

LEDER

At fortælle til andre er at fortælle sig selv – om fællesskabet som udviklingsredskab

Rie Troelsen, ph.d., lektor, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

”Gode undervisnings- og vejledningspraksisser – hvordan?” var temaet for dette års DUN-konference. I kvantitative termer var det 18. gang DUN afholdt sin universitetspædagogiske konference, som denne gang varede to dage. Programmet bestod af paneldebat, plenarforedrag, 10 workshops og 22 præsentationer, og i alt 135 personer deltog. De fleste danske universiteter og enkelte university colleges var repræsenterede, ligesom også enkelte svenske og norske kolleger deltog. I kvalitative termer var der adskillige gennemarbejdede og reflekterede bud på gode undervisnings- og vejledningspraksisser, utallige uformelle og netværksskabende kaffesamtaler og forhåbentlig rigtig mange inspirerende og motiverende oplevelser. Efterfølgende var det muligt at indsende sit bidrag i skriftlig form til en reviewet konferencepublikation, hvilket har resulteret i bogen *17 ting du kan gøre i din undervisning* (Troelsen & Rie-necker, 2013), som indeholder konkrete beskrivelser af gode undervisnings- og vejledningspraksisser.

Når så mange vælger at tage sig tid til at deltage i og bidrage til en universitetspædagogisk konference, er det et tegn på, at det giver mening for den enkelte at bruge tid på det, at der er flere og flere, for hvem det giver mening, og at der er support fra baglandet til at deltage. Og alle tre aspekter er vigtige for kommende konferencers (og andre universitetspædagogiske aktiviteter) succes; det skal føles meningsfuldt og værdiskabende for den enkelte og dennes undervisningsudvikling, der skal være en kritisk masse af kolleger for dels at kvalificere diskussionerne og dels for at skabe fornemmelsen af et decideret praksisfællesskab, og det skal være anerkendt af ledelserne vha. den fornødne økonomi og de tidsmæssige ressourcer til at deltage i konferencer af denne slags (og ikke kun forskningsfaglige). Så tøv ikke et sekund med at tilmelde jer DUN-konference 2013 næste år i maj!

Temaet for konferencen var som nævnt gode undervisnings- og vejledningspraksisser, og det fører naturligvis spørgsmålet med sig om, hvad god undervisning og vejledning i grunden er. Det er der (heldigvis?) ikke nogen fast skabelon eller *best practice* for – det ville være kedeligt for både undervisere og studerende. Men der er mange gode bud på, hvad god undervisning og vejledning kan være afhængig af under-

viser, studerende, uddannelsesmål, fagtradition, undervisningslokale osv. – der er et væld af *good practices*. Og det er i udvekslingen af disse *good practices* undervisere imellem, at den egentlig udvikling af egen undervisning tager sit afsæt. Udvikling af undervisningen har nemlig svære odds, hvis undervisningen opfattes som en privat sag. ”En lærerforståelse med lukkede døre og uudnyttede muligheder for kollega-samarbejde og støtte har fremtiden bag sig”, som det fremhæves i indledningen til en bog om kollegavejledning (Lauvås et al., 1996, s. 9). I udviklingen af undervisning ligger udfordringen ikke i den enkeltes kompetencer, for undervisere på universiteterne er generelt kyndige, erfarne og kreative, men nærmere i at gøre denne individuelle viden til en fælles viden og skabe fællesskab omkring undervisningen og underviserrollen.

Det er netop, hvad DUN-konferencen og dette konferencetemanummer af DUT forsøger at gøre – at skabe et fællesskab omkring undervisning og det at undervise. Konferencen har haft som formål at skabe rum for erfaringsudveksling, og ved at ekspliciterer begrundelserne for deres undervisningspraksis for sig selv og andre har oplægsholdere og workshop-ledere på konferencen ikke alene haft mulighed for at give inspiration til andre, men også at blive mere bevidste om deres egen undervisning. Konferencen kan derfor - også - ses som et refleksionsrum for deltagerne og som et led i deres selvudvikling som undervisere.

Erfaringsudvekslingen kommer dog ikke alene konferencedeltagerne til gode, men også læsere af denne publikation. Som læser bliver man ikke kun inspireret af de enkelte bidrag til fx at lade sine studerende selv indsamle cases, eksperimentere med nye eksamensformer eller til at arbejde aktivt med stoffet gennem individuel og gruppebaseret forberedelse og efterbehandling. Som samlet vifte giver bidragene en (god) fornemmelse af, at meget kan lade sig gøre inden for universitær undervisning, hvis man som underviser ikke alene har en pædagogisk viden og kunnen (som de fleste kan erhverve sig gennem de mange universitetspædagogiske kurser, som efterhånden findes som tilbud på universiteterne i dag), men også en pædagogisk vilje til at udvikle og forbedre sin undervisning. Undervisning kan godt være anderledes end den, man selv modtog som studerende!

En konference som denne er derfor ikke kun deltagernes mulighed for at fortælle andre om egne – vellykkede – undervisningsforløb eller tilhørernes mulighed for at lade sig inspirere. Det er i høj grad også en fælles videnstilegnelse og -udvikling, som på både kort og langt sigt kan gøre universitetsundervisningen bedre. Det er en mulighed for at bruge fællesskabet som et individuelt udviklingsredskab.

Litteratur

- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (1996). *Kollegavejledning i skolen*. Århus: Klim.
- Troelsen, R., & Rienecker, L. (2013). *17 ting du kan gøre med din undervisning – inspiration fra Dansk Universitetspædagogisk Netværks konference 2012*. (In press).

Specialevejledning på seks måneder: De nye specialeregler belyst ved erfaringer fra Institut for Statskund- skab, Københavns Universitet

Hanne Nexø Jensen, lektor, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.

Henrik Jensen, professor (MSO), Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.

Reviewet artikel

Artiklen, der bl.a. bygger på resultaterne fra en spørgeskemaundersøgelse blandt specialevejledere på Institut for Statskundskab, KU, viser, at 6-månedersreglen har ført til mere fokus på tidsfaktoren i specialevejledningen, men formentlig også ændrede krav til vejlederne. Holdningen til 6-månedersreglen hos vejlederne er den samme som hos de studerende, nemlig positiv.

Indledning

Siden den 1. september 2007 har specialeskrivning været underlagt en bindende tidsbegrænsning på 6 måneder med mulighed for to fortløbende forlængelser på hver 3 måneder.¹ Studerende og vejleder indgår en formel kontrakt herom.

I artiklen ser vi på 6-månedersreglens mulige effekter på vejledersiden. Vi undersøger følgende spørgsmål, som alle belyser væsentlige sider af forsøget på politisk regulering af tidsforløbet for specialeskrivning: Har 6-månedersreglen påvirket VIP'ernes vejledningspraksis, og dermed hvordan VIP'erne vejleder? Har 6-månedersreglen resulteret i ændrede indholdsmæssige krav til specialevejledningen? Hvordan ser VIP'erne selv på 6-månedersreglen? Spørgsmålene belyses ud fra erfaringer og data fra Institut for Statskundskab, KU². Hvor det er muligt, sammenligner vi med erfaringer andre steder fra og perspektiverer kort resultaterne ud fra tidsfaktorens forøgede betydning for vejledningen og det tilhørende behov for tidsmæssig styring af vejledningsforløbet. Før spørgsmålene besvares blot nogle få ord om den institutionelle kontekst for specialevejledning og specialeskrivning og om hvordan fænomenet tid og tidsfaktor før er analyseret i vejledningslitteraturen.

