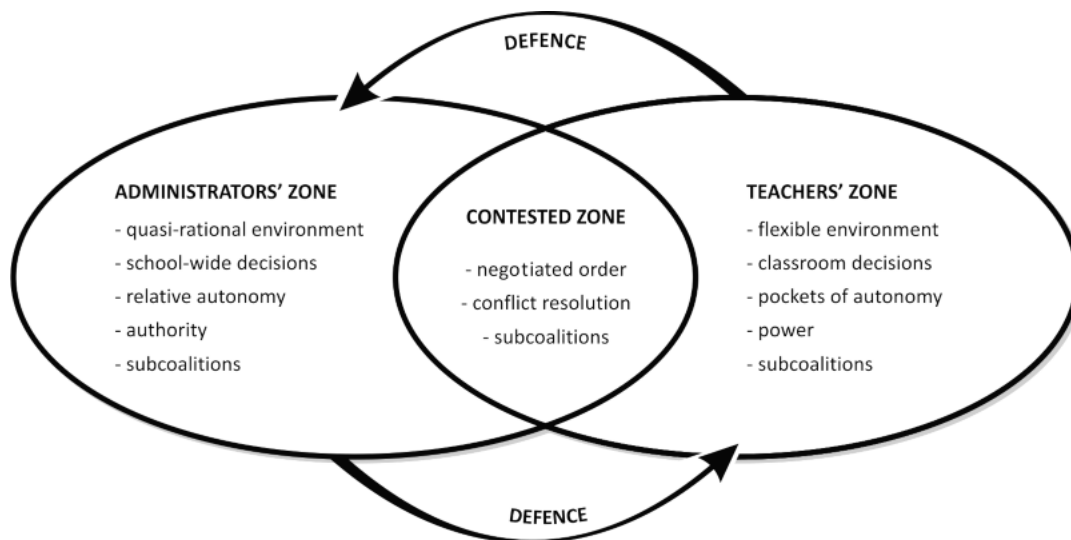
faktorer hver for sig således at være både identificerbare og underbygget af faglitteraturen.

Men spørgsmålet er, hvordan det indbyrdes forhold fungerer mellem de identificerede tre faktorer. Vi kan konstatere, at alle tre faktorer praktiseres side om side, ikke blot inden for samme organisation, men ovenikøbet af samme ledelsesfunktion (studieleder). Men er det et samspil uden gnidninger? Harboe (2015) argumenterer, at der er tale om konkurrerende ledelsestilgange:

*“Der er lang vej fra de kollegiale studieledere, der dagligt løber spidsrod mellem studerende, undervisere/forskere, studienævn, institutleder, fakultetsledelse og studieadministration i et forsøg på at få de mange ender til at mødes til den form for stærke superstudieledere, som de seneste universitetsreformer lægger op til, hvor det handler om, at studielederne skal tænke langsigtet og i helheder, og hvor midlet til at nå dette er at gøre studieledelsen mere hierarkisk veldefineret og studielederne mere professionelle og strategisk tænkende. Normalt vil man også opfatte traditionel kollegial ledelsestilgang og NPM-inspireret virksomhedspræget ledelsestilgang som hinandens modsætninger, hvor førstnævnte er mere forhandlende og bottom-up af natur, og sidstnævnte er mere strategisk og top-down af natur. Det er svært at forestille sig kombinationer eller overlap mellem disse.”(Harboe, 2015).*

Hvis dette er tilfældet, hvad siger det så om studieledelse som ledelsesfunktion, at to – og muligvis tre, hvis man inkluderer ‘Scholarship of Educational Leadership (SoEL)’ – potentielt modsatrettede ledelsestilgange praktiseres side om side og af samme studieledere?

Kallenbergs (2016) analyser af ‘third space professionals’ kan bringe os nærmere en forståelse af dette. Med afsæt i Hanssons (2001) ‘interacting spheres model’ (figur 4) argumenterer Kallenberg for studielederen som en ny ‘third space professional’, hvis opgave det er at navigere og koordinere kompetent mellem administratorzonen og underviserzonen på universitetet. Hvor administratorzonen primært er drevet af formelle strukturer med fokus på strategi, kontrol og administrative processer, er underviserzonen drevet af operationelle og mere uformelle processer knyttet til undervisning (og forskning) med fokus på kvalitet og autonomi. Begge zoner har deres mål, rationaler og interesser, som til tider kan være svære at forene (‘the contested zone’). Studielederen er situeret helt centralt i dette spændingsfelt, hvor han/hun i kraft af sin viden om og indsigt i både administrative og pædagogiske forhold i organisationen, kan spille en unik rolle som den, der kan både samle og forandre. Information og viden er således helt afgørende for studieledere, som ifølge Kallenberg (2015, s. 21) udgør “... an important link in the information flow of large organizations”.



Figur 4. Interacting spheres model (Hansson, 2001)

Det er med andre ord en væsentlig del af studieledernes ledelsesfunktion at være 'go-between'- ledere, dvs. at være ledere, der forbinder meget forskellige dele af samme organisation, både horisontalt og vertikalt. Konsekvensen er, at man som studieleder dagligt løber ind i problemkomplekser, der forudsætter en systematisk tilgang til viden samt færdigheder i at kunne omsætte denne viden til praksis – med andre ord: informationskompetence. Ofte kræves der brug af mange forskellige kilder. Nogle kilder er af kvantitativ art, hvor svaret ofte vil kunne findes i den ledelsesinformation, der oparbejdes i universiteternes administration, nogle svar kan findes i forskningslitteraturen, mens andre svar igen skal findes ved at tale med studerende, undervisere eller andre studieledere. Det kræver derfor meget forskelligartede tilgange at indhente den relevante eller nødvendige information og viden.

## Konklusion

Denne undersøgelse af studielederes tilgang til viden og studieledelse bygger på en generel observation af, at studieledelse er i bevægelse ved danske universiteter. Ambitionen har været at opnå en større forståelse af, hvad der kendetegner studieledelse i dag, herunder hvorvidt vi kan sige noget om, hvordan nye forventninger til studieledernes ledelsesgrundlag (læs: brug af videnskilder) potentielt rykker ved studieledernes ledelsestilgange.

Vedrørende vores første forskningsspørgsmål finder vi, at studielederne bruger uformelle og anekdotiske videnskilder i signifikant højere grad ( $p < 0,05$ ), end de bruger administrative eller forskningsbaserede kilder til viden om pædagogiske forhold (bredt forstået).

Vedrørende vores andet forskningsspørgsmål finder vi i vores faktoranalyse stærke indici for, at ledelsestilgange er tæt linket til præferencer for videnskilder. Den måde

studielederne henter deres viden om pædagogiske forhold kan med andre ord ses som en refleksion over hvordan studieledelse praktiseres, og omvendt.

Dette leder os frem til at identificere tre ledelsestilgange, der alle i forvejen findes i forskningslitteraturen: Traditionel kollegial studieledelse (og herunder '*Management By Walking About (MBWA)*'), bureaukratisk studieledelse og '*Scholarship of Educational Leadership (SoEL)*'.

I diskussionen sætter vi fokus på det indbyrdes forhold mellem de tre ledelsestilgange, og inddrager her teori om 'third space professionals'. Vores hypotese er her, at studieledernes placering i 'the contested zone' mellem administration og pædagogik/forskning forklarer, hvorfor studielederne tilsyneladende praktiserer forskelligartede (og muligvis modsatrettede) ledelsestilgange side om side.

Relevansen af disse konklusioner finder vi bl.a. inden for ledelsestræning af studieledere. Især er koblingen mellem videnskilder og ledelsestilgange interessant, fordi viden om dette kan hjælpe med at fokusere ledelsestræningen mod et mål om *også* at udvikle informationskompetente studieledere. Informationskompetence bliver en nøglekompetence når man arbejder i 'the contested zone'.

### Metodekritik

Vi vurderer, at både den interne og den eksterne validitet i denne undersøgelse er høj. Svarprocenten for spørgeskemaet er høj, hvilket i sig selv betyder, at vi har et solidt fundament. Samtidigt bekræfter faktoranalysen klart, at den teoretiske ramme (figur 1), der blev udviklet før faktoranalysens resultater, kan bruges til at beskrive forskellige ledelsesparadigmer inden for studieledelse. Sidst, men ikke mindst kan de identificerede ledelsestilgange i denne undersøgelse genfindes i forskningslitteraturen.

Undersøgelsen er imidlertid også præget af, at der er tale om et relativt lille datamateriale. Undersøgelsen er kun gennemført på et enkelt universitet, hvilket gør resultaterne sårbare for lokale bias. Samtidigt er enkelte spørgsmål i spørgeskemaet ikke helt så præcise, som vi kunne have ønsket, trods omhyggelige pilottest af både spørgeskema og analyseramme, hvilket udfordrer tolkningsarbejdet. En større og elaboreret undersøgelse vil kunne imødegå nogle af disse forbehold.

### Perspektivering

Lad os afslutningsvist vende tilbage til anbefalingen fra Kvalitetsudvalget (2015) om, at der er behov for en langt mere systematisk og konsistent indsamling af ledelsesinformation på tværs af uddannelser og institutioner, hvis institutionsledelser, studieledelser, studerende, ministerier og politikere skal kunne arbejde målrettet med uddannelsernes kvalitet og relevans. Heri ligger flere ting. For det første en anbefaling af at både indsamle og bruge flere af de kilder til viden, vi har kaldt administrative data, og som kalder på bureaukratisk ledelse, og for det andet at kæde disse data sammen

med spørgsmålene om kvalitet og relevans: Hvis der skal mere kvalitet og relevans i uddannelserne, skal der bruges flere administrative data.

Det er klart, at studieledere bør inddrage relevant viden i beslutninger vedrørende kvaliteten af vores uddannelser. Det er også klart, at den viden, studielederne får ved at 'lytte på vandrørene' og i kontakten til de studerende og underviserne er vigtig, men denne form for viden er omvendt ofte af anekdotisk karakter og kan derfor sjældent stå alene, når der skal tages beslutning i en sag. Set i dette lys er anbefalingerne om at sikre et mere systematisk og standardiseret ledelsesgrundlag fornuftige.

Men der er også et dybere og mere politisk perspektiv i dette, og det har at gøre med potentielle implikationer for, hvordan kvalitet i undervisningen opfattes, når man arbejder med hhv. den situerede og/eller den standardiserede og målbare tilgang. Når fx kvalitet i uddannelse kommer til at handle om sammenlignelighed og indikatorer – mere end om studerendes oplevelser af læring eller undervisernes vurdering af undervisning – drejes studieledelsens fokus naturligt mod bureaukratiske ledelsestilgange, såsom styring, kontrol og målbare resultater.

Vi tænker på denne baggrund, at en større undersøgelse af informationskompetente studieledere med fordel kan inkludere spørgsmål om, hvordan de forskellige ledelsestilgange opfatter kvalitet, herunder om en bevægelse mod mere systematisk og standardiseret ledelsesgrundlag potentielt også rykker kvalitetsbegrebet væk fra et lokalt og praksisnært kvalitetsbegreb og mod et mere generaliseret og policy-drevet kvalitetsbegreb. Foreløbigt er dette dog blot en hypotese.

*Thomas Harboe er til dagligt leder af Pædagogisk Center Samfundsvidenskab og er som sådan bredt involveret i det universitetspædagogisk arbejde. Han har skrevet en ph.d. om studieledelse ved danske universiteter og har fokuseret fagligt på dette område siden. I dag er han også projektleder for KU's universitetspædagogiske indsats rettet mod studieledelse på hele KU.*

*Camilla Østerberg Rump arbejder til dagligt som lektor ved Institut for Naturfagenes Didaktik og er som sådan bredt involveret i det universitetspædagogisk arbejde. Hun har de seneste tre år været involveret i KU's ledelsesprogram rettet mod studieledere.*

*Jette Seiden Hyldegård arbejder til dagligt som studieleder ved Det Informationsvidenskabelige Akademi. Hun har de seneste to år været involveret i KU's ledelsesprogram rettet mod studieledere.*

*Jesper Bruun arbejder til dagligt som adjunkt ved Institut for Naturfagenes Didaktik og har her særligt arbejde med kvantitative metoder.*

## Litteratur

- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship revisited: Priorities in the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Birnbaum, R. (1988). *How Colleges Work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Christiansen, N. F. V.; Harboe, T.; Horst, S., Krogh, L. & Sarauw, L. L. (2013). Udviklingstendenser i universitetets rolle. I Rienecker, L.; Jørgensen, P. S.; Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (red.): *Universitetspædagogik* (pp. 15-41). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dopson, S. & McNay, I. (1996). Organizational Culture. I D. Warner og D. Payfeyman (red.): *Higher Educational Management – The Key Elements* (pp. 16-32). Buckingham: Open University Press.
- Hanson, E. M. (2001). *Educational administration and organizational behaviour* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Harboe, T. (2013). Subtil ledelse i en ny og mere insisterende form. *Et kvalitativt studie af studieledere ved danske universiteter*. Syddansk Universitet. (Ph.D.-afhandling)
- Harboe, T. (2015). Danske studieledere står ved en kritisk skillevej. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årg. 10, Nr. 19 (pp. 22-33).
- Harboe, T.; Rump, C. Østerberg; Hyldegård, J & Bruun, J. (2016). *Tracing a hidden management reform within academic middle management?*The Association for the Study of Higher Education (ASHE), 41st Annual ASHE Conference, November 9-12 2016. Ohio, USA. (conference paper)
- Hubball, H. & Edwards-Henry, A. (2011). International collaboration to align institutional teaching development, learning-centred curricula, and the scholarship of curriculum and pedagogy in higher education. *Caribbean Teaching Scholar*, 1(1), 35-47.
- Hubball, H.; Pearson M. L. & Clarke, A. (2013). SoTL Inquiry in Broader Curricular and Institutional Contexts: Theoretical Underpinnings and Emerging Trends. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 41-57.
- Jensen, H.T.; Lehmann, H.; Pedersen, K.; Gravesen, E.; Hansen, B.; Østrup, K. (2009). *Universitetsledelse*. Frederiksberg. Handelshøjskolens forlag.
- Kallenberg, T. (2007). Strategic innovation in HE: The roles of academic middle managers. *Tertiary Education Management*, 13(1), 19-33.
- Kallenberg, A.J. (2015). Academic Middle Managers shaping the landscape between policy and practice (pp. 201-216). I Pritchard R.; Klumpp, M., & Teichler, U. (red.): *Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled?* Rotterdam: Sense Publishers.
- Kallenberg, T. (2016). Interacting spheres revisited – academics and administrators between dualism and cooperation. I: Pritchard, R.M.O.; Pausits, A., & Williams, J.

- (red.): *Positioning Higher Education Institutions: From here to there*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kristensen, J. E.; Nørreklit H., & Raffnsøe-Møller, M. (2011). *University performance Management – A Silent Managerial Revolution of Danish Universities*. København: DJØF Publishing.
- Mårtensson, K.; Roxå, T. & Stensaker, B. (2014). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 39(4), 534-545. DOI: 10.1080/03075079.2012.709493.
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2016). Leadership at a local level – enhancing educational development. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 247-262.
- Rigsrevisionen (2008): *Beretning til Statsrevisorerne om sikring og udvikling af kvaliteten af universitetsuddannelserne*. Hentet fra: <http://www.rigsrevisionen.dk/media/1838693/11-2007.pdf>.
- Saroyan, A. & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation* 46, 92–101.
- SCONUL – Society of College, national and University Libraries, working group on information literacy (2011). The seven pillars of information literacy – core model for higher education. (accessed 19-02 2017)
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015). *Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. Hentet fra: <http://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal-kvalitetsudvalgets-samlede-forslag-til-reform-af-de-videregaende-uddannelser.pdf>.
- Wright, S. & Ørberg, J.W. (2008). Autonomy and control: Danish university reform in the context of modern governance. *Learning and Teaching*.

# Retoriske strategier som led i mere effektiv vejledning

Helle Hvass, cand.mag., Aarhus Universitet

Stine Heger, cand.mag., Aarhus Universitet

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Både vejledere og studerende er presset af studiefremdriftsreformen og nedskæringer, og det betyder bl.a., at der ikke længere er tid nok til, at vejledere kan oplære de studerende i at skrive akademisk. For nogle studerende er det et problem. De oplever alle mulige vanskeligheder med akademisk skrivning, og de er ofte udfordrende og tidskrævende at vejlede. Erfaringer med at undervise og vejlede studerende med skrivevanskeligheder i retorik viser, at de bliver mere selvhjulpne skrivere, når de forstår, 1) hvad det vil sige at være i en skriveproces, 2) hvad kommunikationssituationen for en akademisk opgave er, og 3) at en akademisk opgave er en argumenterende tekst. Hensigten med artiklen er at give faglige vejledere indsigt i den elementære retorik, som de med fordel kan tage med i deres vejledning, og artiklen indeholder tre konkrete eksempler på, hvordan de kan vejlede hhv. Susanne som får skrevet alt for lidt, Karsten som skriver svært tilgængeligt, og Anders som ikke kan finde den akademiske tone.*

Som skrivevejledere i et pædagogisk center på AU møder vi studerende, som desværre er nået til den konklusion, at der er noget galt med dem, fordi de ikke kan finde ud af at skrive en akademisk opgave. Vi møder også vejledere, som er frustrerede over, at en bestemt gruppe studerende er svær at hjælpe og tilsyneladende ikke er i stand til at tage imod vejledning. Vejlederne er særligt opmærksomme på denne gruppe, som i mange tilfælde er i fare for at udskyde aflevering, for ikke at bestå eller for helt at holde op på studiet.

Det er vores påstand, at vejledning i retorik hjælper denne gruppe studerende til at komme på niveau med de øvrige studerende, og i denne artikel forklarer vi, hvilke dele af retorikken der kan få dem i gang med at skrive, aflevere og bestå.

Det faglige ståsted for artiklen er altså retorikken. Professor Christian Kock definerer faget således: '*Retorik er en empirisk og normativ videnskab om produktion og reception af ytringer i deres helhed*' (Kock, 1997). I den forbindelse er det særligt interessant, at retorikken har en 2500 år lang tradition for at undervise i produktion af (mundtlige og) skriftlige ytringer. En undervisningstradition, som hviler på, at når målet er en god færdig tekst, er midlerne *både* klare forestillinger om kravene til den gode tekst *og* viden om hensigtsmæssige arbejdsprocesser undervejs. Herudover er artiklen funderet i den amerikanske skrivepædagogik med fokus på Linda Flower og John R. Hayes'



forskning i skriveprocesser (Flower, 1979; Flower and Hayes, 1980) og Nancy Sommers' forskning i vejlederes respons på studerendes opgaver (Sommers, 1982).

Desuden bygger artiklen på vores erfaringer fra egen undervisnings- og vejledningspraksis. Gennem de seneste seks år har vi tilsammen vejledt 750 studerende i akademisk skrivning, og i artiklen giver vi et indblik i vores vejledningspraksis med brug af uddrag fra studerendes opgaver. Meget tyder på, at vores vejledning i retorik virker. En evaluering af vores vejledninger fra 2015 viste, at 98 % af de adspurgte afleverede den opgave, de havde fået vejledning i, at 64 %<sup>1</sup> afleverede til tiden, og at 95 % bestod.

### Der er ikke noget galt med de studerende

En gruppe studerende har særlige vanskeligheder med at skrive, og gruppen kan derfor være svær og tidskrævende at vejlede. Hvad der tilsyneladende tager sig ud som uakademisk og uforståeligt sprog, lav faglighed, psykisk sårbarhed eller dovenskab med forventning om, at vejleder 'skriver opgaven', dækker i vores optik ofte over manglende viden om retorik. Der er ikke grund til 'blaming the student', som John Biggs kalder det (Biggs, 1999), for der er ikke noget galt med disse studerende. Men mange af dem skriver 'writer-based', altså tanker henvendt til sig selv, og de har brug for vejleders hjælp til at skrive 'reader-based' (Flower, 1979), hvor de formidler deres tanker til en modtager.

Vi møder gruppen af studerende med skrivevanskeligheder på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), hvor vores pædagogiske center ligger. Hvert år underviser og vejleder vi ca. 1.200 kandidat- og masterstuderende – svarende til 20-25 % af de studerende på instituttet – i akademisk skrivning. De studerende i gruppen er selvfølgelig meget forskellige, men de fleste har en professionsbachelorgrad, og alle er udfordret af mødet med akademiske krav – på linje med mange førsteårsstuderende. De prøver ihærdigt at forstå kravene, køber bøger om akademisk skrivning, opsøger mentorer og spørger deres undervisere. Men de ved faktisk ikke helt, hvad de søger svar på, og siger til os, når vi har undervist eller vejledt dem, at vi har hjulpet dem til at forstå noget, som de fornemmede var 'hemmeligt' for dem. Leif Becker Jensen peger i bogen *Fra patos til logos. Videnskabsretorik for begyndere* (Jensen, 2004) på, at retorikken gennemsyrrer den videnskabelige arbejdsproces fra start til slut, men at traditionerne for at forklare dette 'overleveres i form af tavs viden der af de indforståede forekommer så selvindlysende, at de behøver ikke yderligere begrundelse'. Sat på spidsen: De studerende beder ikke af sig selv om hjælp til det 'hemmelige' retoriske, og de faglige vejledere finder ikke på at vejlede i det, fordi de går ud fra, at de studerende ved det.

---

<sup>1</sup> At kun 64 % afleverede til tiden hænger sandsynligvis sammen med, at de studerende, som opsøger vores vejledning, tilhører en gruppe, som udsætter.

## Vejledning i den hemmelige retorik

Vores tilbud om vejledning i akademisk skrivning er et ekstra tilbud ud over den faglige vejledning. For at få vejledning hos os skal de studerende skrive og forklare, hvad de ønsker hjælp til. Hvis vi vurderer, at vi kan hjælpe, aftaler vi en times møde. Før mødet skal de sende os maks. 10 sider fra den opgave, de er i gang med at skrive, sammen med deres spørgsmål til os. En opgørelse over, hvad vi i 2015 vejledte i viste, at de fem emner, vi vejledte i flest gange, var:

- Skriveproces i 45 % af vejledningerne
- Analyse i 40 % af vejledningerne
- Kommunikationssituation i 33 % af vejledningerne
- Problemformulering i 33 % af vejledningerne
- Argumentation i 30 % af vejledningerne

At vi ofte vejledte i analyse og problemformulering er ikke så mærkeligt, for dette udfordrer mange studerende, og det efterspørger de selv hjælp til. Men at skriveproces, kommunikationssituation og argumentation er på top fem – det kan ikke umiddelbart spores i de studerendes spørgsmål til os. Det er noget, som de ikke selv er klar over, at de har brug for hjælp til, og som også hænger så uløseligt sammen, at de kan have svært ved at sætte præcise ord på det.

Når vi vejleder i skriveproces tager vi udgangspunkt i retorikkens lære om forarbejdningsfaser (Jørgensen, 2009). En skriveproces består af forskellige faser, som man veksler imellem. I én fase er man i gang med at finde ud af, hvad man overhovedet skal skrive og ikke skrive. I en anden fase har man fokus på den rækkefølge ens ord, sætninger og afsnit skal komme i. Og i en tredje fase arbejder man med at formulere sig helt præcist og korrekt. Hvis man prøver at gøre det hele på en gang, så sætter man hjernen på overarbejde. De færreste kan være kreative og få ideer til indhold, samtidig med at de skal være kritiske og fx skabe sproglig sammenhæng og finde korrekte stavemåder. I en skriveproces bevæger man sig mellem de forskellige faser om og om igen. Processen er ikke lineær, snarere kaotisk, og man må vænne sig til, at man ikke kan blive endeligt færdig med fx indledningen og problemformuleringen før til allersidst. Man skal ikke vente med at skrive indledning og problemformulering, men blot være indstillet på at skrive dem om mange gange.

Vi vejleder også i den retoriske cirkel (Kock, 1997). Ens tekst består af en masse dele, som skal passe sammen til et hele. Men helet ændrer sig, når man arbejder med delene, og det betyder, at man løbende får en ny forståelse af helet. Dette er frustrerende for de fleste, for det gør det umuligt at beslutte sig for en struktur og holde sig til den. Man får en fornemmelse af, at alt flyder, og at det er spild af tid at planlægge

og strukturere. Men det er ikke spild af tid, og det er normalt, at man må ændre struktur og planer i en proces – også for erfarne skribenter.

Når vi vejleder i kommunikationssituation, sker det ud fra den retoriske femkant (Kock og Onsberg, 2009), som illustrerer kravene til den vellykkede tekst: at der skal være et passende forhold mellem afsender, emne, modtager, sproget og omstændighederne. Det passende forhold i en selvstændig akademisk opgave, som Rienecker og Stray-Jørgensen definerer den<sup>2</sup>, opstår, når en studerende (*afsender*) dokumenterer en undersøgelse af et fagligt problem (*emne*) til sit faglige fællesskab (*modtager*) i en akademisk sammenhæng, hvor man udveksler resultater af undersøgelser (*omstændigheder*), og hvor der er krav om præcision, saglig argumentation og gennemsigtighed (*sprog*) i forhold til, hvordan resultaterne er fremkommet. Et helt centralt element i vores vejledning er i denne forbindelse afsenders formål eller intention: Hvorfor vil lige netop denne studerende skrive opgave om lige netop dette emne i lige netop dette fag på denne uddannelse? Linda Flower og John R. Hayes' forskning i de kognitive processer, som foregår, når skribenter skal konstruere fokus i deres tekst har vist at '... the force which drives composing is the writer's own set of goals, purposes, or intentions' (Flower and Hayes, 1980). Deres forskning har også vist, at gode skribenter har en bærende ide om en konkret modtager med i deres overvejelser om formål, og at de bruger tid i skriveprocessen på at overveje, hvordan de kan påvirke denne modtager (Flower and Hayes, 1980). Nogle studerende skal hjælpes til at sætte ord på, hvorfor det er vigtigt at bidrage med de indsigter, som deres opgave kommer til at bidrage med, og for hvem det er vigtigt. De har forholdsvis let ved at formulere det, de var bare ikke klar over, at det havde betydning.

Når vi vejleder i akademisk argumentation, tager vi udgangspunkt i den simplest mulige definition af, hvad et argument er: et begrundet synspunkt, et ræsonnement, hvor der indgår mindst to informationer, hvoraf den ene begrunder den anden. Vi har selv Stephen Toulmins argumentmodel (Jørgensen og Onsberg, 2008) som redskab, men den præsenterer vi sjældent for studerende. Den tager sig nemlig simpel ud, men er faktisk svær at bruge i praksis. I stedet giver vi eksempler på, hvordan argumenter findes på alle niveauer i opgaver: konklusionen er en information, som begrundes af analysen i opgaven (Hegelund, 2002); en definition af et begreb begrundes med en kildehenvisning til den bog eller artikel, hvor begrebet defineres; et valg af teori, som opgaveskriver træffer, begrundes med, at teorien er den mest velegnede til at svare på problemformuleringen osv.

---

<sup>2</sup> Dokumentation af en undersøgelse af ét fagligt relevant problem i fagets (eller tilgrænsende fags) 'state of the art' ved brug af fagets teorier og metoder med det formål at overbevise fagfæller om rigtigheden af undersøgelsens resultater og konklusion i en fremstilling, som er acceptabel i det faglige diskursfællesskab. (Rienecker og Stray-Jørgensen, 2012)

Vores vejledning i argumentation handler i høj grad også om forskellen på hverdags- og akademisk argumentation (Becker Jensen, 2004). I hverdagen kan vi tillade os at mene, at noget er på en bestemt måde og hente vores begrundelser i, hvad vi selv tænker eller taler os frem til, evt. sammen med vores venner, familie eller kolleger. Her er vi optagede af, om vi er enige eller uenige med hinanden, og vi udveksler holdninger med det formål at finde ud af, hvad vi skal gøre og mene i det praktiske liv. I en akademisk opgave kan vi imidlertid ikke hente begrundelser i egne meninger. Der må vi argumentere med fagets teorier og metoder og med egne og andres systematiske undersøgelser, herunder være i stand til at inddrage modargumenter. Formålet er at få nye faglige indsigter, som det faglige fællesskab, eksaminator og censor vil acceptere. De nye indsigter kan muligvis føre til handling på et tidspunkt, og det kan man skrive om i et perspektiveringsafsnit. Men som afsender af en akademisk opgave skal man fokusere på, at overbevise det faglige fællesskab om, at resultaterne af ens undersøgelse er troværdige.

### **Vejledning i retorik til Susanne, Karsten og Anders**

I det følgende gennemgår vi tre typiske vejledningshenvendelser med tekstuddrag fra studerendes opgaver for at eksemplificere, hvordan vi vejleder studerende i retorik. Eksemplerne er delvis konstruerede, idet de repræsenterer de mest typiske vejledninger, vi havde, og de typiske spørgsmål, vi fik, i 2015. Tekstuddragene er dog ikke konstruerede. De er skrevet af studerende, som vi har vejledt, og repræsenterer typiske studerende med behov for vejledning i skriveproces, kommunikationssituation og/eller argumentation.

#### ***Susanne***

Susanne ønsker vejledning til sit speciale. Hun skriver, at hun har været i gang i tre måneder, og at hun nu har skiftet emne, fordi hun gik i stå med det første emne. Hendes vejleder vil have hende til at skrive en indledning om det nye emne, og nu er hun gået i stå igen. De spørgsmål, hun gerne vil have vores svar på, er:

- Hvordan planlægger jeg min arbejdsproces, så jeg får en plan, der holder?
- Hvordan får jeg skrevet en indledning med problemformulering til vejleder, så jeg kan komme i gang med resten af specialet?
- Hvordan får jeg en struktur, som jeg ikke hele tiden skal lave om?

Vi beder hende sende os et udkast til noget tekst fra specialet, og vi understreger, at det bare skal være ufærdig tekst. Men hun sender ingen tekst, for hun vil have hjælp til at planlægge. Vi fortæller hende, at det er meget tvivlsomt, om vi kan hjælpe hende, hvis vi ikke ser noget, hun har skrevet, men Susanne sender ingen tekst. Da Susanne møder op til vejledningen, har vi ingen fornemmelse af, hvad hun er god til, kun hvad hun efter eget udsagn ikke er god til. Så for at finde ud af, om Susanne overhovedet

ved, hvad hun skal i et speciale, beder vi hende fuldende følgende sætninger mundtligt: Mit speciale handler om ... Det er interessant fordi ... Formålet med specialet er ... Jeg undrer mig over/har opdaget ... Derfor stiller jeg følgende spørgsmål ... Jeg vil svare på spørgsmålet ved at... Dette klarer Susanne helt uden problemer. Hun har styr på sit speciale, og da vi har bedt hende optage sig selv på mobiltelefonen, har hun nu også stof til at skrive et første udkast til indledningen. Hendes problem er at hun – ligesom mange andre studerende, vi møder – har svært ved at være i en skriveproces, bl.a. fordi hun har en stærk modvilje mod at skrive tekst, som ikke kan bruges direkte i det endelige speciale, og fordi hun har en ide om, at hun først kan udtænke specialet inde i hovedet for dernæst at skrive det hele ned i den rigtige rækkefølge fra side 1 øverst til side 80 nederst. Susanne har en forventning om, at vi kan fortælle hende, hvordan man lægger en plan, der holder, og at vi har opskriften på den gode indledning og den rigtige problemformulering, så i vores vejledning fokuserer vi på retorikkens forarbejdningsfaser og den retoriske cirkel. Hun skal forstå, at det er godt at have en plan, men at planer har det med at ændre sig i en skriveproces. Hun skal vænne sig til at se sin tekst som et puslespil, hvor der i lang tid kommer nye brikker til. Det meste af tiden vil det være sådan, at hun producerer brikker uden helt at vide, hvor de skal passe ind i helheden. Nogle af brikkerne kommer aldrig til at passe ind, men de fleste kommer til at passe sammen, efterhånden som hun får skrevet dem og tilpasset dem til hinanden. Så når vejleder har bedt om en indledning, så er der tale om et *udkast* til en indledning. Det skal Susanne selvfølgelig bruge energi på, men hun skal ikke til eksamen hos vejleder lige nu. Hun skal skrive et udkast, som kan danne basis for, at vejleder kan hjælpe hende med at få undersøgelsen på rette kurs. Susannes behov for at have en fast struktur er meget forståeligt, for det ville være lettere, hvis det at skrive opgave bare var en udfyldningsøvelse. Men sådan er det ikke. Hun skal lære at skrive på opgavens dele uden at blive endeligt færdige med dem på en gang. Og så skal hun have tillid til processen og stole på, at overblikket kommer efterhånden.

### **Karsten**

Karsten henvender sig også for at få skrivevejledning til sit speciale. Han mener selv, at han har problemer med det akademiske sprog, for hans vejleder har sagt, at han skal skrive mere akademisk, og at præcision er vigtig. Det, han gerne vil have svar på i vejledningen, er:

- Hvordan skal sproget være? Fx i analyseafsnittet. Behøver jeg forklare, hvad jeg analyserer, når jeg allerede har beskrevet begreberne i teoriafsnittet og præsenteret dokumenterne i metodeafsnittet?
- Hvad kan jeg gøre, for at teksten bliver mere spændende at læse?

Karsten må sende maks. 10 sider, men han sender 70 sider med alle mulige udkast til specialets dele og beder os vælge, hvad vi vil læse. Vi vælger at fokusere på analyseafsnittet, fordi Karsten stiller spørgsmål til sproget der. Der er tale om en dokumentanalyse, og nedenstående stammer fra den:

*”Lovgivningen vejleder ikke den pædagogiske forvaltning i kommunen om, hvordan de skal omtale børns trivsel, eller hvordan børn skal inkluderes i praksis. Dette er ikke gjort i forhold til forholdsregler i forhold til personalets køn og alder, samarbejde og betingelser for inklusion, omgivelsernes og kulturens betydning i det pædagogiske virke. Især ikke i forhold til et barn som Amanda, der kan tolkes at være i sorg. Der er i den forbindelse heller ingen, som har rådført kommunen, hvordan de skal gøre det, for det kan jeg hverken se i dokumenterne på Kommunens hjemmeside eller i lovgivningen... Ud fra serviceloven handler om at institutionerne skal rådgive og forebygge sociale problemer så udsatte børn rustes til at kunne klare sig selv. Når jeg ser på servicelovens bestemmelser sammen med inklusionsloven, opdager jeg at inklusion beskrives, men at brugen af AKT ikke er uddybet. (Se bilag 1, s.) Folkeskolereformen har et fokus på håndtering og inklusion af børn i forhold til skolens styring og organisering. Formålet er, at mindske betydningen af social baggrund og styrke børn i forhold til børnenes sociale baggrund/sårbare børn, børnenes sociale kompetencer, trivsel og faglige resultater. Når jeg kigger i dokumenterne i (figur 2.s., 3.s. & 4.s.) er der ikke nogen beskrivelser i hverken børnehaven eller i sfoen, der handler om hvordan sårbare børn og børns kompetencer, de skal håndteres. (Se figur 2- se bilag 1.)”*

Karstens tekst er meget svær at læse. Mange ingredienser til en analyse er samlet på meget få linjer. Det hvirvler med mulige analysekriterier, fx trivsel, betingelser for inklusion, omgivelsernes og kulturens betydning og AKT – for bare at nævne nogle udvalgte, og der er også mange dokumenter i spil. Han nævner fx kommunens hjemmeside, serviceloven og inklusionsloven. Teksten er meget informationsmættet og indforstået, og det er for os et tegn på, at Karsten skal vejledes i, hvilken kommunikationssituation han skal formidle i. For Karsten har tydeligvis ikke et klart billede af, hvem han skriver til, og hvad han kan tillade sig at underforstå i sin formidling til dem. Det er nærliggende at vejlede Karsten i sprog, for sproget er problematisk. I en analyse bruger man ikke formuleringer som ’ser på servicelovens bestemmelser’ eller ’kigger i dokumenterne’, og det er upræcist at skrive ’er der ikke nogen beskrivelser i hverken børnehaven eller sfoen’. Det må vel være børnehavens eller sfoens læreplaner, der er tale om. Desuden hedder det ’vejlede i’ og ’rådføre sig med’. Men vi vælger ikke at tale med Karsten om det sproglige. Vi læner os op ad Nancy Sommers forskning i respons, som bl.a. viser at: ’teachers’ comments can take students’ attention away from their own purposes in writing a particular text and focus that attention on the teachers’

purpose in commenting'. (Sommers, 1982). Hvis vi taler med Karsten om det sproglige, risikerer vi således, at han ikke kommer til at arbejde med et vigtigere problem i teksten, nemlig at den *ikke* er skrevet af en tydelig afsender med et formål om at overbevise en tydelig modtager. Karsten har en forventning om, at vi kan lære ham et bestemt akademisk sprog og derved fortælle ham, hvordan hans analyse skal formidles. Men vi hjælper ham i stedet med at få et klart billede af den kommunikationssituation, han skal formidle i. Karsten skal forstå, at han som afsender er eksperten. Vibeke Ankersborg formulerer det sådan: 'Når du indleverer dit speciale, vil du have skabt så dyb en viden om det lille udsnit af feltet, som dit speciale handler om, at du med stor sandsynlighed vil være den akademiker inden for dit fag, der ved mest om dette udsnit. Der er helt normalt, at studerende ender med at vide mere om deres speciale-emne, end deres vejledere gør'. (Ankersborg, 2011). Så han kan ikke forvente, at modtager af sig selv kan regne ud, hvad der analyseres ud fra hvilke analysekriterier. Godt nok er modtagere af specialer kloge, men deres opgave som bedømmere er at vurdere bl.a. analysen, ikke at udføre den selv. Karsten skal altså gennemføre en systematisk, videnskabelig undersøgelse og se sig selv som en, der potentielt kan offentliggøre resultaterne af den. Han skal derfor først og fremmest kommunikere præcist og ikke spændende, for faktisk kan det spændende komme til at stå i vejen for præcisionen.

### Anders

Anders ønsker skrivevejledning til en opgave i faget almen pædagogik. Opgaven er på 15 ECTS-point. Han har skrevet 15 sider, og han ved, at de skal skrives om. Men hvordan? Han beskriver, at han har en fornemmelse af, at han skriver på den forkerte måde. De spørgsmål, han gerne vil have svar på, er:

- Jeg vil gerne skabe debat med min opgave, hvordan gør jeg det?
- Hvor i opgaven kan jeg være kritisk? Jeg kan forstå, at det er vigtigt at være det.
- Hvor i teksten kan jeg skrive, hvad jeg selv mener?

Opgaven begynder med følgende:

*"Det danske politiske system holder sig ikke tilbage med at legitimere de evidensbaserede metoders indvinding i vores uddannelsessystem. På Socialstyrelsens hjemmeside står flere evidensbaserede metoder præsenteret, heriblandt præsenteres PALS (Positiv Adfærd i Læring og Samspil) således:*

*På mange skoler er der ofte konflikter mellem børnene i frikvartererne, og konflikter bliver tit taget med ind i timerne. I klassen tager en lille gruppe børn al opmærksomheden, fordi de har en højlydt og voldsom adfærd. I SFO'en er der*

*larm i fællesområderne, og nogle børn behandler ikke tingene ordentligt. Genkender du som skoleleder, lærer eller pædagog disse ting fra din hverdag? Så er PALS-modellen måske interessant for dig.*

*Mon ikke mange pædagogiske medarbejdere i den danske institutions- og skoleverden kan genkende fragmenter af ovenstående billede fra deres hverdag? Er genkendelsen ensbetydende med, at PALS har den rigtige pædagogiske løsning på disse problemstillinger? PALS-metoden legitimeres i dens evidensbaserede baggrund, men bør alle niveauer, der medvirker til implementeringen af denne metode ikke forholde sig til metodens pædagogiske virkemidler, og hvilken indflydelse og betydning den får for det etiske miljø og dannelsen i de organisationer, hvor den indføres? Kan der i den sammenhæng trækkes på oplysningstidens store tænkere, Immanuel Kant (1724 – 1804), og kan den visdom stadig gøre sig gældende? ... De etiske aspekter for pædagogisk praksis er evigt aktuel, men ligger etikken under for samfundsmæssige diskurser om evidens, effektivitet og målstyring i en sådan grad, at det i sidste ende betyder, at den etiske dannelse er under pres?"*

Det er tydeligt, at Anders rigtig gerne vil argumentere imod den evidensbaserede metode PALS, som risikerer at udfordre det etiske miljø og dannelsen i pædagogisk praksis. Han ser Kants tanker om etik som brugbare i den forbindelse. Anders har et formål om at få nogle kommunale ledere eller politikere til at forstå problemet, og det skal han ikke have i en akademisk opgave, hvor han skal argumentere med det formål at overbevise sine fagfæller om, at det er interessant, relevant og nyttigt inden for faget almen pædagogik at bruge Kant til at undersøge problemer med evidensbaserede metoder. Men egentlig er formålet værd at holde fast i, for det vidner om, at Anders faktisk har brugt tid på at overveje relevansen af opgaven. Dog skal Anders ikke arbejde med sit formål i en hverdagsargumentation. Han skal arbejde med det ved at stille sig selv spørgsmål som 'hvad er relevansen af denne opgave for mig og mit faglige fællesskab på uddannelsen?' og 'hvordan kan jeg argumentere for dens eksistensberettigelse på uddannelsen?'. Anders skal altså rette sin argumentation til sine fagfæller – på dette niveau kan de repræsenteres af hans studiekammerater på holdet, der følger undervisningen i almen pædagogik. Det er dem, han skal overbevise i indledningen, og når det er så vigtigt at være kritisk, så skal det forstås i forhold til opgaven. Anders skal forholde sig til modargumenter over for de valg han træffer, fx med hensyn til teori, metode og empiri. Hvad han selv mener, er kun interessant i opgaven, hvis han mener noget om opgavens relevans, om værdien af konklusionen i opgaven og andet, som har med opgaven at gøre. At være kritisk i en akademisk opgave er altså *ikke* at kritisere samfundet.