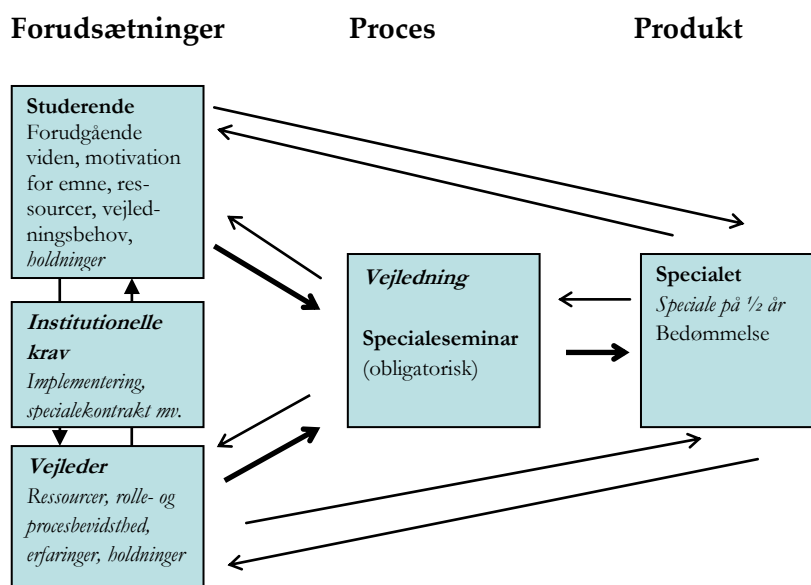
¹ Bekendtgørelse nr. 864 af 5. juli 2007 om ændring af bekendtgørelse om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteterne (Uddannelsesbekendtgørelsen).

² Tak til kolleger ved Institut for Statskundskab, der medvirkede i spørgeskemaundersøgelsen, som udgør en vigtig del af artiklens datagrundlag, og til specialeadministrator Mette Cruse Skou, der sørgede for den praktiske gennemførelse af undersøgelsen.

Specialevejledningens og specialeskrivningens typiske kontekst

Konteksten for specialeskrivning og specialevejledning har vi tidligere præsenteret ved hjælp af en tillempet version af Biggs 3P-model om sammenhænge mellem undervisning og læring (Biggs, 2003, s. 19).³ I relation til specialeskrivning handler det om den studerendes og vejleders forudsætninger inden for givne institutionelle rammer. Procesmæssigt fokuserer vi på vejledning, og hvad angår produktet, er det centrale et færdigt speciale skrevet på et halvt år. De elementer, som vi behandler eksplicit i artiklen, er kursiveret i figur 1.

'Tid' som en selvstændig faktor behandles ud fra andre vinkler i vejledningslitteraturen, end vi gør. Eksempelvis har 'tid' været behandlet som studerendes ønsker om mere tid til vejledning (Harboe & von Müllen, 2006; Rienecker et al., 2005, s. 191f). Her ser vi på 'tid' forstået som tidsfrister, da der i en dansk sammenhæng mangler viden om, hvordan faste afleveringsfrister for specialer virker og bliver opfattet af vejledere og studerende.⁴



Figur 1. Specialevejledningens typiske kontekst på Institut for Statskundskab, KU (H.N. Jensen videreudvikling af Biggs 2003, p. 19). I artiklen er fokus på de kursiverede elementer.

³ For en uddybning af tillempningen af Biggs 3P-model til specialevejledning se Jensen & Jensen (2011, s. 26).

⁴ Af andre eksempler på behandling af 'tid' er forskelle mellem institutioners og enkeltvejlederes tidsrammer, hvor det anbefales, at det institutionelt bliver fastlagt og synliggjort, hvor megen tid der maksimalt er til vejledning (Rienecker et al., 2005, s. 317f). Andre har fokus på, hvordan den tid, der er til rådighed til vejledning, bruges mest hensigtsmæssigt (Andersen & Jensen, 2007; Handal & Lauvås, 2006; Rienecker et al., 2005). Endelig er der pjecer mv. med procesplanlægningsredskaber (Eriksson & Lilliesköld, 2007; Jørgensen, 2005).

Har 6-månedersreglen haft effekter på VIP'ernes vejledningspraksis?

For at kunne svare på spørgsmålet er det nødvendigt i et VIP-perspektiv kort at skitsere, hvordan 6-månedersreglen blev gennemført på Institut for Statskundskab, KU. Først blev der på instituttet gjort en solid indsats med at få informeret og diskuteret reglerne med VIP'erne. Specialeskrivning har i mange år været et højprioritetsområde både blandt studerende og VIP'er og fra instituttets side. En del af informationen til og diskussionen med VIP'erne ved indførelsen af 6-månedersreglen angik kravet om afsluttet speciale og om gennemførelsen af den individuelle vejledning på 6 måneder. I forbindelse med instituttets implementering af reglerne var der enighed om at tilpasse det allerede eksisterende koncept for specialeskrivning og vejledning til de nye regler, men ikke lave grundlæggende ændringer. Det eksisterende koncept har hvilet på tre ben, der med de nødvendige tilpasninger blev fastholdt under de nye regler: Dels et introduktionsmøde for nye specialeskrivere, dels et obligatorisk specialeseminar for alle specialeskrivere, dels den individuelle vejledning indrammet af fælles, semestervise tilmeldings- og afleveringsfrister for alle specialeskrivere (jf. Jensen & Jensen, 2011, s. 26-27).

Her, hvor fokus er på vejledningspraksis, er tre lokale, institutionelle forhold værd at nævne i relation til det tredje ben - den individuelle vejledning: For det første blev det besluttet, at ingen VIP må vejlede specialestuderende uden en underskrevet specialekontrakt - 'Ingen kontrakt, ingen vejledning'. Kontrakten, som skal være underskrevet af den studerende og vejlederen i begyndelsen af semestret, indeholder, for det andet, bl.a. følgende formulering af vejlederens forpligtelser: "Jeg er indforstået med, inden for de ressourcemæssige rammer, som instituttet stiller til rådighed, at vejlede på specialet, dvs. efter bedste evne at vejlede og støtte den studerende til at udarbejde et speciale på det bedst mulige faglige niveau. Jeg ... godkender opgaveformulering mv." For det tredje blev mængden af ressourcer og dermed omfanget af vejledningen for første gang formaliseret ved, at vejledningens omfang blev fastlagt i studieordningen til 25 timers vejledning i løbet af semestret, inkl. forberedelse.

Ændrede regler siger i sig selv intet om, hvor vidt specialevejlederne også har ændret praksis. Det har vi derfor undersøgt gennem en spørgeskemaundersøgelse blandt den del af instituttets VIP'er - her kaldet vejledergruppen - der har vejledt specialer både før og efter indførelsen af 6-månedersreglen. Gruppen af VIP'er, 26 i alt, formodedes at have et godt grundlag for lokalt at kunne vurdere effekterne af 6-månedersreglen.

Undersøgelsen blev gennemført i december 2011 ved uddeling af et papirbaseret spørgeskema med syv enkle spørgsmål.⁵ Skemaet kunne besvares anonymt og elektronisk, hvis det ønskedes. Efter et begrænset antal rykkere svarede 24 af 26, hvilket gav en tilfredsstillende svarprocent på 92,3.⁶

Fremgangsmåden indebar, at der i forhold til vejlederne for nogle spørgsmåls vedkommende var tale om selvrapporing med de svagheder, som det medfører. Mere 'objektive' data findes ikke, eller er vanskelige at fremskaffe. Vejledergruppen fik stillet følgende spørgsmål: "Har indførelsen af 6-månedersfristen fået dig til at ændre praksis for vejledning af specialeskrivere?" Hertil svarede to tredjedele af de 24 respondenter 'Ja', knap en tredjedel 'Nej' og en enkelt svarede 'Ved ikke'.

Gruppen af vejledere, som svarede nej og angav, at de ikke havde ændret praksis, kan ikke nødvendigvis stemples som konservative elementer, der er utilgængelige for forandring eller er ligeglade med nye regler. En nærliggende forklaring på deres svar er, at en del af instituttets VIP'er før indførelsen af 6-måneders reglen i forvejen havde lagt hoveddelen af deres vejledning inden for en halvårsramme. For dem har 6-månedersreglen derfor næppe givet anledning til større justeringer af praksis. Mere interesse knytter sig derfor til de to tredjedele af vejledergruppen, som svarede 'Ja' til at have ændret praksis. De blev bedt om at uddybe deres svar, hvilket alle 16 gjorde.

De uddybende svar lader sig ikke inddele i få enkle kasser, men kan sammenfattes sådan, at den individuelle vejledningspraksis havde ændret sig i lyset af tidsfaktoren, men på forskellig vis. Flere pegede på, at de nu vier afgrænsning eller indsnævring af specialeskrivernes problemstillinger mere opmærksomhed langt tidligere i vejledningsprocessen, end tilfældet var før. Øget bevidsthed om tidsfaktoren kan også spores i andre bemærkninger. For eksempel i svar, der gik på mere fokus på og dialog med den studerende om 'tidsplan' og 'planlægning af specialeforløbet', og

⁵ Spørgsmålene var følgende med svarmulighederne i parenteser: 1) Har indførelsen af 6-månedersfristen fået dig til at ændre din praksis for vejledning af specialeskrivere (ja/nej/ved ikke)? 1A: Hvis ja, uddyb helst på hvilke punkter, du har ændret vejledningspraksis. 2: Har du bemærket ændringer i de specialeskrivendes valg af emner eller problemstilling som følge af 6-måneders fristen (ja/nej/ved ikke)? 2A: Hvis ja, angiv helst hvordan. 3) Angiv venligst, hvor mange møder du gennemsnitligt mener at have holdt med specialestudierende efter 6-månedersreglens indførelse (færre end 6 møder/6-8 møder/flere end 8 møder)? 4: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand, 'Det er godt, at der er indført en frist for specialet' (helt enig/delvis enig/hverken/eller/delvis uenig/helt uenig/ved ikke)? 4A: Eventuelle kommentarer. 5: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand, 'Alt i alt fungerer 6-månedersfristen udmærket på instituttet' (helt enig/delvis enig/hverken/eller/delvis uenig/helt uenig/ved ikke)? 5A: Eventuelle kommentarer. 6: Angiv, om muligt, nogle fordele for dit arbejde som vejleder som følge af indførelsen af 6-måneders-reglen. 7) Angiv, om muligt, nogle ulemper for dit arbejde som vejleder som følge af indførelsen af 6-månedersreglen.

⁶ To VIP'er undlod at svare. Det kan skyldes modvilje mod undersøgelsen, hvorfor svarene ikke er repræsentative i forhold til vejledergruppen. Spørgsmål om vejledningspraksis er dog næppe et kontroversielt emne. En indikator herpå er, at kun 4 af 24 VIP'er valgte at svare anonymt.

'mere vægt på færdiggørelsesdatoen' og på, hvad den studerende 'realistisk kan nå på seks måneder'. På linje hermed pegede andre på, at selve vejledningsforløbet er blevet mere 'struktureret', 'fast og formaliseret', 'koordineret', 'målrettet' og 'standardiseret' og enkelte skrev, at de holder flere eller hyppigere møder på kortere tid. I harmoni hermed anførte et par vejledere også, at de var blevet mere 'proaktive', mere 'udfarende' eller var blevet mere 'kontrollerende', hvilket også passer med en øget bevidsthed om tidsfaktoren.

Vi har ikke data på antallet af vejledningsmøder før 6-månedersreglens indførelse, og kan derfor ikke ad den vej understøtte det billede, som her tegnede sig. Der er dog næppe tvivl om, at frekvensen af vejledningsmøder var steget i forhold til tidsrammen, om end det langt fra er al specialevejledning, der kan reduceres til mødeaktivitet, bl.a. fordi vejledning også kan foregå på mail. Knap to tredjedele af vejledergruppen skønnede gennemsnitligt at holde 6-8 vejledningsmøder i et specialeforløb, en tredjedel angav et lavere skøn og et par VIP'er skønnede at holde flere end 8 møder.

Som konklusion kan man sige, at når vejledergruppens egne svar lægges til grund, har 6-månedersreglen har haft effekter på vejledningspraksis hos en betragtelig del af vejlederne. Reglen ser generelt ud til at give sig udslag, om end på forskellig vis, i individuelle vejledningsaktiviteter, der udspringer af en øget bevidsthed om tidsfaktorens betydning.

Konklusionen kan underbygges i tre andre henseender: For det første tilkendegav langt størsteparten af to kuld af instituttets specialestudenter fra foråret 2008 og foråret 2009 på et eksplicit spørgsmål herom i en tidligere undersøgelse, at deres vejleder havde været opmærksom på 6-månedersfristen (Jensen & Jensen, 2011, s. 29). For det andet var ændringerne i praksis i harmoni med den dominerende holdning i vejledergruppen til 6-månedersreglen, som var helt igennem positiv, hvilket vi vender tilbage til. For det tredje viser en gennemgang af specialeskrivernes individuelle evalueringer af deres specialevejledningsforløb fra foråret 2009 til efteråret 2011 positive tilkendegivelser i forhold til tidsfaktoren. De studerende svarede på et åbent spørgsmål, om hvad der havde været godt ved vejledningsforløbet. Cirka en fjerdel af de i alt 121 evalueringer inddrog tidsfaktoren positivt ved implicit eller eksplicit at rose vejlederen for aktiv projektstyring, fælles tidsplanlægning, aftale møder fra gang til gang og sikre kort tid mellem aflevering af oplæg og efterfølgende vejledning. Desuden roses vejleder også for at have været tilgængelig og fleksibel og svare hurtigt på mails. Evalueringerne var på linje med gængse opfattelser af 'god vejledning', der er vejledning tilpasset den studerendes individuelle behov, og hvor vejleder er tilgængelig, giver konstruktiv feedback og bakker op om deadlines (Rienecker et al., 2005, s. 25f). Der var dog også tidsler i buketten, da cirka en tiendedel efterlyste

stærkere engagement fra vejlederen i forhold til tidsplanlægning, tilgængelighed og overholdelse af deadlines; men samlet set var de tre nævnte forhold med til at underbygge det dominerende billede af en ændret vejledningspraksis og stærkere bevidsthed om tidsfaktoren hos vejlederne i kølvandet på 6-månedersreglen.