## Banalt eller bare nødvendig retorik?

Vores budskab til faglige vejledere er altså, at de skal tage retorik med i deres vejledning, når de har studerende, som har skrivevanskeligheder. Som faglig vejleder kan man indvende, at man ikke vil tale ned til sine studerende ved at fortælle dem om banaliteter, såsom at en skriveproces ikke er lineær, at skrivning kræver omskrivning, at strukturen i en opgave sjældent kan fastlægges på forhånd, at modtager af selvstændige akademiske opgaver i princippet er det faglige fællesskab, hvad et argument er, og at politiske holdninger ikke hører til. Men vi kan forsikre om, at de studerende, vi vejleder, ikke føler sig talt ned til. Tværtimod er de taknemmelige for, at nogen vil tale med dem om, hvorfor det kan være så svært at skrive, hvilken situation de skal skrive i, og hvordan arbejdet med argumentation kan skabe retning i en opgave. I evalueringer af vores vejledninger skriver de fx 'vejledningen hjalp mig med at få rettet mit fokus ind, og den gav mig den akademiske selvtillid, jeg manglede, hvilket gjorde at jeg fik afleveret min opgave', 'vejledningen gav klarhed, retning og overblik og ikke mindst tro på, at jeg kunne klare de formelle krav' og 'jeg blev bakket op i min arbejdsmåde, som jeg var kommet i tvivl om var for rodet'. En anden indvending kunne være, at det ikke er nemt for faglige vejledere at vejlede i retorik, hvis de ikke har retorik som fag. To retorikere kan nemt anbefale det, fordi hensigtsmæssige skriveprocesser, kommunikationsmodeller og argumentationsteori er en del af deres faglighed. Men er man vejleder på alle andre uddannelser, så er man ikke nødvendigvis ekspert i den slags og derfor tilbageholdende med at udbrede sig om det over for studerende. Her er vores opfordring, at vejledere bruger denne artikel, næste gang de møder studerende med skrivevanskeligheder og lige sikrer sig, at disse studerende ved, hvad det vil sige at være i en skriveproces, ved hvem der skriver til hvem i en akademisk opgave og hvorfor, samt at de ved, hvordan de skal argumentere og hvorfor. Man behøver ikke sige ordet retorik en eneste gang, men man skal tjekke, om retorikken er på plads hos de studerende. For er den ikke det, kan man risikere, at ens velmente råd ikke bliver brugt.

*Stine Heger og Helle Hvass er udviklingskonsulenter i Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, ARTS, Aarhus Universitet. De arbejder på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) i Emdrup.*

*Stine Heger er cand.mag. i dansk og retorik og udvikler af koncepter for workshops om akademisk skrivning.*

*Helle Hvass er cand.mag. i retorik og fransk, forfatter til en række lærebøger om retorik og censor gennem 20 år på KU og AU.*

*De har begge mange års erfaring med at undervise og vejlede i akademisk skrivning, bl.a. på DPU. De arbejder også med undervisningsudvikling i samarbejde med undervisere og vejledere og har således indsigt i faglige vejlederes udfordringer.*

## Litteratur

- Ankersborg, Vibeke (2011) *Specialeprocessen. Tag magten over dit speciale!* Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Biggs, John (1999) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SHRE and Open University Press
- Flower, Linda (1979) "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis or Problems in Writing" *College English* 41: 19-37
- Flower, Linda; Hayes, John R. (1980) "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem" *College Composition and Communication* 31: 21-32
- Hegelund, Signe (2002) *Akademisk argumentation – skriv overbevisende opgaver på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Jensen, L. Becker (2004) *Fra Patos til Logos. Videnskabsretorik for begyndere* Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag
- Jørgensen, C; Onsberg, M (2008) *Praktisk Argumentation* 3. udgave. København: Nyt Teknisk Forlag
- Jørgensen, C. (2009) "Hvad er retorik". I Jørgensen, C.; Villadsen, L. (red.), *Retorik – teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Kock, C. (1997). "Retorikkens identitet" *Rhetorica Scandinavica* 1: 10-19.
- Kock, C. og M. Onsberg (2009) "Retorisk tekstproduktion". I Jørgensen, C.; Villadsen, L. (red.), *Retorik – teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Rienecker, L. og Stray-Jørgensen, P (2012) *Den Gode Opgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. 4. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Sommers, N (1982) "Responding to Students' Writing". In: *College Composition and Communication*, nr. 2, 19. Årg.

# Når der eksamineres mundtligt – eksaminators rolle og indhentning af bedømmelsesgrundlag i sundhedsuddannelser

*Thomas Würtz Jensen, lektor, PT, MIL, VIA University College*

*Winnie Westergaard Høgsaa, lektor, cand.cur., VIA University College*

*Carsten Nielsen, lektor, cand.pæd., VIA University College*

## Reviewet artikel

*Litteraturreview viser, at mundtlig eksamination kun i begrænset omfang er videnskabeligt undersøgt. Studiet har fokus på eksaminatorrollen og opgaven med at indhente bedømmelsesgrundlag ved bacheloreksamen.*

*Der er anvendt kvalitative metoder med observation og lydoptagelse af mundtlige eksaminationer og efterfølgende individuelle semistrukturerede interviews med eksaminanden og eksaminator. 12 eksaminationer indgik i studiet. Der blev analyseret på baggrund af analysekategorier genereret gennem litteraturreview og fokusgruppeinterviews med eksaminatorer. Studiet viser, at det er en kompleks og udfordrende opgave at varetage eksaminatorrollen med udgangspunkt i en større skriftlig projektopgave. Der skal foretages komplicerede valg, når eksaminationstiden skal bruges optimalt til at skaffe et relevant bedømmelsesgrundlag. Der er spændingsfelter, som eksaminator skal navigere i. Det kan konstateres, at eksaminatorerne navigerer i disse spændingsfelter på forskellig vis. Noget af forskellen kan forklares med, at eksaminationerne er tilpasset konkrete eksaminander og tager udgangspunkt i specifikke skriftlige projekter. Det er kendetegnende, at eksaminatorerne ikke tillægger deres forforståelse af eksaminanden stor betydning.*

## Baggrund

Afsluttende bachelor- og kandidateksaminationer har afgørende betydning for eksaminanden og er en betroet samfundsmæssig opgave, hvorfor det er vigtigt, at den bliver gennemført på en professionel måde.

Et gennemført litteraturreview med systematisk søgning i databaserne ERIC, PROQUIST og Cinahl afdækker, at mundtlig eksamination på baggrund af større skriftlige projekter kun i meget begrænset omfang har været underkastet forskningsmæssig interesse.

Der findes en del nordisk litteratur, hvor man som eksaminator kan hente råd om eksamination og eksaminatorrollen (Agersnap, 2004; Hedelund & Stray Jørgensen,

2004; Hørdam, Hundborg, & Christiansen, 2011; Leth Andersen & Tofteskov, 2008; Kristensen, 2014), men der er ingen deskriptiv forskningsmæssig afdækning af området som afsæt for disse råd.

Artiklen vil give svar på nedstående forskningsspørgsmål:

*Hvordan varetages eksaminatorrollen ved mundtlige eksaminationer på baggrund af en skriftlig projektopgave, og hvad har betydning for indhentning af bedømmelsesgrundlaget?*

### **Metode**

Undersøgelsen tager udgangspunkt i den afsluttende individuelle mundtlige bacheloreksamination på baggrund af et skriftligt gruppeprojekt. Eksaminationerne er afviklet ved sundhedsfaglige bacheloruddannelser i fysioterapi, ergoterapi og sygepleje ved et dansk University College.

### **Design**

Undersøgelsen er gennemført som et kvalitativt eksplorativt empirisk studie med inspiration fra etnografisk metode (Borgnakke, 2013).

Sideløbende med litteraturreview rettet mod eksisterende viden på området er der, som forberedelse til hovedprojektet, gennemført tre fokusgruppeinterviews (Krueger, 2015) med erfarne eksaminatorer fra de tre professionsfaglige sundhedsuddannelser om eksaminatorrollen. Interviews sammenholdt med fund fra litteraturgennemgangen dannede baggrund for konstruktion af observations- og interviewguides samt analysestrategi, som blev pilottestet på fem mundtlige bacheloreksaminationer. På baggrund af pilotprojektet blev designet forfinet til brug i hovedprojektet.

### **Deltagere og rammer for dataindsamling**

I hovedprojektet indgik 12 mundtlige eksaminationer, heraf tre i ergoterapeutuddannelsen, tre i fysioterapeutuddannelsen og seks i sygeplejerskeuddannelsen. Det var vores vurdering, at 12 eksaminationer kunne give et nuanceret billede af afviklingen.

Udvælgelse af deltagere skete efter skriftlig henvendelse til erfarne eksaminatorer på de tre uddannelser. Eksaminanderne og censorerne blev efterfølgende spurgt, om de ville deltage, og alle indvilligede. Vi har ikke indsigt i, hvad der fik eksaminatorer til at tilbyde eller fravælge deres deltagelse.

### **Dataindsamling**

I projektet er der anvendt datatriangulering (Elo & Kyngäs, 2008; Polit & Beck, 2012) med anvendelse af lydoptagelse af eksaminationerne, observationsstudier med feltnoter (Borgnakke, 2013) og efterfølgende interviews med såvel eksaminatorerne som eksaminanderne (Kvale & Brinkmann, 2015).

Observation med tilhørende feltnoter samt lydoptagelse af eksaminationerne blev anvendt for at generere data om eksaminationsafviklingen og til målretning af de efterfølgende interviews.

Semistrukturerede interviews med eksaminatorer blev anvendt for at få indsigt i eksaminators vurderinger og begrundelser knyttet til eksaminationsforberedelsen og afviklingen af selve eksaminationen.

Semistrukturerede interviews med eksaminanderne blev anvendt for at få indsigt i, hvordan de oplevede deres mulighed for at vise deres faglige niveau under eksaminationen.

Interviews blev gennemført af observatøren ud fra en semistruktureret interviewguide, som gav plads til at inddrage observationer fra den mundtlige eksamination. Interviewene havde en varighed på ca. en halv time.

### ***Etik***

Uddannelses- og Forskningsministeriet gav tilladelse til at observere og foretage lydoptagelse af de mundtlige eksaminationer. Lederne af de tre uddannelser gav tilladelse til at gennemføre undersøgelsen. Eksaminatorer, studerende og censorer gav skriftligt tilsagn om deltagelse.

### ***Analysemetode***

Der er anvendt en deduktiv indholdsanalyse af det samlede datamateriale med udgangspunkt i udledte analysekategorier genereret gennem litteraturstudier, fokusgruppeinterviews og pilotstudie, som indfanger centrale kategorier i forhold til mundtlig eksamination (Elo & Kyngäs, 2008). De overordnede analysekategorier til kodning var: *forberedelse, forforståelse, styring, spørgsmålstyper* og *stemning*. I kodning af data har der kontinuerligt været en proces med sikring af korrespondance mellem kodningen af datamaterialet og kategorierne (Polit & Beck, 2004). Validering af kodningerne er understøttet gennem uafhængig kodning fra de tre forskere. De udviklede kategorier er anvendt som redskaber i den analytiske proces og kan ikke ansues som uafhængige kategorier, hvilket fx kan ses, ved at samme data er kodet i forhold til flere forskellige kategorier.

De forskellige datatyper knyttet til det enkelte eksaminationsforløb er analyseret hver for sig, og efterfølgende er der foretaget en tværgående analyse. Datatrianguleringen har givet mulighed for at belyse aspekter i eksaminationerne ud fra forskellige datakilder og ud fra såvel en eksaminand- som en eksaminatorvinkel. Afsluttende blev der foretaget en tværgående analyse af de 12 eksamensforløb.

Interviews og lydoptagelser blev gennemlyttet, og centrale passager blev transskriberet i Microsoft OneNote, hvor lydbilledet bevares, så det kan aktiveres ved at klikke på tekstdele.

Der er anvendt forskertrianglering i kodning og analysen af de forskellige datatyper, hvor hver deltager indledningsvis kodede data, og efterfølgende blev der opnået enighed om kodningerne gennem diskussion og konsultation af data.

## Resultater

Resultatet af analysen har form af en beskrivende opsummering af de genererede fund i forhold til de overordnede analysekategorier: *forberedelse, forforståelse, styring, spørgsmålstyper og stemning*.

### *Forberedelse*

De fleste eksaminatorer nævner, at de på et eller andet niveau bruger prøvekriterierne i deres forberedelse, men de faglige og metodiske tematikker udledt af læsningen af bachelorprojektet synes at være det centrale i deres forberedelse. Det er typisk uklarheder og svagheder i argumentationen i opgaven, der giver anledning til identifikation af tematikkerne. De fleste eksaminatorer har udarbejdet eksamensspørgsmål til de udvalgte tematikker, men enkelte har alene overordnede tematikker til styring af eksaminationen.

### *Forforståelse*

Eksaminatorernes relation og kendskab til eksaminanden fra den forudgående vejledningsproces er ikke et forhold, eksaminatorerne tillægger en særlig betydning. De mener, at deres forforståelse af eksaminanden især er opbygget gennem deres læsning af projekterne. Læsningen danner ifølge eksaminatorerne udgangspunkt for deres udvælgelse og prioritering af tematikker samt for sværhedsgraden af spørgsmål. Der er dog eksempler på, at samspillet i vejledningsforløbet har påvirket forforståelsen. En eksaminator havde oplevet eksaminanden som dygtig under vejledningsprocessen og udtaler: *"Jeg havde rigtig meget lyst til at tale den her studerende så højt op som muligt"*. En anden havde omvendt svage forventninger med udgangspunkt i vejledningsforløbet, men måtte justere eksaminationen, da eksaminanden svarede *'rigtigt godt for sig'*.

Eksaminanderne kommer spontant ind på betydningen af deres relation til eksaminator under vejledningsprocessen. De fleste eksaminander har oplevet en god proces og opbygget en tryghed ved eksaminator, som de oplever bliver bekræftet under eksaminationen. Eksaminander, der har oplevet vejledningsforløbet som problematisk, oplever at dette forsætter inde i eksamenslokalet: *"Jeg synes ikke, at vi har mødt hinanden på noget tidspunkt. Der er noget i vores kemi. Vi tæde lidt op i vores møde undervejs, men det blev hele tiden et meget anspændt forhold"*. De mere problematiske relationer kan iagttages under eksaminationsforløbet i form af eksempelvis meget lidt øjenkontakt, manglende anerkendende gestik, en konfronterende spørgeteknik eller ved problemer med at forstå spørgsmål.

## Styring

Eksaminatorerne tager som beskrevet primært udgangspunkt i tematikker udledt af deres læsning af bachelorprojektet og i mindre grad i kriterierne. Selv om professionsfaglige og metodiske aspekter synes ligestillet i kriterier og mål, er der flere eksaminatorer, der finder, at metode er det centrale i eksaminationen: *"Metoden fylder jo også meget i denne her eksamen, ikk?"*.

Udgangspunkt i tematiseringer kan give bredde i eksaminationen, men der er eksempler på, at eksaminationer forbliver i afgrænsede tematikker: *"Jeg bliver i et område, hvor den studerende ikke svarer sufficient, til det er afdækket, eller den studerende har erkendt, at afdækningen i opgaven ikke er fyldestgørende eller korrekt"*. Eksaminander oplever, at de ved sådanne eksaminationer ikke får mulighed for at demonstrere bredden i deres viden. *"Hun kunne have gjort et arbejde for at komme mere rundt, så hun havde haft et bedre grundlag for at bedømme mig"*. *"Tænkte nogen gange undervejs. Har jeg ikk' vist, at jeg ikke kan det"*. Omvendt kan en eksamination sprede sig over mange temaer, hvilket som tendens gør, at eksaminationen bliver relativt overfladisk. En eksaminator siger: *"Hvis de ikke kan svare, går jeg videre med noget andet"*.

Eksaminationernes forløb og indhold styres overvejende af eksaminator. Det eneste tidspunkt, hvor eksaminanderne har styringen, er i forbindelse med det indledende oplæg på fem-10 minutter. Typisk følger eksaminator op med et enkelt eller måske to afgrænsede spørgsmål og går herefter videre ud fra de tematikker, denne forud har forberedt. Flere eksaminander har en oplevelse af, at oplægget ikke fik nogen betydning: *"Jeg synes ikke, at (navn udeladt) evnede at følge op på mit oplæg. Der kom nogle spørgsmål, som jeg slet ikke havde forventet"*.

Flere eksaminander har en forståelse af, at selvstændig styring vurderes positivt, og de mener, at eksaminator forud for eksaminationen har opmuntret dem til at tage styringen: *"Jeg synes ikke, det blev imødekommet. Jeg fik ikke mulighed for at udfolde det, jeg havde forberedt. Jeg synes ikke, jeg fik mulighed, og jeg blev afbrudt"*. Underviserne er generelt meget hurtige til at stille et nyt spørgsmål, når eksaminander har afsluttet besvarelsen af det foregående. Der er en eksaminator, som direkte har meddelt eksaminanderne forud for eksaminationen, at de ikke skal forsøge at styre.

De fleste eksaminatorer og censorer synes at have en konsensus om, at censor holder lav profil: *"Det betyder noget, at der er et godt flow i eksaminationen, så censor skal helst ikke bryde ind"*. I to eksaminationer var censor meget aktiv og her udtaler eksaminatorerne, at de foretrækker aktive censorer. Eksaminanderne synes at acceptere censorrollen, uanset hvordan den tager sig ud.

### **Spørgsmålstyper**

Næsten alle spørgsmål lægger op til, at eksaminanden kan svare med belæg i fagets teorier og metoder, som de studerende selv kan vælge. I enkelte tilfælde spørges der til specifikke teorier og metoder.

Langt de fleste spørgsmål er forståelige for eksaminanden. Der er dog også eksempler, hvor eksaminanderne ikke forstår intentionen: *"(navn udeladt) stillede meget åbne spørgsmål, men på en måde, hvor jeg ikke altid kunne fange, hvor (navn udeladt) ville hen", "(navn udeladt) stillede meget komplicerede spørgsmål og brugte begreber og ord, som jeg ikke havde hørt før, og som ikke indgår i nogen af de pensumbøger, vi bruger".* I en del tilfælde tager eksaminanden selv initiativ til at få afklaret forståelsen af spørgsmålet og i andre tilfælde omformulerer eksaminator på eget initiativ spørgsmålene.

### **Stemning**

Eksaminatorerne ønsker at skabe en stemning under eksaminationen, der kan fremme eksaminandernes præstation, og de fleste eksaminander finder, at det lykkes. Eksaminatorerne bruger et åbent kropssprog, søger øjenkontakt og anvender en anerkendende verbal og nonverbal tilgang under eksaminationerne ved at nikke og smile. Mange eksaminander giver udtryk for, at det er vigtigt at kunne 'læse eksaminator'. Eksaminanderne reagerer stærkt på, hvad de oplever som et lukket kropssprog og manglende anerkendende gestik: *"Jeg var meget overrasket over, at jeg ikke blev mødt med et smil, da jeg skulle ind. Overrasket over det nonverbale og at (navn udeladt) slet ikke smilede. Der var en stivhed og et lidt koldt udtryk". "Når man kan mærke, at der ikke er imødekommenhed, så bliver jeg usikker og begynder at famle. Det har en kæmpe betydning for mig".*

Hvis eksaminator anvender mange konfronterende spørgsmål, og disse hovedsageligt tager afsæt i svage steder i projektopgaven, kan det give anledning til usikkerhed og frustration hos eksaminanden: *"Det gik helt forfærdeligt. Jeg mener helt klart, at jeg kan mere end den karakter, der kom til udtryk. Jeg havde meget den der følelse af hele tiden at kæmpe for at følge med og ikke have overskud og overblik".*

Der er eksaminationer, hvor eksaminatorerne forekommer neutrale i både den nonverbale og verbale kommunikation, men hvor eksaminanderne alligevel beskriver dem som anerkendende og behagelige at være til eksamen hos.

Censorerne har generelt set ikke den store betydning for eksaminandernes oplevelse af stemningen, uanset om de har en tilbagetrukket eller aktiv rolle. Eksaminator er den centrale figur: *"Jeg var mest irriteret på eksaminator. Jeg har sådan et billede, ja, man har en censor som skal være kritisk og bore ned. Jeg har et billede af, at man har en eksaminator, som også skal hjælpe én lidt".*



## Resultatdiskussion

Der er et stort ansvar forbundet med eksaminationen, da der er meget på spil for eksaminanden. Eksaminationen skal sikre et fyldestgørende bedømmelsesgrundlag herunder '*... dokumentere, i hvilken grad den studerende opfylder de faglige mål, der er fastsat for uddannelsen og dens elementer*' ((Undervisningsministeriet, 2014) §2). Diskussionen af eksaminationerne vil gå på tværs af analysekategorierne.

### *Hvem styrer eksaminationen?*

Kilderne inden for mundtlig eksamination slår fast, at det er eksaminators ansvar at sikre, at der ved eksaminationen skaffes et relevant bedømmelsesgrundlag, men at eksaminanden kan få en vis rolle i styringen (Hørdam, Hundborg & Christiansen, 2001; Fibiger & Søgaard, 2009; Laugesen Kristensen, 1999; Hedelund & Stray Jørgensen, 2004; Kristensen 2014). Enkelte kilder anbefaler, at eksaminator kun skal skride ind og tage styringen, hvis eksaminanden bevæger sig i en forkert retning (Laugesen & Kristensen, 1999; Kristensen, 2014). Enkelte kilder anbefaler eksaminander en offensiv tilgang til eksaminationen, så denne ikke '*får karakter af spreddehaglsspørgsmål med punktnedslag tilfældige steder i dit pensum*' (Hedelund & Stray Jørgensen, 2004 s. 28). Eksaminanden skal ifølge Fibiger og Søgaard (2009) søge at bevare '*serveretter*' ved gennem det indledende mundtlige oplæg at lægge op til, hvilke punkter der skal diskuteres. Leth Andersen og Tofteskov (2008) mener omvendt, at det er en misforståelse, at den bedste eksamensstrategi består i, at eksaminanden selv styrer eksaminationen.

De fleste eksaminatorer i det aktuelle studie mener, at eksaminanden skal have mulighed for en vis grad af styring, og kun en enkelt eksaminator ekspliciterer en direkte modstand mod dette. På trods heraf er det suverænt eksaminatorerne, der styrer eksaminationerne. Den svage grad af studenterstyring kan ikke forklares ud fra eksaminandernes billede af den gode eksamenspræstation, idet de er af den opfattelse, at det er godt, hvis de kan tage en rolle i styringen. Den svage grad af studenterstyring kan heller ikke forklares med fagligt svage eksaminander, der ikke magter at formulere relevante temaer, da de fleste eksaminander fik fine bedømmelser. Baggrunden skal nok snarere findes hos eksaminatorerne, der er underlagt et relativt stort tidspres i at skaffe sig et relevant og nuanceret bedømmelsesgrundlag. Eksaminatorernes grundige forberedelse, med indkredsning af tematikker for eksaminationen og i mange tilfælde også formulering af spørgsmål, kan også have betydning for eksaminandernes muligheder.

Censorerne følger, med få undtagelser, rolleforventningen beskrevet i flere kilder. De har en relativ tilbagetrukket og afventende rolle og går kun ind med enkelte spørgsmål efter tilladelse fra eksaminator (Hørdam, Hundborg & Christiansen, 2011; Leth Andersen & Tofteskov, 2008; Laugesen Kristensen, 1999; Kristensen, 2014). Agersnap

(2004) fremfører, at censor med fordel kan spille en mere aktiv rolle under eksaminationen. I de to tilfælde, hvor censor var aktiv, blev eksaminator presset på styringen af eksaminationen, og eksaminanderne fik slet ikke mulighed for at påvirke forløbet. Der er ikke lovgivningsmæssige restriktioner i forhold til en aktiv censorrolle, men hvis eksaminator og censor skal have en mere ligestillet rolle, synes det at kræve en relativ stor enighed og aftalt arbejdsdeling.

### *Hvad bestemmer indholdet i eksaminationen?*

Eksaminatorerne følger anbefalingerne i flere kilder, når den indholdsmæssige styring af eksaminationerne bestemmes på baggrund af tematikker udledt af projektopgaverne (Hørdam, Hundborg & Christiansen, 2011; Laugesen Kristensen, 1999; Ager-snap, 2004). Det er især svagheder i det skriftlige produkt, eksaminatorerne tager fat i. Det kan på den ene side medvirke til, at eksaminanden får mulighed for at forbedre sine valg og argumenter, men på den anden side kan det svække eksaminandens mulighed for at demonstrere dybde i sin viden på områder, hvor denne står stærkere. Den almindelige eksaminationsstrategi synes at være valg af et antal tematikker, som giver mulighed for en vis dybde i eksaminationen. Der er enkelte eksempler, hvor eksaminator bevæger sig rundt i så mange temaer, at eksaminationen får et overfladisk præg. Der er enkelte eksempler, hvor eksaminationen afgrænses til få temaer, idet svagheder i den studerendes argumentation forfølges med flere underspørgsmål. Om denne afgrænsning i eksaminationen i bredden opvejes i voteringen, hvor det skriftlige produkt også indgår, kan ikke vurderes.

Flere kilder fremhæver, at eksaminator skal være fleksibel og vise evne til eksempelvis at opgradere eller sænke sværhedsgraden i spørgsmålene, afhængig af den studerendes svar på det forudgående spørgsmål (Hørdam, Hundborg & Christiansen, 2011; Kristensen, 2014; Leth Andersen & Tofteskov, 2008). Det virker, som om eksaminatorerne i de fleste tilfælde evner at improvisere og situationstilpasse eksaminationen, men der er også eksempler på, at forudbestemte tematikker og udformede spørgsmål kan svække situationstilpasning af eksaminationen.

Flere kilder peger på kriterier og mål for prøven som centrale styringsredskaber (Hørdam, Hundborg & Christiansen, 2011; Leth Andersen & Tofteskov, 2008), hvilket er i overensstemmelse med Bekendtgørelse om prøver i erhvervsrettede videregående uddannelser (Undervisningsministeriet, 2014): 'Eksaminationen skal dokumentere graden af målopfyldelse i forhold til væsentlige mål og krav' (§3, stk. 1). Det er få eksaminatorer, der på eget initiativ fremhæver prøvekriterierne som støtteredskab i tilrettelæggelse af eksaminationerne. Det kan have sammenhæng med, at målene i de aktuelle kriterier er formuleret i meget overordnede termer.

### *Hvad har betydning for samspillet under eksaminationen?*

Flere kilder er inde på, at overgangen fra vejlederrollen til eksaminatorrollen rummer udfordringer, og at eksaminator kan bære sin forforståelse af eksaminanden med ind i læsning af projektopgaven, udvælgelse af tematikker, formulering af spørgsmål og i afvikling af eksaminationen som helhed (Agersnap, 2004; Hørdam, Hundborg & Christiansen, 2011; Leth Andersen & Tofteskov, 2008; Ingenkamp og Wolf, 1982).

Eksaminanderne fremhæver spontant eksaminatorernes personligheder og deres relation til eksaminator som betydningsfuld for eksaminationen, mens eksaminatorerne ikke har meget opmærksomhed på dette. Den svagere opmærksomhed på dette forhold er, ifølge Leth Andersen og Toftesgaard (2008), typisk for eksaminatorer. Alene det forhold at eksaminanderne tillægger det så stor betydning, kan pege på behovet for øget opmærksomhed på relationens betydning.

Kilder om eksamination anbefaler, at eksaminator er opmærksom på at optræde neutral, men også anerkendende og venlig under eksaminationen. Øjenkontakt, kropssprog, indretning af eksamenslokalet og venlig modtagelse af eksaminanden nævnes som betydningsfuld, for at eksaminanderne kan bevare roen og præstere bedst muligt (Hørdam, Hundborg & Christiansen, 2011; Leth Andersen & Laugesen Kristensen, 1999; Leth Andersen & Tofteskov, 2008; Kristensen, 2014). De fleste eksaminatorer følger disse anbefalinger, og eksaminanderne registrerer det. I de få tilfælde, hvor eksaminanderne opfatter en eksaminator som lukket og ikke oplever at modtage verbal eller nonverbal anerkendelse, tillægger de det stor betydning for deres præstation. I nogle eksaminationer forekommer eksaminatorerne meget neutrale i såvel deres nonverbale som verbale kommunikation, uden at det tilsyneladende har negativ indvirkning på de studerende. I disse tilfælde har eksaminanderne en positiv oplevelse af eksaminator fra vejledningsforløbet, som de tilsyneladende bærer med ind i eksamenslokalet.

Hørdam, Hundborg og Christiansen (2011) mener ikke, at eksaminator under eksaminationen skal tilkendegive, hvis besvarelser eller redegørelser ikke er korrekte eller fyldestgørende. Agersnap (2004) finder det omvendt vigtigt, at eksaminator ikke alene bekræfter korrekte svar, men diskret gør opmærksom på fejl ved eksempelvis at bede om en uddybning af en påstand. Det er den sidstnævnte strategi, som de fleste eksaminatorer synes at følge. I to eksaminationer anvendte eksaminator og censor en relativt konfronterende verbal eksaminationsstil, hvor svagheder i besvarelser blev påpeget. De to eksaminander synes dog indforstået med formen, som de tilsyneladende kendte fra andre eksaminationer.

Der er ikke noget entydigt svar på, om eksaminander skal konfronteres med svagheder i deres svar, men der var eksempler på, at en manglende bevidsthed hos eksaminanderne om svagheder undervejs i eksaminationen førte til frustration i forbindelse med karakterafgivelsen.

### *Hvor troværdig er eksaminationen?*

Jacobsen og Lauvås (2013) mener, at eksaminationerne sjældent indfanger væsentlige kompetencer, der er brug for i professionsuddannelser, men snarere retter sig mod såkaldt 'kodificeret' viden fra pensum. I de undersøgte eksaminationer kan der findes eksempler på eksaminationer, der efterspørger kodificeret viden, men det gennemgående billede er, at der efterspørges faglige viden i argumentationen for påstande, analyser, metodiske valg, perspektivering m.v.

Engvik, Kvale og Havik (1970) konstaterer, at der er store forskelle i eksaminatorernes afvikling af mundtlige eksaminationer, hvilket undersøgelsen kan bekræfte. Reliabiliteten i de mundtlige eksaminationer kunne muligvis hæves, hvis eksaminatorerne oftere tog udgangspunkt i prøvekriterier og mål formuleret heri, hvilket, jævnfør afsnittet om indholdet i eksaminationen, ikke altid er tilfældet. De mener, at denne type eksamination har en lav validitet, hvilket de blandt andet tilskriver et for overordnet og uklart bedømmelsesgrundlag. Vi kan bekræfte, at de meget overordnede målformuleringer i prøvekriterierne efterlader meget til eksaminators fortolkning i både planlægnings-, afviklings- og bedømmelsesfasen.

### **Metodediskussion**

Det indledende pilotprojekt med undersøgelse af fem eksaminationer bidrog til forfinelse af undersøgelsesdesignet, interviewguides og observationssystematik samt til træning i observations- og interviewteknik, hvilket medvirkede til, at hovedprojektet fik styrket kvaliteten af de genererede data.

Den teoretiske baggrund for udvikling af kodningskategorierne var bred, men byggede overvejende på nordiskfunderet teori af overvejende erfaringsbaseret karakter og i mindre grad på international forskning i mundtlig eksamination, da vi ikke fandt dette.

Metodetrianguleringen med anvendelse af observationsstudier, lydoptagelser og interview med de involverede gav et righoldigt og nuanceret datamateriale om eksaminationerne. Den tætte sammenhæng mellem observationer af eksaminationerne og efterfølgende semistrukturerede interview blev udnyttet til at kontekstualisere disse.

Forskertrianguleringen, herunder forskernes forskellige professionsfaglige udgangspunkt, skærpede analyserne med brud med kulturel forforståelse knyttet til de involverede professions-, uddannelses- og eksaminationskulturer.

Pilotprojektet, metodetriangulering, analysemetoden og forskertriangulering har bidraget til at styrke undersøgelsens interne validitet. Da eksaminationerne tog udgangspunkt i specifikke projekter og blev gennemført med forskellige aktører i forskellige uddannelser, er det et vilkår, at de vil forløbe forskelligt, men med de samme eksaminationer og samme design ville der være mulighed for relativ stor reliabilitet, hvis undersøgelsen blev gentaget.

## Konklusion

At varetage eksaminatorrollen ved den afsluttende bacheloreksamen er en kompleks og udfordrende opgave, hvor der skal foretages komplicerede valg, når den relativt sparsomme eksaminationstid skal bruges optimalt til at skaffe et relevant bedømmelsesgrundlag. Der er en række spændingsfelter, som eksaminator skal navigere i, eksempelvis mellem dybde og bredde i eksaminationen, styring af eksaminationen samt en støttende versus udfordrende tilgang i eksaminationen.

Det kan konstateres, at eksaminatorerne administrerer disse spændingsfelter på forskellig vis. Nogle af disse forskelle kan forklares med, at eksaminationerne er tilpasset konkrete eksaminander og tager udgangspunkt i specifikke skriftlige projekter. Der er også forskelle, som kan tilskrives personlig eksaminationsstil og kulturelle aspekter knyttet til uddannelserne.

Forståelsen af eksaminanden og stemning under eksaminationen kan have indbyrdes sammenhæng og kan få betydning for eksaminationen, og især forståelsens betydning synes at være et lidt underkendt aspekt i eksaminatorernes tilgang til eksamination.

Prøvekriterierne er ikke specielt retningsanvisende for eksaminatorer i tilrettelæggelse af eksaminationen.

## Perspektivering

Mundtlig eksamination på baggrund af et større skriftligt projekt burde være mere i fokus i kompetenceudviklingen af underviserne på uddannelsesinstitutionerne. Undervisning i eksaminatorrollen med indlagt supervisionstilbud kunne sandsynligvis højne kvaliteten af eksaminationerne.

Censorordningen har fokus på kvalitetssikring af eksaminationer, men det er spørgsmålet, om uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssystemer også på anden vis burde fokusere på mundtlige eksaminationer på baggrund af større projektrapporter, da der kan være behov for at øge disses reliabilitet og validitet.

Der kunne være behov for yderligere deskriptiv forskning om afvikling af mundtlige eksaminationer på baggrund af større projektrapporter på andre uddannelser og uddannelsesinstitutioner. Der kan være behov for forskning i hele forløbet fra vejledning over projekt og eksamination til votering, som kunne bidrage til en mere nuanceret forståelse af sammenhængen i eksamen som helhed.

*Thomas Würtz Jensen er lektor i VIA og uddannet fysioterapeut og Master i IKT og læring. Han har i en lang årrække beskæftiget sig med undervisning på fysioterapeutuddannelsen. Desuden har han gennemført forsknings- og udviklingsarbejder primært med fokus på didaktik hvor it-redskaber indgår. Ud over at undervise er han tilknyttet Videncenter for IT og Læring i VIA og har skrevet flere artikler om anvendelse af it som redskab til læring.*

Carsten Nielsen er uddannet sygeplejerske og cand.pæd. Han har i en lang årrække beskæftiget sig med undervisning på sygeplejerskeuddannelsen. Han har medvirket i mange udviklings- og forskningsarbejder med fokus på didaktiske aspekter på sygeplejerskeuddannelsen, herunder læring af sygepleje i det kliniske felt. Han er medforfatter til flere bøger og artikler om didaktiske spørgsmål i professionsuddannelser. Han arbejder aktuelt som uddannelseskoordinator ved Sygeplejerskeuddannelsen i Aarhus med overordnet ansvar for tilrettelæggelsen af såvel den teoretiske som kliniske undervisning.

Winnie Westergaard Høgsaa er uddannet sygeplejerske og cand.cur. Hun har i en lang årrække beskæftiget sig med undervisning på sygeplejerskeuddannelsen, især på uddannelsens sidste år, hvor de studerende forberedes til bacheloreksamen. Hun har stor erfaring med afvikling af bacheloreksamen både som vejleder, eksaminator og som censor.

## Litteratur

- Agersnap, F. (2004). *Mundtlig eksamen: vejledning for lærere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. [Kbh.]: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Engvik, H., Kvale, S., & Havik, O. E. (1970). Rater Reliability in Evaluation of Essay and Oral Examinations. *Pedagogisk Forskning*, 14(1), 195–220.  
<https://doi.org/10.1080/0031383700140111>
- Fibiger, J., & Søgaard, S. (2009). *Genvejstaster: til opgaveskrivning og faglig formidling på bacheloruddannelserne* (Bd. 1. udgave). Århus: Academica.
- Hedelund, L., & Stray Jørgensen, P. (2004). *Mundtlig eksamen med skriftligt materiale/synopsis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hørdam, B., Hundborg, S., & Christiansen, R. B. (2011). *Eksamen & censur i professionsbacheloruddannelserne: en håndsrækning til vejledere, eksaminatorer, censorer og studerende* (Bd. 1. udgave). Kbh.: Unge Pædagoger.
- Ingenkamp, K., & Wolf, B. (1982). Research in Oral Secondary School Leaving Examinations in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 52, t3341-49.
- Jakobsen, A., & Lauvås, P. (2013). *Eksamen - eller hvad?: former for summativ evaluering i professionsuddannelser*. Kbh.: Nota. Hentet fra <http://www.e17.dk/bog/610289>
- Kristensen, E. L. (2014). *Mundtlig eksamination med succes: bedre resultater med en mere struktureret forberedelse og eksamination: inspiration for især eksaminator og censor*. Silkeborg: ELKI-SP.

- Krueger, R. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research* (5th edition). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Kvale, S. (2015). *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing* (Third edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Laugesen Kristensen, E. (1999). *Mundtlig eksamination: 7-fasemodellen - en model til brug ved strukturering af det mundtlige eksaminationsforløb*. Silkeborg: ELKI-SP.
- Leth Andersen, H., & Tofteskov, J. (2008). *Eksamen og eksamensformer: betydning og bedømmelse* (Bd. 1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2004). *Nursing research: principles and methods* (7th ed). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Undervisningsministeriet. (2014, 01). Erhvervsrettet eksamensbekendtgørelse - Bekendtgørelse om prøver og eksamen i grundlæggende erhvervsrettede uddannelser - retsinformation.dk. Hentet 4. februar 2015, fra <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=161427#Kap7>

# Udvikling af studerendes akademiske skrivekompetencer – en model for en indsats på fakultetsniveau

*Tine Wirenfeldt Jensen, ph.d., Syddansk Universitet, METoDo*

*Gina Bay, MBU, bibliotekar, AU Library, Aarhus Universitet*

*Per Andersen, prodekan, Aarhus BSS, Aarhus Universitet*

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*I artiklen præsenteres en model for, hvordan den faglige ledelse på enkeltuddannelser og den faglige ledelse på tværs af flere uddannelser (her konkret et helt fakultet) kan igangsætte arbejdet med udviklingen af de studerendes akademiske skrivekompetencer på en måde, der er forankret i de enkelte faglige miljøer og samtidig muliggør opsamling af erfaringer og behov på tværs af fag. Modellen er udviklet og afprøvet i forbindelse med et projekt afviklet i efteråret 2015 i et samarbejde mellem samtlige syv institutter på Aarhus BSS ved Aarhus Universitet. Særligt fremhæves tre af modellens styrker: 1. modellen faciliterer, at flere centrale faglige aktører involveres i arbejdet med at understøtte de studerendes skrivekompetencer, 2. modellen giver indsigt i de studerendes aktuelle udfordringer og behov på tværs af et fakultet (her i form af 354 skriftlige evalueringer) og 3. modellen har vist potentiale til at motivere fagene til at fortsætte arbejdet med at understøtte de studerendes skrivekompetencer på egen hånd og tilføre nødvendig viden til dette fortsatte arbejde.*

## Baggrund: Skrivevanskeligheder og fremdriftsreform

I de senere år har en række faktorer været med til at skabe et fornyet fokus på, hvordan man kan understøtte de studerendes skrivekompetencer. Det drejer sig især om tre faktorer: øget studenterdiversitet, øget fokus på studerendes og nyuddannedes skriftlige kompetencer samt reformen af SU-systemet og rammerne for studiegennemførelse (den såkaldte fremdriftsreform).

Den øgede studenterdiversitet har medført et endnu stærkere behov for at eksplicite den tavse viden, der er forbundet dels med forventninger til udformning og indhold af akademiske opgaver, dels hvordan en faglig skriveproces kan forløbe. Den øgede studenterdiversitet ses i forhold til danske studerende, der kommer med forskellige baggrunde og i meget varierende grad kan trække på familie og netværk i forbindelse med deres studier. Samtidig medfører den øgede internationalisering af uddannelserne, at studerende fra andre uddannelsestraditioner skal afkode de implisitte forventninger til den akademiske genre på en dansk uddannelsesinstitution (udgivelser som *The Good Paper* (Rienecker & Jørgensen, 2013) og Aarhus Universitets



webressource *The Study Metro* er fx rettet mod denne målgruppe). Samtidig er en konsekvens af den øgede internationalisering, at mange danske studerende forventes at skrive opgaver på engelsk, et krav der ikke altid ledsages af uddannelse heri (Cozart et al., 2015).

I pressen har der været sat fokus på universitetsstuderendes manglende skrivefærdigheder fra både underviseres og censorers side under titler som 'Studerende er for dårlige til at skrive' (Meyer, 2015), 'Studerende må altså lære at skrive' (Drothner, 2015) og 'Hjælpeløse studerende i videnskabsteoretisk kaos' (Dahl, 2013).

Artiklerne omtaler forskellige tiltag på universiteterne, ligesom det diskuteres, hvorvidt gymnasieskolen gør nok for at gøre de studerende klar til at skrive på universitetet. I forbindelse med det her beskrevne udviklingsprojekt pegede flere fag på forhånd på, at også aftagerpaneler indimellem udpeger nyuddannede kandidaters skrivefærdigheder som et område, der kan forbedres. Flere studieledere og undervisere nævnte en tendens til et såkaldt 'sms-sprog' i enkelte studerendes opgaver, hvilket kan skyldes, at nogle studerende har vanskeligt ved at afkode, hvad der sprogligt forventes i skriftlige opgaver og derfor har svært ved at tilpasse deres skriftsprog til situationen.