Har 6-månedersreglen indebåret ændrede krav til vejledningens indhold?

Foruden det forventelige øgede fokus på tidsfaktoren hos vejlederne, kan man spørge, om 6-månedersfristen også indebærer indholdsmæssige ændringer i kravene til vejlederne. Det er tilfældet, hvis de studerende i lyset af tidsfaktoren fravælger eller nedprioriterer bestemte typer af problemstillinger, der kan virke uforenelige med tidsfristen. Derfor blev vejledergruppen også spurgt, om de havde bemærket ændringer i de specialeskrivendes valg af emner eller problemstilling som følge af 6-månedersreglen. Hertil svarede to tredjedel 'nej', mens knap en tredjedel svarede 'ja', og en enkelt svarede 'ved ikke'. Den tredjedel, dvs. syv vejledere, der svarede bekræftende på spørgsmålet, uddybede svaret. Deres kommentarer og iagttagelser gik på, at de studerende oftere end tidligere valgte: 'Smalle emner', 'det lette', 'det, de ved mest om' eller 'uambitiøse, forudsigelige projekter', og at de studerende var tilbøjelige til at fravælge 'spændende og kreative projekter'. Holdbarheden af vurderingerne kan være vanskelig at efterprøve, men den lader sig vurdere på anden vis.

Vi havde nemlig mulighed for at spørge et kuld af specialestuderende fra foråret 2011, om 6-månedersreglen havde påvirket deres valg af problemstilling. Det skete gennem spørgeskemaer uddelt ved undervisningen på instituttets tre specialeseminarer. I alt var 97 specialeskrivere tilmeldt specialeseminarerne og 82 var til stede ved uddelingen af skemaerne og udfyldte dem i forbindelse med undervisningen. Det gav en udmærket svarprocent for populationen på 84,5.⁷

På spørgsmålet om, hvor vidt 6-månedersfristen havde påvirket deres valg af problemstilling, havde de studerende svarmulighederne 'ja', 'nej' og 'ved ikke'. Næsten 4 ud af 5 (78.0 pct.) svarede, at tidsfristen *ikke* havde påvirket deres valg af problemstilling. Omvendt svarede knap hver femte studerende (18.3 pct.) 'ja' til, at tidsfristen *havde* påvirket valg af emne eller problemstilling. 14 ud af 15 specialeskrivere uddybede, på hvilken måde fristen havde påvirket deres emnevalg. Der var tre typer af begrundelser, som dog kan være svære at adskille. Den største gruppe på 9 ud af 14 pegede på faktorer, som knytter sig til de nye vilkår for specialeskrivning, hvor tidsfaktoren får selvstændig betydning. Eksempelvis nævnte nogle, at fristen i sig selv skabte et tidspres, at man for tidligt blev nødt til at lægge sig fast på en problemstil-

⁷ Det er vanskeligt at se nogen grunde til systematisk skævheder i forhold til de 15 procent af populationen, som ikke har svaret på spørgeskemaerne, da fravær ved en enkelt undervisningsgang næppe influerer på, hvad man vil svare på spørgsmål om 6-måneders reglens indvirkning på valg af problemstilling.

ling, at der kom (for) meget fokus på beskæring af problemstillingen, på afgrænsning af emnet, på tidspunktet for færdiggørelse og på 'om det kan nås'. En mindre gruppe på fire angav direkte at have afstået fra aktiviteter, som de uden 6-månedersfristen ellers ville have udført. For eksempel fik tidsfristen dem til at afstå fra indsamling af tidskrævende data fra mere omfattende litteratursøgning eller fra dataindsamling i udlandet. I et enkelt tilfælde var problemet, at specialets problemstilling var tidsbundet til et empirisk emne, der lå efter fristen for aflevering, nemlig udskrivning af folketingsvalg.

Resultatet på studentersiden flugter godt med, at en tredjedel af vejlederne havde bemærket en ændret adfærd ved valg af problemstilling hos de studerende. Samlet set blev konklusionen, at tidsfristen fik nogle studerende til at fravælge problemstillinger, som var for tidkrævende at analysere, og at vejledere derfor ikke kom til at vejlede på omfattende eller eventuelt 'vilde' specialer i samme omfang som tidligere.⁸ Med Anker Helm Jørgensens metaforer for valg af procesvej, vil der være flere specialeskrivere, der vælger at gå midt på vejen frem for at afsøge grøftekanten eller udforske vildniset (Jørgensen, 2007, s. 35).⁹ Omvendt var der sandsynligvis tale om et begrænset antal tilfælde, idet 4 af 5 studerende tilkendegav, at 6-månedersreglen ikke påvirkede deres valg af problemstilling.

Hvordan ser VIP'erne på 6-månedersreglen?

Vender vi os derefter mod vejledernes holdninger til 6-månedersfristen blev vejledergruppen som led i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at tilkendegive deres grad af enighed eller uenighed med følgende påstand: "Det er godt, at der er indført en frist for specialet". Af de 24 respondenter erklærede 22, eller 91.6 pct., sig 'helt enige' eller 'delvis enige', mens to svarede 'hverken/eller'. Ingen tilkendegav uenighed i påstanden. Da det kan være vanskeligt at adskille regelændringen fra instituttets implementering af regelændringen, blev vejledergruppen også præsenteret for følgende påstand: "Alt i alt fungerer 6-månedersfristen udmærket på instituttet". Svarmulighederne og svarmønstrene var de samme: 22 af 24 erklærede sig helt eller delvis enige i påstanden (1 svarede 'hverken/eller' og 1 svarede 'ved ikke').¹⁰ Påstanden om, at "Det er godt, at der er indført en frist for specialet" er tilsvarende præsenteret i den før nævnte undersøgelse af 2 kuld af specialeskrivere fra foråret 2008 og 2009 og med et lignende resultat (Jensen & Jensen, 2011, s. 29). Selv om undersøgelserne af holdninger hos specialeskriverne og specialevejlederne blev gennemført på

⁸ Det er parallelt med internationale fund. Wisker (2012, s. 43) nævner, at der er færre 'vilde ph.d.-projekter', når tidsrammerne får øget fokus.

⁹ Samme tendenser ses i svar fra workshopdeltagere på DUN-konferencen 2012, hvor vores undersøgelse blev præsenteret 29. maj 2012.

¹⁰ Resultatet er på linje med Tine W. Jensen, som på baggrund af interview med 20 vejledere på AU konstaterer, at: "Ingen ønsker de gamle specialeregler tilbage." (Hollesen, 2011).

forskellige tidspunkter, er der udbredt opbakning på både specialeskriver- og specialevejlederside til 6-månedersreglen. Så meget desto mere er der som før nævnt grund til at slutte, at ikke blot de studerende, men også vejlederne har ændret praksis i lyset af reglen.