Fremdriftsreformen har betydet, at rammerne for de studerendes arbejde med skriftlige opgaver er ændret. Tidligere kunne studerende, der havde svært ved at skrive opgaver (både studerende med faglige udfordringer og fagligt stærke studerende, der oplever udfordringer med skriveprocessen og egne høje krav), håndtere dette ved at sænke studieintensiteten. Fx ved at udsætte en opgave til en sommerferie eller et semester med færre skriftlige opgaver. Denne strategi er ikke længere mulig i samme grad. For specialestuderende gælder det, at alle er berørt af reformen. Specialestart er nu i mindre grad til forhandling, og den reelle tid, der er til rådighed for at skrive speciale, er afkortet. Hvor meget det drejer sig om er forskelligt på tværs af uddannelser og universiteter, men der er for en stor dels vedkommende tale om blot fire-seks måneder til at skrive speciale. Om det er muligt at ændre på specialets rammer uden at ændre på læringsudbyttet, og hvilke konsekvenser det i så fald måtte have, er et spørgsmål, der ikke har haft så fremtrædende rolle i diskussionen om at ændre på eksamensformen, som man kunne ønske (Jensen, 2016). Men en klar konsekvens af fremdriftsreformen er, at det nu bliver endnu vigtigere, at studerende har de nødvendige proceskompetencer til at styre deres skriftlige opgaver og få dem afleveret til tiden.

På baggrund af blandt andet disse udfordringer blev der i efteråret 2015 sat fokus på at styrke de studerendes skrivekompetencer på Aarhus BSS, hvor samtlige syv institutter, med deres respektive uddannelsesporteføljer, valgte at involvere sig i projektet. De involverede uddannelser var Statskundskab, Økonomi, Erhvervsøkonomi, Jura, HA(jur.), Psykologi samt Erhvervsprog og Erhvervskommunikation.

## Afsæt og mål i arbejdet med at udvikle skrivekompetencer

Arbejdet med at styrke universitetsstuderendes akademiske skrivekompetencer kan forstås og designes på forskellige måder. Særligt diskussioner, som er meget tæt koblet til amerikanske uddannelsesforhold og traditioner, fylder meget i litteraturen, fx litteraturen om *writing centers* (Murphy & Law, 2013; Gillespie, 2001). Der må derfor tages en række forbehold i forhold til at overføre pointer til en dansk kontekst. Skulle man dog udpege to overordnede pointer, der meningsfuldt kan overføres til danske forhold, kunne man fremhæve 1. at alle undervisere skal have fokus på at opbygge skrivekompetencer som en integreret del af at lære i den specifikke fagdisciplin og 2. at der indtænkes en overordnet progression i udviklingen af skrivekompetencer i forhold til hele uddannelsen (se fx Wingate, 2006; Hagström, 2005; Lea & Street, 1998).

For de fleste universitets- og skrivepædagoger vil disse pointer være indlysende rigtige. Men samtidig er det også pointer, der er meget omfattende at implementere og fx kan kræve ændringer af studieordninger, fagbeskrivelser og undervisningsformer samt efteruddannelse af undervisere. I realiteten vil det sjældent være muligt at anskue de to nævnte pointer som et afsæt for undervisningsudvikling på området – de må snarere opfattes som et langsigtet mål.

På danske universiteter har initiativer rettet mod at styrke studerendes akademiske skrivekompetencer da også overvejende taget form af enkeltstående tiltag med varierende tilknytning til de faglige miljøer. I en dansk sammenhæng har arbejdet med at understøtte studerendes skrivekompetencer været placeret i et forhandlingsfelt, hvor det kontinuerligt er blevet diskuteret, dels om det overhovedet er universitetets opgave at beskæftige sig med dette emne, og om man blot bør kunne forudsætte, at de studerende kan skrive, dels hvem der overhovedet kan og må gå ind i dette arbejde (fx interne og eksterne undervisere, instruktører, mentorer, studievejledninger, universitetspædagogiske enheder, skrivecentre eller støtte- og rådgivningscentre.) Men med den øgede studenterdiversitet og internationalisering samt indførelsen af fremdriftsreformen er der skabt en ny situation, hvor det ikke længere meningsfuldt kan forudsættes, at alle studerende på egen hånd kan tilegne sig de akademiske skrivekompetencer, der er nødvendige for at gennemføre en universitetsuddannelse. Der er derfor brug for nye initiativer på området – initiativer, der medtænker forskningslitteraturens pointer og omfattende anbefalinger, men samtidig også er konkrete og gennemførlige i praksis.

I det følgende beskrives en model for, hvordan den faglige ledelse på enkeltuddannelser og den faglige ledelse på tværs af flere uddannelser (som fx et fakultet) kan igangsætte arbejdet med udviklingen af de studerendes akademiske skrivekompetencer på en måde, der er forankret i de enkelte faglige miljøer og samtidig muliggør opsamling af erfaringer og behov på tværs af fag og uddannelser. Modellen er udviklet på baggrund af de erfaringer, der blev gjort, da prodekanen for uddannelse på Aarhus

BSS ved Aarhus Universitet og studielederne for fakultetets fuldtidsuddannelser i efteråret 2015 sammen med en skrivekonsulent med speciale i akademisk skrivning gennemførte et fælles, men fagligt differentieret forløb på tværs af samtlige syv institutter på Aarhus BSS. Den efterfølgende evaluering gjorde det muligt at samle op på erfaringerne på tværs af flere uddannelser og dermed synliggøre, hvad der fungerede godt, og hvad der fungerede mindre godt – den faglige diversitet gav således grobund for at udvikle en model, der både tager fagspecifikke hensyn og kan adressere gennemgående behov og problematikker.

### En model i fire trin

Formålet med projektet var i udgangspunktet at udvikle de studerendes forståelse for den akademiske genres krav og deres faglige skrive- og feedbackkompetencer. Til det formål udviklede skrivekonsulenten i tæt samarbejde med fagene en model i fire trin: 1. dialog med fagdisciplinerne, 2. udvikling og afholdelse af workshops om akademisk skrivning, 3. udarbejdelse af digital resourceside og 4. videndeling.

#### *Trin 1: Dialog med fagdisciplinerne*

For at sikre en tæt dialog med fagdisciplinerne tog skrivekonsulenten som det første skridt kontakt til alle fakultetets studieledere. Modellen krævede forankring på studieniveau, dels for at arbejdet kunne have den nødvendige legitimitet, dels for at muliggøre dialog med studielederen og udpegede/interesserede undervisere, instruktører og studievejledere. Studieledere har adgang til og indsigt i de samlede lokale undervisningserfaringer, hvilket sikrede, at centrale problemer er blevet taget op. Studielederen har også kunnet pege på, hvordan indsatsen lokalt skulle udformes, fx hvilke fag eller studietrin, der måtte have et særligt behov. På seks ud af syv institutter var der et tæt samarbejde med studielederen. På det fag, hvor studieledere uddelegerede opgaven til en underviser med særlig interesse for området, blev det nødvendigt med ekstra forventningsafstemmende møder med kritiske undervisere, hvilket var med til at skabe et refleksionsrum for undervisernes forskellige forventninger til de studerendes opgaver.

Et gennemgående tema i mødet med fagene var, hvordan den konkrete faglige disciplin formede kravene til opgaver. For akademisk skrivning er altid skrivning i en specifik faglig kontekst, og selv om fagene udpegede mange fælles problemer i de studerendes opgaver, så er der også forhold, der er meget tæt knyttet til de forskellige fags indhold, traditioner og metoder (se også fx Blåsjø, 2004). Det er helt afgørende, at der lægges et arbejde i at kortlægge de enkeltes fags særlige udfordringer sammen med studieleder og undervisere, gerne med inddragelse af studerende (i denne sammenhæng fx instruktører og studievejledere). Denne dialog har ikke kun fungeret som afsæt for projektet, men udgør et vigtigt resultat i sig selv.

Fagene har i kraft af deres forskellighed også meget forskellige ressourcer til rådighed i forhold til at indgå i et udviklingsprojekt om akademisk skrivning. Nogle fag har i kraft af deres genstandsfelt mindre plads i studieprogrammerne til at opbygge skriftlige kompetencer end andre, fordi andre centrale færdigheder skal opbygges. Andre fag har stærke faglige konventioner for udformningen af skriftligt arbejde uden nødvendigvis at have en høj grad af eksplicitering og begrebsliggørelse af disse traditioner og krav i forhold til opgavegenren. Endelig har kommunikations- og sprogfag skriftlighed som fagligt genstandsfelt, og studieledere og undervisere på den type fag forsker selv i emnet, hvilket skaber nogle særlige betingelser ift. at indgå i et samarbejde med dem.

En diskussion i forskningslitteraturen, der har vist sig produktiv at inddrage i samtaler med de faglige miljøer, var, hvorvidt opbygningen af akademiske skrivefærdigheder bør konceptualiseres inden for rammen *study skills* eller *academic literacy* (Lea & Street, 1998; Wingate, 2006). I det første perspektiv forstås akademisk skrivning som en løsrevet teknisk færdighed, og i det sidste perspektiv forstås akademisk skrivning som dybt integreret med det faglige genstandsfelt, historie og tænkemåde. Denne diskussion har udspillet sig på forskellig vis, men den grundlæggende pointe har været taget op alle steder og et fokus på *literacy* frem for *skills* vagte genklang i større eller mindre grad alle steder.

### ***Trin 2: Udvikling og afholdelse af workshops om akademisk skrivning***

På baggrund af dialog mellem skrivekonsulenten, studieledere og undervisere blev der udviklet workshops om akademisk skrivning målrettet det enkelte fags behov. I alt afholdte skrivekonsulenten 48 workshops, og undervisere og instruktører fra de involverede uddannelser deltog i undervisningen i varierende grad. På Jura blev der udviklet et forløb bestående af tre workshops rettet mod specialestuderende i tæt samarbejde med en underviser på Jura, der også fungerede som medunderviser under hele forløbet. På andre uddannelser har undervisere og instruktører deltaget i undervisningstilrettelæggelsen og/eller overværet undervisningen i nogen grad eller slet ikke.

De afholdte workshops var primært målrettet speciale- og BA-projektskrivere, men der blev også afholdt workshops rettet mod instruktører, studievejledere, internationale studerende samt 1. og 3. semesterstuderende. Størstedelen af workshopperne varede tre timer, enkelte to timer. Der blev afholdt workshops både på dansk og engelsk. En stor del af workshopperne blev afholdt som et forløb bestående af tre sammenhængende workshops med fokus på hhv. akademisk argumentation, akademiske skrive- og arbejdsprocesser og peer feedback samt brug af vejledning.

I forlængelse af diskussioner med de faglige miljøer blev det et mål for indsatsen, at de studerende ikke blot opfattede workshops om akademisk skrivning som snæver eksamenstræning, men blev i stand til at opfatte akademisk skrivning som et foran-

derligt felt. Et felt, der formes af fagets kontinuerlige forhandlinger af normer og kriterier, herunder forholdet mellem konkurrerende videnskabsteoretiske positioner (Lillis & Turner, 2001). Akademiske skriveworkshops har potentialet til at åbne et rum for denne type refleksion.

### ***Trin 3: Udarbejdelse af digital resourceside***

Som en metode til at skabe blivende værdi for de involverede fag udformede skrivekonsulenten resourcesider med relevant materiale om akademisk skrivning til uddannelsernes hjemmesider (studieportalerne). Den litteratur, der var blevet inddraget i de afholdte workshops, blev dermed i kommenteret form gjort tilgængelig for fremtidige studerende. En ambition var at inddrage de lokale fagbibliotekarer i dette arbejde. Bibliotekerne spiller en vigtig rolle i forhold til at understøtte de studerendes opgaveskrivning, og bibliotekerne udformer selv hjemmesider målrettet studerende om litteratursøgning og referencehåndtering, samt hvordan litteratursøgning konstruktivt kan hjælpe til at konkretisere, udvikle og afgrænse problemstillinger i den tidlige fase af opgaveskrivningen.

Pga. tidspres blev denne ambition kun delvist indfriet: På et fag blev en hel workshop tilrettelagt og afholdt i samarbejde med en fagbibliotekar, på et andet fag deltog en fagbibliotekar i undervisningen med et kort oplæg, og på et par andre fag foregik en mailkorrespondance efterfølgende vedrørende udvælgelse af titler til den digitale resourceside. På tre fag var der ingen kontakt med biblioteket. På dette punkt kunne projektet have været styrket ved en mere systematisk tilgang til at involvere bibliotekerne i udviklingsprojektet.

### ***Trin 4: Videndeling***

Gennem skriftlige evalueringer fra 354 studerende, fordelt på Jura, Statskundskab, Psykologi, Erhvervs kommunikation, Økonomi og Erhvervsøkonomi, blev det muligt for skrivekonsulenten at indhente viden om de studerendes erfaringer med og perspektiver på akademisk skrivning. Evalueringsskemaet blev udleveret på papir og udfyldt i sidste del af undervisningen. Skemaet inviterede til både besvarelse af en række spørgsmål og at komme med kommentarer. Efterfølgende blev de studerendes evalueringer af skrivekonsulenten samlet og systematiseret i en digital version, der sammen med papirevalueringerne blev sendt til de enkelte fag.

På baggrund af disse evalueringer udarbejdede skrivekonsulenten notater til de enkelte uddannelser, hvor særlige indsatsområder og pointer blev udpeget, og mulige løsninger blev skitseret. Disse notater er på forskellig uformel og formel vis delt internt i organisationen – nogle har fx sendt dem videre til undervisere involveret i projektet, andre steder er de diskuteret i studienævnet.

Særligt de studerendes skriftlige evalueringer har givet en omfattende opdateret viden om moderne universitetsstuderendes behov i forhold til akademisk skrivning. Det

vil føre for vidt i denne sammenhæng at behandle evalueringerne fyldestgørende, men disse tre punkter bør fremhæves:

*For det første* er det tydeligt i evalueringerne, at mange studerendes indgang til undervisning i akademisk skrivning er en forventning om at få serveret en række helt håndfaste anvisninger på, hvordan man skal skrive en universitetsopgave. At få åbnet et refleksionsrum, for at de normer og krav, der eksisterer i forhold til akademisk skrivning, er et resultat af forhandlinger og er dybt forbundne med videnskabsteoretiske diskussioner, bliver dermed et læringsmål i sig selv (se også trin 2). Af kommentarerne i evalueringerne fremgår det, at dette mål i hvert fald for nogle studerendes vedkommende blev nået.

*For det andet* har undervisningen i, hvordan de studerende kan arbejde med struktureret peer feedback i forbindelse med opgaveskrivning, afstedkommet en række kommentarer fra de studerende, hvor de reflekterer over tidligere erfaringer med peer feedback. Dette citat er udvalgt, fordi det som eksempel indfanger en gennemgående pointe:

*"I fagene [x] og [x], hvor der skal gives feedback på skriveøvelser til holdtimerne, er jeg 100 % sikker på, at det ville have hjulpet mit hold, hvis vi var blevet introduceret til, hvordan man faktisk giver feedback! Det var der ingen af os, som vidste, derfor fungerede det overhovedet ikke, hvilket var ærgerligt. Jeg kan derfor kun anbefale, at nye studerende bliver introduceret til feedback, da det er et rigtigt godt redskab."*

I de senere år har flere af de enkelte uddannelser og Center for Undervisning og Læring gjort en indsats for at få indarbejdet mere peer feedback og klæde underviserne på til dette. Evalueringerne peger på, at det er værd at undersøge, om også de studerende har brug for at blive bedre klædt på til at indgå i dette arbejde.

*For det tredje* dukker et nyt tema op i både evalueringerne og i undervisningen, et fænomen der kan benævnes 'plagiatangst'. De studerende efterspørger gode råd til, hvordan de kan være helt sikre på ikke at blive anklaget for at have plagieret. Flere fortæller om, hvor nervøse de er for at blive anklaget for at have plagieret, selv om de har gjort alt, hvad de kan for at undgå dette. Det er studerende, der er godt bekendt med citatteknik m.m., men som frygter at plagiatkontrolprogrammer alligevel ville kunne identificere steder i deres opgave, der ville blive opfattet som plagiat. Forskellige plagiatsager har fyldt en del i medierne, og de studerende er bevidste om, at selv eksperter kan have forskellige opfattelser af, hvad der bør klassificeres som plagiat. Samtidig igangsættes der kampagner mod snyd målrettet studerende (se fx <http://studerende.au.dk/proever/eksamenssnyd>, hvor det understreges, at også utilsigtet plagiat straffes og kan indebære risiko for bortvisning). Det skaber tilsammen et landskab, hvor plagiat ikke er omfattet af entydige og let afkodelige regler, og hvor plagiat

kan 'afsløres' af computerprogrammer, de studerende ofte ikke kan gennemskue hvordan fungerer. Endeligt er konsekvenserne af en plagiatsag potentielt meget voldsomme for den enkelte studerende. For nogle studerende – og langt flere, end forfatterne havde forudset – skaber denne situation decideret plagiatangst, helt på linje med begreberne eksamensangst og præstationsangst.

Plagiatangst kan lede til en række uheldige strategier, der kolliderer med de krav, der stilles til studerende i selvstændige universitetsopgaver. Som en studerende sagde i forbindelse med en workshop: "Jeg har fundet en løsning – nu siger jeg bare ikke noget selv". Den studerende undgik helt konkret at skrive noget som helst, uden at der var 'en kilde på'. Det er svært at se, hvordan denne strategi skal kunne resultere i en større, selvstændig opgave, hvor der netop ligger en genreforventning om, at den studerende skal kunne arbejde med kilder med det formål at kunne fremsætte et selvstændigt argument. Plagiatangst og de medfølgende uheldige strategier kan ikke fjernes ved at ved at udstyre de studerende med et antal simple regler, for diskussionen om, hvad der udgør plagiat i de enkelte fagtraditioner, er ikke enkel. Der ligger et arbejde i forhold til denne problematik – et arbejde, der må tage afsæt i at anerkende problemets kompleksitet, og at det ikke kan adresseres løsrevet fra det faglige fællesskab.

Ovenstående tre pointer er vigtige at medtænke i det fortsatte arbejde med at understøtte udviklingen af de studerendes skrivekompetencer.

### **Modellen som afsæt for uddannelsesudvikling**

Efter projektets afslutning har de involverede uddannelser meldt tilbage på udviklingsprojektet i form af skriftlige tilbagemeldinger til fakultetsledelsesniveau. Af tilbagemeldingerne fremgår det, at de involverede uddannelser har vurderet projektet og dets udbytte positivt. Modellen har den fordel, at den kan gennemføres med et fornuftigt udbytte uden i udgangspunktet at kræve omfattende ændringer af fx studieordninger, og uden at hver enkelt underviser bliver pålagt at skulle løfte endnu en opgave i sin egen individuelle undervisning. På danske universiteter tager initiativer rettet mod at styrke studerendes akademiske skrivekompetencer overvejende form af enkeltstående tiltag med varierende tilknytning til de faglige miljøer, og dermed muliggøres erfaringsopsamling på tværs af fag relativt sjældent. Ved at arbejde på fakultetsniveau kan man sætte ellers individuelle og spredte tiltag på området ind i en overordnet ramme, der muliggør, at erfaringer kan opsamles og deles.

Men modellens største styrke har vist sig at være dens potentiale til at virke som en katalysator for fortsat udviklingsarbejde, samtidig med at den bidrager med viden, der er en forudsætning for et sådant udviklingsarbejde. På et helt konkret niveau kan dette potentiale iagttages fx ved at:

- en uddannelse er i gang med at undersøge, om undervisning i akademisk skrivning kan tænkes sammen med et eksisterende fag

- en uddannelse har taget initiativ til et projekt, der samler undervisere og bibliotekarer for at sikre progression i det skriftlige arbejde på BA-uddannelsen
- tre uddannelser har i foråret 2016 afholdt forløbet for egne midler og har ønsket løbende at opsamle og diskutere studenterevalueringerne

At afholde en række workshops målrettet studerende et enkelt efterårssemester og udarbejde ressourcesider kan virke som en forfejlet strategi, hvis målet er at skabe varige forandringer. Men de nævnte tiltag tjener til at skabe en dialog på tværs af og mellem alle de aktører, der er nævnt. Det er denne dialog og den viden om de studerendes behov og forventninger, som workshopperne har kastet af sig, der har potentiale til at skabe fortsat udvikling. At over 400 studerende derudover har deltaget i undervisning om akademisk skrivning er, sammenlignet hermed, blot et biprodukt. For at undgå at et projekt som dette foregår løsrevet fra de enkelte uddannelser, er det helt afgørende, at udviklingsprojektet forankres hos studielederne, og at undervisningen udformes i tæt dialog med både dem, fagets undervisere samt instruktører/studievejledere. Samtidig er det en forudsætning, at der som udgangspunkt er en vis interesse fra uddannelsernes side i forhold til at styrke de studerendes skrivekompetencer, samt at de nødvendige faglige kompetencer og midler er til stede.

## Konklusion

De studerende står i dag overfor en række nye udfordringer i forhold til at opbygge skrivekompetencer: 1) de kommer i langt højere grad end tidligere med mange forskellige baggrunde og forudsætninger, 2) de forventes i større eller mindre omfang at kunne skrive akademiske tekster på engelsk, 3) de skriftgenrer, de i deres dagligdag udtrykker sig igennem, er meget forskellige fra den akademiske genre, 4) fremdriftsreformen har øget presset i forhold til at kunne skrive opgaver inden for en stram tidsramme og 5) det store fokus på plagiat kan lede til angst og uheldige strategier i forhold til opgaveskrivning.

Disse udfordringer betyder, at det er vigtigere end nogensinde at understøtte de studerende i at kunne opbygge skrivekompetencer på universitetet. Der findes ingen nemme løsninger på området, og sporadiske og enkeltstående tiltag rækker ikke. Det er en forudsætning, at både studieledere, undervisere, studerende (studievejleder/instruktører) og bibliotekerne involveres i arbejdet og sammen opsamler og udveksler erfaringer. Men hverken de studerende eller uddannelserne kan på den anden side være tjent med, at der intet sker, mens man afventer den perfekte løsning på et komplekst problem. Den her beskrevne model i fire trin er mulig at gennemføre, og modellen har formået at igangsætte dialog mellem de relevante aktører, har muliggjort indsamling af viden om de studerendes behov i forhold til akademisk skrivning og har motiveret flere af de involverede uddannelser til på forskellig vis selv at fortsætte udviklingsarbejdet. Den udgør kort sagt et sted at starte.



*Tine Wirenfeldt Jensen er ph.d. i Learning & Education med en afhandling om det danske universitetsspeciale. Hun er ekstern adjunktvejleder på SDU og samarbejder gennem sit firma METoDo med en række danske uddannelsesinstitutioner om undervisningsudvikling. Tine har arbejdet med akademisk skrivning på universitetsniveau i 15 år og har udviklet ressourcer som Studiemetroen og Tekstfeedbackspillet.*

*Gina Bay, bibliotekar, MBU, AU Library, Bartholins Allé, Aarhus Universitet. Gina vejleder og underviser i struktureret og systematisk litteratursøgning og assisterer med opbygning af konsistente søgestrategier til literature reviews. Hun er medforfatter til Scribo, der er et redskab til at udvikle problemformulering og litteratursøgning.*

*Per Andersen, prodekan for uddannelse, Aarhus BSS, Aarhus Universitet. Han er tidligere studieleder på Juridisk Institut på Aarhus Universitet og underviser og forsker i retshistorie, juridisk metode og andre almene retsvidenskabelige fagområder.*

## Litteratur

- Blåsjö, M. 2004. *Studentersskrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. Ph.d.-afhandling.
- Cozart, SM, Jensen, TW, Wichmann-Hansen, G, Kupatadze, K & Chien-Hsiung Chiu , S. 2015, 'Negotiating Multiple Identities in Second- or Foreign-Language Writing in Higher Education'. i JL Moore & C Anson (red), *Critical Transitions: Writing and the Question of Transfer* . WAC Clearinghouse Publishing and Parlor Press, USA.
- Dahl, H, 25.06.2013. "Hjælpeløse studerende i videnskabsteoretisk kaos". *Kommunikationsforum*, [www.kommunikationsforum.dk/artikler/hjaelpeloese-studerende-i-videnskabsteoretisk-kaos](http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/hjaelpeloese-studerende-i-videnskabsteoretisk-kaos)
- Drottner, K, 3.02. 2015. "Studerende må altså lære at skrive". *Politiken*, <http://politiken.dk/debat/ECE2532074/studerende-maa-altsaa-laere-at-skrive/>
- Hagström, E. 2005. *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Ph.d.-afhandling. Örebro University, Department of Education.
- Lea, M. R. & B. V. Street. 1998. "Student writing in higher education: An academic literacies approach." *Studies in higher education* 23.2.
- Meyer, I, 26.02. 2015."Studerende er for dårlige til at skrive", *Berlingske*, <http://www.b.dk/nationalt/studerende-er-for-daarlige-til-at-skrive>
- Murphy, C., & J. Law. 2013. *Landmark essays on writing centers*. Vol. 9. Routledge.
- Jensen, T.W. 2016. *Bjerget og sumpen – en undersøgelse af det danske universitetsspeciales betydninger med afsæt i humaniora*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Rienecker, L. & P.S. Jørgensen. 2013. *The Good Paper*. Samfundslitteratur.
- The Study Metro*. <http://studiemetro.au.dk/en/>. Aarhus Universitet.
- Wingate, U. 2006. "Doing away with 'study skills'." *Teaching in Higher Education*. 11.4: 457-469.

- Gillespie, P., et al., eds. 2001. *Writing center research: Extending the conversation*.  
Routledge.
- Lillis, T. & J. Turner. 2001. "Student writing in higher education: contemporary  
confusion, traditional concerns." *Teaching in Higher Education*. 6.1: 57-68.

# Ph.d.-vejlederkurser i Danmark: Status på indhold og diskussion af kvalitet

*Sofie Kobayashi, adjunkt ved Institut for Naturfagenes Didaktik ved Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet*

*Mirjam Godskesen, selvstændig konsulent og ekstern lektor ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet*

*Gitte Wichmann-Hansen, lektor ved Center for Undervisning og Læring på School of Business and Social Sciences, Aarhus Universitet*

## Reviewet artikel

I denne artikel kortlægger vi kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere i Danmark, hvilket ikke tidligere er gennemført systematisk. Syv ud af de otte danske universiteter udbød kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere. I alt identificerede vi 14 kurser/aktiviteter gennemført i 2015. Undersøgelsen er dels baseret på data fra en tematisk analyse af eksisterende kursusbeskrivelser og programmer, dels på en spørgeskemaundersøgelse. Kortlægningen viser, at fire faglige temaer går igen i de fleste kurser: vejlederroller, relationer, understøttelse af den ph.d.-studerendes selvstændighed samt kommunikation. Kortlægningen diskuteres op imod international litteratur fra forskningsfeltet med særlig fokus på et australsk studie, hvor udbuddet af ph.d.-vejlederkurser kortlægges på otte store (forskningstunge) australske universiteter. Udbuddet i Danmark er forholdsvis ensartet sammenlignet med både Australien og aktiviteter rapporteret fra andre lande, hvor en større variation af formater er afprøvet, fx onlinekurser og uformelle læringscirkler. Herefter tages spørgsmålet om kvalitet i kompetenceudviklingsaktiviteterne op. Internationalt vurderes kvalitet i ph.d.-vejlederkurser på, hvorvidt det lykkes at få vejlederen til at reflektere over sin praksis. Vi har derfor valgt at diskutere kvalitet med udgangspunkt i Schöns begreber om 'refleksion-over-praksis' og 'refleksion-i-praksis' (Schön, 1987). Målet er, at artiklen kan bruges af ph.d.-skoler og pædagogiske enheder til videreudvikling af deres udbud af kurser og andre initiativer målrettet ph.d.-vejledere.

## Introduktion

I takt med en markant stigning i optaget af ph.d.-studerende både i Danmark og globalt er der kommet større opmærksomhed på forskning og udvikling inden for ph.d.-vejledning (John & Denicolo, 2013). Forskningen tog fart i 1990'erne og kan knyttes sammen med et voksende fokus på universitetspædagogik generelt (Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke, 2007). Fokus er generelt skiftet fra, at undervisning og vejledning

er den enkelte undervisers ansvar til også at være et organisatorisk fokusområde for universiteterne (Hénard & Roseveare, 2012; Kvalitetsudvalget, 2015; McAleese et al., 2013). Dermed er den konkrete pædagogiske opkvalificering af ph.d.-vejledere, som dette studie belyser, også blevet en opgave for universiteterne.

International forskning viser en stor variation i omfanget af kompetenceudviklingstilbud for ph.d.-vejledere – fra universiteter, der kun tilbyder en kort indføring i vejleders rolle og ansvar til andre, der har semesterlange kurser (Wisker & Kiley, 2012). De mest brugte tilgange er kurser, workshops og seminarer (Kiley, 2011), men der er også eksempler på andre tilgange, som fx e-læringskurser, narrative og reflektive tilgange under mere uformelle former og mentorordninger. Forskellige narrative tilgange er beskrevet af Lindén (1999), McCormack (2009) og Manathunga, Peseta, og McCormack (2010). En anden tilgang er at skabe rum for erfaringsudveksling og refleksion, for eksempel læringscirkler (learning circles), som beskrevet af Manathunga (2005), frokostmøder udformet som reflektive samtaler blandt ph.d.-vejledere (Spiller, Byrnes, & Bruce Ferguson, 2013) eller gruppecoaching af ph.d.-vejledere kombineret med oplæg om kommunikation og psykologi (Emilsson & Johnsson, 2007).

Som vist ovenfor er litteraturen forholdsvis rig på studier af forskellige kursus- og undervisningsmetoder inden for kompetenceudvikling af ph.d.-vejledere. Imidlertid er der meget begrænset litteratur om, hvilke emner og indholdsområder, der adresseres på ph.d.-vejledningskurser. Formålet med denne artikel er at præsentere et samlet overblik over igangværende kompetenceudviklingsforløb for ph.d.-vejledere i Danmark med særligt fokus på *indholdet* i kurserne. Vi vil også diskutere, hvad der kendetegner kvalitet i disse forløb ved at sammenholde vores fund med studier, der specifikt opstiller kvalitetsparametre for vejledningskurser. Det er vores mål, at artiklen skal kunne danne grundlag for en diskussion af kursuselementer i fremtidens kompetenceudvikling for ph.d.-vejledere i Danmark og kunne bruges af ph.d.-skoler og pædagogiske enheder til videreudvikling af deres kursusudbud og andre initiativer for ph.d.-vejledere. Af flere årsager fokuserer vi bevidst diskussionen på kursusindhold og ikke kursusmetoder. For det første giver undersøgelsen og diskussionen af kursusindhold et større bidrag til forskningslitteraturen – som før nævnt. For det andet vil en diskussion af undervisningsmetoder indebære en større og helt anden diskussion om, hvad 'god undervisning' og 'god uddannelsesudvikling' generelt er. Og det ligger uden for undersøgelsens rækkevidde. Vi er bevidste om, at evalueringer, undervisernes pædagogiske kompetencer og incitamentsstrukturer alle er væsentlige komponenter i en analyse af kursernes kvalitet, men det bliver for omfattende at inkludere her.

Først præsenteres et kort overblik over de danske kursers form og omfang, hvorefter vi fokuserer på indholdet i kurserne. Nærværende studie er det første af sin art i Danmark. I Australien har Kiley (2011) kortlagt og analyseret udbuddet af kurser og aktiviteter ved de otte store, forskningstunge universiteter (Group of Eight). I sammenligningen af fund fra vores studie med andre studier har vi valgt at fokusere på studier

fra Australien, da det er her, størstedelen af litteraturen på området stammer fra, og da det ikke er ærindet at lave et internationalt review på området.

Endelig giver vi et bud på kriterier for at diskutere kvalitet af kompetenceudviklingsaktiviteterne. Her trækker vi på to australske studier, McCulloch og Loeser (2016) samt McCormack og Pamphilon (2004), som bl.a. bygger på Schön (1987), og vi udbygger deres kvalitetsmål om 'refleksion-over-egen-praksis' med 'refleksion-i-egen-praksis'.

## Metode

Målet med dataindsamlingen var at afdække *alle* kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere i Danmark og tegne et retvisende billede af de aktiviteter, der *jævnligt og tilbagevendende* udbydes på danske universiteter. Dataindsamling og analyse blev foretaget i februar-marts 2016, og materialet inkluderede alle aktiviteter, som var udbudt og gennemført i perioden januar-december 2015. Kriteriet om *jævnligt og tilbagevendende* aktiviteter blev defineret som kurser og forløb, der var gennemført som en del af et fast institutionsforankret kompetenceudviklingsudbud på det pågældende universitet eller fakultet, og som med stor sandsynlighed ville blive videreført i 2016. Det sidste blev baseret på, at kurset var annonceret og materialiseret på nettet i form af kursusbeskrivelse, tilmeldingslink, mm. Det betød, at vi ekskluderede enkeltstående arrangementer, fx et foredrag eller en eftermiddagsworkshop med en inviteret oplægsholder fra udlandet.

Datamaterialet bestod dels af besvarelser på et online spørgeskema og dels af analyse af eksisterende kursusbeskrivelser. Alle kursusledere for ph.d.-vejlederkurser i DK (N=12) blev identificeret gennem NUP (det nationale netværk for udvikling af ph.d.-vejledere under DUN ([dun-net.dk/sigs-special-interest-groups/](http://dun-net.dk/sigs-special-interest-groups/)), og spørgeskemaet blev distribueret i februar 2016. Svarprocent var 92 % (N=11), og efter opfølgning havde vi svar fra alle. Skemaet bestod af ni spørgsmål om faktuelle forhold, fx kursusfrekvens, længde og deltagerantal. Vi rekvirerede samtidig kursusbeskrivelser og programmer for alle kurser, og gennem opfølgning lykkedes det at indsamle et komplet sæt kursusbeskrivelser og programmer for alle kurser.

Datamaterialet rummer mulighed for at analysere en række forskellige aspekter af kursusudbuddet for ph.d.-vejledere i Danmark, som fx længde, struktur og organisatorisk indlejring, men fokus i denne artikel er indholdet i kurserne. Det er analyseret gennem en tematisk analyse af kursusprogrammerne (Braun & Clarke, 2006), hvor hvert enkelt undervisningsmodul (typisk en-fire timer) blev navngivet, og et mindmap blev lavet over alle moduler på alle kurser. Det skete i et samarbejde, hvor to forskere skulle nå til enighed, før moduler blev navngivet og elementer placeret. Gennem to yderligere iterationer identificeredes 14 undervisningsemner fordelt på tre overordnede kategorier samt fem praktiske opgaver/øvelser, der blev brugt i forbindelse med kurserne.

Præliminære resultater blev valideret på et netværksmøde i NUP i marts 2016, hvor 11 kursusledere var til stede og fik mulighed for at vurdere, om indholdet i deres kurser var dækket af den oversigt, vi havde lavet. Kun to mindre kommentarer førte til rettelser i materialet.

## Resultater

For at sætte rammen giver vi først et kort overblik over vejlederkursernes form og omfang, hvorefter resultatet af den tematiske analyse af kursernes indhold præsenteres. På syv ud af de otte danske universiteter har der jævnligt været udbudt kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere. For hovedparten gælder, at kurserne er relativt nye, idet de er blevet etableret som fast praksis over de seneste par år, med undtagelse af et par få universiteter (KU og AU, der har udbudt vejlederkurser regelmæssigt siden 2008) samt DTU (siden 2010). I alt identificerede vi 14 aktiviteter, der kan karakteriseres som jævnligt tilbagevendende tilbud i Danmark. Med undtagelse af et årligt kursus, der udbydes af DUN på tværs af universiteter og fakulteter, er alle de identificerede kursusaktiviteter disciplinspecifikke, idet de generelt udbydes fakultetsvist. Enkelte steder udbydes aktiviteterne dog i fællesskab mellem to fakulteter på det samme universitet, hvor der er interessesammenfald mellem disciplinerne, fx sundhedsvidenskab og naturvidenskab. Af de i alt 14 aktiviteter er de 13 struktureret som kurser varierende fra en til fire kursusdage og med en varighed på mellem seks og 60 timer. Kurserne udbydes en-to gange årligt og med et deltagerantal, der varierer fra seks til 40. Indsatsen fra deltagerens side strækker sig fra blot tilstedeværelse til omfattende hjemmeopgaver inkluderende videooptagelser og kollegasupervision. Af de 14 aktiviteter var der én aktivitet, der ikke kunne karakteriseres som et egentligt kursus. Det er et forløb over 6 måneder baseret på såkaldt 'kollegial intervision', som i princippet er det samme som kollegasupervision. Forløbet består af et indledende og et afsluttende seminar, og i den mellemliggende periode arbejder deltagerne i grupper af tre, hvor de observerer hinandens praksis og efterfølgende giver feedback i gruppen efter særlige regler for interaktionen. Det er de 13 *kurser*, der indgår i den tematiske analyse.

Gennem den tematiske analyse nåede vi frem til tre overordnede kategorier af undervisningstemaer: 1) vejledningsmodeller, værdier og forståelse, 2) konkrete praksisser og 3) konteksten for vejledningen. I det følgende beskrives kategorierne, og i tabellerne under hver kategori fremgår det, hvilke konkrete emner, de dækker over. I tabellen vises også, hvilke konkrete indholdselementer, der er inkluderet i hvert emne.

### ***Vejledningsmodeller, værdier og forståelse***

Kategorien *vejledningsmodeller, værdier og forståelse* handler om vejlederens forståelse af sin egen vejledning og refleksion over egen praksis. Der sættes fokus på relationen mellem ph.d.-studerende og vejleder, og der undervises i teoretiske vejledningsmodeller og metoder til rolle- og relationsafklaring. Forskellen mellem procesperspektiv og produktperspektiv på ph.d.-uddannelse tages op, og der arbejdes med både projektledelse og understøttelse af den ph.d.-studerendes udvikling til selvstændig forsker. I tabel 1 ses de emner, der behandles.

Emner	Indholdselementer
Roller	Vejledningsstil 'Refleksion-over-praksis' Vejleders formål og motivation Pædagogisk tilgang
Relationer	Forventningsafstemning Ansvar Asymmetri Ph.d.-studerendes erfaringer og perspektiv
Understøtte selvstændighed	Hands-on/hands-off Situationsbestemt ledelse Vejledning som undervisningsform Opbygge tro på egne evner
Projektledelse	Overblik over faser og processer Projektplanlægning og opfølgning Planlægge udlandsophold

*Tabel 1. Emner under kategorien vejledningsmodeller, værdier og forståelse.*

### ***Konkrete praksisser***

Kategorien *Konkrete praksisser* handler om, hvordan man *gør* som vejleder. Her er kommunikation og redskaber til at drive en dialog helt centrale emner. Indholdselementerne er derfor spørgeteknik, aktiv lytning og metakommunikation. Andre vigtige emner er feedback, herunder at støtte den studerendes skriveproces samt at hjælpe vejlederen med at skærpe sin opmærksomhed på den ph.d.-studerendes trivsel og reagere ved tegn på stress og kriser.

Emner	Indholdselementer
Kommunikation	Spørgeteknik Metakommunikation Aktiv lytning
Trivsel og krisehåndtering	Trivsel Stress 'Early warning signs' 'The vicious circle' Kriser
Feedback	Konstruktiv feedback
Skrivning	Skriveprocesser Sprog

Tabel 2. Emner under kategorien konkrete praksisser.

### **Konteksten for vejledningen**

En vigtig opgave for vejledere er at navigere i universitetet som *kontekst for vejledningen*. Det indebærer at kende til regelsæt og procedurer, fx angående halvårsevalueringer og finansiering, men også at rekruttere ph.d.-studerende, at kunne navigere i forskningsmiljøer både nationalt og internationalt samt at støtte den ph.d.-studerende til selv at navigere i og være bevidst om sin karriereudvikling.

Emner	Indholdselementer
På tværs af kulturer	Interkulturel kommunikation Viden om andre vejledningskulturer
Regelsæt	Regler og procedurer for ph.d.-uddannelse God videnskabelig praksis Grænser for ansvar
Forskningsmiljø	Netværk nationalt og internationalt Videndeling Praksisfællesskaber
Rekruttering og karriere	Rekruttering Talentudvikling Karrierevejledning

Tabel 3. Emner under kategorien kontekst for vejledningen.

### **Hvor hyppigt forekommer de enkelte emner i kurserne?**

I tabel 4 gives et overblik over, hvor udbredt de enkelte emner er i undervisningen på kurserne. Som det fremgår af tabellen, indgik følgende fire emner i hovedparten af kurserne, dvs. i flere end ni ud af de 13 kurser: roller, relationer, understøttelse af selvstændighed og kommunikation. Mindre centrale emner, dvs. emner, som kun blev



taget op på mellem fem og otte af kurserne, var: trivsel og krisehåndtering, feedback, tværkulturel vejledning, regelsæt, skrivning og forskningsmiljø. Endelig var der kun få kurser (mellem to og fire), der adresserede emnerne projektledelse samt rekruttering og karriere.

	De fleste kurser (N= 9-13)	En del kurser (N=5-8)	Enkelte kurser (N=2-4)
Emner	Roller Relationer At understøtte selvstændighed Kommunikation	Trivsel og krisehåndtering Feedback Tværkulturel vejledning Regelsæt Skrivning Forskningsmiljø	Projektledelse Rekruttering og karriere

Tabel 4. Hvor udbredt er de enkelte emner i de 13 kurser?

### *Hjemmeopgaver og træning*

Størstedelen af kurserne omfatter også forberedelse i form af hjemmeopgaver og øvelser før, mellem og efter kursusgangene. Skrivning af egne narrativer eller cases bruges på halvdelen af kurserne og fungerer typisk som forberedelse til kurserne. De tjener samtidig til, at underviserne får en ide om, hvad deltagerne har udfordringer med og interesse for. Disse narrativer kan variere fra få linjer til flere siders beskrivelse og refleksion.

Kollegasupervision er også udbredt og bruges på fem af kurserne. Det indebærer typisk observation af andre kursusedtagers vejledning samt feedback på deres praksis før og efter selve vejledningsmødet med den studerende. Der er stor forskel på, hvor omfattende og stringent en proces, der lægges op til på de forskellige kurser.

På et enkelt kursus indgår træning af aktiv lytning i egen vejledningspraksis, og på to kurser indgår forventningsafstemning som træning i egen praksis.