Vejledergruppens holdninger til 6-månedersreglen kan nuanceres, da gruppen blev bedt om "om muligt, at anføre nogle fordele og ulemper for arbejdet som vejleder som følge af indførelsen af 6-månedersreglen". Det valgte 21 af 24 at gøre. På plussiden anførtes som individuelle fordele, at der var kommet mere sammenhæng i vejledningsforløbet, bedre muligheder for at følge processen og den enkelte studerende, mere fremdrift i vejledningsarbejdet og mere fokuserede og disciplinerede studerende samt bedre mulighed for at planlægge eget arbejde i øvrigt.¹¹ På minussiden anførte flere, at der var sket en komprimering af vejledningsarbejdet ved semesterovergange. Det dækker over en ophobning af specialer, der skal bedømmes ved udløbet af et semester samtidig med, at nye specialestuderende skal startes op i det efterfølgende semester. Det blev også nævnt, at der var blevet længere mellem de kreative projekter og mindre fleksibilitet i vejledningen. Enkelte pegede også på en faglig pris i form af, at de ikke kunne stille samme krav som tidligere til omfanget af den studerendes empiriske arbejde, og at man nu skulle være fagligt 'mere pragmatisk'. Og ikke uventet pegede nogle vejledere på det medfølgende bureaukrati og kontrol med de studerende i form af kontraktunderskrifter, som er en del af den politiske detailregulering.

6-månedersreglen og dens effekter på vejledningssiden

Sammenfattende som korte svar på de tre spørgsmål, som vi har stillet indledningsvis, kan man ud fra erfaringerne fra Institut for Statskundskab, KU se, at:

- Størsteparten af specialevejlederne har ændret vejledningspraksis som følge af 6-månedersfristen, idet vejlederne fokuserer mere på vejledningsaktiviteter, der knytter sig til tidsfaktoren.
- Det er også muligt at spore visse, begrænsede ændringer i kravene til vejledningens indhold i retning af mere 'sikre emner' eller omvendt 'færre vilde projekter', om end datagrundlaget er mere usikkert her.
- Vejledergruppens holdninger til 6-månedersreglen er på linje med de studerendes holdninger i deres positive syn på indførelsen af en tidsfrist for specialeskrivning og den måde, hvorpå den fungerer på Institut for Statskundskab, KU.

¹¹ Studerendes øgede 'fokus' på specialet og processen går igen i en rundspørge foretaget blandt vejledere på AU om kontraktens positive virkninger (Hollesen, 2011, s. 5).

Vi har ud fra en tillempet version af Biggs 3P-model om sammenhænge mellem undervisning og læring udpeget den typiske kontekst for specialevejledning og specialeskrivning og tillige fremhævet hvilke forhold, vi har analyseret i relation til 6-måneders reglen inden for konteksten. Den politisk betingede 6-månedersregel er en markant ændring i de institutionelle krav, der har sat sig spor i vejledningsprocessens praksisdelt (jf. figur 1). Reglen er imidlertid ikke et enkeltstående politisk initiativ. Færdiggørelsestaxametre og øget politisk fokus på hurtigere gennemførelse, senest indføjet i universiteternes udviklingskontrakt underskrevet i juni 2012,¹² øger presset på 'vejledning til tiden'. Her er to forhold værd at bemærke. For det første er kandidaternes beskæftigelsessituation et aktuelt eksempel på et forhold, der kan influere på de studerendes specialeskrivnings- og studieadfærd samt motivation og dermed på færdiggørelsestiderne. Det er vilkår, som ikke indfanges af vores variant af Biggs model, men er heller ikke et vilkår, som den enkelte vejleder, universitetsinstitut eller universitetsverdenen som sådan er herre over. For det andet vil både vejledere og studerende, der jo generelt er tilfredse med de faste tidsrammer, være tjent med at blive udstyret med viden og kompetencer, der mere systematisk sætter dem i stand til at håndtere de faste tidsrammer. Det er på linje med en udvikling, hvor behovet for aktivt samarbejde mellem vejleder og studerende om planlægning og tidsstyring har fået mere opmærksomhed (Wisker, 2012, s. 39ff og 392f). Det kan ske i form af erfaringsudveksling mellem vejledere på et institut og via kompetenceudviklingsforløb samt ved eksplicitering af tidsstyring som en kompetence, de studerende skal trænes i tidligere på studiet, for eksempel under BA-projektskrivningen. Der er også grund til fremover at rette opmærksomheden mod praksisorienteret forskning, der kan medvirke til at forbedre planlægning og tidsstyring, som med indførelsen af 6-månedersreglen er blevet en vigtigere del af specialeskrivnings- og vejledningsprocessen.

Hanne Nexø Jensen er lektor ved Institut for Statskundskab. Hun er uddannet cand.adm.pol., ph.d. Var i pædagogikum efter kandidateksamen. Har været studieleder i 5 år og er generel specialevejleder. Hun er mangeårig specialevejleder og har projekter om speciale- og BA-projektvejledning. Forsker derudover i forandringer i og af offentlige organisationer i et kønsperspektiv.

Henrik Jensen er professor (MSO), dr.scient.pol. ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. Han er uddannet cand.scient.pol., cand.mag. og ph.d. Han har været studieleder fra 2006 til 2010 og er mangeårig specialevejleder. Hans primære forskningsområde er parlamentsforskning.

¹² Ministeriets pressemeddelelse: <http://fivu.dk/nyheder/pressemeddelelser/2012/Udviklingskontrakter-skal-sikre-bedre-kvalitet-og-hurtigere-gennemfoersel>. Se fx KUs Strategiske målplan 2012-14: http://rektorat.ku.dk/strategi/Samlet_m_lplan_UK.pdf_copy/

Referencer

- Andersen, H. L., & Jensen, T. W. (2007). *Specialevejledning – rammer og roller. En universitetspædagogisk undersøgelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does* (2nd ed.). Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Eriksson, M., & Lilliesköld, J. (2007). *Projektstyring i praksis*. København: Forlaget Libris.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Harboe, T., & von Müllen, R. (2006). *De studerendes forventninger til specialevejledningen - en spørgeskemaundersøgelse på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet og Det Juridiske Fakultet, Københavns Universitet*. København: Københavns Universitet, s. 22.
- Hollesen, H. (2011). Ud af specialesumpen. I: *UNIvers* 2011(13), s. 5.
- Jensen, H., & Jensen, H. N. (2011). Specialeskrivning på seks måneder: De nye specialeregler belyst ved erfaringer fra Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(10), s. 25-30.
- Jørgensen, A. (2005). *Færdig til tiden - sådan planlægger og styrer du specialet* (2. oplag). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Jørgensen, A. H. (2007). Forventninger og ambitioner i skriftlige projekter: Erfaringer omkring to metaforer og en figur. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*(3), s. 33-39.
- Rienecker, L., Harboe, T., & Jørgensen, P. S. (2005). *Vejledning – en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wisker, G. (2012). *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.

Interaction and learning in PhD supervision – a qualitative study of supervision with multiple supervisors

Sofie Kobayashi, PhD Student, Department of Science Education, University of Copenhagen.

Brian Grout, Professor, Department of Plant and Environmental Sciences, University of Copenhagen.

Camilla Rump, Associate professor, Department of Science Education, University of Copenhagen.

Reviewed article

This paper presents a case of a single PhD supervision session with multiple supervisors from a life science faculty. The aim is to identify how learning opportunities are created. The supervisors and PhD student were interviewed about their experiences of the supervisory process. The session was analysed using positioning theory. Learning opportunities were created through the diverging voices of the supervisors. This is apparent from the interaction and confirmed in the interviews.

'I think it was really good that I had three quite different supervisors, because, imagine that I only had one? Then I would just be like a clone of that supervisor.'