Skrivning af vejlederbreve indgår på fire kurser og er en anledning til at formulere, hvem man er som vejleder, hvad man forventer af sine ph.d.-studerende, og hvad de kan forvente af vejlederen. Selve skrivningen af vejlederbrevet tjener til at reflektere over og eksplicite den måde, man vejleder på, ligesom brevet også kan udleveres til nye ph.d.-studerende som forberedelse på og invitation til en fælles mundtlig forventningsafstemning (Laustsen, Wichmann-Hansen, Aagaard, Bahrami, & Dreyer, 2012).

Endelig er der to kurser, der inkluderer professionel coaching af vejlederne, og to kurser, der anvender videooptagelse af deltagernes vejledning. Begge teknikker fremhæves ofte i litteraturen som metoder, der har stor effekt i forhold til at få vejledere og undervisere til at reflektere over og ændre egen praksis, idet den individuelt tilpassede sparring er direkte brugbar for vejlederne (Saroyan & Trigwell, 2015).

## Diskussion

### *Sammenligning af kursusindhold i Danmark og Australien*

I det følgende diskuterer vi, hvordan udbuddet i Danmark matcher udbuddet i lande, vi ofte sammenligner os med. Vi har lavet en kortlægning af det danske udbud af kompetenceudvikling og søgt efter tilsvarende nationale og/eller internationale kortlægninger, men det eneste studie, vi har kunnet finde, som gør noget sammenligneligt, er Kileys kortlægning af kurser ved de otte store australske universiteter (Kiley, 2011). Hun har kortlagt indholdet i kurserne og deler indholdselementerne op i 'centrale' og 'ikke centrale' emner, dvs. Emner, der hyppigt eller mindre hyppigt adresseres. I tabel 5 sammenstiller vi Kileys resultater med resultaterne fra vores kortlægning. Når man sammenligner to undersøgelser, der ikke er lavet med samme metode, vil der være temaer, som enten lapper over eller er defineret forskelligt, men vi kan alligevel se klare tendenser, forskelle og ligheder i materialet. I tabellen tages der udgangspunkt i Kileys kategorisering af emner. Enkelte steder har vi sat de danske emner i parentes, så det bliver mere tydeligt, hvilke emner vi sammenligner med hinanden.

<b>Emner, der er centrale i <i>både</i> australske og danske kurser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relationen</li> <li>• Roller og forventningsafstemning</li> <li>• Vejleders roller og ansvar</li> </ul>
<b>Emner, der er centrale i australske kurser, men <i>ikke</i> i danske kurser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milepæle og monitorering af fremdrift</li> <li>• Universitetets politik, fx monitorering</li> </ul>
<b>Emner, der er centrale i danske kurser, men <i>ikke</i> i australske kurser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forfatterskab (DK: del af forventningsafstemning)</li> <li>• Relationer på tværs af kultur</li> <li>• Dialog</li> <li>• Håndtering af sammenbrud i samarbejdet (DK: Trivsel og krisehåndtering)</li> </ul>
<b>Emner, der hverken er centrale i danske eller australske kurser</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor for nye vejledere</li> <li>• Opbygning af forskergrupper (DK: Forskningsmiljø)</li> <li>• Bedømmelsesproces og valg af bedømmere</li> <li>• Intellectual Property Rights (DK: regelsæt)</li> </ul>

Tabel 5. Sammenstilling af emner fra vores studie og Kileys studie (2011).

De emner, der er centrale i begge undersøgelser, er vejledningsrelationen, forventningsafstemning og vejlederrollen. Det stemmer godt overens med de anbefalinger, man finder i vejledningslitteraturen af, hvilke overvejelser og refleksioner, det er vigtigt at gøre sig som vejleder. I en række reviews (Boud & Brew, 2013; Engebretson et al., 2008; Pearson & Brew, 2002) når forfatterne frem til, at bevidsthed om forskellige vejledningsmodeller og -roller er afgørende for, at vejledere systematisk kan reflektere over egen praksis. Det er særlig vigtigt, at vejlederne får redskaber til at etablere og vedligeholde gode samarbejdsrelationer med studerende og medvejledere, herunder at kunne kommunikere hensigtsmæssigt og afstemme forventninger undervejs i forløbet. Pearson og Brew (2002) fremhæver specifikt vigtigheden af, at vejledere udvider deres repertoire af strategier, så de kan indrette deres vejledning efter situationens behov og dermed øge deres fleksibilitet til gavn for både sig selv, projektet og de studerende.

For os at se er det et positivt træk ved det danske udbud, at netop disse emner, hvor der lægges op til analyse af egen praksis, vejledningsroller og samarbejdet med den studerende, udgør kernen i kurserne. Det vidner om, at udviklingen af kompetenceudviklingen i Danmark i den henseende er på rette spor (Pearson & Kayrooz, 2004).

En væsentlig forskel, der træder frem i denne sammenstilling, er, at emner, der drejer sig om monitorering af den ph.d.-studerendes fremskridt samt institutionens politik på området, er udbredt i Australien, men mindre udbredt i de danske kursusudbud (indgår kun i seks af de danske kurser). En forklaring på dette kan være, at de australske universiteter i højere grad og på et tidligere tidspunkt har været underlagt en managementkultur, der skal sikre høj gennemførselsprocent og rettidighed (McCallin & Nayar, 2011). Spørgsmålet er imidlertid, om der i stigende grad er behov for også at adressere emnet på de danske kurser i lyset af de ændrede politiske vilkår for ph.d.-uddannelsen i Danmark i det seneste årti. Flere forfattere (Cleys-Kulik & Estermann, 2015; Uller, 2016; Wichmann-Hansen & Herrmann, 2016) peger på, at det øgede optag af ph.d.-studerende samt udbredelsen af den performancebaserede model til fordeling af basismidler til universiteterne i Europa kan presse vejledere til at få mange ph.d.-studerende igennem på kort tid og dermed presse vejlederne til at blive mere styrende og produktorienterede. Det er samtidig vores erfaring, som kursusledere på vejlederkurser, at ph.d.-vejledere i Danmark i stigende grad er optaget af, hvordan de håndterer dette pres, hvilket samlet set kunne tale for at gøre emnet til en fast bestanddel af de fremtidige kurser.

En anden interessant iagttagelse er, at der i de danske kurser arbejdes meget med dialogen, fx i form af aktiv lytning, metakommunikation og differentiering mellem forskellige spørgsmålstyper. Vi ser ikke denne dimension i Kileys undersøgelse, og vi fik

bekræftet, at det er et fremmed element for kursusudviklerne i Australien, da vi præsenterede nogle af disse metoder på QPR16<sup>1</sup> (Wichmann-Hansen, Godskesen, & Kiley, 2016). Diskussionen af forfatterskab er et andet element, der indgår i de danske kurser som en del af emnet om forventningsafstemning, men som kun sjældent adresseres i de australske kurser. Grunden til dette kan være, at det er mere almindeligt at skrive artikelbaserede afhandlinger i Danmark, mens det stadig er en nyere praksis i Australien (Jackson, 2013).

Endelig kan det være interessant at se på de emner, som ganske vist kun sjældent tages op i de australske kurser, men som slet ikke blev fundet i det danske udbud. Det drejer sig bl.a. om bedømmelsesprocessen, forsvarshandlingen og valg af bedømmere. Det kan være et udtryk for, at en række universiteter i Australien har en mere formaliseret proces, frem til at man bliver godkendt som ph.d.-vejleder, mens man i Danmark pr. definition kan være ph.d.-vejleder, når man er blevet lektor. Det kan også være udtryk for, at der ikke er særligt klare bedømmeskriterier for en ph.d.-afhandling (Krumsvik, Øfstegaard, & Jones, 2016; Rienecker & Jørgensen, 2013), ligesom der ikke er mange eksplicite retningslinjer for valg af bedømmere (Kiley, 2009). På den anden side er dette netop gode argumenter for at sætte emnet på dagsordenen på fremtidige kurser, så det ikke forbliver en tavs og ubevidst kompetence overladt til den enkelte vejleders fortolkning og 'smag'.

Som vist i ovenstående diskussion er der gode argumenter for at tilføje en lang række emner til de eksisterende kurser. Men problemet er, som i meget anden undervisning, at der ikke er tid til at dække det hele. Et typisk vejledningskursus i Danmark varer to dage (a syv timer), hvilket i forvejen er kort tid til at dække de mest centrale emner, som forskningslitteraturen anbefaler. Vi vil fortsat anbefale at man på kurserne prioriterer de emner, som står mest centrale og velunderbyggede i forskningslitteraturen. Men det er en overvejelse værd, hvorvidt andre formater end kursusformatet (mentorordninger, frokostmøder o. lign.) bedre kan adressere emner, som er stærkt disciplinspecifikke, og som ofte skal forhandles mere lokalt. Det gælder fx emner, som hører under kategorien *kontekst*: forskningsmiljø, rekruttering, regler og procedurer mfl.

### **Kvalitet**

Som en ramme for at diskutere vejledningskurserne trækker vi på to studier, der begge er fra Australien, og som differentierer mellem forskellige former for kompetenceudvikling for ph.d.-vejledere: McCormack og Pamphilon (2004) samt McCulloch og Loeser (2016). Studiet af McCulloch og Loeser (2016) opererer med to dimensioner. Den ene dimension handler om at skelne mellem den første basale indføring i det at være ph.d.-vejleder hen mod kontinuerlig efteruddannelse. Den anden dimension

---

<sup>1</sup> QPR (Quality in Postgraduate Research) er en af de største konferencer om ph.d.-uddannelse og gennemføres hvert andet år i Adelaide i Australien.

handler om at skelne mellem kompetenceudviklingsaktiviteter, der kun omfatter konkret information, tips og adgang til ressourcer, og aktiviteter, der også inkluderer refleksion. Vi fokuserer på den sidstnævnte dimension, da denne dimension handler om indholdet i kurserne. Her refererer McCulloch og Loeser (2016) til McCormack og Pamphilon (2004), hvor dimensionen yderligere differentieres i tre niveauer for kompetenceudvikling i forhold til at være informerende og introducerende, over udvikling af færdigheder, til at engagere deltagerne i kritisk refleksion over egen praksis. Her refereres til Schöns begreb om 'refleksion-over-praksis' (1987).

I vores tematiske indholdsanalyse af de danske kurser fremkom de overordnede kategorier: 1) *kontekst*, 2) *modeller, værdier og forståelse* og 3) *praksis*. Disse kategorier kan til dels genfindes i McCormack og Pamphilons model, hvor de skelner mellem 'information and resources', 'skills development' og 'scholarship of supervision pedagogy'. 'Skills development' svarer fint til vores 'praksis'-kategori. Deres 'scholarship' dimension dækker vores kategori om 'modeller, værdier og forståelse', men deres er mere vidtgående, idet den også inkluderer forskningsaktivitet og publicering baseret over egen praksis. Endelig inkluderer vores kontekstkategori 'information and resources', men er noget bredere, da den også dækker kulturforståelse og forskningsmiljøet.

Der er imidlertid en dimension af kompetenceudvikling, som vi kan se i det danske udbud, som vi ikke genfinder i det australske. Det drejer sig om de elementer af træning mellem kursusgangene, som mange af de danske kurser inkluderer, for eksempel at træne aktiv lytning i sin egen vejledning og øvelser med kollegavejledning. Her bruger deltagerne de mentale modeller til at eksperimentere, afprøve nye teknikker og få feedback fra fagfæller i deres egen aktuelle praksis. De aktiviteter, mener vi, kan forstås som Schöns begreb om 'refleksion-i-praksis'. De læringsaktiviteter, der er lagt ind i de australske kurser, indeholder 'refleksion-over-egen praksis'. De inkluderer fx casehistorier, men der gennemføres ikke aktiviteter, der beforder 'refleksion-i-praksis', hvor man *i* situationen bruger mentale modeller og værktøjer til at justere sin vejledning. mens den pågår (Schön, 1987).

I den forstand matcher de danske vejlederkurser de anbefalinger, som gives i nyere studier af, hvilke mekanismer der fremmer underviseres og vejlederes professionelle læring (Saroyan & Trigwell, 2015). Her er det en klar anbefaling, at kompetenceudviklingsaktiviteter skal bygge på en høj grad af situeret læring og interaktion mellem peers i daglige, relevante praksisfællesskaber. 'Refleksion-i-praksis' hviler netop på et princip om, at læring er situeret, og derfor skal læringssituationen være så kompleks og autentisk som muligt, hvis det, man lærer på et kursus, skal kunne bruges i ens egen vejledning. Jo mere kompetenceudviklingsaktiviteterne inddrager deltagernes egen praksis, desto bedre er deres muligheder for at internalisere de mentale modeller og dermed sandsynligheden for, at de reelt kommer til at anvende dem i vejledningen (Dolin, 2013; Perkins & Salomon, 1992).

### *Kompetenceudvikling for vejledere på alle niveauer*

Et tilbagevendende spørgsmål er, hvorvidt det kun er de nye ph.d.-vejledere, der skal udvikle deres vejlederkompetencer, eller om erfarne vejledere også har brug for at reflektere over og udvikle deres kompetencer? Når man diskuterer vejledning i forskningsmiljøerne, så er der ingen tvivl om, at både ph.d.-studerende, ledere og administratorer vil mene, at også erfarne vejledere vil kunne have gavn af at udvikle deres vejledning. Vejlederkurserne i Danmark er generelt ikke designet specielt til nye eller erfarne vejledere. De teoretiske modeller, værktøjerne og de temaer der tages op er relevante for begge grupper, og hvis vejlederne har mere erfaring, vil disse kunne bringes i spil og give refleksioner af en større dybde.

Ifølge den internationale litteratur er det en stor udfordring at engagere erfarne vejledere (Hammond, Ryland, Tennant, & Boud, 2010); de erfarne vejledere har betydelig modstand mod obligatoriske kurser og foretrækker lokale og uformelle aktiviteter. Det peger på, at der er brug for anderledes tilgange til kompetenceudvikling end de gængse kurser for at engagere de mere erfarne vejledere. Ifølge Kileys kortlægning af kompetenceudvikling for ph.d.-vejleder i Australien (2011) manglede der aktiviteter rettet mod de mere erfarne vejledere på hovedparten af universiteterne.

I Danmark har vi kurset i DUN-regi, som er målrettet erfarne vejledere. Kurset har været udbudt siden 2013 og har tiltrukket vejledere med helt op til 20 ph.d.-forløb bag sig. Kurset er specifikt tilrettelagt ud fra en intention om at skabe avanceret erfaringsudveksling mellem meget erfarne vejledere på tværs af faggrænser. I nærværende undersøgelse inkluderede vi ikke evalueringsdata fra kurserne, ligesom vi ikke inkluderede data om mindre og ad hocprægede initiativer. Erfaringsmæssigt ved vi dog, at der er miljøer, hvor vejledere i en faggruppe eller på et institut nogle gange tager initiativ til at mødes og diskutere vejledning i et lokalt praksisfællesskab. Sidstnævnte model kunne være den slags aktiviteter, som erfarne vejledere ifølge Hammond et al. (2010) foretrækker. Det kunne være nyttigt at undersøge, hvordan de forskellige kompetenceudviklingsaktiviteter for erfarne vejledere i Danmark virker, og hvordan vejlederne oplever dem og bruger dem til udvikling af egen vejledningspraksis.

### **Konklusion**

Kortlægningen af kompetenceudviklingsaktiviteter for ph.d.-vejledere i Danmark har vist, at stort set alle universiteter har et tilbud til deres ph.d.-vejledere, at omfanget og indholdet af tilbuddene er på niveau med kurser i Australien, som vi sammenligner os med i dette studie, og på nogle punkter lykkes med at integrere elementer, der endnu ikke er udbredt i Australien.

Hvis man forstår kvalitet i kompetenceudvikling som det at integrere ny viden og refleksion i egen praksis, så er kvaliteten af de danske kurser høj. Der er et stærkt fokus på mentale modeller og værktøjer, der handler om vejlederrollen, relationen til den ph.d.-studerende og forventningsafstemning, og der arbejdes refleksivt og dialogisk

med disse modeller i undervisningen, hvilket svarer til anbefalingerne i international forskningslitteratur på området. Samtidig skiller de danske kurser sig positivt ud, ved at der indgår elementer af træning i egen praksis.

Årsagen til at vi er så godt med i Danmark, må vi gisne om. Et bud af mere strukturel karakter er, at uddannelse af ph.d.-vejledere var et element i den opbygning af forskerskoler, der blev støttet af forskningsstyrelsen fra 2000 og frem (Forskningsstyrelsen, 2003). Vejlederkurser blev herefter institutionaliseret ved at en række ambitiøse og visionære ph.d.-skoleledere og dekaner allerede tilbage i 2008 afsatte ressourcer til udvikling og gennemførelse af vejlederkurser ved deres institutioner i samarbejde med de pædagogiske centre, hvilket har smittet positivt af på de øvrige universiteter.

Hertil kommer den kontinuerlige og åbne videndeling, som løbende er sket i NUP. Dette netværk startede i 2009 og har haft deltagere fra seks af de otte danske universiteter. Gruppen har løbende delt konkrete undervisningsideer og materialer og har deltaget i hinandens kurser på kryds og tværs.

Dette studie har ikke givet grundlag for at vurdere for eksempel betydningen af universiteternes formål med vejledningskurserne eller deltagernes evalueringer af kurserne som drivkraft for udvikling. Det kunne være interessant at undersøge sådanne faktorer og deres betydning for, hvordan vejledningskurser i Danmark har udviklet sig over tid.

*Sofie Kobayashi er adjunkt i naturvidenskabsdidaktik. Hendes undervisning og forskning ligger inden for det universitetspædagogiske felt med fokus på ph.d.-uddannelse og vejledning samt kompetenceudvikling inden for vejledning og undervisning.*

*Mirjam Godskesen udvikler kurser, underviser og forsker inden for ph.d.-vejledningsfeltet. Hun coacher ph.d.-studerende og har udviklet feltet ph.d.-coaching i Danmark. Endelig arbejder hun med skriveprocesser gennem coaching og organisering af skrive-bootcamps. Hun har en ph.d. fra DTU i teknologisociologi og har været lektor på Institut for Læring og Filosofi på AAU, indtil hun blev selvstændig i 2014.*

*Gitte Wichmann-Hansen er cand.mag. i pædagogik og ph.d. i uddannelsesforskning. Hun arbejder som undervisningsudvikler på Aarhus Universitet og forsker i vejledning knyttet til studerendes opgaveskrivning og forskningsforløb med særligt fokus på ph.d.-uddannelser. Gitte har arbejdet med udvikling af vejledning siden 2004, ligesom hun startede det nationale netværk for udvikling af ph.d.-vejledere tilbage i 2009. Hun afholder en lang række vejledningskurser på tværs af fakulteter og universiteter i Danmark og Norden.*

## Litteratur

- Boud, D., & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208-221.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cleys-Kulik, A.-L., & Estermann, T. (2015). DEFINE thematic report: Performance-based funding of universities in Europe (pp. 58). Brussel: European University Association.
- Dolin, J. (2013). Undervisning og læring *Gymnasiepædagogik* (pp. 131-143). København: Hans Reitzel.
- Emilsson, U. M., & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 163-179.
- Engebretson, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terrett, G., & Ryan, E. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: a review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 1-15.
- Forskningsstyrelsen. (2003). Fra Forskerakademiet til FUR 1986-2003 (pp. 54). København: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.
- Hammond, J., Ryland, K., Tennant, M., & Boud, D. (2010). Building Research Supervision and Training across Australian Universities. University of Technology, Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). Fostering quality teaching in higher education: Policies and Practices. *An IMHE Guide for Higher Education Institutions*.
- Jackson, D. (2013). Completing a PhD by publication: A review of Australian policy and implications for practice. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 355-368.
- John, T., & Denicolo, P. (2013). Doctoral Education: A Review of the Literature Monitoring the Doctoral Student Experience in Selected OECD Countries (Mainly UK). *Springer Science Reviews*, 1(1-2), 41-49.
- Kiley, M. (2009). 'You don't want a smart Alec': selecting examiners to assess doctoral dissertations. *Studies in Higher Education*, 34(8), 889-903.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Krumsvik, R. J., Øfstegaard, M., & Jones, L. Ø. (2016). Retningslinjer og vurderingskriterier for den artikelbaserede ph. d-avhandlingen.
- Kvalitetsudvalget. (2015). Nye veje og høje mål – Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser (pp. 56). København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.



- Laustsen, S., Wichmann-Hansen, G., Aagaard, H., Bahrami, G., & Dreyer, P. (2012). Brugen af vejlederbrev til universitetsstuderende—en diskussion af dets betydning i vejledningsprocessen. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 46-57.
- Lindén, J. (1999). The contribution of narrative to the process of supervising PhD students. *Studies in Higher Education*, 24(3), 351-369.
- Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "Turning the light on a private space". *International Journal for Academic Development*, 10(1), 17-30.
- Manathunga, C., Peseta, T., & McCormack, C. (2010). Supervisor development through creative approaches to writing. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 33-46.
- McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muehlfeit, J., Petrin, T., & Tsoukalis, L. (2013). Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. *Luxembourg: Publication Office of the European Union*.
- McCallin, A., & Nayar, S. (2011). Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74.
- McCormack, C. (2009). Stories return personal narrative ways of knowing to the professional development of doctoral supervisors. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 141-156.
- McCormack, C., & Pamphilon, B. (2004). More than a confessional: postmodern groupwork to support postgraduate supervisors' professional development. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 23-37.
- McCulloch, A., & Loeser, C. (2016). Does research degree supervisor training work? The impact of a professional development induction workshop on supervision practice. *Higher Education Research & Development*, 1-15.
- Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.
- Pearson, M., & Kayrooz, C. (2004). Enabling critical reflection on research supervisory practice. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 99-116.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International encyclopedia of education*, 2, 6452-6457.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2013). Hvordan kan kriterier for ph. d.-bedømmelser danne grundlag for ph. d.-uddannelse? Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 ph. d.-bedømmelser fra et humanistisk fakultet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(15), 17-35.
- Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92-101.

- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spiller, D., Byrnes, G., & Bruce Ferguson, P. (2013). Enhancing postgraduate supervision through a process of conversational inquiry. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 833-845.
- Uller, T. (2016). External Funding of Doctoral Education: Background and Reflection. *Högre utbildning*, 6(1), 65-75.
- Wichmann-Hansen, G., Eika, B., & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2007(3), 11-19.
- Wichmann-Hansen, G., Godskesen, M., & Kiley, M. (2016). *What are successful supervisor development programs? Nordic traditions meet Australia – similarities and differences*. Paper presented at the Quality in postgraduate education, Adelaide, Australia.
- Wichmann-Hansen, G., & Herrmann, K. J. (2016). Does external funding push doctoral supervisors to be more directive? A large-scale Danish study. *Higher education*, 1-20.
- Wisker, G., & Kiley, M. (2012). Professional learning: lessons for supervision from doctoral examining. *International Journal for Academic Development*, 1-14.

# Hvordan bedømmes undervisningskompetencer ved ansættelse af videnskabeligt personale ved universitetet?

*Sofie Kobayashi, adjunkt ved Institut for Naturfagenes Didaktik ved Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.*

*Nana Quistgaard, indtil 30/6 2016 konsulent ved Institut for Naturfagenes Didaktik ved Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet, p.t. freelance.*

*Camilla Østerberg Rump, lektor ved Institut for Naturfagenes Didaktik ved Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.*

*Frederik Voetmann Christiansen, lektor ved Institut for Farmaci ved det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet*

## Reviewet artikel

*I de senere år har det ved danske universiteter været et krav, at ansøgere til videnskabelige stillinger skal vedlægge en undervisningsportfolio. Der er imidlertid ikke lavet systematiske undersøgelser af, hvordan vurdering af undervisningskompetencer indgår i bedømmelsesarbejdet. Dette kvalitative studie har til formål at afdække praksis for vurdering af undervisningskompetencer på Københavns Universitet og undersøger, hvordan ansøgernes undervisningsportfolio indgår i bedømmelsesarbejdet, og hvilke kriterier bedømmere lægger til grund. Studiet bygger på interviews med ni formænd for bedømmelsesudvalg ved forskellige fakulteter. Begreberne om 'teaching and learning regimes' og 'boundary objects' danner teoretisk baggrund for studiet. Resultaterne peger på, at vurderingen af undervisningskvalifikationer er normbaseret snarere end kriteriebaseret, men at der ikke er stor forskel på normerne mellem forskellige fagområder. Respondenterne oplever, at der er en udvikling i gang i retning af mere fokus på undervisning fra både ledelsen, ansøgerne og bedømmerne. I nogle tilfælde oplever bedømmerne, at ledelsen fokuserer entydigt på ansøgernes forskning og deres potentiale i forhold til tiltrækning af eksterne midler.*

## Introduktion

Det er en udbredt forestilling, at forskningskompetence og videnskabelig produktion vejer tungere end undervisningskompetence ved ansættelse af videnskabeligt personale ved universiteterne. Blandt andet af denne grund er der i de senere år blevet stillet krav om, at ansøgere skal medsende en undervisningsportfolio til dokumentation af undervisningskompetence ved de danske universiteter. Dette er sket i Danmark i lighed med lande som Sverige, Holland, Canada og Australien (Christiansen, Damlund, & Jacobsen, 2014). Der findes en del litteratur om undervisningsportfolier

generelt, som det fremgår af et review lavet af Christiansen et al. (2014), fx De Rijdt, Tiquet, Dochy & Devolder (2006), Roxå & Mårtensson (2009), (Ryegård, Apelgren & Olsson, 2010), Seldin & Miller (2009) samt Smith & Tillema (2003). Der er imidlertid ikke lavet systematiske undersøgelser af, hvordan undervisningsportfolioer anvendes i bedømmelsessituationer eller, hvordan undervisningskompetencer faktisk indgår i bedømmelse ved ansættelser ved danske universiteter. De internationale erfaringer er ligeledes sparsomme (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, & van der Vleuten, 2005).

Ved Københavns Universitet har det siden januar 2011 været et krav, at ansøgere skal vedlægge en undervisningsportfolio i forbindelse med ansøgning om stillinger på lektor og professorniveau. Ansøgerne medsender i øvrigt materiale som specificeret i jobopslaget, herunder ansøgning, cv, publikationslister, udvalgte publikationer, forskningsplan mv. Dette materiale (i form af tekster) lægges til grund for bedømmelsesudvalgets arbejde. Bedømmelsesudvalget består typisk af tre personer, der er eksperter inden for fagområdet, og formanden er typisk intern. Det vil sige, at han/hun er knyttet til det fag eller uddannelsesområde, som jobopslaget vedrører. Bedømmelsesudvalget tager stilling til, om ansøger er fagligt *kvalificeret* til stillingen som beskrevet i jobopslaget og laver en beskrivelse af ansøgers medsendte materiale. På baggrund af denne indstilling indkalder dekanen de relevante kandidater til ansættelsessamtaler, hvorefter der træffes beslutning om, hvem der skal ansættes. Ved ansættelsessamtalen er dekanen eller en prodekan til stede som formand for ansættelsesudvalget. Dette består i øvrigt af formanden for bedømmelsesudvalget, institutleder, en studieleder og en studerende.

Når en stilling er slået op på KU's jobportal, indeholder opslaget (med få undtagelser) et link til retningslinjer for udarbejdelse af en undervisningsportfolio og de kriterier, som undervisningskvalifikationer vil blive bedømt ud fra. Kriterierne er gengivet i tekstboks 1.

**Kriterier for bedømmelse af undervisningskvalifikationer:**

- a. Omfanget af, bredden i og dokumenteret kvalitet i ansøgers undervisningserfaring og øvrige erfaring inden for det pædagogiske område. Med hensyn til bredde tænkes på fag, institution, målgruppe/niveau, undervisningsform og undervisningssprog. Med hensyn til dokumenteret kvalitet lægges i bedømmelsen vægt på dokumentation i form af fremlagte eksempler på undervisningsmateriale og undervisningsevalueringer.
- b. Integrationen af pædagogisk praksis og pædagogisk forståelse, dvs. ansøgers demonstrerede kompetencer til på basis af egne pædagogiske forståelse - og med de studerendes læring i fokus - at analysere egen undervisning, træffe reflekterede beslutninger om dens videre udvikling og gennemføre ændringer af egen undervisningspraksis.

*Tekstboks 1. Kriterier for bedømmelse, som de fremgår af Københavns Universitets Fælles retningslinjer for undervisningsportfolioer (KU, 2011).*

Som det ses, er det to forskellige ting, der skal lægges vægt på i bedømmelsen – groft sagt; på den ene side ansøgers *undervisningserfaring* (a) og på den anden side ansøgers *pædagogiske praksis og forståelse* (b). Det er ikke specificeret, hvordan bedømmerne skal vægte disse to aspekter i forhold til hinanden. I dette kvalitative studie søger vi at få et indblik i, hvordan medlemmer af bedømmelsesudvalg nærmere forholder sig til bedømmelsen af undervisningskvalifikationer. Gennem semistrukturerede interviews undersøger vi, hvordan respondenterne vurderer vægtningen af forskning vs. undervisning i bedømmelsesarbejdet, samt hvad respondenterne lægger vægt på i bedømmelsen af ansøgernes undervisningsportfolioer og deres oplevelse af, hvordan undervisningsportfolioen understøtter bedømmelsen.

Vores forskningsspørgsmål lyder:

- Hvordan vurderer bedømmelsesudvalget undervisningskompetencer ved besættelse af lektorater og professorater ved Københavns Universitet?
- Hvilken rolle spiller de centralt vedtagne vurderingskriterier for bedømmelsesarbejdet?

### Metode og teoretisk baggrund

Det er vanskeligt at få indblik i, hvad der foregår i bedømmelsesudvalgene. Det skyldes primært hensynet til ansøgernes anonymitet, hvorfor vi hverken har haft adgang til ansøgningerne eller de indstillinger, bedømmelsesudvalgene har lavet. Vi har i stedet valgt at interviewe erfarne medlemmer af bedømmelsesudvalg ved alle fakulteter – mere specifikt: *formænd for bedømmelsesudvalg*. Der er gennemført i alt ni interviews. Formænd for bedømmelsesudvalg er som hovedregel *interne* bedømmere, som må antages at indgå i og have egne erfaringer med det pågældende fags normer, regler og praksisformer knyttet til undervisning – eller fagets 'teaching and learning regime' (TLR) (Trowler & Cooper, 2002). Et TLR betegner lokalt forankrede normer, regler og praksisformer knyttet til undervisning og udgør således et delaspekt af miljøets faglige kultur. Mere konkret er et TLR karakteriseret ved de ansattes opfattelse af egen underviseridentitet og deres grundholdning til undervisning og læring samt måden, hvorpå de forholder sig til magtstrukturer, der påvirker stedets praksis og diskurs omkring undervisning. Desuden handler det om mere subtile aspekter som underliggende fortolkninger og tildelinger af mening i relation til undervisning og stiltiende antagelser og uskrevne regler om fx undervisningsformer og -praksis – herunder undervisningens status i forhold til forskning. Visse dele af et TLR er i udvikling og åbne for forhandling, mens andre dele udgør relativt faste eller givne forudsætninger. Der er grund til at tro, at der er stor forskel på forskellige TLR'er mellem forskellige fagområder ved Københavns Universitet. Alle seks fakulteter er derfor repræsenteret i interviewene. Kønsfordelingen er tre kvinder og seks mænd. I udvælgelsen er der lagt vægt på at opnå spredning i faglige forskelle i de indgående discipliner og dermed antageligvis spredning i den prioritet, undervisning gives. Der er lavet interview med mindst

to personer fra hver fire forskellige typer faglige grupperinger (Becher, 1994), som beskrevet nedenfor:

- Hard pure: fx fysik, økonomi, matematik, kemi, biologi, sprogfag. (HP1, HP2)
- Soft pure: fx antropologi, sociologi, geografi, litteraturvidenskab (SP1, SP2)
- Hard applied: fx medicin, veterinær, farmaceut, tandlæge, fødevarevidenskab (HA1, HA2)
- Soft applied: fx folkesundhedsvidenskab, jura, teologi (SA1, SA2, SA3)

Bogstavkoderne er den kode, vi har anvendt for respondenterne i resultatafsnittet, så man ud fra koderne kan se, hvilken type akademisk fag respondenterne kommer fra (men af hensyn til respondenternes anonymitet ikke hvilket fag).

Bedømmelsessituationen udgør et mødested for forskellige TLR'er repræsenteret ved interne bedømmere og eksterne bedømmere. De interne bedømmere er særligt interessante, fordi de er en del af og repræsenterer den ansættende institutions TLR. Som baggrund for bedømmelsen ligger som nævnt en række tekster, som bedømmelsen finder sted på baggrund af. Disse tekster kan opfattes som såkaldte 'boundary objects' (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989). Et grænseobjekt (boundary object) er et objekt, der er tilpas fleksibelt til at kunne fungere som kommunikationsmiddel på tværs af 'intersecting social worlds' (i dette tilfælde TLR'er), men som samtidig har forskellige konkrete betydninger og stærke udmøntninger i de respektive TLR'er. I dette tilfælde har vi særligt fokus på de bedømmelseskriterier, som bedømmelsesudvalgene skal forholde sig til, og som, antager vi, kan betragtes som et sådant grænseobjekt mellem ledelsen, bedømmelsesudvalg og ansøgere. Som formand for et bedømmelsesudvalg tolker man KU's fælles kriterier på baggrund af det TLR, man kommer fra.

Målet med interviewene er at få indblik i, hvordan de interne bedømmers TLR toner fortolkningen af det regulerende grænseobjekt (bedømmelseskriterierne), og hvordan forhandlingen af, hvad der karakteriserer forventninger til 'gode undervisere' udspiller sig i bedømmelsesudvalgene under indflydelse af bedømmelseskriterierne som grænseobjekt. Vi har derfor i interviewene valgt at fokusere særligt på bedømmernes fortolkning af ansøgernes undervisningsportfolio og af de centralt fastsatte retningslinjer for bedømmelsen af ansøgernes undervisningskvalifikationer (jf. tekstboks 1).

### ***Fremgangsmåde***

Interviewene blev gennemført som individuelle, semistrukturerede interviews baseret på den kvalitative metode beskrevet af Kvale & Brinkmann (2009). Således blev interviewguiden udarbejdet ud fra dels forskningsspørgsmålene, dels den teoretiske fundering i 'teaching and learning regimes' og 'boundary objects'. Interviewpersonerne

blev på forhånd bedt om at gennemse specifikke bedømmelsesudvalgsarbejder, som de havde været involveret i. Disse blev ikke videregivet til interviewer og kun refereret i anonymiseret form. Interviewene blev indledt med generelle spørgsmål til undervisningen på interviewpersonens institut (TLR) og dernæst spørgsmål om bedømmelsesarbejder, med særlig fokus på vægtningen mellem undervisning og forskning. Herefter blev der stillet specifikke spørgsmål til, hvad der vægtes i bedømmelsen af undervisningskvalifikationer, hvordan kriterierne for bedømmelse anvendes (kriterierne som grænseobjekt), og hvordan den endelige bedømmelses undervisningsafsnit bliver til.

### **Analyse**

Analysen af interviewene startede med en deduktiv analyse ved hjælp af teorierne om 'teaching and learning regimes' og 'boundary objects'. Der blev med udgangspunkt i Trowler & Cooper (2002) og Akkerman & Bakker (2011) udarbejdet en analyseramme af to forfattere i samarbejde. Uddrag af interviewene blev kopieret ind i analyserammen, hvorefter vi fulgte metoden beskrevet af Kvale & Brinkmann (2009) og brugte en fænomenologisk tilgang til at beskrive essensen af hvert uddrag. Den deduktive såvel som den fænomenologiske analyse blev foretaget af to forfattere uafhængigt af hinanden, hvorefter alle fire forfattere diskuterede udkommet af analyserne og nåede til en fælles forståelse af essensen af interviewene.

### **Resultater**

#### ***Vægtning af forskning og undervisning i miljøerne***

De bedømmere, vi har interviewet, har meget forskellige oplevelser af, hvor vigtig undervisningen opfattes i deres miljø. Langt de fleste respondenter giver udtryk for, at forskningen vægtes højere end undervisningen – men mange giver udtryk for, at undervisningen personligt betyder meget for dem, og at undervisningen vægtes højt også af kolleger og ledelsen. Flere giver dog også udtryk for, at undervisningen ikke prioriteres tilstrækkeligt i miljøerne. I tekstboks 2 er gengivet udsagn, der viser spændvidden i udsagnene.

- SA2** "Man er primært forsker, og så er der forresten også lige det der med undervisningen"
- SP1** "Jeg tror de fleste egentlig synes at det er fedt at undervise"
- SP2** "Jamen for mig selv er [forskning og undervisning] sådan ideelt set som forbundne hjertekamre"
- HA2** "Man sætter rent faktisk undervisningen ret højt, også fordi det er en del af vores indtægter. . . og derfor er det noget som vi ovenfra får besked om at det er vigtigt, og at vi skal højne det"
- HP2** "Vi ser vores studerende som et produkt vi faktisk er stolte af"
- HA1** "Jeg nyder det at undervise. Jeg er virkelig glad for det, men det bliver bare ikke værdsat, synes jeg"
- HP1** "Hvis man er meget involveret i undervisningen, så regner folk måske lidt automatisk med [. . .] at man så ikke er lige så succesfuld som forsker. . . hvor, for mig i hvert fald, jeg har fået nogle af de der [X] midler og den slags ting, så jeg er stadigvæk ret aktiv og i hvert fald indtil videre, været en ligeså succesfuld forsker, så jeg er en af de få der ligger ret tungt på begge dele. Men det er også enormt tidskrævende. Der er ikke særlig mange, der gør det længere. Sådan har det jo været tidligere, at man godt kunne være habil indenfor begge dele, og det synes jeg ikke, der er så mange der er mere"

*Tekstboks 2: Undervisningens status i forhold til forskning.*

Flere giver udtryk for, at de unge undervisere (adjunkter, postdocs) har mere fokus på undervisning og er med til at påvirke undervisningskulturen i retningen af bedre undervisning. De har taget universitetspædagogikum, og det sætter et præg på den kultur, der ligger bagved – ikke blot gennem deres egen undervisning, men også ved at de ældre bliver inspireret af de unge:

*HP2: "Vi har jo ansat rigtig mange unge adjunkter de senere år, og de bruger blandt andet de her kurser i pædagogik til at udvikle deres fortrolighed, også med de her teknologiske ting [..] Altså, jeg er jo adjunktvejleder[.] for en fire-fem stykker, og det er [..] en mere interessant oplevelse, end jeg troede, netop fordi man får nogle inputs via de her unge folk, som man måske ikke lige selv får gjort, fordi nu kører man bare samme kursus, som man kørte sidste år og forrige år [..] Og det tror jeg egentlig, har været for flere, lidt uventet. Ja, fordi man får faktisk [..] også lidt input til sin egen undervisning."*

***Hvad lægges til grund i bedømmelsen af undervisningskvalifikationer, og hvordan anvendes kriterierne?***

I interviewene spurgte vi – før vi præsenterede vurderingskriterierne for interviewpersonerne – hvad de kigger efter i en ansøgning, når de skal vurdere ansøgerens under-



visningskompetencer. Her starter alle respondenter (på nær én, HA2) med en beskrivelse af, hvad der svarer til kriterie (a) (jf. tekstboks 1), dvs. undervisningserfaring, bredde, relevans, niveauer, undervisningsmetoder, evt. sprog (om man har undervist på engelsk). Et par eksempler er gengivet her: *'Jamen, til at starte med kigger [jeg] simpelthen efter erfaring med undervisning'*(HP2) og *'hvad for nogle typer af undervisning har folk haft, lige fra BA, KA, ph.d., vejledning i forskellige niveauer. Hvad for nogle kurser har de holdt, og har de kurser relevans for det, det handler om'*(SP1).

Når interviewpersonerne dernæst får forelagt kriterierne, som de fremgår af de fælles retningslinjer for portfolioen, er der ikke nogen af dem, der eksplicit siger, at de kender dem i forvejen, og de fleste tager lidt tid til at tænke over det. For eksempel er én reaktion: *'Det får man jo ikke vedsendt, så vidt jeg ved [...], så jeg vil sige, alle der sidder og bedømmer, vi har sikkert ikke læst det her nogen af os, kunne jeg forestille mig, eller fået det at vide'*(HP1). Tilsvarende angiver en anden respondent ikke at have set kriterierne, og vedkommende havde svært ved at se, hvordan man kunne vurdere deres ansøgere i forhold til de kriterier: *'(a)eren, det er rigtig, rigtig svært... [...], og (b), det er jo straks ekstremt vanskeligt'*(HA2).

Generelt er respondenterne dog helt med på det kriterium (a), som de fleste allerede havde beskrevet som den umiddelbare baggrund for deres bedømmelse. Interviewene viser, at vurdering af undervisningskompetencer er et felt i udvikling, hvor respondenterne giver udtryk for, at man bevæger sig fra primært at fokusere på erfaring (a) til at inddrage både erfaring og pædagogiske kompetencer. Interviewene viser også, at det ikke er alle steder, man er nået lige langt med denne udvikling. Nogle centrale udsagn er gengivet i tekstboks 3.

**HP2** "Vi følger (a)'eren, vi følger nok ikke (b)'eren ret meget...altså det er vi jo begyndt på indenfor de sidste fire-fem år"

**SA2** "Det synes jeg egentlig dækker meget godt hvad der står under (b), som jeg forstår det [...] det er nok hvad vi lægger vægt på der [...] hvordan er det man forsøger at få de her pædagogiske principper man har lært på sit universitetspædagogikum ind i sin undervisning, ikke ... altså der har jo været en kæmpe opgradering af det her område i de år jeg har været her"

**SA3** : "altså vi havde jo et ansættelsesforløb her meget for nylig, altså indenfor ja, en god måneds tid siden og hvor der blev lagt meget specifikt vægt på undervisningsdelen og der var meget specifikke ønsker og krav om at folk fremsendte et undervisnings-cv [...] tidligere forløb jeg har siddet med i har det været lidt mere vekslende, fordi omstændighederne og tiden var en anden, men det her sidste var ligesom det klareste eksempel på, hvor at man tilstræber at de vægter relativt set lige meget"

**SP1**: "[reference til (a)] det er det vi har snakket om indtil nu ja. Og (b)... ansøgerens egen pædagogiske forståelse - den har jeg ikke tænkt så meget over, før du viser mig den nu... hvad betyder det egentlig?"