This is a quote from a PhD graduate that illustrates one of the advantages of PhD supervision involving multiple supervisors. Supervision is usually conceptualized as a one-to-one relationship, but supervisory arrangements are increasingly becoming more varied (Lee & Green, 2009; Pearson & Brew, 2002). Universities increasingly encourage doctoral students to have more than one supervisor to ensure breadth of supervision and to make sure that the student has access to supervision if one supervisor is absent (Kiley, 2011; Manathunga, 2012). PhD projects are increasingly diverse and interdisciplinary (Adkins, 2009; Hammond, Ryland, Tennant, & Boud, 2010; Manathunga, Lant, & Mellick, 2006), and this calls for supplementary supervisors to cover different, specialized aspects of the research. Inevitably, supplementary supervisors add to complexity, and a central question here is whether diverging or conflicting supervision is an impediment to the PhD student's learning and development, or whether it can add value in terms of higher learning potential. With this paper we present an analysis of a single supervision session and interviews with the

PhD student and supervisors involved, with the aim of identifying how learning opportunities may be created for a PhD student with multiple supervisors.

Multiple supervisors

Joint supervision with two or more supervisors is more common in the natural and technical sciences than the social sciences and humanities. In the natural and technical sciences PhD students often work as team members in a research group, with their PhD project being part of a larger project with a predefined research question (Adkins, 2009; Neumann, 2007; Pole, 1998). Pole questions whether joint supervision really is a safety net for doctoral students, as it can create problems for students and supervisors in cases where it is less than successful. It can be problematic for PhD students to manage their supervisors, especially if the supervisors do not collaborate well with each other (Guerin, Green, & Bastalich, 2011; Manathunga, 2012; Watts, 2010).

However, the tension between multiple supervisors' diverging or conflicting perspectives can also be a learning opportunity for PhD students, under the right circumstances. As studies by Dysthe, Samara, and Westrheim (2006) show, diverging voices create potential for new understandings. Similarly, Guerin et al. (2011) found that PhD students benefited from the academic debate among supervisors and actively responded to the variety of perspectives, 'provided there is team commitment in arriving at agreement about how to proceed' (p.147).

The local context

During workshops for PhD students on 'Collaborating with your supervisor(s)' PhD students often raise the issue of struggling with the different viewpoints of their supervisors and poor communication between supervisors. The course approach is to offer tools and guidance to put the PhD students in a position where they can take charge of both their PhD studies and collaboration with their supervisors, much in line with the advice given by Kearn and Gardiner (2011). A response by a participant in our course shows how this may work: *I finally got my supervisors to agree between themselves and I am on track! As we were taught, I took hold of the situation and focused on the fact that it is MY PHD!*

Typical of the institution involved in this study is a growing number of PhD students conducting research that sits at the interface between two or more distinct groups, and PhD students have a supervisor from each group. This situation, where the PhD student often has a central role, is illustrated in Figure 1. This is a departure from the more traditional situation, commonly described in the literature, where PhD students conduct their research in a single group with a common focus (Neumann, 2007).

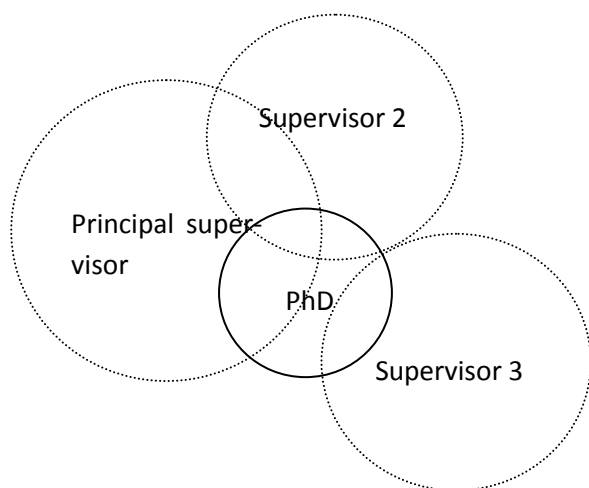


Figure 1: A representation of a supervisory arrangement for PhD students, who struggle with the conflicting viewpoints of multiple supervisors. The supervisors have their expertise in different fields, covering different parts of the PhD student's interdisciplinary research project. Overlaps vary from project to project.

Theoretical framework

This study is based on a socio-cultural understanding of learning as a human social activity conducted within institutional and cultural contexts (Lemke, 2001). We are looking at supervision as a space for learning, with the discipline and institution as the wider social and cultural context. We are not only concerned with the individuals and their relations and interaction, but how the interaction between supervisors and PhD student can lead to learning opportunities in this particular social and cultural context. We are interested in the practice of supervision with multiple supervisors, and we use the concept of learning opportunities for the PhD student, or the learning potential of the interaction, as we do not aim to produce evidence of actual learning, in line with studies by Dysthe (2002a). As argued by Lillejord and Dysthe (2008) learning often results from disturbance, conflicting perspectives, problems and tensions that the students have to relate to and choose between in order to make sense of the world. Dysthe uses the concept of diverging voices (multivoicedness) based on Bakhtin and dialogism, and this frames our discussions in the present study (Dysthe, 2002a, 2002b; Dysthe et al., 2006; Lillejord & Dysthe, 2008).

As recommended by Pearson and Brew (2002), we intend to take discussions beyond the static roles, and we therefore use *positioning theory* for the analysis of the present case. In their introduction to positioning theory van Langenhove and Harré (1999) present the concept of *positions* as 'a dynamic alternative to the more static concept of role' (p. 14). In positioning theory, conversations are viewed as a tri-polar structure of *speech-act* (e.g. utterances and gestures), *positions* and *storylines* that are mutually determining (van Langenhove & Harré, 1999), see Figure 2. Positioning is the act of

assigning rights and duties to oneself and to others from moment to moment, and relative to one another or towards a task or an object. Storylines are the personal use of the cultural context in the situation.

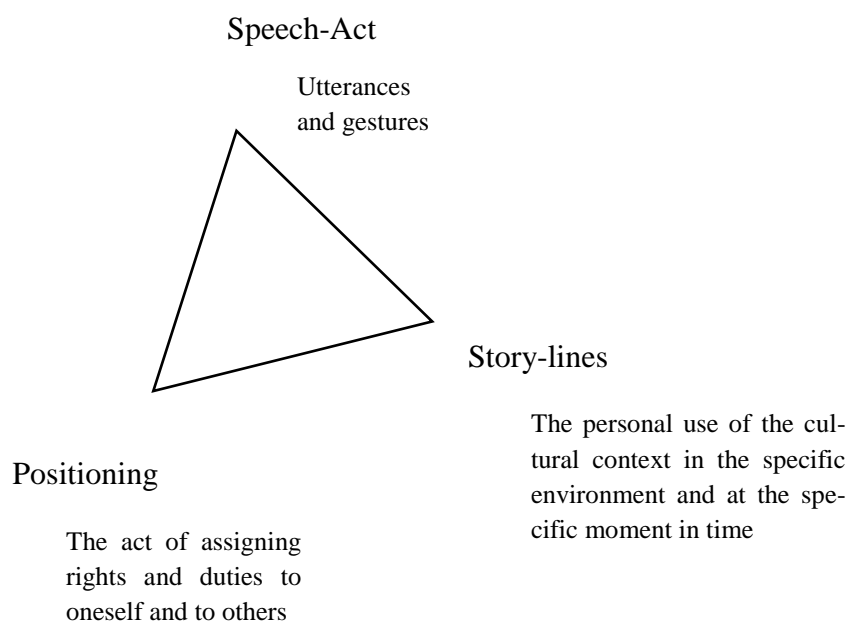


Figure 2. The tri-polar structure of positioning theory based on van Langenhove and Harré (1999).

Brinkmann (2010) provides an illustrative example of storylines: ‘Sometimes participants in some social episodes disagree on which storyline is unfolding. If a man is opening a door for a woman, the man may interpret the event according to a storyline of gentlemanship and civility, whereas the woman may interpret the event as one involving male chauvinism that positions the woman as weak and in need of male protection.’ In the present investigation the general cultural context was the local research environment that the supervisors and PhD student belong to, but with their different scientific backgrounds there are still discrepancies between the storylines, as they each take for given that their individual scientific background is common ground. The strength of using positions as a concept is that it allows a focus on the relations between the individual and the cultural context at an appropriate level of detail. Positions can be assigned and negotiated from moment to moment, challenged and changed, as the conversation unfolds in a storyline.

Methods

The supervision session took place half a year into the PhD study, while interviews took place four months after the PhD student had graduated. The supervision session concerned methodologies to be employed in a study at the interface between landscape architecture design and storm water management, and included the PhD student, her principal supervisor (Sup A) and two co-supervisors (Sup B and C). Only two of the three supervisors were subsequently interviewed (Sup A and B),

since the third (Sup C) had taken up a new position in a different country.

The first author was present as an observer at the supervision session and conducted the interviews, and both the session and interviews were audio-recorded to provide *verbatim* transcripts. The supervision session was analysed using positioning theory, through descriptive coding, positional coding and creation of storylines (van Langenhove & Harré, 1999). The three concepts of speech-act, positions and storylines are mutually determining, and storylines were identified from combining the descriptive coding with the positional coding.

The interviews followed an interview guide as described by Kvale and Brinkmann (2009). The interviews were conducted after the transcript of the supervision session had been analysed, and the interviewees got the opportunity to read the analysis before the interviews. Hereby we included the respondents in the interpretation, and thus we established a discourse in the interview as a means to prepare respondents and to reduce the power distance in the interview situation, as described by Kvale (2006). The time lapse between the supervision session and the interviews means that respondents see the supervisory process in retrospect and they put the specific session into the context of the overall supervisory process. Interviews were analysed thematically (Braun & Clarke, 2006) with a focus on supervision with multiple supervisors. Quotes from interviews were translated from Danish to English by the first author, while the observed supervision was carried out in English. English was the second language of all involved.

This study design provides the opportunity to analyse the dynamics of an interaction, and then put this interaction into the context of the overall PhD study as experienced by the PhD student and her supervisors.

Findings and Discussion

Interaction in the supervision session. The most prevalent theme emerging from the descriptive coding was discussion of the research approach suggested for the PhD study and subsequent analysis was focused on this. Through initial discussions the supervisors and the PhD student defined the objective of the research as ‘the process of developing a physical element for storm water management’. The discussion then revolved around the approach to be taken in the research. A lot of the discussion took place between the supervisors who had different opinions about what they perceived as sound scientific methods, what would be publishable in refereed journals, and whether the PhD student should be a distant observer or involve herself directly in the process of developing the element. The PhD student most frequently appears as the listener uttering acknowledgements like ‘yes’. However, she also positioned herself as someone who can make decisions and give suggestions to her supervisors.

In the beginning she replied hesitantly to her supervisor's questions, although still positioning herself as someone with an opinion:

Sup C: *It's interesting, and it is also the question, because is it really the focus of your PhD? Someone who wants to study planning processes, so I think it is very good, but is it really what you want to do?*

PhD: *yeah, no, I don't want to get into all this planning process... I don't know...*

Later she takes a more firm stand, and gets support from the co-supervisor, who had otherwise been critical to the participatory approach:

PhD: *If I really be part of it, and be part of the design process, then I will gain knowledge from it, very much, I guess. Because then I really involve myself. So, if I only see other people working, then I am not really able to see why did they decide to change the [element] this way, so I think I have to be involved, so*

Sup B: *I think so too, yeah, ...you will definitely learn a lot, and you need to go into the process.*

By the end of discussions she positions herself as someone who can even make suggestions to her supervisors:

Sup A: *That's what I meant for you, [name], ... you should also point out: where is your starting point, ... What is the theory about participation or not participation in a process*

PhD: *yeah, yeah, but at the moment I already started to trying to find out... I am always talking about this research by design. This approach of doing research while you are working on something. And that, that's the way I think I have to look at it. And then, there is this book I am reading at the moment about it, and there is this group at [other institution] talking about this. They are more designers, but then, in a way, I think I am more a designer myself, so*

Sup A: *Good*

Sup B: *yeah,*

PhD: *that's what I am trying to do then, ... but then I think, then I would need your support, and discussing about this matter, because I cannot decide on my own this one, and then you may also have to read an article...*
[quotes from supervision session]

She takes more charge as the session unfolds, and ends up suggesting that they read an article. The supervisors, for their part, position themselves with the authority to challenge the PhD student, to question her focus and project ideas, and also with the right to support her ideas. They appear to exercise their power in the relation by accepting her suggestions explicitly, 'allowing' her to proceed.

Supervisor B, with a natural science background, was especially concerned about getting publishable results and that good research was objective and so argued that the researcher should distance herself from the object of research. The principal supervisor from landscape architecture saw research as an iterative process where the researcher is inevitably involved in the design process. They talked from these two different understandings, and two different storylines stood out from the transcript:

1. When following the formal 'scientific method' the researcher must distance herself from the object of research
2. Research in landscape architecture is an iterative process, where the researcher is involved in the design process

The two storylines are evident throughout the interaction as parallel references, such as supervisor B stating 'You don't want to get involved anyway' [laughing], taking as given that direct researcher involvement is not scientifically sound. The principal supervisor (A) thinks along the lines of a participatory project and has suggestions like: 'I think that it is very important that there is a group [...] where [name] can meet'. At one point the two understandings are confronted in discussion as conflicting perspectives. Supervisor B in particular refers to the first storyline, while the principal supervisor (A) refers to the second storyline:

Sup B: Then you are becoming part of the decision making process. And you would not be observing what is going on, in fact

Sup A: OK, but I am not sure about that, because we are the ones who are following the process, and we should be observing, but then we should also have a role in terms of solving the problems in the project group, that might be lack of knowledge, it could be that they disagree, or it could be facilitative...

Sup B: But we might have a problem, scientifically, if we want to make a paper stating 'how is a planning process being performed in a municipality' if we are actually very strongly interfering with that process. Then the general value of the paper is very limited

Sup C: Yes, but I think this type of research can also ... Where you reflect on your own input and see how it is used in the process ...

[quoted from supervision session]

The two different understandings of 'good research' stand out in this dialogue as diverging voices in Dysthe's terms, while in the preceding interaction they were underlying references, taken for given by each of the supervisors who thus seemed to be playing by different rules of the game, as different storylines. According to Dysthe et al. (2006) the tensions between the diverging perspectives create a potential for new understanding. The PhD student is confronted with the accommodation of the different methodological approaches in building her own understanding of 'good research'. As the PhD student constructs her own understanding from the multi-voicedness of the supervision, the supervisors' diverging voices are processed by the PhD student as an inner dialogue. If this works according to Dysthe's perceptions, the involvement of multiple supervisors would enrich the learning environment with a higher learning potential. This will be further explored through the analysis of interviews below.