*Tekstboks 3: Udsagn om udviklingen i vurdering af undervisningskompetencer.*

De fleste respondenter er meget bevidst om, at der er behov for at udvikle bedømmelsen af undervisningskvalifikationerne, og at man er i gang med en udvikling i retning af at kunne gøre dette:

*"Du er så vant til at vægte og vurdere forskningspublikationer og nok en lille smule mere tøvende over for, hvordan vi vægter og vurderer undervisningserfaring ... Det skal altså på en eller anden måde opdyrkes og blive en naturlig del af den måde, man laver det der bedømmelsesarbejde på"(SA3).*

Særligt vanskeligt er det at vurdere pædagogiske kompetencer, og bedømmerne giver udtryk for, at de mangler et sprog til at kunne gøre det:

*"Vi går meget op i det, men det er bare svært at have et sprog til at skrive det. Så vi skriver relativt... jeg sad lige og kiggede på nogle af dem – det er meget lidt, det er sådan tre-fire linjer eller sådan noget. (...) Men det afspejler ikke praksissen"(SP1)*

og:

*"Men det er rigtig svært at finde ud af, hvordan folk[s], om man så må sige, pædagogiske forståelse er, også fordi vi jo ikke er pædagoger... Og derfor kan det være vanskeligt for os, der sidder i udvalget..."(HA2).*

Der er altså umiddelbart stor variation i, hvor godt kriterierne fungerer – særligt er bedømmelsen af de pædagogiske kvalifikationer (b) en udfordring. Men efterhånden som vi i interviewene snakker rundt om bedømmelsen, bliver det tydeligt, at der lægges vægt på andet og mere end undervisningserfaringen (a). Det kan handle om, at man kigger efter initiativ, interesse, visioner og ledelseserfaring i forhold til undervisningen. Der er meget stor grad af enighed omkring dette blandt bedømmerne – forbløffende stor, set i lyset af at det langt fra er alle bedømmere, der er bekendt med universitetets retningslinjer for udarbejdelse af en portfolio og bedømmelseskriterierne. Der er en bred anerkendelse af, at den faktuelle beskrivelse af undervisningserfaring ikke kan stå alene, men må suppleres af noget mere substantielt:

*"Det vi konstaterer her i den nyligst overståede runde var, at der var en enkelt eller to som reelt ikke sendte noget dokumentation med, altså, der stod måske, jamen, jeg har undervist sådan og sådan og sådan, men der var ikke noget... der var ikke nogen semesterplan eller noget, hvor man kunne sige 'ah, den er lige tynd nok, altså'..."(SA3)*

Der kigges i undervisningsportfolioen efter, hvad man har beskrevet og man har lavet, men også efter, hvad man *ikke* har beskrevet:

*“Hvis der for eksempel står [...] på cv’et, at vedkommende har undervist i det og det, men der er ingen papirer om de kurser, så spørger man sig selv: ‘Nå, jamen, hvorfor må vi ikke høre om det?’ Og omvendt altså, hvis den pågældende har vedlagt semesterplan og evalueringer, anbefalinger, prisdiplomer og først og altså fremmest evalueringssammenfatninger eller har citeret evalueringssammenfatninger, nå ja, jamen, så har vedkommende brugt chancen, og så lægger det jo op til, at bedømmelsesudvalgets udtalelse kommer til at inkludere noget tekst som afspejler, at man har læst det materiale.” (SP2)*

Disse tegn kan have flere former, men især betones betydningen af refleksioner over undervisningen, fx i form af evalueringssammenfatninger, en ‘teaching plan’ eller lignende. Det vigtige her er, at man kan se personen reflektere over egen praksis, og at man kan få fat i underviseren, der ligger ‘neden under cv’et’. *Kvaliteten* af disse refleksioner er et springende punkt, og det er ikke altid, at refleksionerne opfattes som særligt troværdige af bedømmerne:

*“Altså, man kan jo sætte sig ned og så finde de fem-10 mest fremtrædende pædagogiske skribenter inden for et givent område og så lave sådan et name-dropping, for at vise at man er orienteret i det, men det kan også være bare det at prøve at sætte ord på, hvad det er, en underviser vil med sin undervisning. Hvordan opfatter man forskningsbaseret undervisning, hvad er... ansvar for egen læring, altså alle de der ting [...] jeg synes, man får en fornemmelse af, hvor [...] vant [...] de er til at reflektere over sådan noget, og hvis man holder det op mod de konkrete skemaer [semesterplaner mv.], jamen, så giver det lidt en fornemmelse af [...], hvordan det bliver omsat.” (SA3)*

Det er ikke alle bedømmerne, der giver udtryk for, at refleksionerne over undervisningspraksis i undervisningsportfolien vægtlægges højt, men der er enighed om behovet for at komme ‘bag om’ det faktuelle og at forstå, hvordan de tænker på undervisning, og hvad der driver dem i deres undervisning.

Ikke overraskende er der en tendens til, at de bedømmere, der kommer fra fagområder, hvor hermeneutiske metoder har en fremtrædende plads, tillægger de skriftlige refleksioner over undervisningspraksis større betydning. I disse fag er der formodentlig større vanthed med denne type tekster, men der er nu også undtagelser fra dette mønster. Ud fra interviewene er der næppe tvivl om, at de bedømmere, der lægger størst vægt på ansøgerens refleksioner over egen undervisningspraksis, selv kommer fra undervisningsmiljøer, hvor undervisningen generelt prioriteres højt i forhold til forskningen – og også miljøer, hvor undervisningen (økonomisk set) udgør en væsentlig del af miljøets eksistensberettigelse. Det er tænkeligt, at refleksionerne over egen undervisning også fylder mere i ansøgernes portfolioer i disse fag.

Når refleksionerne ikke er at finde i portfolioen, eller hvis de opfattes som utroværdige, må man gå på udkig efter andet, der kan give en indikation af ansøgers tilgang til og forståelse af undervisningen. Man skal kunne få en ide om folks ambitioner, intentioner og lyst til at undervise. Noget af det, man kan kigge efter, er, hvad man har lavet undervisningsmæssigt ud over 'det man kunne forvente'. Har man fx som post-doc været med i kursusudvikling, taget adjunktpædagogikum eller andet? Ansættelsessamtalerne kan ideelt set også bruges som mulighed for at afdække dette:

*"[...] Det gør jo ikke så meget, hvor meget de rent faktisk har undervist, når de kommer og skal ansættes i så 'ung' en stilling som adjunkt eller lektor. Det er, om de har interessen til det og til at ville drive det, ikke? [...] Det, vi har brug for, det er sådan nogen som os: Tovholdere, som også godt gider trække lidt, ikke? [...] Det er jo det, man i virkeligheden skal prøve at læse: Folk som har valgt at tage pædagogikum eller har valgt at prøve sig selv af [...], de har jo vist en interesse. Så for mig er den del af det faktisk vigtigere, end om de har gjort det i tre år eller i syv år, om de har haft fem hold eller ti hold per semester [...] Der kan man jo godt lodde en interesse. For spørger man dem, er du interesseret i at undervise...? Vi havde for eksempel en, der så skrev han at han var 'so excited to see all this undervisning' og det ville han så gerne, og det var [...] excited var ud over det hele. Og så havde vi et skypeinterview med ham – så sad han og sagde undervisning, 'helst så lidt som muligt, ikke... for mig.'" (HP1)*

Interviewene peger på, at universitetspædagogikum sammen med kravet om medsendelse af en portfolio gør en forskel for bedømmernes mulighed for at vurdere undervisningskompetence. Ansøgerne beskriver i højere grad deres undervisning og gør det mere udførligt end tidligere, særligt de danske ansøgere. Flere angiver, at de udenlandske ansøgninger ikke er så gode som de interne og danske i forhold til beskrivelsen af undervisningskvalifikationer:

*"Der laver de [udenlandske ansøgere] sådan et halvforkølet, du ved, og der står sådan lidt, hvad det er, det kan indeholde og sådan, og så prøver de det. Og der er også tit, at der er nogle, der har skrevet til mig, hvad er det, det betyder? Så prøver jeg sådan at forklare lidt. Det er lidt nemmere for de danske [...] lektorkandidater, for de har været igennem et adjunktpædagogikum. De ved godt, hvad det er, ikke?" (HA1)*

Flere af bedømmerne peger endvidere på andre kilder til viden om ansøgernes undervisningskvalifikationer end det, der kan læses ud af portfolioen – en del ansøgere er jo interne og dermed velkendte for bedømmerne. Bedømmerne ved således i nogle tilfælde allerede noget om, hvordan ansøger fungerer som underviser. Dette indgår ikke i det formelle vurderingsgrundlag, men spiller alligevel ind i deres vurdering – om ikke i bedømmelsesudvalget så i det efterfølgende ansættelsesudvalg.

### **Ledelsens rolle i bedømmelse og ansættelse**

Respondenterne havde den opfattelse, at der er en positiv udvikling i gang i forhold til vægtlægningen af og muligheden for bedømmelse af undervisningskompetence gennem en undervisningsportfolio – og ledelsen har været med til at præge denne udvikling. En del bedømmere oplever også at den nære ledelse har mere fokus på undervisning:

*“De fleste postdocs, som jeg i hvert fald har noget med at gøre lige nu, de kommer og spørger, om ikke de må få lov til at få et pædagogikum, fordi de godt kan se, at der er nogle fordele ved det... Det prøver vi selvfølgelig at være åbne overfor og få det til at passe ind. Det er klart, at det tager tid, men vi får jo også et vist gavn af det, fordi vi også kan bruge det aktivt, dels til at udvikle vores undervisning eller også få nogle, der rent faktisk har en kvalifikation, ikke? Så jeg ser klart en interesse og en bevidsthed omkring at undervisningen betyder meget, [...] og det er tydeligt, at vores ledelse et eller andet sted er opmærksomme. Hvis de ser nogle, der ofte er aktive undervisere, så kan de også godt se, at der er nogle, der måske har en fremtid på stedet.” (HA2)*

Samtidig med at ledelsen sender signaler om at undervisning skal prioriteres, og man har vedtaget, at der skal medsendes en undervisningsportfolio ved lektor- og professoransøgninger, så oplever nogle, at når det kommer til stykket i ansættelsessituationen, så prioriterer ledelsen anderledes:

*“Og man kan sige, nogle bedømmelser er måske grundigt lavet, altså fra bedømmelsesudvalget, jeg tror da, folk gør det, så godt de synes, det kan gøres. Min erfaring er bare, at det ikke betyder en skid, når du skal ansætte folk. Det er ikke det, der tæller. Det er det, der er specielt, ikke? Det [...] du falder på, det er din forskning. Det er det, du bliver vurderet på! Det her undervisning, det er bare noget, du bliver sat til. At på papiret, ja ja, det er simpelthen så vigtigt, det her, men i realiteten er det fuldstændig ligegyldigt, ikke?” (HA1)*

Det kommer især til udtryk i forhold til den videre proces i ansættelsesudvalget og ved ansættelsessamtalerne. Ved nogle af ansættelsessamtalerne bliver der slet ikke snakket om undervisning:

*“Undervisning taler vi ikke om. Det er der faktisk ikke blevet. Jeg kan huske, da jeg selv blev [ansat], der havde jeg store ideer om undervisning, og der sagde [dekanen] ‘ja, det, ved du hvad, det kan du altid lige tage senere’, altså. Så det er ikke vægtet, det må man bare sige, det er det ikke. [...] Jeg tror aldrig, jeg har hørt nogen endnu stille spørgsmål [om undervisning]. Det er der heller ikke lagt op til. Det er sgu da interessant.” (HA1)*

Dette billede er (heldigvis) ikke generelt og handler mere om, hvordan processen i ansættelsesudvalget forløber, end hvad der foregår i bedømmelsesudvalget. Flere andre respondenter giver udtryk for, at undervisningen gives prioritet også i ansættelsessamtalen:

*"Altså, der er jo virkelig ingen, der har lyst til at fastansætte folk, der ikke kan undervise, altså, det er bare en dræber, ikke? Det har vi jo ikke råd til, at have sådan en, der ikke kan undervise. Så kan de altså have rigtig gode publikationer, og så tager vi dem ikke alligevel."* (HP2)

## Diskussion og konklusion

Denne interviewundersøgelse bekræfter antagelsen om, at forskning generelt vægtes højere end undervisning i både undervisningsmiljøerne og bedømmelsen af ansørgernes kvalifikationer, men at undervisningskvalifikationer gives en væsentlig vægt i bedømmelserne og – som regel – også i den efterfølgende ansættelsesproces. Undervisningens status og betydning varierer i forhold til det konkrete opslag og den påtænkte jobfunktion, men også fagområderne imellem.

Et centralt spørgsmål i undersøgelsen var, hvilken rolle de centralt vedtagne vurderingskriterier spiller for bedømmelsesarbejdet, og det var en antagelse, at vurderingskriterierne fungerede som grænseobjekt mellem ansøger, bedømmelsesudvalgets arbejde og ledelsen. Imidlertid er det klart fra interviewene, at ganske få (om nogle) af bedømmerne var bekendt med de centralt fastsatte vurderingskriterier, og flere bedømmere angav, at de aldrig havde set kriterierne. Der er således ikke tale om en kriteriebaseret bedømmelse, men at bedømmerne udfører deres bedømmelse på baggrund af ikke klart ekspliciterede normer for undervisningskompetence. Ikke desto mindre er der ret god overensstemmelse mellem institutionens formelle kriterier og de lokale, tavse normer, der findes i TLR, og som lægges til grund for bedømmelsen. Det gælder særligt vurderingen af ansørgernes undervisningserfaring – kriteriernes punkt (a). Der er også blandt bedømmerne en enighed om, at der er behov for en vurdering, som rækker ud over dette, og som siger noget om ansøgerens intentioner og tænkning om undervisningen – kriteriernes punkt (b). På baggrund af det begrænsede datasæt, som en kvalitativ undersøgelse som denne bygger på, ser vi en tendens til at de mere hermeneutiske fagområder har lettere ved at vurdere undervisningskompetencer, kriteriernes punkt (b).

Det er endvidere klart, at de tavse normer, der lægges til grund for vurderingen, er i udvikling, og at de har større vægt i forhold til forskningen end tidligere. Flere peger på at universitetspædagogikum og de unge undervisere, der har haft universitetspædagogikum, er med til at præge denne udvikling – både gennem deres påvirkning af den lokale undervisningskultur og fordi de ved, hvordan man kan lave en god undervisningsportfolio. De sætter så at sige en standard for, hvad en god portfolio kan indeholde. Nogle bedømmere peger også på, at den lokale ledelse understøtter denne

udvikling. Det er derfor tænkeligt, at vurderingskriterierne dermed alligevel tjener deres tiltænkte funktion, selv om bedømmerne ikke kender den præcise ordlyd af dem – ansøgerne har forholdt sig til dem, og ledelsen er (måske!) også bekendt med dem.

Nogle af bedømmerne giver udtryk for en tvivl om, hvorvidt eller hvordan portfolioen kan bruges til at vurdere undervisningskompetence, og enkelte har en oplevelse af, at ansættelsesudvalget ikke vil bruge en sådan bedømmelse konstruktivt. Her indgår først og fremmest undervisningserfaringen i bedømmelsen. I flere af disse tilfælde foregår bedømmelsen af undervisningskompetencen så i forbindelse med ansættelsesamtalen. Enkelte oplever dog, at der ikke er tid eller rum til samt interesse fra ledelsen i at inddrage bedømmelse af undervisningskompetence i ansættelsesamtalen, som alene kommer til at omhandle udviklingen af forskningen og – måske især – ansøgers mulighed og potentiale for at tiltrække eksterne midler. I disse tilfælde bliver undervisningskompetencen således slet ikke afdækket i ansættelsesforløbet. Dette opleves som særdeles frustrerende for de involverede bedømmere, da det giver indtryk af, at ledelsen ikke er oprigtig i dens fokus på undervisningskvalitet.

Hvad skulle der til, for at bedømmelsesudvalgene kunne give en kriteriebaseret og mere ensartet bedømmelse? Først og fremmest kunne institutionen tage ansvar for at gøre institutionens bedømmere og medlemmer af ansættelsesudvalget bekendt med kriterierne. Derudover kunne man udbyde kurser i bedømmelse af undervisningsportfolioer og sikre, at mindst et medlem af bedømmelses- og ansættelsesudvalg havde deltaget i kurset.

*Sofie Kobayashi er adjunkt i naturvidenskabsdidaktik. Hendes undervisning og forskning ligger inden for det universitetspædagogiske felt med fokus på ph.d.-uddannelse og vejledning samt kompetenceudvikling indenfor vejledning og undervisning.*

*Nana Quistgaard er tidligere postdoc i museumsdidaktik og senere konsulent i naturvidenskabsdidaktik. Hun har undersøgt affektive påvirkninger og dialogiske processer i forbindelse med skolebesøg på naturvidenskabelige museer. Endvidere har hun arbejdet med brugen af undervisningsportfolioer samt undervist i universitetspædagogik og naturvidenskabelig kommunikation.*

*Camilla Østerberg Rump er lektor i naturvidenskabsdidaktik mhp. undervisning på universitets-niveau. Hendes undervisning og forskning omhandler udvikling af undervisningskompetence og studerendes læring i de naturfaglige uddannelser. Nyeste projekter handler om studielederes tilgang til ledelse, udvikling af undervisningskompetence gennem universitetspædagogikum, studerendes opfattelse af forskningsbaseret undervisning samt bedømmelse af underviserkompetence.*

*Frederik Voetmann Christiansen er lektor i naturvidenskabsdidaktik. Hans forskning og undervisning er primært inden for universitetspædagogik og uddannelsesforskning, natur- og sundhedsvidenskabelig didaktik, samt natur- og sundhedsvidenskabelig videnskabsteori.*

## Litteratur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151-161.
- Christiansen, F. V., Damlund, V., & Jacobsen, J. C. (2014). Undervisningsportfolio - erfaringer og veje frem. Delrapport 1-1 i KUUPI udviklingsprojekt om undervisningsportfolio *IND's skriftserie* (Vol. 31). København: Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet.
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F., & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1084-1093.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks—exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559.
- Ryegård, Å., Apelgren, K., & Olsson, T. (2010). *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*. Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning.
- Seldin, P., & Miller, J. E. (2009). *The academic portfolio: a practical guide to documenting teaching, research, and service* (Vol. 132): John Wiley & Sons.
- Smith, K., & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(6), 625-648.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Quality issues in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures. *Studies in Higher Education*, 30(5), 595-610.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240.



# Undervisning i engelsksprogede uddannelser er ikke kun et spørgsmål om sprog – det er først og sidst undervisning

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

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

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Denne artikel beskriver indhold og resultater af et længerevarende og obligatorisk kompetenceudviklingsprojekt for undervisere på et universitetsinstituts engelsksprogede uddannelser og diskuterer kort de resultater der blev opnået. Projektet blev gennemført i 2014-2015 med i alt tre hold undervisere. For hvert hold omfattede programmet i det første semester en individuel supervision med formativ feedback (supermentoring), et todages seminar og udarbejdelsen af en individuel handlingsplan for udvikling af de enkelte underviseres undervisning. I det andet semester blev dette fulgt op af endnu en individuel supermentoring samt en afsluttende workshop. Anden runde supermentoring, deltagerevalueringer og en afsluttende spørgeskemaundersøgelse viser samstemmende at de deltagende undervisere udviklede deres engelsksprogede undervisning i forløbet, en del af dem endda markant. I modsætning til hvad mange studieansvarlige og undervisere synes at mene, er de problemer der måtte opstå på engelsksprogede programmer ikke nødvendigvis af sproglig karakter, men omfatter i mindst lige så høj grad almene pædagogisk-didaktiske forhold samt interkulturelle kompetencer og kommunikation.*

## Baggrund

Mange studieansvarlige og undervisere mener at engelsksprogede uddannelser som udgangspunkt er en oversættelse af danske programmer, og at eventuelle problemer i undervisningen skyldes de studerendes eller underviserens (manglende) engelske sprogfærdighed. De senere års udviklingsarbejde og forskning inden for EMI (English Medium Instruction), altså engelsk brugt som lingua franca-undervisningssprog i det flersprogede og flerkulturelle læringsrum – også kaldet det internationale klasserum – viser at problemerne har langt flere sider (Nissen & Ulriksen, 2016). Naturligvis skal underviseren beherske engelsk på et højt niveau, men da alle studerende der ikke har engelsk som modersmål, ofte skal igennem et dobbelt loop i deres bearbejdning af den information de gives (oversættelse til eget modersmål fulgt af informationsbearbejdning og videnopbygning), er det nødvendigt at underviseren er sig sin performance og sine didaktiske valg bevidst. Yderligere skal underviseren være opmærksom

på både de problemer og de muligheder den kulturelle diversitet giver. Undervisning på engelsksprogede programmer hvor studerende har forskellig sproglig og kulturel baggrund, kræver alt i alt mere af underviserne end undervisning i en et-sproglig, monokulturel (dansk) kontekst (Carroll, 2015; Lauridsen & Cozart, 2015; Lauridsen & Lillemose, 2015).

Den eksisterende litteratur om undervisning i det internationale klasserum baserer sig især på enkelte underviseres tiltag og erfaringer. Mange initiativer er ad hoc, og mere systematiske interventioner på området ses sjældent (Lauridsen, K.M., 2017). I 2014-2015 fik denne artikels forfattere imidlertid lejlighed til at følge EMI i praksis på et helt institut under School of Business and Social Sciences på Aarhus Universitet og fik herved mulighed for at skabe en mere omfattende og sammenhængende viden og erfaring på området.

Baggrunden var at School of Business and Social Sciences (Aarhus BSS) i efteråret 2013 havde modtaget en betinget positiv akkreditering og godkendelse af en kandidatuddannelse. Der var flere årsager til denne afgørelse, herunder problemer med undervisningskvaliteten. I sin rapport anførte Akkrediteringsrådet således at der ikke i tilstrækkelig grad var sikret en kvalificeret og pædagogisk afvikling af undervisningen, og at de studerende i interviewrunden havde givet udtryk for at de danske underviseres engelskkompetencer lod noget tilbage at ønske. Fakultetsledelsen greb omgående ind og bad Center for Undervisning og Læring (CUL) udarbejde en handlingsplan for opgradering af underviserens engelsk på alle instituttets engelsksprogede uddannelser. Ud fra vores erfaringer med EMI vidste vi at dette i sig selv næppe var nok, og vi udviklede derfor et forløb over 2 semestre der tilgodeså sproglig og didaktisk kompetence såvel som interkulturelle færdigheder. 24 medarbejdere (23 med dansk og 1 med engelsk som første sprog) gennemførte hele forløbet, kendt under navnet KUP (KvalitetsUdviklingsProjektet). Andre 10 påbegyndte forløbet, men forlod instituttet i projektperioden. Vi gennemførte 3 runder (hold) mellem januar 2014 og december 2015. Det skal straks nævnes at den pågældende uddannelse efter de tiltag fakultetsledelsen satte ind, herunder KUP, i forårssemestret 2016 modtog en positiv fuld akkreditering.

Formålet med denne artikel er for det første at beskrive det koncept som KUP hvilede på, og for det andet at analysere kursusdeltagernes holdning til og udbytte af forløbet. En systematisk gennemførelse af et kompetenceudviklingsprojekt inden for EMI som KUP er ikke før beskrevet i litteraturen. Det samme gælder den betydning KUP måtte have på længere og lang sigt. Dette tages udførligt op andetsteds (Lauridsen & Lauridsen, under udgivelse).

## Interventionen: hvad og hvorfor?

Alle deltagere gennemgik et forløb over 2 semestre. I det første blev de superviseret ved observation af 2 timers undervisning (supermentoring) og deltog derefter i et to-dages seminar (internat). I det andet semester blev de superviseret igen og deltog derefter i en afsluttende workshop (½ dag). De enkelte elementer i forløbet beskrives nærmere nedenfor. For at undgå superviser-bias superviserede vi alle undervisere på skift sådan at de fik vurdering og rådgivning fra den ene af os ved første supervision og fra den anden ved anden supervision. Som supplement til undervisningen oprettede vi en kursushjemmeside med praktiske oplysninger og henvisninger til hjælpemidler til udvikling af engelsk sprogfærdighed.

### *Supermentoring*

Supervisionen tog afsæt i supermentoring – den type undervisningsfeedback som er blevet udviklet ved CUL og brugt over de seneste godt 5 år i samarbejdet med især nyansatte undervisere, fortrinsvis adjunkter. Ved supermentoring forstås en kortvarig, men meget grundig og meget struktureret, hovedsagelig formativ feedback der gives skriftligt med mulighed for opfølgning i form af samtale eller korrespondance mellem supermentor og mentee (Lauridsen, O., 2013; 2014). Konceptet beskæftigede sig i sin oprindelige form med undervisningen som sådan. Kvaliteten af sproget, det være sig dansk eller engelsk, blev naturligvis taget op, men EMI som sådant var ikke i centrum. Dette var for så vidt en undladelsessynd, for med den udvikling i retning af større og større internationalisering som vores videregående uddannelser har gennemgået og stadig gennemgår, er det naturligt, for ikke at sige påkrævet, at udvide fokus fra undervisning som sådan til undervisning på og med engelsk (Carroll, 2015; Lauridsen & Cozart, 2015; Lauridsen & Lillemose, 2015).

I forbindelse med KUP-projektet videreudviklede vi nu vores supermentoringskoncept og fik i tilgift mulighed for at afprøve det i praksis i ganske stor målestok. Supermentoringen fulgte denne model:

De 2 timers supermentoring resulterer i en rapport baseret på en given ramme der har et omfang på 4-7 sider. Rapporten indledes med en helt generel kommentar til undervisningen som samler kernepunkter fra timerne op. Dernæst følger 2 afsnit om hhv. underviserens engelsk som sådant og undervisningen på engelsk. Det første afsnit bedømmer underviserens mundtlige og skriftlige engelsk og giver om nødvendigt råd og anvisninger; for det talte sprogs vedkommende behandles udtale af enkelte lyde, trykforhold, tonefald og tydelighed, tempo samt grammatik, og for det skrevne sprogs vedkommende retskrivning og grammatik (fx i tekster på Blackboard, PowerPoint-præsentationer eller notater på tavlen). I det andet afsnit behandles underviserens interaktion med de studerende, klarheden i formuleringerne, ordforrådet (herunder brug af billedsprog, faste udtryk, talesprog eller jargon og parafrasering) sign-

posting (brugen af sproglige markører til etablering af sammenhæng i stofpræsentationen, bl.a. anaforer og kataforer) og endelig visuel støtte inkl. (PowerPoint-)præsentation.

Det giver sig selv at underviserens engelske sprogfærdighed skal have et vist niveau. Han eller hun skal være en kompetent sprogbruger og således helt fortrolig med basisgrammatikken og reglerne for udtale, og han eller hun skal have et effektivt og nuanceret ordforråd der gør at kommunikationen kan forløbe uden problemer – både i sagsfremstilling og i diskussion på et højt niveau. Ikke mindst udtalen generelt og placering af tryk i enkeltord og sætninger er af stor betydning – faktisk er det vigtigere at mestre disse forhold end at kende alle hjørner i grammatikken, for de studerendes forståelse svækkes mere af dårlig udtale end af et enkelt manglende –s i 3. person singularis og en ordstillingsfejl eller to (Dimová & Kling, 2015; Valcke & Panón 2015).

Samtidig er det vigtigt at underviseren hjælper de studerende til forståelse (i) ved at fremstille sagsforholdene klart, (ii) ved at undgå uigennemskuelige idiommer og talesprog eller jargon, (iii) ved at parafrasere og (iv) ved at lette de studerendes navigation i stoffet via signposting (Dimová & Kling, 2015; Lauridsen & Cozart, 2015); endelig er det centralt (v) konstant at støtte det talte visuelt, fx via en PowerPoint-præsentation med såvel billeder som tekst (Lauridsen & Cozart, 2015). Alt dette bunder i at de studerende skal gennem et dobbelt loop i forbindelse med EMI: Først skal de oversætte underviserens engelsk til deres eget modersmål, og dernæst skal de bearbejde informationen. Derfor er også selve interaktionen med de studerende af stor betydning: En underviser skal naturligvis altid sørge for at aktivere de studerende for den vej rundt at skabe rum for refleksion og afprøvning af ny viden, men det gælder på grund af dette dobbelte loop i endnu højere grad ved EMI.

Underviserne modtog rapporten straks efter timerne og havde så mulighed for at henvende sig til os med kommentarer eller yderligere spørgsmål. Generelt gav rapporterne dog ikke anledning til megen yderligere kommunikation end en kvittering med tak fra de implicerede, men de blev taget op igen og brugt på seminarerne (se nedenfor). Også institutlederen fik rapporten tilsendt; dette var en del af den handlingsplan som Fakultetsledelsen havde aftalt med Akkrediteringsrådet.

Vi måtte konstatere at niveauet hvad angår engelsk sprogfærdighed og det pædagogiske niveau generelt, for de flestes vedkommende ikke adskilte sig fra hvad vi i øvrigt kender fra Aarhus BSS – og formentlig ej heller fra hvad man ser på andre fakulteter og andre universiteter. Bliver vi ved sprogfærdigheden, skal det nævnes at ingen af de danske undervisere var lige så flydende på engelsk som de ville være det på dansk – hvilket er helt naturligt og i øvrigt en ganske typisk konstatering for videregående uddannelser generelt (Airey, 2015). En enkelt underviser havde engelsk som modersmål; vedkommendes egen sprogfærdighed kunne vi naturligvis ikke klandre, men han

skulle til gengæld typisk mindes om at sætte farten lidt ned. 4 underviseres engelskfærdigheder lå under niveau, og vi anbefalede derfor at de blev tilbudt et sprogkursus i England hvad de tog imod og havde gavn af (jf. nedenfor).

Men derudover vurderede vi sprogfærdigheden fra god til fremragende, og man må derfor overveje hvor megen generel vægt man ved akkrediteringer kan tillægge de studerendes udsagn om undervisernes kompetencer på fremmedsproget. Det skal her yderligere betones at vi ved flere lejligheder kunne konstatere at nogle studerendes udtryks- og forståelsesevne lod så meget tilbage at ønske at man også må overveje om deres baggrund for at vurdere undervisernes sprogfærdighed i alle tilfælde var den bedste. Endelig skal det betænkes hvorvidt de negative vurderinger som kom for dagen i interviewene med de studerende, skyldes undervisernes pædagogiske-didaktiske kompetencer snarere end deres sprogfærdighed (jf. fx Studer, 2015).

Hvad pædagogisk baggrund angår, tegnede der sig dette billede: Hovedparten af underviserne var blevet ansat før adjunkt-pædagogikum var påkrævet ved lektoransættelse; kun en mindre gruppe havde gennemgået et universitært eller et gymnasialt pædagogikum. Flertallet af underviserne manglede derfor grundlæggende viden om universitetspædagogik og havde faktisk ikke noget sprog om det at undervise; derfor var der underviserne imellem heller ikke rigtig nogen samlet pædagogisk kultur og ingen virkelig diskurs om deres praksis.

### ***Seminar og handlingsplan***

Efter at et hold havde gennemgået første supermentoring, afholdtes et todages seminar. Indholdet baserede sig på de samlede iagttagelser fra supermentoringerne, og seminaret var bygget sådan op at kollegerne afprøvede de undervisningsteknikker vi advokerede, på sig selv. Fokus var studenterorienteret og aktiverende undervisning i en EMI-kontekst, herunder bl.a. også gruppedannelse og interaktion mellem de lokale danske og de udenlandske studerende. Kurset blev afholdt på engelsk.

Det overordnede mål for seminaret lød: The aim of the seminar is for the participants to improve their EMI teaching. Og læringsmålene var følgende:

By the end of the seminar, participants should be able

- to *account* for the basic concepts of active learning in an EMI context,
- to *relate* them to their own teaching practice, and
- to *apply* them in the planning and teaching of their own courses.

Seminarernes formål blev udmøntet således: Den første dag startede med en afklaring af hvad vi egentlig mener når vi taler om English Medium Instruction (EMI), internationale programmer og det flerkulturelle klasserum samt en afklaring af centrale karakteristika ved dansk uddannelseskultur som er mere eller mindre ukendte og kan volde vanskeligheder for udenlandske studerende og undervisere (fx forventning om

selvstændigt gruppearbejde eller projektforsøg og variation i eksamensformer). Dette afvikledes i et præsentation-diskussion/aktiverings-format. Dernæst fik deltagerne en mønsterforelæsning med indlagte øvelser af varierende art så de på egen krop prøvede hvad det ville sige at følge en forelæsning og blive aktiveret undervejs. Forelæsningsens titel var 'A prototypical lecture: The basics of teaching' og gennemgik emner, som var centrale for seminarets overordnede mål. Herpå fulgte et gruppearbejde i jigsaw-format med henblik på at læse og forstå en længere tekst.

Vi anvendte aktiviteter til at aktivere deltagernes forviden, fx 'What do you think about when you hear or see the word(s) XXX?', avisoverskrifter, korte videoer eller citater. Vi understøttede informationsbearbejdningen med think-pair-share (eller 1 - 2 - 4), multiple choice (elektronisk afstemning), quiz og timeouts. Og vi havde længere aktiviteter til at understøtte forståelse og diskussion, fx jigsaw, videnscafé og teamundervisning.

Idéen var her at vi som undervisere 'walked the talk' og viste hvordan EMI-undervisning ved relativt lette greb kunne afvikles bedst muligt; med passende mellemrum 'gik vi meta', dvs. standsede undervisningen og diskuterede hvad vi havde gjort og hvorfor.

På den anden dag koncentrerede vi os mere konkret om sproglige forhold af betydning for EMI-undervisningen og tog afsæt i vores supermentoring og de punkter vi her havde behandlet; derudover arbejdede vi med gruppearbejde i en flerkulturel kontekst og endelig med cases der demonstrerede problemer i det internationale klasserum - alt sammen baseret på deltageraktivitet.

Som afrunding på denne første del af forløbet skulle deltagerne begynde at udarbejde en handlingsplan for deres egen undervisning som så skulle omsættes i praksis i det følgende semester. De skulle hver især identificere deres største udfordringer i undervisningen (bl.a. baseret på deres første supermentoringsrapport), angive hvorledes de ville løse dem (inspireret fra seminarets emner) og forklare hvorfor de ville gøre det på den angivne måde. Disse handlingsplaner skulle - sammen med den første supermentoringsrapport - danne grundlag for den anden supermentoring og samtidig være en form for styrepind for deltagernes videre undervisningsudvikling efter projektets ophør.

### ***Afsluttende workshop***

Hovedtemaerne på den afsluttende workshop var 'Observations from the EMI classroom' og 'Challenges and opportunities in the international classroom' - læringsmålene havde naturligvis ikke ændret sig. Under den første overskrift gennemgik vi væsentlige didaktiske forhold udledt af de fremsendte handlingsplaner og af den konkrete supermentoring - områder som vi mente deltagerne i højere grad generelt kunne tage op i deres praksis; disse ting udlagde vi efter en kort præsentation til diskussion i forskellige aktiverende undervisningsformater som kollegerne igen selv ville kunne bruge i deres videre arbejde. Under anden overskrift tog vi afsæt i Jude Carrolls

karakteristik af underviserroller (mediator between cultures, coach providing practice and giving feedback, auditor (program-level support), facilitator of interaction and dialogue, designer (course, classroom sessions, group tasks), choreographer (dvs. den, der står for selve timens forløb) (Carroll, 2015)) og ikke mindst hendes og Betty Leask 6 principper for inklusion i det internationale klasserum (treat all students as learners, respect and adjust for diversity, provide specific, explicit information and ensure the information fits the context, foster engagement and intercultural dialogue, use reflection as a teacher: be flexible, evaluate and use the results to make changes, prepare students for life in a globalised, diverse and interconnected world) (Carroll, 2015; Leask, 2015; Leask & Carroll, 2013). I mindre grupper og med debriefing i den samlede gruppe diskuterede deltagerne her hvordan og i hvilket omfang de forskellige overskrifter spillede sammen med deres undervisning, og i den forbindelse blev hele begrebet internationalisering vendt på det mere overordnede plan: Internationaliseres vores uddannelse reelt, eller er der først og fremmest tale om undervisning på engelsk?

### *Deltagernes vurdering af interventionen*

Efter den afsluttende workshop bad vi deltagerne evaluere forløbet (n=24).

Deltagerne blev bedt om at forholde sig til projektets enkeltelementer, og deres evaluering var absolut positiv:

	Very useful	Useful	Less useful	Not useful	Does not apply
Supervision and written feedback I	18	6			
Seminar programme	13	11			
English course (University of Southampton)	1	3			20
Supervision and written feedback II	16	7	1		
Final Workshop	3	21			

Da vi gerne i højere grad ville i dybden med deltagerne mere faktuelle udbytte af forløbet, bad vi dem efter projektets afslutning i december 2015 udfylde et spørgeskema med disse spørgsmål:

- Har KUP-projektet betydet at du er blevet mere bevidst om kvaliteten af dit engelsk?
- Har KUP-projektet betydet at du har arbejdet med din engelske sprogfærdighed?
- Hvis du har arbejdet med din engelske sprogfærdighed, på hvilke områder har du så sat ind?
- Har KUP-projektet betydet at du er blevet mere bevidst om pædagogisk-didaktiske forhold?
- Har KUP-projektet betydet at du har foretaget ændringer i dine didaktiske valg?
- Hvis du har foretaget ændringer i dine pædagogisk-didaktiske valg, på hvilke områder har du så sat ind?
  - Skriftlig angivelse af program for hver undervisningsgang
  - Skriftlig angivelse af klare læringsmål for hver undervisningsgang
  - Aktivering af de studerende ved think-pair-share eller anden interaktion
  - Overholdelse af tiden
  - Indlægning af pauser i timen
  - Udnyttelse af de studerendes sproglige og kulturelle forskelle i gruppearbejde
  - Gennemførelse af al kommunikation i læringsrummet og online på engelsk
  - Andet
- Hvis du endnu ikke har ændret din undervisning på engelsk, vil du så gøre det?
- Ville du gennemgå et projekt for udvikling af undervisning a la KUP-projektet på et senere tidspunkt?
  - Ja, uden forbehold
  - Ja, men kun hvis det er obligatorisk
  - Ja, men kun hvis det udløser et engangsvederlag
- Har KUP-projektet betydet, at du (også) har ændret på din dansksprogede undervisning?

På baggrund af besvarelserne tegnede der sig dette billede: Bevidstheden om kvaliteten af engelskfærdighederne var steget markant, og de deltagere der havde behov for det, havde under og efter forløbet arbejdet med deres engelske sprogfærdighed – især på de områder der er af afgørende betydning for EMI, nemlig ordforråd, udtale af enkelte lyde og enkelte ord samt tempo. Dette står i øvrigt i



modsatning til Dimová & Klings konstatering af at undervisere der har fået formativ feedback på deres mundtlige engelsk, nok får blik for deres styrker og svagheder, men sjældent ændrer voldsomt på deres brug af engelsk i og uden for klasserummet (Dimová & Kling, 2015). Forskellen i de to undersøgelser kan måske forklares ved at sprogfærdigheden i KUP indgår i en større sammenhæng.

Bevidstheden om pædagogisk-didaktiske forhold var ligeledes steget markant, og projektet havde ført til at deltagerne havde foretaget ændringer i deres didaktiske valg, især inden for områderne 'angivelse af læringsmål', 'aktivering af de studerende' og 'indlægning af pauser i timen'. Udnyttelsen af de studerendes diversitet har ikke mange taget op – og det kunne ellers være tiltrængt. Det samme gælder kommunikation udelukkende på engelsk – et af de punkter vi til stadighed fremhævede, var at undervisning på engelsk er konstant undervisning på engelsk; der skulle med andre ord tales engelsk til alle studerende i alle sammenhænge, også til de dansktalende, så at alle fik de samme muligheder og ingen kunne føle sig udelukket fra kommunikationen (Lauridsen & Cozart, 2012).

Besvarelserne giver os grund til tilfredshed. Kollegerne har efter egen opfattelse flyttet sig i stort omfang på centrale områder, og deres bevidsthed om de væsentligste forhold i EMI-undervisningen og undervisning generelt er steget, og det var også hvad vi selv kunne konstatere under den anden runde supermentoring. Med andre ord har vi her to strømpile for at kunne angive at projektet i stort omfang har nået sit mål. Dette vil yderligere blive belyst og analyseret dybere i Lauridsen & Lauridsen (under udgivelse).

På et senere tidspunkt er vi i øvrigt blevet bekendt med at der efterhånden er opstået en diskurs om undervisning på instituttet – et belæg, om end kun et anekdotisk, for at der har været et vigtigt spin-off af KUP-projektet.

## Diskussion

KUP-projektet har først og fremmest vist in situ at EMI ikke blot er et spørgsmål om solide engelskfærdigheder blandt underviserne, men at solid viden om interkulturel kommunikation og universitetspædagogik generelt er en forudsætning for at internationale programmer overhovedet kan fungere: Alle universitetsansatte skal naturligvis have et solidt kendskab til læringsteori og teoribaseret praksis og herudfra levere en velfunderet undervisning, men i EMI-sammenhæng er dette endnu mere påtrængende først og fremmest på grund af det dobbelte loop de studerende skal gennemløbe i deres informationsbearbejdning og videnopbygning. Det stemmer overens med Nissen og Ulriksens konklusion om at 'undervisning på et andet sprog fremhæver [...] til en vis grad problemer, der måske allerede er der' (Nissen & Ulriksen, 2016).

KUP-projektet opstod som en brandslukning, men dets perspektiver kom til at gå en hel del videre. For det første blev det klart, at der blandt engagerede kolleger egentlig

ikke skal en voldsomt stor indsats til for at optimere undervisningen, og det betyder, at et koncept som KUP kan udbredes uden store vanskeligheder for universiteterne – ganske vist var ud- og afviklingen bekostelig, men uden al tvivl investeringen værd. For det andet viste projektet, at underviserne har behov for en indføring i undervisningen i det internationale klasserum, og dette bør ubetinget indtænkes i universiteternes adjunktpædagogikumsprogrammer. Ved AU er undervisning i det flersprogede og flerkulturelle læringsrum kun obligatorisk for engelsktalende adjunkter der – indtil videre i hvert fald – gennemgår deres eget pædagogikumsforløb ; på den dansksprogede pendant er emnet i øjeblikket et valgmodul (Cozart et al., 2016). Herudover understregede projektet nødvendigheden af at opgradere seniorstaben på det basale universitetspædagogiske felt: Som nævnt havde en stor del af deltagerne i KUP ingen sådan baggrund, men de angav dels i direkte kommunikation, dels ved deres evaluering og besvarelse af vores spørgeskema at de havde et behov der skulle dækkes inden for dette område; dette kan i høj grad være en medvirkende årsag til deres store villighed til at deltage i projektet og tage vores budskaber til sig.

Et område der kun blev perifert berørt i KUP-projektet, er hele designet af den engelsksprogede undervisning. Reelt var der i den undervisning vi fulgte, tale om en regulær oversættelse af et dansk program til engelsk, og kollegerne var som så mange andre ved universiteter over hele verden ret uovervejende sat til at undervise på engelsk (Airey, 2015). Alene det giver problemer for underviserne, for også emne- og stofvalg, timestfordeling og brug af blended learning skal overvejes og tilpasses de krav som reelt internationale programmer stiller – ikke mindst det forhold at de skal forberede de studerende på at agere i den globaliserede verden og kunne agere blandt mange forskellige kulturer, oftest på engelsk.

Hvilken effekt KUP-projektet så får på undervisningen på længere sigt, er naturligvis det måske allervigtigste spørgsmål. Dette spørgsmål tages op i Lauridsen & Lauridsen (under udgivelse), men må også afvente yderligere følgeforskning.

*Karen M. Lauridsens 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.*

*Ole Lauridsens 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'.*

## Litteratur

- Airey, J. (2015). From stimulated recall to disciplinary literacy: Summarizing ten years of research into teaching and learning in English. I: Dimová, S., Hultgren, A.K. & Jensen, Chr. *English Medium Instruction in European Higher Education*. Boston: Walter de Gruyter.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Carroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. London: Routledge.
- Cozart, S., Lauridsen, K.M., Lauridsen, O. & Lindberg, A.B. (2016). Adjunktpædagogikum med en international dimension. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 21.
- Dimová, S. & Kling J. (2015). Lecturers' English proficiency and university politics for quality assurance. I: Wilkinson, R. & Walsh, M.L. (red.). (2015). *Integrating Content and Language in Higher Education. From Theory to Practice. Selected papers from the 2013 ILCHE Conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lauridsen, K.M. (2017). Professional development of international classroom lecturers. In Valcke, J. & Wilkinson, R. (Eds.). *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practices. Selected papers from the IV International Conference Integrating Content and Language in Higher Education 2015*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lauridsen, K.M. & Cozart, S. (2012). Internationaliseringsudfordringer afspejlet i *Studiemiljø2011* på Aarhus Universitet: Der er stadig plads til forbedringer! *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13.
- Lauridsen, K.M. & Cozart, S. (2015). Teaching and learning in the international classroom: quality principles and lessons learnt from the IntlUni project. *Internationalisation of Higher Education. An EAIE Handbook* (3/2015), pp 73-89. Berlin: Raabe.
- Lauridsen, K.M. & Lauridsen, O. (under udgivelse). *Teacher capabilities in a multicultural educational environment: An analysis of the impact of a professional development project*.
- 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 2012-2015*. 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) (8.12.2016)
- Lauridsen, O. (2013). *Supermentoring' of Assistant Professors' Teaching*. Conferenceoplæg, Paper 15, SoTL Commons Conference, Georgia Southern University.

<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1627&context=sotlcommons> (8.12.2016).

Lauridsen, O. (2014). *Supermentoring - is less more? A pilot investigation of the effect of supermentoring, an alternative approach to supervision and mentoring*. Konferenceoplæg.

<http://www.iced2014.se/docs/ICED2014%20abstracts.pdf> (8.12.2016).

Leask, B. (2015). *Internationalization of the Curriculum*. London: Routledge.

Leask, B. & Carroll, J. (2013). *Learning and Teaching Across Cultures. Good Practice Principles and Quick Guides*. <http://www.ieaa.org.au/documents/item/397> (8.12.2016)

Nissen, C.F.R. & Ulriksen, L. (2016). Sker der noget med læringsudbyttet, når undervisningssproget skiftes? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 20.

Studer, P. (2015). Linguistic competence in undergraduate science teaching: A student perspective. I: Wilkinson, R. & Walsh, M.L. (red.). (2015). *Integrating Content and Language in Higher Education. From Theory to Practice. Selected papers from the 2013 ILCHE Conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Valcke, J. & Pavón, V. (2015). A comparative study on the use of pronunciation strategies for highlighting information in university lectures. I: Wilkinson, R. & Walsh, M.L. (red.). (2015). *Integrating Content and Language in Higher Education. From Theory to Practice. Selected papers from the 2013 ILCHE Conference*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

# Risikonavigation i fremdriftsstormen – når studerende oversætter fremdriftsreformen ud fra nye risikologikker

Laura Louise Sarauw, ph.d., postdoc, DPU, Aarhus Universitet

Simon Madsen, videnskabelig assistent, DPU, Aarhus Universitet

## Reviewet artikel

*I artiklen bruger vi myten om følgerne af Odysseus' besøg hos vindenes konge som et billede på den med fremdriftsreformen (2014) følgende forestilling om, at det er muligt at sætte en på forhånd fastlagt kurs, hvor blot én vind (et økonomisk rationale) driver de studerende med ét bestemt outcome til følge (gennemførelshastighed). For – som det hænder for Odysseus – er der tilsyneladende også andre vinde (rationaler) løs. I artiklen viser vi således, hvordan de studerende forholder sig til multiple rationaler, når de skal navigere i fremdriftsstormen. Med et til lejligheden konstrueret begreb om 'risikooversættelse' peger vi på, hvordan reformen først og fremmest betyder, at de studerende oplever, at de må navigere på mere risikofyldte vilkår. På baggrund af fokusgruppeinterview fra Københavns Universitet viser vi, hvordan reformen til dels synes lykkedes med sin opfordring de studerende om at anlægge en mere kalkulerende tilgang til deres prioriteter og valg. Men de studerende oversætter samtidig reformen til en ny 'negativ dialektik', som – frem for positive visioner – især motiveres af bestræbelsen på at minimere risikoen for forsinkelse. Fravalg af udlandsophold, instruktørjob og andre udviklingsorienterede aktiviteter bliver hermed uønskede, men sikre valg, som ifølge de interviewede forringer udbyttet af deres uddannelse.*

## Indledning

Den græske sagnhelt Odysseus fik efter sit besøg hos vindenes konge foræret alverdens vinde i en forsvarligt bundet sæk. Kun én gunstig medvind var fri af sækken til at blæse hans skib sikkert hjemad. Men i nattens løb slipper de øvrige vinde løs og fremprovokerer en storm, som kaster Odysseus' skibe hid og did. I artiklen bruger vi myten om Odysseus' besøg hos vindenes konge som et billede på den med fremdriftsreformen (2014) følgende forestilling om, at det er muligt at sætte en på forhånd fastlagt kurs, hvor blot én vind (et økonomisk rationale) skubber på de studerende med ét bestemt outcome til følge (hurtigere gennemførelshastighed).

Ordet *fremdrift* betyder ifølge Den Danske Ordbog, at noget, som fx en vind, bevæger sig selv eller noget andet fremad. Med sit navn indvarsler fremdriftsreformen således,

at en fremdriftsvind er sluppet løs, der skal drive studerende hurtigere gennem studierne. En fremdriftsvind, der kan være god og produktiv, hvis man har den i ryggen og kan navigere i det nye tempo. Men samtidig en vind, der – som i fortællingen om Odysseus – sjældent blæser alene og derfor kan have skæbnesvangre konsekvenser for de mange studerende, der navigerer på uddannelsesoceanet. Dét ses blandt andet tydeligt i vores landsdækkende spørgeskemaundersøgelse om fremdriftsreformen blandt 4.500 studerende, hvor blot 10 % af de adspurgte forventer at komme hurtigere igennem deres studie. Men, som det fremgår af boksen nedenfor, betyder reformen også, at studerende oplever at skulle afveje de nye tempokrav i forhold til (andre) værdier, som efter deres opfattelse giver studielivet mening og retning:

#### Fremdriftsundersøgelsen 2015

- 60 % forventer at fokusere mere på eksamensrelevant stof
- 58 % forventer at blive mere stressede
- 43 % forventer en reduceret glæde ved og/eller interesse for deres studie
- 43 % forventer at fravælge ikke-obligatoriske fag, de ellers ville have taget
- 42 % forventer at engagere sig mindre i sociale aktiviteter på studiet
- 33 % forventer at skære ned på forberedelsen til alle fag
- 36 % forventer at skære ned på studierelevant arbejde
- 25 % forventer at fravælge et allerede planlagt praktikophold
- 24 % forventer at lære mindre
- 23 % forventer at droppe et allerede planlagt studieophold i udlandet
- 16 % vil overveje at søge ind på et mindre krævende studie
- 10 % forventer at komme hurtigere igennem deres studie

*Boksen viser udvalgte resultater (Sarauw & Madsen, 2016).*

Med afsæt i en række kvalitative fokusgruppeinterview med studerende fra Københavns Universitet undersøger vi i denne artikel sammenhængen mellem tempokravet og de nye forskellige navigationsmønstre. Med inspiration fra sociologerne Ulrik Beck og Bruno Latour viser vi, hvordan studerende 'risikooversætter' de nye krav om øget studie hastighed til en række nye, potentielle risici, som bliver afgørende for deres navigation. Intentionen er hermed at tilbyde en mere nuanceret forståelsesramme for de ovenstående tendenser som udslag af multiple og ofte heterogene rationaler, der i praksis motiverer de studerendes prioriteter og valg efter fremdriftsreformens indførelse.

## Fremdriftsreformen: Kan man styre skibe med én fremdriftsvind?

Vi begynder vores odysse med at se nærmere på den policyfortælling (Shore & Wright, 1997), som reformteksten konstruerer som argument for, at de foreslåede ændringer vil føre de studerende hurtigt og sikkert i havn. Med det mål at reducere den gennemsnitlige studietid med 4,3 måneder dækker fremdriftsreformen (2013) som udgangspunkt over en reform af de administrative rammer for gennemførelse og udbetaling af SU. Den rummer imidlertid også en – måske problematisk – implicit antagelse om, at konsekvensen af et højere studietempo kan isoleres til udelukkende at berøre de studerendes gennemførelses hastighed og den medfølgende uddannelsesøkonomi, uden at have nævneværdige konsekvenser for andre dele af studielivet, fx indre motivation, deltagelsesmuligheder og læringsudbytte.

De øgede tempokrav italesættes allerede i reformtekstens indledning som en forudsætning for at 'styrke dansk økonomi, konkurrenceevne og jobskabelse' (Regeringen, 2013). Der konstrueres hermed en positiv, kausal og kvantificerbar relation mellem tidbesparelser og vækst, hvorimod mulige negative konsekvenser, af fx pædagogisk-didaktisk art, forbliver næsten upåtalte. Det henvises i stedet til, at reformen baseres på et samspil mellem en 'aktiv studiekultur, gode rammer og færrest mulige barrierer' (ibid.), hvilket, efter vores opfattelse, afspejler en liberal uddannelsesvision, hvor det i vid udstrækning er op til den enkelte studerende og/eller uddannelse, selv at kompensere for den potentielt afkortede studietid, bl.a. gennem øget studieaktivitet – et forhold, som ligeledes afspejles i det statslige evalueringsinstituts, EVA, opfølgende inspirationshæfte 'Studieintensitet – styrk de studerendes udbytte' (EVA, 2015).

For at understøtte den ønskede studietidsacceleration rummer reformen desuden en reform af mulighederne for at få SU: Forsinkelse straffes med stop for de månedlige ydelser, hvorimod der gives kontant belønning for hurtig gennemførelse. Reformen promoverer hermed ligeledes en implicit antagelse om den studerende som en 'discipulus economicus'<sup>1</sup>, der især er motiveret af økonomiske incitamenter og foretrækker at få en personlig økonomisk belønning, frem for fx glæden ved at forfølge en faglig udfordring med risiko for, at det kan være studietidsforlængende.

Vores kvantitative undersøgelse fra 2015 (jf. boks ovenfor) tyder på den ene side på, at de nye incitamenter og styringsteknologier allerede har medført en række markante ændringer i de studerendes uddannelsesnavigation. Men de kvalitative interview, vi har foretaget parallelt med det kvantitative arbejde fra 2013-16, viser på den

---

<sup>1</sup> Dvs. en studerende, som i lighed med den klassiske liberale forestilling om 'homo economicus' (Hobbes, Locke & Mills samt yngre modeller), udelukkende handler i bestræbelsen på at maksimere sin egen nytte i økonomisk henseende. En forestilling, der afspejles i den med fremdriftsreformen følgende risiko for økonomiske sanktioner ved forsinkelse og chance for bonus ved hurtig gennemførelse.

anden side, hvordan disse ofte er præget af en række andre afvejninger og rationaler i forhold til, hvad de studerende selv opfatter som centrale kvaliteter i deres studieliv. Rationaler, som vi i det følgende analyserer ud fra et til lejligheden konstrueret begreb om 'risikooversættelse'.

### Risiko som konstruktion og oversættelse

Den tyske sociolog Ulrich Beck har beskrevet, hvordan risiko kan forstås som en nutidig perciperet trussel fra en mulig fremtid, som leder til konfrontation, vurdering og valg (Beck, 2006: 63-75). Risikobegrebet rummer således en dobbelthed af *virtualitet*, forstået som forestillingen om en truende fremtid, der endnu ikke er aktuel og måske aldrig bliver det, og *realitet*, i betydningen retningsanvisende grundlag for faktiske handlinger og beslutninger i nutiden. En dobbelthed, som er interessant i forhold til at analysere de studerendes uddannelsesnavigation efter fremdriftsreformen, da effekten af de nye tempokrav (det virtuelle) på de studerendes prioriteter og valg (det reelle) således altid vil bero på, hvorvidt og i hvilken grad, de studerende godtager og indoptager reformens intenderede risikologik. For at en risiko kan perciperes som sådan, skulle policynarrativets 'discipulus economicus' (op. cit.) godtage, at de økonomiske sanktioner ved forsinkelse udgør en tilstrækkelig stor trussel til, at de faktisk vil sætte studie hastigheden op.

Med den franske sociolog Bruno Latours begreb om 'oversættelse' vil vi imidlertid problematisere, hvorvidt det er muligt at forudsige og kontrollere, hvordan og i hvilken grad en given risiko i praksis vil fungere som et korrektiv i forhold til en given adfærd? Ifølge Latour (Latour & Callon, 1981; Latour, 1984), vil enhver aktør nemlig altid oversætte en varslet risiko ud fra egne forudsætninger, agendaer og præmisser – og i dette tilfælde de konkrete livsomstændigheder, som den enkelte studerende befinder sig i – hvorved den intenderede risiko (virtualitet) potentielt får nyt indhold og dermed bliver årsag til nogle ganske andre handlinger (realitet) end først forudsagt. For at kaste lys over de processer, hvorigennem reformens intenderede risikologik oversættes og muterer i mødet med de studerende, har vi for nærværende valgt at arbejde med et begreb om 'risikooversættelse'. Det er et begreb, som hverken Beck eller Latour selv anvender, men som vi vil bruge som omdrejningspunkt for at fremanalysere, hvordan de studerendes oversættelser af de øgede tempokrav i vid udstrækning sætter nye risici i spil, idet studerende ser nye trusler imod netop de værdier, som de mener, konstituerer et godt studieliv. For at betone at konstruktionen af en risiko altid er kontekstuel, dvs. lokalt defineret af, hvilke værdier og trusler imod selvsamme værdier, der *gør et givent valg til et risikabelt valg*, anvender vi begrebet 'risikorationale' (Rasborg, 2012).



## **Analyser: Studerendes risikooversættelser og uforudsete navigationsmønstre**

Med udgangspunkt i en række fokusgruppeinterview med studerende på hhv. Datalogi og Etnologi på Københavns Universitet fra fremdriftsreformens vedtagelse i 2013 og frem til 2016<sup>2</sup> giver vi i det følgende tre eksempler på, hvordan studerendes forskellige oversættelser af reformens risikologik afføder nye logikker og fravalg. Med 'risikooversættelse' som pejlemærke har vi bevidst udvalgt eksempler, hvor de studerende beskriver deres situation inden for et risikosemantisk felt – fx ved brug af verber, der handler om at 'turde' eller 'sætte noget på spil'. Vi fremhæver således, hvordan studerendes fravalg i flere tilfælde afspejler en øget opmærksomhed på beregning og konsekvens.

For at kaste lys over de lokale rationaler, der er på spil i de studerendes oversættelser, indleder vi hver analyse med en kort beskrivelse af, hvordan de studerende selv oplever deres (studie)liv, hvad de værdsætter ved det, og hvorfor det trues. Eksemplerne skal derfor læses med forbehold for, at vi, med risikobegrebet som analytisk omdrejningspunkt, kan tegne et skævvridende billede af, hvordan studerende postreformen styres af en 'negativ dialektik', hvor prioriteter og valg primært er motiveret af et ønske om at minimere risikoen for forsinkelse. Vores påstand er imidlertid ikke, at studerendes valg i mindre grad end tidligere er båret af positive fremtidsvisioner. Vores påstand er snarere, at risikooversættelsestematikken sætter os i stand til at belyse en række uforudsete implikationer, som fremdriftsreformen har for de studerendes overlevelse, motivation og udbytte af deres studier. Med forbehold for at de valgte analyseeksempler ikke nødvendigvis er repræsentative for samtlige studerende på landsplansniveau, håber vi på den baggrund at kunne åbne for en bredere diskussion om uddannelse og risiko; hvilken rolle studerendes risikovillighed spiller for fx for motivation og læringsudbytte og under hvilke vilkår, den kan bringes til at blomstre – hvis man altså tør løbe den risiko.

### **Datalogi – engagementsrisici**

Datalogi har ifølge de studerende et velfungerende studiemiljø og stærke traditioner for studenterdrevne initiativer, som de studerende værdsætter og oplever som en primær drivkraft for deres læring. De studerende i vores interview fremhæver den forbindelse 'de konkurrenceprægede studiekulturer på Jura og CBS' som modbilledet til deres eget 'supergode sociale rum', hvor man 'bliver siddende på studiet efter forelæsninger og sparrer med hinanden eller arbejder på fælles projekter'. De priser især

---

<sup>2</sup> De analyserede citater er udvalgt på baggrund af en række på tre-fire på hinanden følgende fokusgruppeinterview med fire-fem studerende ved hver uddannelse. Interviewene har omhandlet en lang række tematikker ift. fremdriftsreformen og er foretaget én gang hvert semester med start i efteråret 2014 og frem til foråret 2016. Alle interview er foretaget af Sarauw og er fuldt transskriberet.

studenterinstruktorenes bidrag hertil, dvs. de ældre studerende, som underviser på deres øvelsestimer. Instruktorerne er, ifølge de studerende, af afgørende betydning, fordi de er tilgængelige på et mere uformelt plan. Udenfor den almindelige undervisningstid kan man fx 'kontakte dem i kantinen og få det hele rettet op af nogle, som rent faktisk kan dét og gider at lære dig det'. Det eksempel, vi har valgt at fremhæve i det følgende, handler derfor om de studerendes forhold til studieinstruktorordningen.

### "Hvem tør ofre sit eget studie?"

Ifølge de interviewede udfordres det 'supergode sociale rum' imidlertid, idet de øgede tempokrav lokalt oversættes til en risiko ved frivilligt engagement. I citatet her fortæller A, som er førsteårsstuderende på Datalogi, om sin bekymring:

*"Et af de steder, hvor jeg synes, at fremdriftsreformen kommer til at bide sig lidt i halen, er, at der ikke kommer til at være nogen, der har tid til at være instruktør med fremdriftsreformen, fordi du bliver nødt til at studere på halv tid. Der er ingen, der tør ofre sit eget studium for at lære andre om det, de har lært sidste år."* (A, førsteårsstuderende på Datalogi, mand, interviewet i efteråret 2015 (T: 47:45))

I citatet fremstiller A en risikooversættelse, som handler om, at studerende vil fravælge at blive instruktører. Som beskrevet ovenfor repræsenterer netop instruktorerne en betydningsfuld position for de studerende som samlingspunktet mellem det formelle og uformelle, det faglige og sociale og som garanter for vidensoverlevering mellem studieårgangene. Til forskel fra reformtekstens forventninger til de studerendes risikonavigation (op. cit.) kan effekterne af de øgede tempokrav altså ikke isoleres fra andre faktorer på studiet. I As oversættelse ser vi derimod, hvordan det øgede tempokrav afstedkommer en ikke-intenderet risikokalkulation i forhold til at deltage i et udvidet socialt og fagligt fællesskab, som af A omtales som noget, man må afstå fra, medmindre man vil 'ofre sit eget studium'.

Eksemplet viser os således, hvordan fremdriftsreformens tilsyneladende neutrale og, ifølge reformteksten, kontrollerbare tempokrav knopskyder og afstedkommer nye risikologikker i mødet med de studerendes dagligdag. Ifølge As fortælling fremelsker de studerendes risikooversættelse i dette tilfælde en meget individorienteret studiekultur, som er radikalt forskellig fra den tidligere, meget fællesskabsorienteret kultur, hvor 'man hjælper hinanden' (op. cit.), og hvor traditionsoverlevering og gennemførelse hidtil har været praktiseret som et kollektivt ansvar, symboliseret ved den omtalte studentinstruktorordning. I dette tilfælde kan man derfor sige, at reformen i vid udstrækning selv er med til at skabe den egennyttige 'discipulus economicus', som dens intenderede risikologik henvender sig til som styringsobjekt.

## Etnologi – fordybelsens og dristighedens risici

De etnologistuderende, vi interviewer, har et overvejende udviklingsorienteret studiemønster, hvor det faglige engagement forventes at give mulighed for stadig udvikling og progression. Studium, fritid og studiejob skal helst gå op i en højere enhed og er ikke afgrænset til bestemte timer (Damsholt et al, 2008: 15). Uddannelsen er for de flestes vedkommende valgt ud fra faglig interesse og/eller for at gøre en forskel for andre mennesker, og mange giver udtryk for, at de bruger mere end 37 timer om ugen på at studere. Oplevelsen er, at de på deres studie bliver 'taget hånd om på en måde, der gør, at verden og universitetsverdenen ikke er så hård og kontant', hvilket de blandt andet tilskriver, at 'underviserne har en stor kærlighed for deres fag, for hinanden og for os'. Flere efterlyser imidlertid mindre fokus på eksamens- og kompetencemål, som de oplever at 'underviserne kører efter fra første dag' og efterspørger 'friere rammer til egne projekter og bedre tid til at læse og gå i dybden og diskutere'. De risikooversættelser af fremdriftsreformen, som vi har valgt at præsentere i de følgende to eksempler, handler derfor om forskellige forsøg på at bevare, hvad de forstår som frihed og tid til at komme i dybden på trods af de øgede tempokrav.

### "Jeg er nok blevet lidt trodsig"

I citatet nedenfor fortæller M, der er andetårsstuderende på Etnologi, om fremdriftsreformens øgede tempokrav som en risiko for mindre tid til udviklingsorienteret fordybelse og – dermed – et potentielt lavere læringsudbytte. Men hun fortæller samtidig om, hvordan hun derfor overvejer at udnytte de nye regler om ECTS-overførelse (den såkaldte 'tvangsmerit') til at vinde mere tid til sit bachelorprojekt:

*"I forhold til nye regler, så er jeg nok også lidt er blevet lidt trodsig, fordi jeg gerne vil nyde det her studie. Jeg har ikke lidt indtil nu, men jeg vil gerne have mere tid til at gå i dybden. Jeg kan ikke planlægge, hvad der skal ske om ti år, og jeg kan ikke se, hvordan arbejdsmarkedet ser ud, men samtidig så bliver jeg simpelthen nødt til at kigge forud. (...) Jeg har besluttet, hvad jeg skal skrive om i min bachelor, og jeg står faktisk og kan bruge noget merit fra noget Tibetologi, jeg har læst inden. Jeg har overvejet at bruge det sådan, at jeg ikke tager på udveksling og ikke tager tilvalg, men måske tager noget arbejde i stedet for, som ikke har noget med det her at gøre, for så at være klar til min bachelor."*  
(M, andetårsstuderende ved Etnologi, kvinde, interviewet i foråret 2016 (T: 00:08:04)).

Som det ses, tager Ms fortælling udgangspunkt i et oplevet modsætningsforhold mellem fremdriftsreformens tempokrav, som hun forbinder med tvang til at 'kigge forud' og sit eget ønske om at 'nyde' sit studium, hvilket hun omvendt ækvivalerer med at 'have mere tid til at gå i dybden'. Ligesom det forrige eksempel fra Datalogi ser vi således, hvordan reformen også i dette tilfælde positioneres som en forhindring for det,

de studerende oplever som essentielle værdier ved deres studieliv. For at erobre den tabte tid tilbage, dvs. bedre at kunne forberede sig på sit bachelorprojekt, overvejer M imidlertid at få meritoverført nogle ECTS, som hun har optjent på sit forrige studie, Tibetologi. Til forskel fra vores egennyttige 'discipulus economicus', som reformen henholdsvis forudsætter og konstruerer som styringsobjekt, har M altså ikke til hensigt at overføre de tidligere optjente ECTS for at blive hurtigere færdig og derved få en økonomisk belønning. Hun agter derimod at udnytte dem til at sætte sin gennemførelshastighed i stå, imens hun fordyber sig i stoffet og overvejer sin fremtid.

Med sin risikooversættelse får M altså vendt reformens intenderede risikologik fuldstændig på hovedet. Hvor reformteksten først og fremmest forsøger at gøre langsomhed risikabel gennem potentielle sanktioner, så er det i Ms fortælling stik modsat det høje tempo, der fremstilles som det risikable. Det er en oversættelse, der sker i forlængelse af hendes forskydning af, hvilke elementer, der skal indtage pladserne som henholdsvis værdi, risiko og trussel. Til forskel fra reformteksten er det ikke højt tempo (reformtekstens værdi), langsommelighed (reformtekstens risiko) og sanktion (reformtekstens trussel), men i stedet langsommelighed (Ms værdi), højt tempo (Ms risiko) og overfladisk læring (Ms trussel), der informerer hendes valg. Derfor må man, som hun siger, således være 'lidt trodsig', idet hun ligeledes vælger ikke at bruge sine ECTS point på fx udveksling, ekstra tilvalgsfag eller andet.

### "Mere på spil"

Som vi har set i de forrige eksempler, er de studerendes risikooversættelser i vid udstrækning karakteriseret ved, at de ved at udpege henholdsvis det sociale engagement og den faglige fordybelse som de truede objekter så at sige muterer den af reformen intenderede risiko. I citatet nedenfor giver K os et eksempel på en anden type af oversættelse. Som vi skal se, stiller K nemlig ikke spørgsmålstejn ved, at langsomhed er en primær risiko. Men reformen får hende til at genoverveje sin egen risikovilighed, eftersom hun mener, at hun nu har 'mere på spil':

*"Det har hele tiden været meget vigtigt for mig, at jeg skulle på udveksling, og så var det meget essentielt, at det skulle være et af hovedformålene at lære at snakke ordentligt spansk. Men så fandt vi ud af her den anden dag, at den udvekslingsaftale, som Etnologi har i Spanien, dér skal man tage eksamen på spansk. Og du skal op til en sprogtest, inden du skal derned. (...) Jeg synes nu pludselig, at der er meget på spil. En ting er, at man skal kommunikere socialt på spansk, og man synes, at det er lidt svært i starten, og man er lidt langt hjemmefra. Men jeg synes, der er lidt mere på spil, i og med at det også kan have konsekvenser ved simpelthen ikke at kunne bestå de her fag..."*(K, andetårsstuderende ved Etnologi, kvinde, interviewet i foråret 2016, 00:18:43).

I citatet fortæller K om, hvordan de nye tempokrav har fået hende til at ændre navigationsmønster, idet et planlagt udlandsophold, som hun altid har drømt om, pludselig forbindes med en større risiko, end hun er villig til at løbe. Ifølge Ks fortælling var der allerede inden reformen adskillelige risici forbundet med at tage til udlandet på grund af udvekslingsaftalens krav og struktur. Risici, som hun beskriver som at skulle 'tage eksamen' og 'kommunikere socialt' på spansk, samtidig med at 'man er lidt langt væk hjemmefra'. I Ks oversættelse har reformens trussel om økonomiske konsekvenser gjort forsinkelse til en tungere post i hendes risikoregnskab. Vi ser med andre ord, hvordan K oplever, at fremdriftsreformen lægger yderligere risiko på et foretagende, som hun i forvejen oplever som dristigt og hvor der er 'mere på spil' end tidligere. Hos K fører det til et valg, der handler om at minimere risikoen for forsinkelse – hun vælger den sikre vej og bliver hjemme. Ligesom M i det forrige eksempel fravælger K således potentielt de mere dristige muligheder for faglige udfordringer og dygtiggørelse.

Ks fortælling understreger på samme tid en fælles kernepointe i de tre eksempler, vi har valgt at fremhæve i denne artikel, idet man umiddelbart kunne indvende, at det er de lokale udvekslingsregler på Etnologi – ikke fremdriftsreformen – der er K's egentlige problem. Pointen er imidlertid, at fremdriftsreformens tempokrav hos både A, M og K skaber en oplevelse af *risiko som et apriorisk grundvilkår* for deres øvrige uddannelsesnavigation. Reformen får dem med andre ord til at se deres øvrige prioriteter og valg som mere risikofyldte end tidligere, hvor muligheden for at dumpe, vælge om eller udskyde en eksamen fungerede som en slags sikkerhedsventil for potentielt risikobetingede valg.

### Opsummerende om betydningen af de studerendes risikooversættelser

Med henvisning til odysseusmytens morale om, at det sjældent lader sig gøre at få vinden til at blæse i én intenderet retning, har vi ovenfor påpeget, hvordan de studerende i vores interviewundersøgelse tendentielt oversætter fremdriftsreformen til forskellige, uforudsete navigationsmønstre. Med det til lejligheden konstruerede begreb om risikooversættelser har vi i den forbindelse vist, hvordan de studerende oplever de nye hastighedskrav som en trussel mod centrale, udviklingsorienterede værdier i deres studieliv. Deres navigation i fremdriftsstormen er derfor i vid udstrækning også præget af overvejelser – og tvivl – om, hvorvidt de kan sikre disse stadigt mere risikable værdier på trods af de øgede hastighedskrav.

De analyserede eksempler er imidlertid netop valgt for at illustrere denne pointe og er derfor ikke nødvendigvis generel for samtlige studerende. Men de peger omvendt på, hvordan den med fremdriftsreformen følgende forestilling om at kunne isolere effekten af de nye tempokrav til udelukkende at influere de studerendes gennemførelses-hastighed umiddelbart heller ikke lader sig generalisere. Sagt med odysseusmetaforen viser analyseeksemplerne, hvordan der derimod forsat er mange forskellige rationaler (vinde) på færde, når de studerende planlægger deres tid.

Rationalerne handler i alle tre eksempler om muligheden for at forfølge en faglig nysgerrighed – enten ved at indgå i og bidrage til et større fagligt socialt fællesskab som hos A, have tid til faglig fordybelse i bachelorprojektet som hos M og /eller tage på udlandsophold, som vi så det hos K. Eksemplerne giver i den henseende et vigtigt indblik i det, som vi her i artiklen har valgt at betegne 'negativ dialektik', og som de studerende oplever følger med reformen: I det A italesætter det sociale engagement på studiet som en risiko for sin gennemførelse, K ender med at fravælge et planlagt udlandsophold, mens M provokeres af de nye tempokrav til at søge mere tid til fordybelse, ender de nemlig alle tre med at anlægge en mere kalkuleret kurs og går således i sidste ende i rette med reformens intention.

Til forskel fra policynarrativets optagethed af reformens konsekvenser som et forhold mellem studiehastighed og økonomi, tydeliggør de tre eksempler imidlertid samtidig, hvordan de øgede hastighedskrav tendentielt udmøntes på bekostning af en række formative, valgfrie og udviklingsorienterede studieaktiviteter, som de studerende i vores materiale opfatter som vigtige for motivation og læringsudbytte. Hvis studerende fremover skal få det optimale ud af deres uddannelse, vil vi derfor afslutningsvis argumentere for, at fremdriftsreformen på flere måder kalder på en mangesidet efterrefleksion over de muligheder, som et positivt og åbent risikobegreb, drevet af nysgerrighed og (vove)mod, måtte rumme for fremtidens universitet.

### **Pædagogik og vovemod i en fremdriftsstorm**

Da fremdriftsreformen trådte i kraft, fremsatte pædagogikprofessor Lars Ulriksen en bekymring om, at studerende – for at bestå til tiden – fremover ville blive mere egen-sindige og strategisk kalkulerende og mindre dristige, eksplorative og risikovillige (Ulriksen, 2015). Vores analyser i denne artikel bekræfter i høj grad denne bekymring, som handler om, hvordan kravet om hurtig gennemførelse socialiserer studerende i en retning, der potentielt går ud over engagement og læringsudbytte. Dette tema er ligeledes centralt i den internationale forskningsdiskussion, hvor blandt andre Gert Biesta har gjort sig til en fortaler for den 'smukke risiko i uddannelse og pædagogik' (Biesta, 2013). På linje med Ulriksens kritik sidestiller Biesta her studerendes risikovillighed med et grundlæggende positivt fokus på de formative, pædagogiske aspekter, der følger med muligheden for at gå ukendte veje, sætte noget 'på spil' og handle virtuost i uforudsete situationer.

Biesta indtager utvivlsomt en yderposition i den pædagogiske debat, der ser den førte målorienterings- og hastighedspolitik som en modsætning til den egentlige værdi af enhver uddannelse. Men det er set fra denne synsvinkel indlysende klart, at de studerendes oversættelser af fremdriftsreformen er uhensigtsmæssige, da muligheden for at dyrke 'den smukke risiko', i form af en positiv og åben *risikovillighed* – fx ønsket om at tage et semester til udlandet, udfordres af en negativ og lukket *risikokalkulation*, hvor enhver handling hele tiden afvejes mod en overordnet risiko for at blive forsinket.

Biesta og Ulriksen er imidlertid langt fra alene om denne kritik, og flere påpeger, at de studerende ledes i retning af en potentielt kontraproduktiv risikokalkulation af en række strukturelle tiltag, som omkranser fremdriftsreformen. Det gælder fx diskussionen af de seneste lokale studieordningsændringer, som kritiseres for at komme fremdriftsreformen i møde med en såkaldt 'soppedidaktik', hvor studerende sjældent kommer på dybt vand og oplever at skulle arbejde selvstændigt og udforskende med stoffet (Sarauw & Andersen, 2016). Men det gælder også diskussioner, som ikke er direkte relateret til fremdriftsreformen, som fx i diskussionen af 7-trinsskalaen, der kritiseres for ikke at belønne studerende for at tage en ekstra chance. Frem for at understøtte Biestas ideal om, at man som studerende sætter 'noget på spil', er 7-trinsskalaen ifølge disse kritikere en såkaldt 'korrekthedsskala', som giver incitament til, at studerende i stigende grad går efter det sikre, men middelmådige valg (Berlingske, 2016).

Sammenhængen mellem fremdriftsreformens tempokrav og disse tendenser har endnu ikke været gjort til genstand for en tilbundsående og systematisk kortlægning. Men vi vil på baggrund af vores tidligere kvantitative undersøgelse (jf. boks i artiklens indledende del) og de tre eksempler, vi her har analyseret, argumentere for en fornyet politisk såvel som lokal besindelse på, hvilken rolle studerendes risikovillighed og dristighed skal spille i universitetspædagogisk sammenhæng. Det rejser med Biesta et grundlæggende og endnu uafklaret spørgsmål om værdien af, at studerende i fremtiden – som Kierkegaard formulerede det – tør kaste sig ud på 70.000 favnes dybde, velvidende at der også er plads til at fejle.

*Laura Louise Sarauw (f. 1977) er ansat som postdoc ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, hvor hun forsker i de studerendes tackling af studiefremdriftsreformen.*

*Simon Ryberg Madsen (f. 1985) er ansat som videnskabelig assistent ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet og arbejder sammen med Laura Louise Sarauw.*

## Litteratur

- Beck, U. (2006). Risk Society Revisited – Theory, Politics and Research Programmes. In J. Cosgrave (Ed.) *The Sociology of Risk and Gambling Reader* (pp. 61-83). NY: Routledge
- Biesta, G. (2013). [The Beautiful Risk of Education](#). Boulder: Paradigm Publishers
- Damsholt, T., S. Horst, P. Munkebo Hussman, M. Krogh Petersen (2008). *Studiemønstre - udvikling af kvantitativt værktøj*, Kbh.: Københavns Universitet
- EVA (2016). *Styrk de studerendes udbytte – inspiration til at arbejde med de studerendes studieintensitet*. Danmark: Danmarks evalueringsinstitut. Online: <https://www.eva.dk/projekter/2015/studieintensitet-hvordan-leverer-de-videregaende-uddannelser-fuldtidsuddannelser>

- Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) og Venstre, Det Konservative Folkeparti, Dansk Folkeparti og Liberal Alliance (2013). Aftale om en reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse mellem. Online: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse.pdf>
- Ejsing, J. & Bloch C. (2-8-2016). Erhvervslivet og politikere dumper karakterskalaen. Berlingske. Online: <http://www.b.dk/nationalt/erhvervslivet-og-politikere-dumper-karakterskalaen>
- Latour, B. (1984). The power of associations. The sociological review. Routledge & Kegan Paul, Volume 32, Issue S1, pp. 264-279
- Latour, B, and Callon, M (1986). Unscrewing the big Leviathan: how actors macro-structure reality and how sociologists help them do so. I K. Knorr-Cetina & A.V. Cicourel (Ed). Advances in social theory and methodology – towards an integration of micro-and macro sociologies (pp. 273-303): Routledge & Kegan Paul
- Rasborg, K. (2012). '(World) risk society' or 'new rationalities' of risk? A critical discussion of Ulrich Beck's Theory of reflexive modernity. Thesis Eleven, Vol. 108, no. 1, pp. 3-25
- Sarauw og Madsen (2016). Studerende i en fremdriftstid – prioriteter, dillemaer og valg. DPU, Aarhus Universitet. Online: [http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0ahUKEwjm2aX0uODRAhVMjiwKHdLLAzsQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.au.dk%2Ffileadmin%2Fedu%2FForskning%2FEPOKE%2FEbog\\_-\\_Fremdriftsreform\\_-\\_MARTS\\_2015.pdf&usg=AFQjCNFqMGCugvmxNXITkg3DIhO6n9aCWQ&sig2=M2FXJf5CONjd\\_vBIOyAFqQ&bvm=bv.145393125,d.bGg](http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0ahUKEwjm2aX0uODRAhVMjiwKHdLLAzsQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fedu.au.dk%2Ffileadmin%2Fedu%2FForskning%2FEPOKE%2FEbog_-_Fremdriftsreform_-_MARTS_2015.pdf&usg=AFQjCNFqMGCugvmxNXITkg3DIhO6n9aCWQ&sig2=M2FXJf5CONjd_vBIOyAFqQ&bvm=bv.145393125,d.bGg)
- Sarauw og Andersen (2016). Målstyring og fremdrift: Soppedidaktik og fremtidens vidensarbejder. Dansk Pædagogisk Tidsskrift vol. 1. Artikel 5.
- Shore, C. & Wright, S. (1997). Anthropology of policy – critical perspectives on governance and power. London: Routledge
- Ulriksen, L. (23-9-2014). Universitetspolitikken har utilsigtede følgeskader I: Information. Online: <https://www.information.dk/debat/2014/09/universitets-politikken-utilsigtede-foelgeskader>



# Aktiv undervisning: 'Flipped' undervisning i bærende konstruktioner og arkitektur

*Mirnes Tulic, Videnskabelig Assistent, Institut for Byggeri og Anlæg, Aalborg Universitet*

*Jesper Thøger Christensen, ph.d.-studerende, Institut for Byggeri og Anlæg, Aalborg Universitet*

## Reviewet artikel

*Artiklen undersøger potentielle fordele ved anvendelse af 'flipped classroom' for undervisning i bærende konstruktioner og arkitektur på bachelorniveau med henblik på at fremme læringen og aktivere undervisningen. Det antages, at den digitale revolution har ændret den måde, vi tilgår, skaber, deler og udveksler viden på, og som konsekvens er det forfatterens holdning, at der findes bedre alternativer for læring end den traditionelle forelæsning.*

*Udgangspunktet er et kursusmodul ved ingeniøruddannelsen for Arkitektur & Design på Aalborg Universitet, omhandlende bærende konstruktioner i arkitektur. Kurset er struktureret efter den problem- og projektbaserede læringsmodel, og intentionen er at redefinere didaktikken ved at analysere feedback modtaget af undervisere og studerende. Dette sker gennem kvalitative og kvantitative undersøgelser af nuværende forhold på kursusmodulet.*

*Artiklen præsenterer en 'flipped classroom'-tilgang til læring, der anvender online undervisningsteknologier i kombination med 'gamification' til at danne et stimulerende online læringsmiljø. Ved anvendelse af online undervisning til teoretiske principper og begreber transformeres den traditionelle præsentationslektion til aktiv læring i forelæsningslokalet, baseret på 'peer instruction'.*

## Introduktion

Formålet med artiklen er, gennem en afdækning af problematikker angående den forhåndenværende didaktiske planlægning samt undervisningsmetoderne på kursusmoduler med problembaseret læring (PBL), at stille spørgsmål ved, om de undervisningsformer, der tilbydes de studerende, fremmer deres læring. På baggrund af undersøgelsen opstilles et alternativt didaktisk løsningsforslag på baggrund af en 'flipped classroom'-tilgang til læring til brug for tilrettelæggelse af kursusmoduler. Der undersøges, hvordan nye teknologier kan være med til at skabe bedre forudsætninger for læring. Didaktisk design dækker i denne sammenhæng over tilrettelæggelsen af ressourcer og rammer for læring, hvor artiklens fokus er på undervisningsmetode og planlægning af kursusforløb. (Kress & Selander, 2012)

Ifølge Cheryl Richardson er der sket en acceleration i sociale, økonomiske, teknologiske og ikke mindst kulturelle forandringer, der drives af det, der betegnes som den

digitale revolution, hvilket indbyder til en genovervejelse af nutidens undervisning. Den digitale revolution har hastigt medført nye måder at tilgå, skabe, dele og udveksle viden på i så stort et omfang, at det har affødt mange nye værktøjer hertil (Richardson, 2008). Disse værktøjer forventes at hjælpe os i forsøget på at tilgodese ønsker, fra både politisk side og universitetets ledelse, om at skabe bedre undervisning (Aalborg Universitet, 2016) og et fælles fokus på at få flere kvalificerede ingeniører ud i erhvervslivet på kortest mulig tid og for stadig færre undervisningstimer.

Som et konkret eksempel på, hvordan disse ønsker kan imødekommes, og hvordan vi kan forholde os til ovennævnte udfordringer i form af de accelererede forandringer og udfordringer, vi fra undervisernes side har erfaret, tager artiklen udgangspunkt i kursusmodulet 'Tektonik; Materialer, konstruktion & form' ved ingeniøruddannelsen Arkitektur & Design (herefter A&D) på Aalborg Universitet (AAU). Kurset omhandler bærende konstruktioner i arkitektur. Kursusmodulet analyseres i sin nuværende form igennem interviews af undervisere og studerende for at afklare, hvilke udfordringer, der begrænser de studerendes læring.

Artiklen præsenterer en ny tilgang til undervisningen i kurset, som, mener forfatterne, er nødvendig for udviklingen af fremtidens kursusmoduler i form af 'flipped classroom' (Wesley Baker, 2000). Dette sker med online adgang til et læringssystem, der benytter spilelementer, som engagerer de studerende til at benytte videolektioner som læringsmedie. Hensigten er, at de studerende aktiveres i forelæsningslokalet og selv sætter ord på den viden, de modtager, frem for passivt at lytte til en underviser. Slutteligt præsenteres de ydmyge forsøg, der på nuværende tidspunkt implementeres på kursusmodulet 'Tektonik'.

## Baggrund

### *PBL og IDP*

Problembaseret læring har siden begyndelsen af AAU spillet en central rolle for, hvordan den studerendes læring organiseres. De studerende skal i gruppe varetage arbejdet med problemformulering, analyse og løsning ud fra en på forhånd given problemstilling. Arbejdet munder ud i en projektrapport, der dokumenterer den tilegnede viden om problemfeltet, et løsningsforslag samt en refleksion over den proces, gruppen har været igennem (De Graaff & Kolmos, 2007). Det er en undersøgelsesbaseret læring, der bygger på tre aspekter: 1) et kognitivt aspekt ved iterativ tilegnelse af viden om problemfeltet gennem kritisk tænkning, 2) et indholdsaspekt ved inddragelse af relevant teori og empiriske undersøgelser i problemløsningen samt 3) et kollaborativt aspekt gennem gruppearbejde (Kolmos, De Graaff, & Du, 2009).

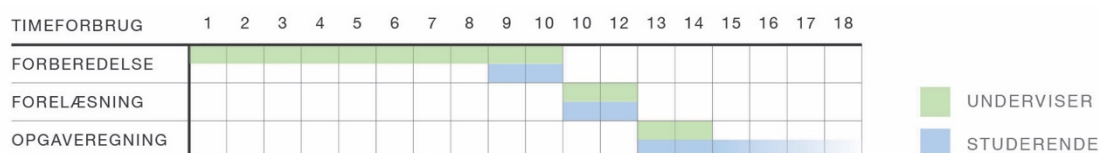
I løbet af et semester ved A&D gennemgår den studerende i gennemsnit to kursusmoduler, der relaterer sig til arkitekt- og ingeniørfaglige aspekter, og som den efterfølgende projektenhed (beskrives nedenfor) fokuserer på, således den studerende bliver klædt på med relevant viden for at løse en kreativ problemstilling. I forlængelse af

PBL-modellen er A&D-identiteten baseret på den Integrerede Design Proces (herefter IDP) (Knudstrup, 2005). IDP er en metode for iterativt at tilegne sig ingeniørfaglig viden igennem flere faser og lade den nye viden informere designprocessen. Studiets hovedprioritet for de studerende på arkitekturretningen er derfor at skabe synergi mellem de arkitekt- og ingeniørfaglige aspekter af bygningsdesign, heriblandt at skabe en stærk sammenhæng mellem konstruktion, funktion og form. Kursusmodulernes fokus er primært på forståelse og anvendelse, mens der i projektenheden forventes en anvendelse af ingeniørfaglige aspekter samt evnen til at analysere og vurdere egne løsninger til problemstillingen.

PBL på AAU eksemplificeres bedst i projektenhederne, hvor det kollaborative og kognitive aspekt i samspil med hinanden skal opøve den studerendes individuelle metakognitive færdigheder ifm. faglige udfordringer. Det er imidlertid forfatterens opfattelse, at kursusmodulerne, der rent forløbsmæssigt ligger inden selve projektenheden, ikke i tilstrækkelig omfang forbereder de studerende på at tilegne sig de systematiske iterative og procesorienterede strategier for implementering af ingeniørfaglige aspekter i konteksten af en arkitekturproblemstilling, som bliver krævet i projektenheden. Denne opfattelse er baseret på erfaringer fra ingeniørvejledning i løbet af projektenheden, og det er denne problemstilling, 'flipped classroom'-tilgangen imødekommer.

### **Kursusmodulet 'Tektonik'**

'Tektonik' er struktureret omkring en traditionel række af forelæsninger, der er rettet mod tilegnelse af ingeniørfaglig viden om bærende konstruktioner. Et overblik over kursets struktur og underviserens tidsforbrug ses i figur 1.



Figur 1. Kursets struktur i GANTT-diagram

Forinden hver forelæsning anbefales de studerende at læse relevant litteratur, således at de opbygger en faglig base, der kan udbygges igennem hver lektion. Forelæsningen består af 60-80 minutters præsentation i form af slideshows, tavleeksempler samt fysiske modeller, der viser konstruktionsprincipper.

Efter hver forelæsning får de studerende udleveret en række opgaver, som skal løses individuelt med vejledning. Opgaverne relaterer sig til den viden, de har tilegnet gennem forelæsningen og litteraturen. Opgaverne fokuserer hovedsageligt på beregninger inden for hovedemnerne i faget, *statik og styrkelære*, mens nogle af opgaverne også udfordrer den studerende med fysisk udformning af *stabilitetsprincipper* i bærende konstruktioner.

For at styrke de studerendes evne til at integrere den ingeniørfaglige viden i en kreativ designproces foretages der sideløbende med forelæsningerne en workshop, der består af to dele. (i) De studerende skal gruppevis udvælge et arkitekturprojekt, de finder interessant, og foretage tektoniske analyser med metoder præsenteret i forelæsningerne.

(ii) Efterfølgende skal der foretages individuelle indgreb i det analyserede værk, der forandrer den bærende konstruktion og reflekterer over de arkitektoniske konsekvenser.

Kurset, hvis struktur er meget almindelig ved A&D, følger PBL-modellen og indeholder alle tre aspekter heraf suppleret med øvelser, der skal styrke den studerendes evne til at håndtere IDP.

### ***Hvorfor en ny tilgang?***

Der skal som udgangspunkt være fokus på tilegnelse af arkitekt- og ingeniørfaglig viden i kurserne, men der er i højere grad behov for at styrke forståelsen og anvendelsen af denne i kreative problemstillinger, således at IDP kommer til fuld udfoldelse i projektenheden. Dette er en af hovedgrundene til, at vi ser et behov for at undersøge, hvordan kursusmodulet kan redefineres. Undersøgelsen fokuserer på forbedringer af undervisningsmetoderne.

### **Metode**

Da formålet med redefineringen er at skabe bedre forudsætninger for læring, har denne analyse af nuværende forhold været fokuseret mod de to aktører, der er tættest på undervisningen – studerende og undervisere.

Tre undervisere, der varetager forelæsningerne i kurset 'Tektonik', er blevet interviewet med henblik på at få kvalitative svar om deres erfaringer fra kurset, herunder undervisningssituationen, evalueringen gennem eksamen samt de udfordringer, de mener, der på nuværende tidspunkt eksisterer for studerendes kreative problemløsning.

For indsamling af data fra studerende blev et online spørgeskema anvendt, hvor 32 (27,5 %) ud af 116 kursusdeltagere fra efteråret 2015 har besvaret. Den lave svarprocent kan skyldes, at spørgeskemaet er udsendt i en ferieperiode og tilmed på et tidspunkt, hvor de 116 kursusdeltagere har valgt en af studiets tre retninger, hvorfor kun 64 studerende fra arkitektretningen har haft et incitament til at besvare spørgeskemaet. Spørgeskemaet bestod af fem sektioner, hvoraf de første tre omhandlede (i) *generelle holdninger til kursets struktur*, (ii) *personlige oplevelser af kursets indhold* samt (iii) *holdninger til kursets delelementer*. De blev besvaret som single choice-svarmuligheder med en skala: enig = 4, overvejende enig = 3, overvejende uenig = 2, uenig = 1. En neutral svarmulighed var bevidst udeladt for at motivere de studerende til at tage en klar stilling til spørgsmålet. Ud fra skalaen blev der udregnet en matematisk gennemsnitsværdi pr. spørgsmål, hvor gennemsnitsværdien tolkes jf. figur 2.

1,00-1,75	1,76-2,50	2,51-3,25	3,26-4,00
Uenig	Overvejende uenig	Overvejende enig	Enig

Figur 2. Gennemsnitsværdier og deres betydning

De to øvrige sektioner omhandler: (iv) *spørgsmål om tilfredsheden af kursets delelementer* (besvaret på en lineær skala: utilfreds = 1, tilfreds = 8) og (v) *kvalitative svar på åbne spørgsmål om positive og negative oplevelser med kurset samt bud på forbedringer*. De kvantitative estimeringer fra sektion (i-iii) blev efterfølgende kombineret med de to øvrige, især den kvalitative sektion (v), for at vurdere validiteten og pålideligheden af svarene.

## Resultater

Resultaterne viser, at de studerende er tilfredse med mange af aspekterne fra de første tre sektioner, hvor der bl.a. stilles spørgsmål til forståelsen af læringsmålene, kursets sværhedsgrad samt præsentationerne ved forelæsningen. Svarene fordelte sig på følgende måde:

Læringsmålene var klart formuleret og forståelige.	3,16	Overvejende enig
Kurset havde en tilpas stigning i sværhedsgrad.	3,16	Overvejende enig
Præsentationerne var overskuelige.	2,81	Overvejende enig
Præsentationerne var interessante.	2,59	Overvejende enig
Underviser(ne) var god(e) til at motivere mig.	2,34	Overvejende uenig

Angående præsentationernes værdier er gennemsnitsresultatet betydeligt afvigende fra svarene i de åbne spørgsmål. Her spørges der i den kvalitative sektion (v) til, hvad der har haft særlig positiv betydning for de studerendes tilfredshed med kurset, og kun én af de adspurgte svarer her, at forelæsningerne har haft særlig positiv betydning. Størstedelen værdsætter derimod workshopopgaven som særligt betydningsfuld. Heri kan der ligge en forklaring på afvigelsen mellem de kvantitative og kvalitative svar, da der i det åbne spørgsmål om særlig positiv betydning for tilfredsheden ikke spørges ind til enkelte delelementer af kurset, hvorved dette blot er en opgørelse af, hvilket af delelementerne, der havde mest positiv betydning.

På spørgsmålet om hvad der har haft særlig negativ betydning for den studerendes tilfredshed med kurset, svarer 11 ud af 32 (34,3 %), at præsentationerne ikke gjorde et godt indtryk, hvor ord som 'uoverskuelige', 'ikke lærerige' og 'for lange forelæsninger' optræder:

*"Forelæsningerne var uoverskuelige: alt for mange slides (også mange irrelevante), ikke god nok kommunikation til forelæsningerne (man mister fokus)."*

Når denne holdning stilles op med de adspurgte undervisere, fremstår der en klar korrelation;

*"Man oplever gang på gang, at de studerende ikke tilegner sig den viden, man som underviser formidler i forelæsningserne. En af årsagerne kan være, at de studerende ikke er aktive i forelæsningserne, og derfor ikke får gjort den viden der kommunikerer til deres egen [...]"*

De studerende er overvejende uenige i, at underviserer motiverer dem i forelæsningserne, hvilket kan ses som en konsekvens af den negative holdning til præsentationer, mens det ydermere er undervisernes indtryk, at den anbefalede litteratur til forelæsningserne ikke benyttes i tilstrækkelig grad forud for forelæsningserne;

*"Det er også en udfordring at få de studerende til at forberede sig forud for en forelæsning. Det er mit indtryk, at det er få, som læser litteraturen, jeg har dog ikke spurgt."*

I relation til spørgsmål om teori i praksis er der blandt de studerende overvejende enighed.

Jeg fik en god forståelse for teorien og begreberne i faget.	3,00	Overvejende enig
Jeg fik en god forståelse for fagtermerne.	2,97	Overvejende enig
Jeg fik en god forståelse for fysiske principper i bygningsdesign.	3,19	Overvejende enig
Jeg fik en god forståelse for bærende konstruktioner i den virkelige verden.	3,28	Enig
Jeg fik en god forståelse for konstruktionens betydning i arkitekturen.	3,47	Enig

Underviserne har imidlertid et anderledes syn:

*"De studerende har svært ved at omsætte teori til praksis og omvendt [...] der er for mange, som ser opgaveregningen og teorien, som om man skal huske nogle opskrifter og formler. Hvor det derimod er vigtigt at forstå principperne, så de kan løse problemer, de ikke har løst før."*

Generelt kan det opsummeres i, at der er divergens mellem de studerendes og undervisernes forståelse af formålet med kurset. De studerende fokuserer på opgaveregningen uden helt at forstå principperne og begreberne i faget. Derimod tillægger underviserne forståelsen af principperne værdi, da forståelse er tættere på aktiv anvendelse – hvilket også skulle styrke de studerende ift. den integrerede designproces

i projektarbejdet. En problemstilling i en bærende konstruktion fra opgavesættet i kurset er speciel for den ene opgave og kan løses ved strategisk læring af faget (Biggs & Tang, 2007), men vil ikke nødvendigvis kunne overføres til en designsituation, de studerende selv kommer til at stå med i praksis, selv om principperne er de samme. Der er en uoverensstemmelse mellem den strategiske læring, som nogle studerende vælger at adoptere i kursusmodulet, altså at lære 'det, der er nødvendigt for at bestå', og kursusmodulets formål med at styrke PBL og IDP.

At de studerendes fokus ligger på overfladelæring igennem korrekt opgaveregning frem for dybdelæring (Marton & Saljo, 1976) kan skyldes, at den nuværende karakter-skala ikke opmuntrer den studerende til at fejle. Det har i den seneste tid været et omdiskuteret emne i forbindelse med 7-trins karakterskalaen, der af flere ses som en 'korrektheds-karakterskala' (Willerslev & Engel-Schmidt, 2016) – på samme måde kan underviserne i kurset nikke genkendende til, at studerende i højere grad fokuserer på at løse opgaverne korrekt, med den konsekvens at de i mindre grad formår at diskutere og reflektere over emner og begreber, der behandles igennem kurset.

### **Et bud på fremtidens kursusmodul**

Resultatet giver et overblik over den nuværende status af tektonikkurset, hvis struktur er generel for kursusmoduler ved A&D:MT. Denne struktur kendetegner i et bredere perspektiv flere af fakulteternes uddannelser ved AAU, hvilket kan give grund til at antage, at andre kurser potentielt står med lignende udfordringer.

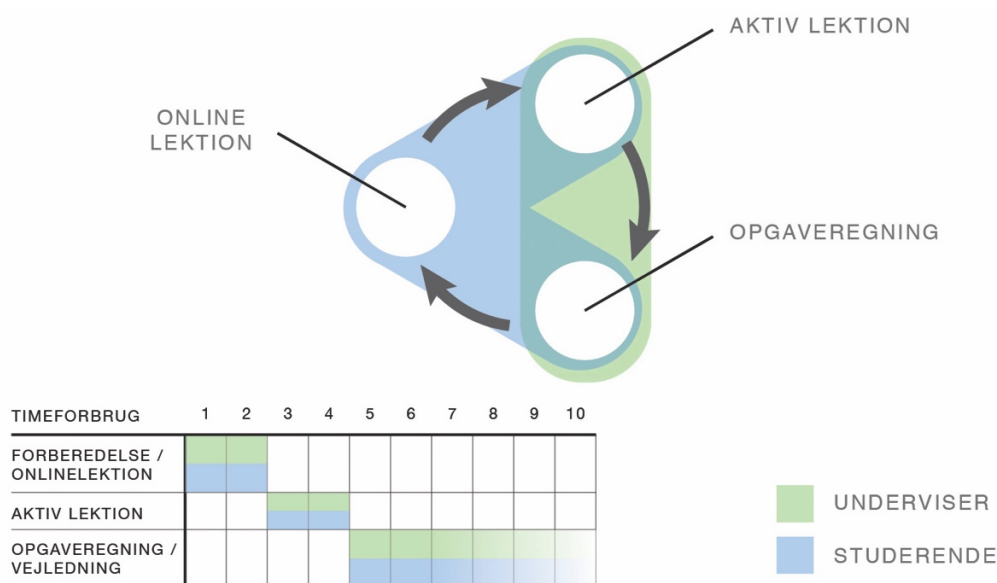
Som konsekvens af undersøgelsen ser vi et essentielt behov for ændring i undervisningen og læringskulturen på kurset, da undervisningen i dens nuværende form ikke i tilstrækkelig grad formår at aktivere de studerendes problembaserede tankegang, der understøtter en højere ordens kognitiv aktivitet. Forelæsningerne i deres traditionelle form er ikke velegnede, hvis man vil fremme de studerendes færdigheder i kreativ problemløsning (Bligh, 2000). Der skal derimod afprøves undervisningsformer, der aktiverer den studerendes evne til at tænke problembaseret, således at undervisningen kan forenes med læringsmålene (Biggs & Tang, 2007).

#### ***Flipped Classroom***

Gennem de seneste år er idéen om 'flipped classroom' (Wesley Baker, 2000) blevet et omdiskuteret emne i didaktisk design. Tanken er, at man udskifter den traditionelle forelæsning, hvor underviser snakker til et passivt publikum, med en aktiv session af vidensdeling. Forelæsningsen sker digitalt forinden lektionen, hvor studerende tilegner sig den nødvendige viden igennem lyd- eller videolektion suppleret med faglitteratur (figur 3).

I stedet for den formelle undervisningssituation, hvor underviser genfortæller litteraturen, skal de studerende aktiveres i et mere uformelt forum med kollaborative aktiviteter, der kognitivt er mere krævende, og som potentielt stimulerer den studerendes

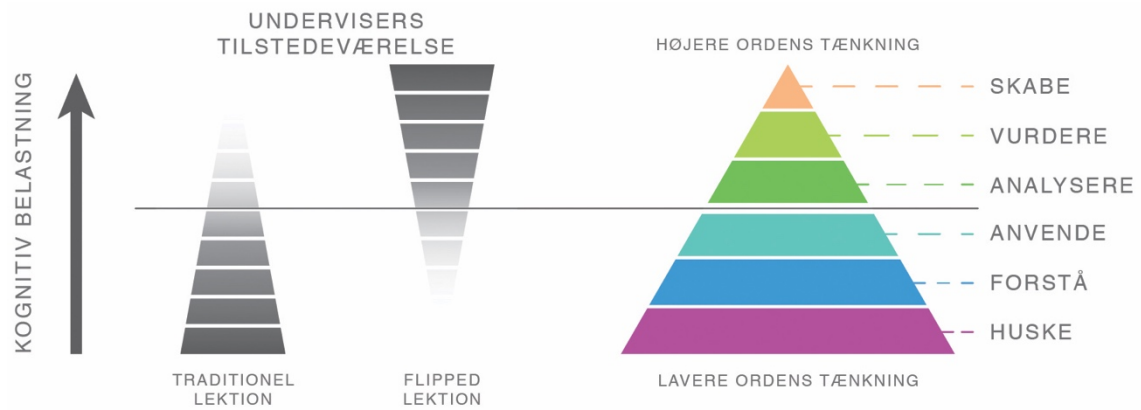
kreative tænkning. Det er en omstrukturering af det didaktiske design, der betyder, at ansvaret for og ejerskabet af den studerendes læring i højere grad flyttes fra underviser til studerende. Underviserens rolle bliver derved at facilitere og guide diskussioner, eksempelvis ved 'peer instruction' (Mazur, 1997). 'Peer instruction' er forløb, hvor underviser indleder med et spørgsmål, som den studerende individuelt skal reflektere over og svare på, hvorefter der foretages samtaler iblandt de studerende, og der sammenfattes et revideret svar. Underviser samler op og kommenterer på svarmulighederne, angiver det korrekte svar, eksemplificerer og drager paralleller, før et nyt tema introduceres og et spørgsmål formuleres.



Figur 3. Eksempel på en 'flipped class'-lektion og estimering af tidsforbrug

Den åbenlyse fordel ved anvendelse af digitale medier som undervisningsmateriale ved ingeniørfakulteterne er, at den påkrævede teoretiske viden inden for fagfeltet er ganske statisk og objektiv. Ses der bort fra de mindre justeringer, der forekommer i præsentationerne fra gang til gang, er det teoretiske undervisningsmateriale stort set uændret. For hvert år kurset gentages, benyttes der unødvendig tid på at genfortælle 'det samme' til et nyt publikum. Derfor er der i et tidsøkonomisk perspektiv en klar fordel ved at flippe undervisningen. Ressourcerne omprioriteres, således at den teoretiske undervisning er digitaliseret og tilgængelig online. Dette giver den studerende en frihed til at forberede sig i eget tempo, med den fordel at de på ethvert tidspunkt kan vende tilbage for at gense og genopfriske deres viden (Clausen & Gnauer, 2015). Den tid, som underviser har med studerende, kan dermed bruges på at styrke en højere ordenstænkning. Sat i perspektiv til Blooms reviderede kognitive taksonomi (Anderson & Krathwohl, 2001) frigiver man den tid, som i traditionelle undervisningssituationer bruges på at tilegne og forstå viden og benytter den til at styrke den studerendes abstraktionsevne igennem aktiv læring (figur 4).





Figur 4. Sammenligning af traditionel lektion og flipped lektion ift. Blooms taksonomi

### Gamification i et læringsmiljø

For at skabe motivation for de studerende kan det i vores tilfælde være hensigtsmæssigt at inddrage et fænomen som 'gamification'. Det er endnu uvist, hvor stor en effekt 'gamification' har i et læringsmiljø, da det er et relativt nyt forskningsområde. Artiklen præsenterer derfor kun de tanker, vi har gjort os mht. implementering af sådanne elementer.

Princippet i 'gamification' er at benytte karaktertræk og elementer fra spil, eksempelvis computerspil, i en anden kontekst. Det er ikke en ny metode, idet den er hyppigt benyttet i andre brancher, især i moderne softwarekoncepter. Der er også eksperimenteret med spilelementer i undervisning (Kapp, 2012), hvor det antages, at udfordringer, konkurrencer og belønninger motiverer de studerende til at lære og derved øger engagement i undervisningsaktiviteterne og gør disse mere tiltalende (figur 5).



Figur 5. Princip for 'gamification'

De mest grundlæggende spilelementer er *erfaringspoint* (point opnået gennem den tid, man bruger i forløbet) og *resultattavler* (point for løsning af udfordringer), der begge anses for at være en drivende motivationskraft grundet den underliggende konkurrencefaktor (Kapp, 2012). Ligesom de fleste spil anvender flere typer af elementerne, er det nødvendigt, at underviser tager i betragtning, hvilke der passer til

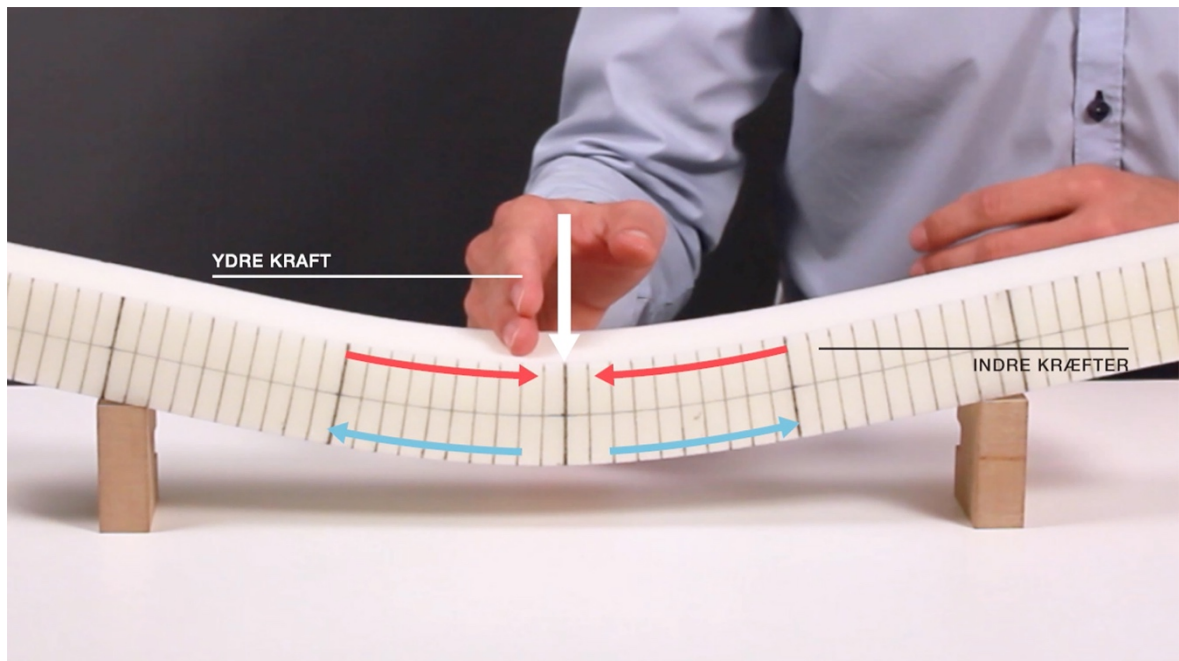
den givne kontekst. For eksempel konstituerer et enkeltstående element som erfaringspoint ikke i sig selv et spil.

I et 'gamification'-perspektiv kan et kursus opbygges som en række missioner, den studerende skal gennemføre, hvor man løbende støder på udfordringer, som quizzes, eller kollaborative opgaver, der skal løses, før man kan fortsætte. Hver gang man udfører en mission, belønnes man med point og får feedback.

Kvaliteten ved implementering af spilelementer udenfor konteksten af spil er først og fremmest den iboende motivationsfaktor. For et læringsmiljø er det mere relevante argument dog, at studerende modtager øjeblikkelig feedback på de læringsaktiviteter, de foretager sig, og dermed får liveevaluering af egne faglige styrker og svagheder.

### Tektonikkurset i 2016

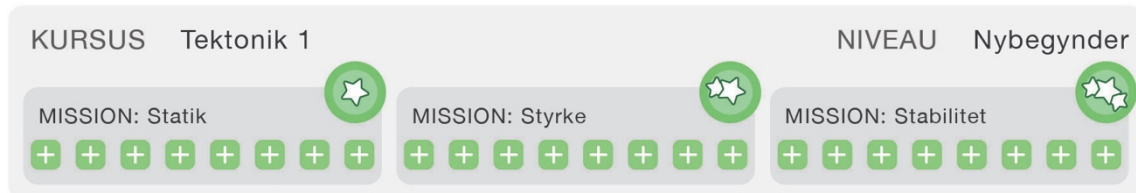
I vores arbejde med at redefinere måden, hvorpå vi formidler viden om bærende konstruktioner som respons på resultatet af undersøgelsen, har vi set potentialer i at implementere princippet om at 'flippe' undervisningen. Hovedfokus har været på at gøre forelæsningen digitalt tilgængelig og strukturere den fysiske lektion som en aktiv 'peer instruction'-session. Opgaveregningen og workshoppen forbliver i den nuværende form.



Figur 6. Eksempel på videolektion i kurset 'Tektonik'

Videolektionerne er opbygget som små segmenter af 3-10 minutters varighed, der hver især fokuserer på et specifikt emne. Der er fleksibilitet i opbygningen af kurset, når videolektionerne er opbygget som små delelementer, og samtidig er det hurtigt at tilgå et specifikt emne. For at styrke forståelsen af principperne og begreberne benyttes der igennem videolektionerne fysiske modeller, der i samspil med animationer

og grafiske elementer hen over videoen viser principper, der har en relation til de beregningsmetoder, som benyttes i faget (figur 6). De fysiske modeller demonstrerer, hvad der sker i praksis, når konstruktioner belastes, mens de overliggende grafiske elementer forbinder denne til de teoretiske aspekter. Kurset er tilgængeligt online via et dedikeret Learning Management System (LMS) der er designet med indbyggede spilelementer (figur 7):



Figur 7. Opbygning af online kursus med 'gamification'-principper

Som figuren viser, er kurset opbygget som et sæt af missioner, der er fagets hovedemner – *statik*, *styrke* og *stabilitet*. For hver mission er der en række undergrupper, som hver især indeholder videolektioner med emner, der relaterer sig til den overordnede mission. Ved afslutning af en mission følger en interaktiv quiz, og når quizen gennemføres, får den studerende feedback med resultater og adgang til næste mission. Der belønnes med point for hver aktion, der foretages, og med emblemer, når en mission gennemføres.

Som en ekstra dimension til at motivere kommunikation blandt de studerende er der ved hver videolektion et forum til diskussion af emnet – brugen af denne belønnes man også for.

På nuværende tidspunkt er der kun oprettet et 'Tektonik'-kursus i systemet, men det er intentionen at udbygge med flere kursusmoduler, der relaterer sig til semestrene på A&D. Semestrene afspejles som niveauer. Når et kursus afsluttes af den studerende, har denne opnået tilstrækkeligt erfaringspoint til at tilmelde sig næste kursus – der er altså igennem systemet sat begrænsninger for progressionen, der skal sikre, at de studerende kommer igennem lektionerne, samt at sværhedsgraden ikke bliver for overvældende. De lektioner, man har været igennem, vil altid være tilgængelige.

## Diskussion og konklusion

Den nye tilgang til undervisning i kurset 'Tektonik' afprøves i efterårssemestret 2016 ved A&D, hvorfor denne diskussion vil omhandle de potentialer, vi ser i en 'flipped' undervisningsform, samt et kritisk blik på de problematikker der kunne opstå heraf. Konceptet i at flippe undervisningen har nogle essentielle fordele for den studerende, da der igennem hele uddannelsesforløbet vil være en fast base af digitalt oplagrede videolektioner, man kan vende tilbage til og studere efter behov. En anden fordel ligger i strukturen af 'flipped classroom', da der er frihed og fleksibilitet til selv at afgøre, hvornår man vil tilgå lektionerne, samtidig med at de kan sættes på pause og genspilles.

Der skal dog overvejes følgende udfordring: Hvad hvis videolektionerne slet ikke benyttes af den studerende før den fysiske forelæsning? Ligesom underviseren ikke kan tvinge en studerende til at møde op til en forelæsning, kan man heller ikke tvinge nogen til at benytte onlineforelæsningen, idet der er ansvar for egen læring. En løsning på denne problematik kunne være at sætte de studerende, der mangler videolektionerne, til at se dem i løbet af den fysiske forelæsning. Dette vil imidlertid forhindre dem i at deltage aktivt. Afprøvningen vil afdække størrelsen af dette problem.

I situationen for Tektonikkurset, der som udgangspunkt skal formidle ingeniørfaglig viden og koblingen af denne til arkitekturfaget, vil omstruktureringen frigive tid i den fysiske lektion til at fokusere på netop koblingen mellem de to fag igennem diskussion af relevante casestudier.

En begrænsning for undersøgelsen var at forbedre undervisningsformen med den tid, der normalt er afsat til undervisning. Her er vores erfaringer, at der er en naturlig indlæringsproces ved brugen af nye teknologier, og at videolektioner generelt tager længere tid at forberede og producere end de traditionelle slideshows. Der ligger således en større arbejdsbyrde i at transformere undervisningen. Dog forventes det, at den ekstra tid vil betale sig i længden, da forberedelsestiden fremover ikke vil være den samme. Samtidig fokuserer videolektionerne på teori i faget, som ikke ændrer sig, og derved kan lektionerne genbruges.

Med artiklen har vi vist de tiltag, vi gør for at fremme læringen ved brug af de teknologier, der allerede er en fast del af vores hverdag, og inspireret andre til at udforske potentialerne i sådanne tiltag.

Artiklen præsenterer et alternativ til den traditionelle forelæsningsform, hvor den studerende passivt modtager informationer. Den nye tilgang er en interaktiv læringsproces, der, som hovedprincippet i 'flipped classroom'-metoden, omprioriterer tiden, så undervisere og studerende i højere grad er i dialog om anvendelse, analyse og vurdering af fagets emner. Yderligere danner kombinationen af en online læringsplatform med liveevaluering og 'gamification' løbende et overblik for den studerende over de aspekter, der kan forbedres.

Dette forsøg er stadig meget nyt, og der foreligger på nuværende tidspunkt ikke resultater i form af eksamensresultater og kursusevaluering, som vi kan konkludere ud fra. Dog er det hensigten at fortsætte udviklingen, såfremt evalueringen af Tektonikkurset for efteråret 2016 viser indikationer af, at de nye tiltag har en positiv effekt.

*Mirnes Tulic er uddannet civilingeniør ved Arkitektur, Design & Mediateknologi på Aalborg Universitet med specialisering i Arkitektur. Medlem af ingeniørforeningen IDA. Tidligere arbejdet som undervisningsassistent ved Institut for Byggeri og Anlæg, Aalborg Universitet. Arbejder primært med udvikling af undervisning samt vejledning i bærende konstruktioner og parametriske design på kurser og semesterprojekter ved Arkitektur, Design & Mediateknologi på Aalborg Universitet.*

*Jesper Thøger Christensen er uddannet ingeniør og arkitekt ved ingeniøruddannelsen i "Arkitektur og Design" med specialisering i Arkitektur fra Aalborg Universitet og etårig Master of Advanced Studies in Computer Aided Architectural Design fra ETH Zürich, Schweiz. Arkitekt MAA og medlem af ingeniørforeningen IDA. Tidligere arbejdet ved 3xN GxN i København og UnStudio i Amsterdam. Interesseret i det tværfaglige felt mellem Bygningsingeniøren og Arkitekten. Specialiserer sig gennem ph.d.-studie inden for bærende trækonstruktioner med fokus på, hvordan samlingerne kan inddrages i den tidlige designfase. Har været hjælpelærer siden 2012 og undervist siden 2014 inden for bærende konstruktioner ved uddannelsen i Arkitektur og Design på Aalborg Universitet.*

## Litteratur

- Aalborg Universitet. (2016). *Aalborg Universitets Strategi 2016-21*. Hentet 15. august 2016 fra Aalborg Universitet Website: <http://www.strategi.aau.dk>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bligh, D. A. (2000). *What's the Use of Lectures?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Clausen, J., & Gnauer, D. (2015). Teaching smart with podcasts. *International Journal of Engineering Education*, 31(2), 486-494.
- De Graaff, E., & Kolmos, A. (2007). History of problem-based and project-based learning. (E. De Graaff, & A. Kolmos, Red.) *Management of Change: Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education* (1st edn. udg.). San Francisco: Pfeiffer.
- Knudstrup, M.-A. (2005). Arkitektur som Integreret Design. I L. Botin, & O. Pihl, *Pandoras Boks : Metode Antologi* (s. 13-29). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kolmos, A., De Graaff, E., & Du, X. (2009). Diversity of PBL - PBL Learning Principles and Models. (A. Kolmos, E. De Graaff, & X. Du, Red.) *Research on PBL Practise on Engineering Education*.
- Kress, G., & Selander, S. (2012). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On Qualitative Difference in Learning. I - Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*(46), 4-11.

- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction : A Users Manual*. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.
- Richardson, C. (2008). Open Educational Knowledge: More Than Opening the Classroom Door. (T. Ilyoshi, & M. Kumar, Red.) *Opening Up Education. The Collective Advancement of Education Through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*, 279-288.
- Wesley Baker, J. (2000). The 'Classroom Flip': Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. *11th International Conference on College Teaching and Learning*(s. 9-17). bepress.
- Willerslev, R., & Engel-Schmidt, J. (3. August 2016). Deadline. (J. Rosenkrands, Interviewer) DR.

# Læringsportfolio som individuelt refleksionsrum i kollektiv læring

*Frederikke Winther, cand.mag., ph.d., adjunkt ved Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet i København*

## Reviewet artikel

*Problembaseret læring (PBL) stiller særlige krav til den enkelte studerendes evne til at deltage i fælles læreprocesser. At lære i samspil med andre kræver, at man er i stand til at træde aktivt ind i dette samspil og yde et selvstændigt, relevant og konstruktivt bidrag. Derfor stiller PBL som studieform ikke alene høje krav til fællesskabet, men også til de studerendes individuelle intentioner og strategier samt lyst og evne til at tage ejerskab og ansvar for egen faglige udvikling i sociale kontekster. I artiklen foreslås læringsportfolio som en refleksionsteknologi, der kan stimulere og styrke den enkelte studerendes erkendelse af og indflydelse på egen læring – og dermed kvalificere de studerendes individuelle forudsætninger for at kunne træde konstruktivt ind i og beriget ud af skiftende læringsfællesskaber. Der gives endvidere et bud på, hvordan læringsportfolioer kan evalueres som progressive, refleksive tekster med fokus på de studerendes konstruktion af persona i teksten.*

## Baggrund

I problembaseret læring (PBL), som på Aalborg Universitet praktiseres i en fuldt udfoldet form gennem *problemorientering, projektorganisering og gruppearbejde* (Kolmos, 2008; Kolmos, Fink & Krogh, 2004), er studieformen centreret omkring en høj grad af deltagerstyring. En væsentlig, og værdifuld, udfordring er her, at de studerende skal lære at forholde sig aktivt, eksplicit og kollektivt til de arbejds- og erkendelsesmetoder, der knytter sig til et problemorienteret gruppearbejde, så projektet og læreprocessen forbliver et fælles anliggende: Hvordan formulerer vi, sammen, en teoretisk relevant og empirisk realistisk problemstilling? Hvordan tilrettelægger og gennemfører vi, sammen, et meningsfuldt og lærerigt projektarbejde? Og hvordan indleder og vedligeholder vi et konstruktivt samarbejde med hinanden? At finde og følge passende og produktive veje til faglig viden og udvikling bliver således i sig selv et eksplicit læringsmål. De studerende skal lære, hvordan de sammen lærer bedst, mens de gør det. På kommunikationsuddannelserne på AAU, og særligt på de indledende semestre på bachelorniveau, undervises de studerende derfor i de forskellige kollaborative færdigheder, som problembaseret projektarbejde og samarbejde på universitetet kræver. Herunder konstruktion af problemstillinger, projektorganisering, gruppedynamik, konflikthåndtering, kollaborativ tekstproduktion, vejledersamarbejde og peer-feedback. Det overordnede mål med denne undervisning er at kvalificere den faglige dynamik og progression imellem de studerende i de fælles læreprocesser.

Den fællesskabsorienterede organisering af læring, som praktiseres i det problembaserede læringsparadigme, stiller altså krav til de studerendes evne til at organisere faglige fællesskaber og at lære i samarbejde med hinanden, som igen stiller krav til den enkelte studerendes personlige vilje og evne til at agere, interagere og udvikle sig som selvstændigt fagligt individ i og imellem skiftende læringsfællesskaber. Krav, som de studerende i problembaserede læringskontekster, ifølge Savin-Baden (2000), ikke altid får tilstrækkelig instruktion i og støtte til at håndtere:

*"[I]n many curricula these issues are not often fully acknowledged, nor are students supported in managing the personal and learning challenges with which they are presented through problem-based learning."*(Savin-Baden, 2000, s. 2)

### Situeret, individuel læring

Problembaseret læring, i det omfang det indebærer problemorienterede og studentstyrede arbejdsprocesser, har mange ligheder med *situeret læring*, idet de studerende lærer med og af hinanden gennem deltagelse og engagement i fælles praksisser. Gennem interaktion med andre udvikler den lærende 'sine personligt meningsfulde veje ind i og på tværs af komplekst overlappende praksisfællesskaber', hvorved '[d]en enkeltes selvforståelse udvikles ved at være spejlet, konfronteret og forhandlet i forhold til andre, og forandres over tid og sted ved at bidrage til betydningsfulde aktiviteter i fælles praksis' (Tanggaard & Nielsen, 2006, s. 160, 159). Det situerede læringsperspektiv implicerer således et opgør med en mere individorienterede forståelse af læring som en 'bevidsthedsmæssig proces i et individ uafhængigt af de sociale omgivelser' gennem 'indre kontemplation' (Tanggaard & Nielsen, 2006, s. 155, 159). Individets bevidsthed om egen læring er i den situerede læringsforståelse ikke nogen betingelse for, at læring kan finde sted, og det er ofte først, når de lærende 'står i selve præstationssituationen', eksempelvis en eksamination, 'at de konstaterer, at de rent faktisk har lært noget og gennem andres anerkendelse [bliver] bevidste om deres læring' (Tanggaard & Nielsen, 2006, s. 156).

Trods mange ligheder mellem det problembaserede og det situerede læringsperspektiv, afviger PBL som studieform fra situeret læring (som det defineres af Tanggaard og Nielsen, 2006) ved at være betinget af en individuel bevidsthed om egen læring og læreproces, herunder 'the consideration of personal experience [...] which makes learning both possible and meaningful' (Savin-Baden, 2000, s. 6). Selvindsig og -erkendelse er således en central kraft for progression i problembaseret læring:

*"Learning should be seen as a cyclical process in which students make transitions through which they develop increasing (and also sometimes decreasing) understandings of themselves, their contexts, and the ways and situations in which they learn effectively."*(Savin-Baden, 2000, s. 9)



Ifølge Savin-Baden og Major (2004) er en behavioristisk læringsforståelse derfor ikke tilstrækkelig i det problembaseret læringsperspektiv, idet læring også må foregå som en kognitiv proces (s. 24). Det er gennem selvindsigt og erkendelse af egne og fælles praksisser, at den studerende bringes videre i lærings- og uddannelsesprocessen.

Et andet sted, hvor PBL afviger fra situeret læring, er i forhold til konkrete læringskontekster. Situeret læring forudsætter 'at der på forhånd eksisterer en social praksis, som subjektet tager del i' (Tanggaard & Nielsen, 2006, s. 159), hvilket ikke nødvendigvis er tilfældet i problemorienteret projektarbejde. Når de studerende står på tærsklen til et nyt projektforsøg, er det ofte med en helt ny konstellation af samarbejdspartnere, et nyt problemfelt samt nye teoretiske og metodiske perspektiver. I det deltagerstyrede projektarbejde findes således ikke en allerede eksisterende social praksis, men derimod et behov for at udvikle en gruppebaseret praksis, knyttet til det specifikke projekt. Enhver nyetableret projektgruppe skal altså selv definere og udvikle en fælles, passende samarbejds- og projektform, baseret på de individuelle ressourcer, forudsætninger og ambitioner, der findes i gruppen. En vigtig drivkraft i det deltagerstyrede projektarbejde er derfor forhandlingen af grundlaget for en ny social praksis for fælles faglig læring, hvor den enkelte studerende må forsøge at gøre sin indflydelse gældende, baseret på en erkendelse af egne erfaringer og udbytte fra tidligere læreprocesser samt fremtidige læringsbehov og -ønsker. *Præstationssituationer*, forstået som institutionelle anledninger til at demonstrere og erkende egen læring i mødet med andres anerkendelse og bedømmelse, opstår således ikke først ved eksamensbordet ved projektets afslutning, men i princippet dagligt, idet det ved gruppemøder og vejledninger forventes, at den studerende byder aktivt og selvstændigt ind i udviklingen af det faglige læringsfællesskab. De studerende på en PBL-uddannelse skal, med andre ord, kunne tage et aktivt ansvar og ejerskab for såvel egen som fælles læreproces inden for rammerne af det fælles, selvstyrede projektarbejde. Dermed ikke sagt, at bevidsthed om egen læring er en betingelse for, at læring kan ske, men at progressivt og konstruktivt projektarbejde, for den enkelte og for gruppen, delvist er betinget af deltagerens bevidsthed om egen læring. Som Savin-Baden (2000) også påpeger, kræver problembaseret læring som studieform derfor, at de studerende trænes i både at samarbejde og at håndtere personlige og læringsmæssige udfordringer, så de kan få en dybere forståelse for og indflydelse på deres egen vej til læring som et individuelt afsæt for samarbejdet.

### Situeret reflekteret skrivning

En måde at stimulere den studerendes evne til at erkende egen læring og udvikling i og med deltagelse i læringsfællesskaber er ved at iværksætte studieaktiviteter, som kan føre til det, Malthouse, Barentsen og Watts (2014) definerer som *situeret reflekteret praksis*, som involverer 'the practitioner's construction of self in relation to [...] context':

“Seeing oneself in relation to the organization can be illuminating in terms of personal capacities to effect change, personal needs and development, progress and ambition.” (Malthouse, Barentsen & Watts, 2014, s. 599).

Situeret reflekteret praksis kombinerer refleksion (*reflectivity*), forstået som evnen til at reflektere over egne handlinger, og refleksivitet (*reflexivity*), forstået som evnen til at forstå og positionere sig selv inden for sociale og/eller organisatoriske kontekster (Malthouse, Barentsen & Watts, 2014, s. 599). Under et studie af situeret praksis erfarede Malthouse, Barentsen & Watts (2014), hvordan deltagernes opmærksomhed på egen position og selvforståelse blev skærpet i kraft af de spørgsmål, forskerne stillede, hvilket medførte en dybere forståelse af sig selv i kontekst samt kontekstens indflydelse på deres praksis (s. 600). I en uddannelsesmæssig sammenhæng kan en tilsvarende form for situeret reflekteret praksis støtte de studerendes bevidsthed om egen læring og læreproces, herunder egen selvforståelse og studiepraksis inden for rammerne af den sociale og faglige læringskontekst.

En måde, de studerende kan praktisere situeret reflekteret praksis på, er gennem reflekteret skrivning om egen læring. Ifølge Moon (2006) kan logbogsskrivning i forbindelse med læreprocesser fungere som en ‘vehicle for reflection’ (s. 1). Når den studerende skriver om egen læring, etablerer vedkommende et selvstændigt, mentalt rum for eftertanke med tid til at indse og organisere sin viden og sine ideer på meningsfulde måde. At skrive om egen læring kan føre til dybere læring, idet:

*“[d]eepening occurs when learners ‘rethink’ or reflect upon material that they have learnt through a surface approach. This reflective ‘cognitive housekeeping’ is a re-accommodation of the cognitive structure that occurs at a later time than learning.”* (Moon, 1999, s. 26).

Hos Moon (2006) er det en central pointe, at rammerne omkring skriveprocessen er så frie som muligt, eksempelvis i forhold til udvælgelse og disponering af indhold, fordi det tvinger den studerende til at træffe egne beslutninger om, hvad der er vigtigt og meningsfuldt at skrive om, og dermed at tage ejerskab over egen skrive- og læreproces (s. 27). Det frie refleksionsrum, den blanke side, fungerer som et mødested (*meeting place*) for ideer, som kan kobles og omsættes til nye indsigter om verden og om den studerende selv (Moon, 2006, s. 17).

### Læringsportfolio

Selvstændig reflekteret skrivning om egen læreproces i fællesskaber vil således kunne generere en skriftlig situeret reflekteret praksis, som kan stimulere en klarere og dybere bevidsthed om egen læring: ‘[M]ore enriched learning [is] likely to occur if the student is encouraged to come to terms self-consciously over the duration of an academic endeavor’ (Zubizarreta 2004, s. 4). Af samme årsag anbefaler Zubizarreta (2004),

at studerende udarbejder læringsportfolioer, fordi de giver mulighed for '[d]eliberative and systematic attention not only to skills development but also to the students self-reflective, metacognitive appraisal of how, and, more importantly, why learning has occurred' (s. 4). Som Moon (2006) anbefaler Zubizaretta (2004), at de studerende reflekterer skriftligt, men også at de indsamler dokumentation for læring (*evidence and outcomes of learning*) som kan stimulere, støtte og strukturere de studerendes fortællinger om læring (*reflective narratives*) (s. 27). Dokumentation for og fortællinger om egen læring afspejler, hvad Moon (2006) kalder den *eksterne* (praktisk og socialt betinget), og den *interne* (individuel og kontemplativ) oplevelse og læreproces (s. 23). I en læringsportfolio kombineres de to forskellige repræsentationer af læring, idet den skriftlige refleksion, fortællingen om læring, forankres i en samling af konkrete læringsartefakter, dokumentationen. Inddragelsen af dokumentation for læring sikrer samtidig, at den selvreflekterende og selvfremsættende tekst forankres i praksis på en autentisk og realistisk, frem for idealistisk og selvpromoverende, måde (Zubizaretta, 2004, s. 28).

Hensigten med implementering af portfolioopgaver i universitetsuddannelse er ofte at demonstrere færdigheder eller præsentere resultater, knyttet til afgrænsede læringsforløb med et specifikt indhold og læringsmål (Brown, 2002, s. 229). Brown (2002) og Wright, Knight og Pomerleau (1999) anbefaler imidlertid, at implementeringen af læringsportfolioer sker på tværs af specifikke fag og kurser med henblik på at rette fokus mod det større, dybere og mere komplekse læringsudbytte, den studerende opnår gennem sin uddannelse: '[S]ingle courses cannot develop complex skills and understandings to the degree that can be achieved by the co-ordination of courses within a coherent program' (Wright, Knight & Pomerleau, 1999, s. 99). Erfaringsbaserede læringsportfolioer (*experiential learning portfolios*) anlægger en bredere, mere åben og individuel tilgang til læring, hvilket gør arbejdet med portfolioen til en læreproces i sig selv: 'Through the creation of portfolios, students may become more aware of their own self-directed learning as well as enhance their abilities to engage in further self-directed learning projects in the future' (Brown, 2002, s. 230).

Læringsportfolioer, som går på tværs af specifikke fagforløb og læringsmål, stiller imidlertid ekstraordinære betingelser til vurdering og evaluering af de studerendes arbejde. Krogh, Lund og Jensen (2008) påpeger udfordringen i at definere rimelige og retvisende kriterier for evalueringen af personlige portfolioarbejder, fordi 'det jo netop [er] pointen med metoden, at den skal afspejle den individuelle studerende på helt andre måder, end traditionelle tests og opgaver gør' (s. 52). I det følgende redegøres for et forsøg med implementering af læringsportfolioer, som blandt andet har medført konkret indsigt i erfaringsbaserede læringsportfolioers karakter som en kompleks og personlig tekstform, samt praktiske erfaringer med vurdering af læringsportfolioer i kraft, og ikke på trods, af tekstformens individuelle karakter.

## Læringsportfolioer som situeret, individuel reflekteret praksis

Som en måde at imødekomme behovet for individuel refleksion over egen studiepraksis og -progression i et overvejende kollaborativt læringsmiljø, indledtes i 2014 et didaktisk eksperiment med implementering af individuelle erfaringsbaserede læringsportfolioer på det første semester af kandidatuddannelsen i Kommunikation på AAU i København. Portfolioforløbet blev indlagt som en del af et introduktionskursus, som havde til hensigt at give de studerende en såvel faglig som social kickstart på et nyt uddannelsesforløb. Hensigten med portfolioeksperimentet var at undersøge metodens potentiale som en læringsaktivitet, der kan stimulere de studerendes erkendelse af egen læring. I det følgende gives en kort redegørelse for rammerne omkring implementeringen af læringsportfolio, efterfulgt af konkrete eksempler fra studerendes portfolioer, som afspejler portfolioopgavens læringsmæssige potentiale. Dernæst gives et bud på, hvordan læringsportfolioer som komplekse, reflekterende og personlige tekster kan evalueres på baggrund af teksternes fremstilling af *persona* som udtryk for studerendes eksplicite erkendelse af egen læring og læreproces.

### *Undervisningsdesign*

Inspireret af Zubizarettas (2004) model for udarbejdelsen af læringsportfolio blev de studerende fra studiestart instrueret i at opbygge en samling dokumenter og artefakter, knyttet til semesterets forskellige læringsaktiviteter, samt føre logbog over egen læring, eksempelvis i form af notater og/eller friskrivning gennem hele semesteret. Instruksen blev understøttet af Zimmermanns tekst (2013) om produktion af læringsportfolio, som blandt andet er baseret på Zubizarettas (2004) tilgang til aktiviteten. Instruksen og vejledning foregik ved fire forskellige workshops i løbet af semesteret med fokus på forhold som formulering af faglighed, valg af format, disposition og selvfremsstilling. Hensigten var at gøre eksperimentet så åbent og udfordrende som muligt for at se, hvordan, i hvilken retning og hvor langt de studerende ville nå, når portfolioerne blev stillet som en fri og individuel kreativ opgave. For at give plads til at de studerende kunne eksperimentere og arbejde så frit og selvstændigt som muligt, blev opgaven rammesat af tre enkle, overordnede betingelser:

- Elektronisk aflevering i et format efter eget valg.
- Otte obligatoriske afsnit, svarende til semesterets primære studieelementer samt en personlig fagprofil, herunder læringsmål og læringsudbytte.
- Alle obligatoriske afsnit skulle indeholde et beskrivende, et dokumenterende og et reflekterende element.

Vurderingen af portfolioerne indgik som en del af den samlede vurdering af den studerendes aktive tilstedeværelse og deltagelse i undervisningen (herunder aflevering af skriftlige opgaver), som var afløsningskravet på introduktionskurset.

### *Analyse af læringsportfolioer*

I 2014 og 2015 afleverede alle med undtagelse af et par stykker, det vil sige 91 studerende i alt, en læringsportfolio efter første semester af kandidatuddannelsen. Den samlede mængde portfolioer udgør et mangfoldigt og komplekst empirisk materiale af personligt disponerede og formulerede multimodale tekster med stor variation i forhold til layout, omfang, indhold, illustrationer, sprogbrug m.v. Nogle studerende har eksperimenteret særligt med formen. Én portfolio er eksempelvis udformet som en reportageartikel, i andre indgår blogging eller twitting som et dynamisk, interaktivt element. 20 portfolioer blev afleveret i pdf- eller wordformat, to i preziformat, og de resterende 69 er udformet som hjemmesider i Wordpress eller Wix.

Alle portfolioer blev indledningsvist bedømt i forhold til indfrielsen af de tre rammebetingelser, herunder at alle studieaktiviteter er repræsenteret ved beskrivelse, dokumentation og refleksion. Alle portfolioer indfrie dette krav, dog i varierende grad. Særligt graden af personlig refleksion over egen læring viste sig svær at vurdere entydigt og systematisk. Grænsen mellem redegørelse og refleksion i personlige dynamiske tekster er flydende og en rimelig vurdering af, hvorvidt et afsnit er redegørende eller reflekterende, kræver en tekstnær læsning under hensyntagen til de gældende præmisser for tekstens udformning, herunder individuel struktur og sprogtoner, i hver enkelt læringsportfolio. Et afgørende spørgsmål i tilknytning til vurderingen af de erfaringsbaserede læringsportfolioer blev derfor, hvordan man identificerer og vurderer personlig reflekterende tekst på en entydig og systematisk måde i et så omfattende og varieret tekstmateriale? Dette spørgsmål blev udgangspunktet for det efterfølgende analysearbejde.

Analysen af portfolioerne har fulgt principperne for *fokuseret* indholdsanalyse, eller hvad Hsieh og Shannon (2005) betegner som '*derived content analysis*' (s. 1281). En fokuseret indholdsanalyse placerer sig imellem en åben, eksplorativ indholdsanalyse (*conventional content analysis*), og en lukket, kategorisk indholdsanalyse (*summative content analysis*) ved at anlægge en undersøgende og dog fokuseret tilgang til data-materialet, baseret på en bestemt teoretisk tankegang og/eller en hypotese. I dette tilfælde var analysen fokuseret på læringsportfolioer som en refleksionsteknologi, der kan føre til dybere, rigere læring hos den enkelte studerende, eksempelvis jævnfør Zubizaretta (2004), Moon (2006) og Brown (2002). Analysen var således også fokuseret på at afklare, hvad der karakteriserer 'den reflekterede læringsportfolio', hvor den studerende ikke alene beskriver og dokumenterer, men også aktivt og eksplicit reflekterer over egen læring og læreproces. Den fokuserede indholdsanalyse af de studerendes afleveringer har dermed været baseret på en forståelse af læringsportfolioer som autobiografiske tekster, der har til hensigt at fremstille læring fra et individuelt erfaringsperspektiv. Fokus har derfor været rettet imod de studerendes selv fremstilling som lærende individer gennem brug af strukturerende og formidlende elementer som dokumentation og multimodalitet (billeder, noter, modeller, klip fra logbøger

m.v.), grafik og strukturering (layout, vignetter, tekstboks, hyperlinks m.v.) samt sprogbrug og sproglig selvfremstilling. Hensigten med analysearbejdet har været at undersøge, hvilke forskellige produktions- og præsentationsstrategier, de studerende har gjort brug af, samt disse strategiers hensigtsmæssighed i forhold til reflekteret fremstilling af erfaringer og erkendelser knyttet til egen læring og læreproces. I det følgende gives først eksempler på studerendes udsagn om oplevelse og udbytte af portfolioarbejdet og dernæst eksempler på reflekterende selvfremstilling. Referencerne til de enkelte læringsportfolioer er anonymiserede, angivet med afleveringsnummer og årgang i parentes.

### **Oplevelse og udbytte**

Med undtagelse af nogle få studerende, som enten udtrykker utilfredshed med eller slet ikke giver udtryk for deres personlige holdning til portfolioopgaven, skriver alle om portfolioarbejde, at det har været en både udfordrende og givende proces samt en konstruktiv måde at begynde kandidatuddannelsen på: '[D]enne opstart opfordrede mig til at kigge op og huske på, hvorfor jeg er her, og hvad jeg vil med det' (31, 2014). Flere udtrykker desuden et ønske om at fortsætte med at reflektere aktivt over egen læring, eksempelvis i en læringslogbog, fordi '[d]et giver mulighed for at få indblik i, hvordan ens faglige og personlige udvikling udfolder sig over tid' (30, 2015). Portfolioopgaven blev dog også mødt med nogen skepsis:

*"Jeg havde en forestilling om, at det var fjollet at dokumentere læring. Jeg var ikke sikker på, at det ville kunne lade sig gøre. Denne portfolioopgave har udfordret begge disse forestillinger. Først og fremmest fordi, at jeg nu forstår, at det er meget motiverende, at få sat ord på det jeg lærer og hvordan. Jeg kan se, at alt den tid jeg bruger på universitetet, den fører til noget."*(32, 2015).

Modstanden aftog, efterhånden som indsamling og produktion af dokumentationsmateriale gradvist gjorde opgaven mere meningsfuld. Selv indledningsvist skeptiske studerende giver eksplicit udtryk for, at det har været den ekstra indsats værd, idet '*[j]eg tror i højere grad, at det, jeg har lært på dette semester, hænger fast'*(24, 2014).

At tænke over og skrive om egen læring og læreproces har blandt andet skærpet de studerendes opmærksomhed på relationen mellem forskellige, faglige perspektiver og aktiviteter:

*"Jo længere jeg kom i skriveprocessen, des mere sammenhæng fik de enkelte fag og teorier for mig. Hvor jeg før har set på fagene som værende individuelle og usammenhængende fag, så jeg nu en sammenhæng mellem disse. Denne sammenhæng har bevirket, at jeg har fået en langt bredere forståelse for enkelte emner, da disse er blevet belyst fra forskellige vinkler."*(11, 2014)

Et andet gennemgående tema i portfolioerne er betydningen af at lære i samspil med andre. I medstuderendes nærvær bliver den studerende:

*"... bevidst om sin egen måde at tænke på i mødet med de andres måder at tænke på. [...] når vi har så forskellige baggrunde, som vi har på holdet, har man mulighed for rigtig at diskutere, reflektere og perspektivere. Således tror jeg at mine medstuderende er skyld i en masse af den læring, jeg har gjort mig på dette semester!"(2, 2014)*

De studerende har samlet set erfaret, at det at reflektere over og skrive om egen læring kan tilføje en ekstra dimension til bevidstheden om eget studieprojekt, herunder hvad, hvordan og hvorfor de lærer, som igen kan styrke følelsen af ansvar og ejerskab i forhold til egen læreproces. Læringsportfolioer kan derfor tjene som *'et værktøj, der kan gøre mig mere bevidst om min uddannelse, mine læringsmål og mit akademiske jeg'*(37, 2014).

Nogle få studerende mener ikke, de har fået udbytte af portfolioarbejdet, men anerkender samtidig, at det sandsynligvis skyldes, at de ikke har prioriteret opgaven tilstrækkeligt.

### **Reflekteret selvfremsættelse**

De studerende er tydeligt bevidste om, at målet med portfolioarbejdet ikke blot er at beskrive og dokumentere, men også at reflektere:

*"Refleksion, refleksion og lidt mere refleksion... Selvom det er en ting vi konstant bliver stillet overfor, på en humanistisk uddannelse som Kommunikation, mener jeg det er en utrolig vigtig disciplin at mestre. Og det er lige netop, hvad arbejdet med denne portfolio har været for mig – refleksion over egen arbejds-gang og faglighed."(34, 2015)*

Pointen 'refleksion er vigtig' går igen i det næste eksempel, men på et andet grundlag:

*"Overordnet set har portfolioarbejdet været medvirkende til, at jeg har fået mere ud af alle fagene på 7. semester. Ved at være tvunget til at reflektere over hvordan jeg lærer bedst, hvordan jeg flytter mig fagligt, og hvordan jeg anvender mine ressourcer optimalt, har fået mig til at indse vigtigheden af refleksion. Jeg ved ikke om det nødvendigvis er selve formen portfolio, som har givet mig denne indsigt, men det, at der er blevet tvunget et fokus på refleksion, har ændret på hvordan jeg opfatter mig selv som studerende. [...] Jeg føler ikke at jeg rent fagligt har fået større udbytte ved at reflektere over læringen, da jeg også mener at jeg har fået et stort fagligt udbytte på de tidligere semestre. Forskellen denne gang er dog, at jeg nu er blevet bevidst om hvilke elementer, som for mig er rigtig givende og hvor jeg skal lægge min kræfter for at forbedre mig."(41, 2015)*

I det første eksempel konstaterer skribenten, at 'refleksion' tildeles en central funktion på studiet, erklærer sig enig i denne pointe og konstaterer, at portfolioarbejdet har indebåret refleksion. I det andet eksempel reflekteres og diskuteres 'refleksion' gennem en personlig eftertænksom og undersøgende tilgang til det skete og det gjorte gennem udtryk som 'ved at være tvunget til ... har fået mig til at indse', 'jeg ved ikke om ... men det ... har ændret ...', 'jeg føler ikke ... da jeg også mener ...', 'forskellen er ...'. At refleksion er vigtig fremstår som en påstand, forankret i personlige overvejelser og erfaringer. I modsætning til den entydige og statiske fremstilling i det første eksempel findes i det andet eksempels undersøgende sproglige form et tidsligt og eftertænksomt, dynamisk rum (før og nu, på den ene og den anden side, både/og), som skribenten selv udfylder gennem reflekteret skrivning. Dermed ikke sagt, at den første skribent ikke har reflekteret over sin egen læring og læreproces, som vedkommende netop skriver at have gjort. Dog har skribenten ikke, som i det andet eksempel, reflekteret *skriftligt* og således ikke formuleret og forankret sine refleksioner i portfolioteksten.

En tekstnær, sproglig analyse af læringsportfolioerne viser, at de studerende gennemgående skriver på tre forskellige sproglige handlingsniveauer:

1. Et lineært, redegørende niveau, hvor skribenten nøgternt refererer læringsforløbet i form af hændelser, handlinger og resultater: hvad skete der, hvad gjorde vi, hvad lærte jeg?
2. Et statisk, vurderende niveau, hvor skribenten stopper op og bedømmer læringsforløbets indhold og kvalitet, baseret på egne holdninger og følelser: det var spændende, sjovt, vigtigt, kedelig, lærerigt.
3. Et dynamisk, reflekterende niveau, hvor skribenten overvejer, undersøger, diskuterer og/eller perspektiverer sin redegørelse for læringsforløbet (1.) vurderinger af samme (2.), baseret på undren og eftertanke: Hvorfor skete det? Hvorfor gjorde vi, som vi gjorde? Hvorfor oplevede jeg det sådan? Hvorfor lærte jeg det?

At beskrive indhold og handlinger, knyttet til et bestemt læringsforløb, på det redegørende niveau, kan i sig selv generere en klarere bevidsthed om det at være i læring (Zubizarreta, 2004; Moon, 2006). Den emotionelle oplevelse, og dermed den personlige vurdering, har ligeledes afgørende indflydelse på læreprocessen (Moon, 2006, s. 28). Hvis arbejdet med læringsportfolioer skal føre til dybere, transformativ læring (Mezirow, 1991) med et udbytte, som kan overføres til andre læringskontekster og stimulere en fortsat faglig og personlig progression på tværs af fag og moduler (Brown, 2002), er det imidlertid ikke nok blot at beskrive hændelser, handlinger og oplevelsen af dem. Læringsportfolioer er en anledning for de studerende til også at



undre sig over og undersøge grundlaget for og resultatet af egne handlinger og oplevelser under læreprocessen. Skriveprocessen kan i denne henseende fungere som *tankens teknologi*, idet '[t]houghts arise during the work of writing and out of the effort of constructing a certain wording' (Johansen, 2011, s. 200). Skriveprocessen tvinger den studerende til at sætte tempoet ned, retrospektivt afklare og organisere sine tanker og indse dybereliggende ideer og sammenhænge på tværs af kontekster. Reflekteret skrivning kan således træne evnen til metakognition, som er en forudsætning for dybere læring (Moon, 2006, s. 24-34).

Når en portfoliotekst befinder sig på et redegørende og vurderende niveau, er det ikke muligt at afgøre, om han eller hun har reflekteret dybere over egen læring, end teksten afspejler, kun at den studerende ikke har ekspliciteret sine tanker i teksten. Omvendt kan det med sikkerhed antages, at en reflekteret tekst er resultatet af en reflekteret tankeproces. For at sikre at portfolioarbejdet genererer reel refleksion over egen læring og læreproces hos den studerende, må et centralt læringsmål for opgaven være produktion af eksplicit reflekterende tekst. Dermed bliver tilstedeværelsen og graden af refleksion i den studerendes læringsportfolio et også et centralt omdrejningspunkt såvel i arbejdet med som ved den efterfølgende vurdering af læringsportfolioer.

### ***Vurdering og evaluering af den skriftlige selvfremstilling***

En tekstnær analyse af hver enkelt portfoliotekst med henblik på en undersøgelse af, hvorvidt og i hvilket omfang den studerende også reflekterer over egen læring kræver dels et kvalitativt parameter for reflekterende tekst, eksempelvis en definition af en bestemt sprogbrug, som markerer tilstedeværelsen af skriftlige refleksion, dels et kvantitativt parameter for, hvor og hvor ofte disse refleksionsmarkører skal være til stede, før teksten kan vurderes som tilstrækkeligt reflekterende. Denne vurderingsstrategi er imidlertid både omfattende og tidskrævende og muligvis hverken rimelig eller retvisende på sigt. I stedet for at foretage en detaljeret sproglig analyse med fokus på tekststrukturer, kan læringsportfolioer alternativt analyseres som autobiografiske tekster med fokus på skribentens *selvfremstilling* igennem læringsportfolioen som helhed. Med Roger Cherrys (1988) retoriske bøjning af det oprindeligt litterære begreb '*persona*' kan tekstens indskrevne subjekt analyseres frem som et billede på den subjektive karakter, der kommer til syne i teksten: 'When we make judgements about 'voice' or 'tone' and consider the role or roles the writer creates for him- or herself in the text, we evaluate qualities that fall under the rubric of *persona*' (s. 270). I forlængelse af de tre førnævnte sproghandlingsniveauer kan tre overordnede *personaer* defineres:

1. En observerende *persona* (baseret på redegørelser for læringsforløb)
2. En vurderende *persona* (baseret på vurderinger af læringsforløb)
3. En lærende *persona* (baseret på refleksioner over egen læring og læreproces)

Med fokus på tilstedeværelsen af en bestemt type *persona* i teksten, frem for kortlægning af sproglige konstruktioner, kan summen af skribentens selvfremsstilling vurderes på måden, vedkommende positionerer sig på som lærende gennem henholdsvis redegørelse, vurdering og refleksion over egen læring i teksten.

Alle studerende indtager den observerende personas position i deres portfolio, når de beskriver konkrete læringsforløb, de har været igennem. Kun i få tilfælde forbliver skribenterne på dette redegørende niveau, idet langt de fleste følger op på deres redegørelser med personlige vurderinger, eksempelvis af studieaktiviteter og egne indsatser. En studerende skriver eksempelvis, hvordan portfolioopgaven har været 'udfordrende, ikke just en nem opgave', man samtidig et *givende forløb*, som har givet mange 'vigtige værktøjer' (39, 2015). Hvordan og hvorfor den studerende har oplevet det sådan uddybes dog ikke. Andre vurderer deres egne evner, eksempelvis styrker og svagheder: 'I denne proces har en af mine styrker været det analytiske arbejde med det indhentede empiriske materiale [...]. En af mine svagheder i denne sammenhæng har nogle gange været det videnskabsteoretiske arbejde' (1, 2014). Den vurderende persona erkender, som her, egen læringsmæssige status, men reflekterer ikke over, hvorfor det er sådan, eller hvad der skal til for at komme videre. Den vurderende persona har lært eller vil lære, men *er ikke i læring*.

Den lærende persona, derimod, udfolder sine refleksioner i et tidsligt og tænksomt, tekstligt rum, som gør det muligt at undersøge, overveje, diskutere og perspektivere sin læring og læreproces fra forskellige vinkler. Den lærende persona konstrueres i erkendelsen af egne læringsmæssige udfordringer og bevægelse samt egen indsats i forsøget på at påvirke læringens retning:

*"Jeg har [...] indset, at jeg er ekstremt individualistisk orienteret, og at det skaber en form for mistillid til det at arbejde sammen med andre. Det er en forhindring, [...], men bevidstheden omkring den gør, at jeg kan arbejde med det og måske lære at se gruppearbejde som en fordel, hvor man sammen løfter en byrde."*(6, 2014)

Den lærende persona herover vurderer sig selv (individualistisk), men sætter også ord på konsekvenserne af denne tilstand (mistillid, forhindring) samt overvejer, hvilken forandring, der er ønskelig og hvorfor. Den lærende persona herunder reflekterer også over egen tilstand og udvikling og erkender samtidig, hvad der først hæmmede og siden stimulerede læring:

*"Allerede da jeg læste beskrivelsen var jeg meget negativ, og ved at læse teksterne med en negativ forudsætning bekræftede jeg kun mig selv i, at det var ubrugeligt og ligegyldigt. Men men men! Efter kurset var afsluttet og jeg har skulle reflektere over det ift. denne portfolio er der faktisk gået noget op for mig. [...] den indstilling jeg har til teksten, allerede før jeg læser den, påvirker*

*hvad jeg får ud af den. [...]Jeg vil derfor gerne forsøge at udvikle min tankegang og tilgang til tekster, projekter, forberedelse osv. så jeg ikke med det samme mister interessen, hvis jeg ikke fra start kan se hvor meningen er med en tekst, eller hvad mit udbytte er.”(42, 2014)*

Den lærende persona spørger ikke kun, *hvad* der er lært, og *hvordan* det er lært, men også *hvorfor* læring har fundet sted eller ikke har fundet sted og opnår derfor ny viden om egen læring og læreproces, som kan bringes med videre i fremtidige lære- og samarbejdsprocesser.

I det ovenstående er lærende personaer eksemplificeret som tekstlige selvfremstillinger, men kan også konstrueres i læringsportfolioer på andre måder. Brug af grafik og modeller eller andre kreative, innovative greb, som illustrerer selvstændige tanker om egen læring og læreproces, kan bidrage til en (selv-)reflekteret selvfremstilling, så længe det er baseret på andet og mere end redegørelse og vurdering. I modsætning til tekst- og sproganalyse, som er en både tidskrævende og potentielt set utilstrækkelig vurderingsform ved personlige, dynamiske tekster, kan de studerendes fremstilling af persona tjene som konstruktiv kvalitetsparameter for såvel produktion som vurdering af erfaringsbaserede læringsportfolioer. Med persona som omdrejningspunkt anerkendes læringsportfolioer som autonome og autobiografiske tekster, som kan og bør vurderes på egne præmisser, samtidig med at det gennemgående læringsmål for opgaven, refleksion over egen læring og læreproces, fastholdes på tværs af personlige fremstillingsformer og sprogtoner.

## Konklusion

Implementeringen af en læringsportfolio på kandidatuddannelsens første semester har vist, at læringsportfolioen har et stort potentiale som et konstruktivt, didaktisk redskab til igangsættelse af studerendes refleksion over egen udvikling og progression i problembaseret læring. Udformningen af erfaringsbaserede læringsportfolioer kan stimulere den studerendes opmærksomhed på, indsigt i og indflydelse på egne veje til læring. En opmærksomhed, som ellers risikerer at blive overset eller undervurderet i en kollaborativ studieform, der har det didaktiske fokus rettet mod produktive læringsfællesskaber frem for på de studerendes individuelle forudsætninger for at træde ind i og bidrage til disse læringsfællesskaber. Analysen af de studerendes læringsportfolioer har givet en konkret indsigt i læringsportfolioer som personlige dynamiske tekster, der giver de studerende anledning til at formulere og formidle handlinger, oplevelser og erkendelser knyttet til læring på en organiseret og sammenhængende måde – samt at reflektere over og fremstille sig selv gennem konstruktion af en lærende persona i teksten. Analysen har også vist, at ikke alle studerende formår eller når til et (selv)reflekterende niveau, men at de, der gør, opnår ny og dybere indsigt i sig selv og egen studiepraksis, som kan generere større ansvar og ejerskab for egen

læring og læreproces. Udvikling og implementering af læringsportfolioen som individuel refleksionsteknologi i et problembaseret læringsmiljø bør derfor have særligt fokus på rammerne for produktion og vurdering af læringsportfolier som autobiografiske, selvreflekterende tekster med de studerendes konstruktion af persona som det centrale omdrejningspunkt og læringsmål for opgaven.

På grundlag af erfaringerne med portfolioarbejdet på første semester på kandidatuddannelsen i kommunikation 2014-2016 er et større undervisningsprojekt iværksat med henblik på udvikling og implementering af elektroniske læringsportfolier på både bachelor- og kandidatuddannelsen.

*Frederikke Winther (cand.mag., ph.d.) er adjunkt ved Institut for Kommunikation ved Aalborg Universitet i København og forsker i professionel, interpersonel kommunikation i et retorisk perspektiv samt i universitetsdidaktik, herunder feedbackprocesser, produktionsorienteret undervisning og anvendelse af læringsportfolio.*

## Litteratur

- Brown, J. O. (2002). Know Thyself: The Impact of Portfolio Development on Adult Learning. I *Adult Education Quarterly*, Vol. 52, No. 3, s. 228-245.
- Cherry, R. (1988). Ethos versus Persona: Self-Representation in Written Discourse. I *Written Communication No. 5*, s. 251-276.
- Hsieh, H. og S.E. Shannon (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. I *Qualitative Health Research*, Vol. 15, No. 9, s. 1277-1288.
- Johansen, A. (2011). On thinking in writing, and with style. I J. E. Kjeldsen and J. Grue (eds.) *Scandinavian Studies in Rhetoric. Rhetorica Scandinavica 1997-2010*. Sverige: Retorikförlaget. s. 198-217.
- Kolmos, A. (2008). PBL og projektarbejde, I L. Krogh, J. B. Olsen og P. Rasmussen. *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Aalborg Universitetsforlag, s. 13-26.
- Kolmos, A., F. K. Fink and L. Krogh (eds.) (2004). *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*. Danmark: Aalborg University Press.
- Kolmos, A., F. K. Fink and L. Krogh (2004). The Aalborg Model – Problem-based and Project- Organized Learning. In Kolmos, A., F. K. Fink and L. Krogh (eds.). *The Aalborg PBL model. Progress, Diversity and Challenges*. Danmark: Aalborg University Press.
- Krogh, L., J. B. Olsen and P. Rasmussen (red.) (2008). *Projektpædagogik. Perspektiver fra Aalborg Universitet*. Danmark: Aalborg Universitetsforlag.
- Lund, B. (red.) (2008). *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Denmark: Aalborg Universitetsforlag.
- Krogh, L, B. Lund og A.A. Jensen (2008). Portfolioevaluering og nye eksamensformer. I B. Lund (red.), *Portfolio i et lærings- og uddannelsesperspektiv*. Denmark: Aalborg Universitetsforlag, s. 37-61.

- Malthouse, R., J. Roffey-Barentsen and M. Watts (2014). Reflectivity, Reflexivity and Situated Reflective Practice. *Professional Development in Education*, 40:4. P. 597-609.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Moon, J. A. (1999). *Learning Journals. A Handbook for Academics, Students and Professional Development*. UK: Kogan Page Limited.
- Savin-Baden, M. (2000), *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. UK: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Savin-Baden, M. and C. H. Major (2004). *Foundations of Problem-based Learning*. UK: Open University Press.
- Tanggaard, L. Og K. Nielsen (2006). Læring, individualisering og social praksis. Svar og nye spørgsmål i diskussionen om læring. I *Nordisk Pedagogik*, nr. 26. Oslo, s. 154-165.
- Zimmermann, S. L. (2013). Læringsportfolio - At lære at lære. I A. Mac og P. Hagedorn-Rasmussen (red.). *Projektarbejdets kompleksitet - viden, værktøjer og læring*. Danmark: Samfundslitteratur.
- Zubizarreta, J. (2004). *The Learning Portfolio. Reflective Practice for improving Student Learning*. USA: Anker Publishing Company, Inc.

# Fra studie til arbejdsliv

*Anmeldelse af Henriette Tolstrup Holmegaard, adjunkt, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet*

Lene Palle Andersen og Helle Bach Riis

Frydenlund, 2016

159 sider

ISBN 9788771186048

## Lidt om bogen

Vi mangler viden om, hvordan nyudklækkede kandidater oplever overgangen fra universitetsstudier til første job. Bogen 'Fra studie til arbejdsliv' er et kærkomment bidrag, hvis formål er at skabe synlighed om de udfordringer, som nyuddannede kandidater møder i deres første fem år på arbejdsmarkedet. Bogens målgruppe er netop færdiguddannede kandidater, der har brug for at møde oplevelser, der ligner deres egne – som forfatterne skriver: 'Du er ikke alene'. Forfatterne understreger, at målet med bogen ikke er at give et quickfix, men at tilpasningen til arbejdslivet tager tid – det er et slowfix.

Bogen skildrer 12 historier, heriblandt forfatternes egne. Forfatterne har annonceret efter kandidater, der havde lyst til at dele deres oplevelser med overgangen fra studie til arbejdsliv. Kandidaterne er alle blevet færdige inden for de seneste fem år, og kommer fra forskellige uddannelser og arbejder i forskellige typer jobs. Dog er der flest kvinder og flest med en humanistisk baggrund.

Inden læseren møder kandidaternes fortællinger, bliver forfatternes indgange til feltet præsenteret. Forfatterne fremhæver her, hvordan identitet og faglighed transformeres i mødet med arbejdslivet, og hvordan kandidaterne, udover at skulle håndtere de udfordringer, arbejdslivet præsenterer, også ofte befinder sig i en livssituation, der er under forandring. Således beskriver forfatterne mødet med det første job som en transformation af ens selvforståelse, faglige viden og erfaringer på den ene side og på den anden side arbejdspladsens opfattelse af, hvem og hvad man er, og hvordan ens faglige viden skal omsættes.

Kandidaternes overgangsnarrativer præsenteres enkeltvis, genereret på baggrund af de temaer, der optrådte i de individuelle interviews. Her bliver læseren præsenteret for en mangfoldighed af oplevelser og erfaringer, glæder og bekymringer. Slutningen af bogen er dedikeret til gode råd til både kandidater, arbejdsgivere og uddannelsesinstitutioner.

## En bog hvor læseren kommer på arbejde

Bogen er et velkomment input til et felt, hvor der findes begrænset viden i en dansk sammenhæng. Bogen er særligt velegnet til kandidater i deres første job, der vil kunne spejle sig selv og deres glæder og frustrationer i de forskellige fortællinger. Bogens styrke er netop fortællingernes forskellighed, men det er også dens svaghed. Bogen kræver nemlig meget af læseren, som selv skal skabe mening i mangfoldigheden af oplevelser og erfaringer, og det kan være vanskeligt at dechifrere budskabet, da præsentationen af fortællingerne følger fortællingernes egne præmisser.

Bogen bliver en 'mikrofonholder' for 12 tilfældige historier, og det er uklart, hvorfor netop de er udvalgt, og hvorfor forfatterne ovenikøbet har valgt at inkludere deres egne overgangsnarrativer, når der i forvejen er en overvægt af kvindelige humanister. Det får betydning for læsningen. Bogen lader således læseren i stikken, når det handler om at navigere i og mellem fortællingerne, og det efterlader en lang række ubesvarede spørgsmål. Eksempelvis hvad det vigtigste budskab er på tværs af fortællingerne, og hvilke temaer der er unikke for den enkelte kandidat? Hvordan spiller oplevelserne fra en kandidat i kemi sammen med en kunsthistorikers? Hvilke fælles træk er der i overgangen til en konsulentvirksomhed og til en kommune? Og kan den forskel, der er på, hvordan kandidaterne håndterer overgangen, tilskrives deres uddannelsesbaggrund, personlige kompetencer eller andet? Det er således op til den enkelte læser at finde ud af, hvad der kan læres af fortællingerne – og dermed også af bogen i det hele taget.

I afslutningen opstiller forfatterne en række gode råd til den enkelte kandidat, til arbejdsgiveren og uddannelsesinstitutionerne. Det havde været interessant, hvis de var tydeligere linket til fortællingerne, så man som læser kunne se, hvor de gode råd kommer fra. Forfatterne understreger dog, at bogen ikke er forskningsbaseret, ligesom den heller ikke er en selvhjælpsbog. Spørgsmålet er, hvad bogen så er for en størrelse? Måske er den i virkeligheden lidt af begge dele. Der trækkes på forskning, selv om det nogle steder er ret diffust, hvilken forskning der er tale om, når der står 'forskningen viser'. Og der gives gode råd til kandidaterne undervejs.

Bogens budskaber er ikke overraskende, og som læser savner jeg, at kandidaternes fortællinger kontrasteres, diskuteres og perspektiveres. Alligevel er bogen både underholdende og en vigtig synliggørelse af nogle af de udfordringer, nyuddannede kandidater møder i overgangen til arbejdslivet. 'Du er ikke alene', som forfatterne skriver, er således en konklusion, der opnås gennem de erfaringer og oplevelser bogen stiller til rådighed for læseren. Læseren skal dog selv på arbejde i læsningen af bogen, da det hverken er klart, hvordan man som læser skal navigere i fortællingerne, eller hvad man kan lære af dem.

God læselyst.

# DANSK UNIVERSITETSPÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Årgang 12 Nummer 22/2017

Titel: Ledelse, udvikling og overlevelse på universitetet

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, freelance

Michael Pedersen, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning (RUC)

Sofie Kobayashi, Institut for Naturfagenes Didaktik (KU)