Interviews. As described above, the interviews were conducted 4 years after the supervision session was observed and recorded, and the interviewees had the opportunity of reading the preliminary analysis of the session before the interviews. This means that they had time to reflect on issues of dialogical supervision, power relations and multiple perspectives in supervision before the interviews took place. They recognized the themes and found the analysis relevant.

The interviews revealed how supervisors and PhD student (now PhD graduate) experienced the session and the process differently. The principal supervisor recognized the description of dialogical supervision, whilst the PhD graduate remembered the session as very confusing:

There was a holiday where I was very worried... They talked like, the four of us sat around the table, and they talked a lot, and I was just listening, and in the end I came out and didn't really know what I was going to do and not do, because there wasn't agreement about what I should and could do... [PhD graduate].

It was confirmed in the interview that it was this specific session she recalled. However, when talking about the overall process, the PhD graduate appreciated the diversity among her supervisors.

I think it has given me a good understanding of what science is. That there is not one right way to do research, but therefore different opinions on the same subject are needed, and all you need to do is to take conscious decisions about it, and then you are a good researcher. That's what I learned from the process. To really see the diversity [PhD graduate].

She explains that her three supervisors had very different perceptions of what good research is, and that it took some time for her to figure out that there was not one research plan.

And it took some time for me to notice that, because when you enter, then you think that this is a close relationship, they have employed me, and they agree on what they want to do and what that PhD should look like, and then it takes half a year or so until you notice, oh, I can actually choose between three different directions to do this [PhD graduate].

This specific session stood out in her memory four years after it took place. Whilst the session itself had put her into a period of confusion and worry, her later reflections on the overall process of PhD studies and supervision support the findings by Dysthe et al. (2006) that diverging perspectives created learning potential. It might well be that the diverging voices of the supervisors would have been confusing had they remained implicit storylines, but as they are confronted in the dialogue as conflicting understandings of 'good research', they are made visible and become alternative approaches to consider. In the interaction the utterances of a supervisor would be authoritative given the power relations between a supervisor and a PhD student. For the PhD student to be able to accommodate the supervisors' diverging and authoritative voices they need to leave room for the PhD student to use them constructively in her own inner dialogue, as inner persuasive voices in Bakhtin's terms (Dysthe et al., 2006). For this to work the supervisors need to signal that they are ready to adjust their views. The co-supervisor B does this very explicitly in stating '*I am not an expert in this. I can just see that there is a dilemma that we have to be aware about*'.

To the principal supervisor (A) the supervision session was not really different from a typical group research meeting among colleagues, where an agreement will be reached through discussion. The co-supervisor (B) perceives the PhD student as very independent:

[Name] is a very independent student. So, she can maintain her position, and say 'Now I decide that I will do like this', and then she takes what she needs from each of us [...] presenting herself as a real colleague, an equal partner [Co-supervisor B]

This perception of the power relations is in contrast to the way the PhD graduate experienced the interaction with her supervisors. To her, it was important to have them all present at the supervision sessions, so that they would balance out each other. As she puts it:

...sometimes, because they were all very busy, I met with just one of them, but that was not a very good idea. [...] if I only used one, then I might go in the wrong direction, because that supervisor was not kept back by the other supervisor [PhD graduate]

She found it difficult as a PhD student, to argue against an experienced researcher in a higher position and with a strong opinion. When they were all present they would counterbalance each other and she would not be pulled in any one direction. Here, internal power relations between supervisors come into play, similar to what Manathinga (2012) found in her study of team supervision.

The principal supervisor connects the dialogical supervision with the type of research they engage in:

...another less independent PhD student would maybe suffer in such discussive work environment, right? Then they just want to be told what to do. But that is a trait we do not possess, it doesn't work well as a creative landscape architect [Principal supervisor]

He believes that individuals who do not thrive in this work environment choose a different path, like more natural or technical sciences. The co-supervisor, being involved in a number of interdisciplinary research projects, prefers PhD students who 'take fewer notes' and throw themselves into the discussions, preferably from the outset, but she also realises that it is a matter of maturing as a researcher. To the PhD graduate, this is a learning process and it takes time to build confidence to engage in discussions with supervisors.

...that demands perhaps also that the PhD student also is capable of saying yes and no to different.. different methods and different ideas. When you build up your own position and you are strong enough to maintain your stance when the supervisor isn't of the same opinion as you are. That is something you need to learn. It is clearly not something you do when you have just started your PhD study. [PhD graduate]

The analysis of the supervision session and the interviews shows how the PhD student needed to relate to her three supervisors with different viewpoints and different understandings of 'good research', and defend her views within the game of power relations she perceived. The interview with the PhD student revealed that she was actually confused after the meeting, so confused that it stands out in her memory three years later. But also that it was around this time that she started noticing that she had alternative research approaches to choose between. The analysis tells us

something about the quality of the diverging or conflicting voices as learning potential: They need to be explicit diverging perspectives rather than implicit conflicting storylines, where each supervisor simply takes their own understanding for granted as common ground. As stated by Davies and Harré (1990) 'In making choices between contradictory demands there is a complex weaving together of the positions [...] that are available within any number of discourses, the emotional meaning attached to each of those positions [...] and the moral system that legitimates the choices that are being made' (p. 59). Here, the moral system includes the expectation that a PhD student will consider the advice given by her supervisors. Her ability to benefit from the learning potential of the diverging voices was influenced by the power relations in play, also the power relations between supervisors and their commitment to reach agreement. When the storylines turn into conflicting views and the supervisors realize their disagreement they adjust their opinions in order to make it possible to reach an agreement. The interview indicates that the PhD student found the disagreement more problematic than the supervisors, who believed that she was fully capable of taking her own decisions. The contrasting perceptions of power relations could be an obstacle, as supervisors might be less attentive to her subordinate position. To her, the power relations changed over time as she became familiar with research in the field, and at some point she became the expert.

Concluding

Joint supervision with multiple supervisors and diverging voices created learning opportunities for the PhD student in this case. Findings from a single qualitative study cannot be conclusive, but our analysis of the supervision session and subsequent interviews point in the same direction as other studies by e.g. Lillejord and Dysthe (2008), Dysthe et al. (2006) and Guerin et al. (2011), that supervision with multiple supervisors and diverging voices and perspectives enables the student to create their own understanding. This study shows how this may happen as a result of conflicting storylines.

The use of positioning theory enabled us to go beyond the static roles such as the critical and the supportive supervisor, and show how competing storylines developed into conflicting voices. The interviews revealed how the supervisors and their PhD student perceived the power relations differently, and how this influences their interaction.

Joint supervision is a pressing theme in supervisor development and the issue of balance needs to be discussed during development activities: Clearly supervisors have to adapt their style to the individual PhD student, but the involvement of multiple supervisors adds another level of complexity. The power relations between the supervisors and the PhD student, as well as between supervisors, have to be consid-

ered for the use of multiple voices to be constructive and develop into inner persuasive voices rather than conflicting authoritative voices.

Sofie Kobayashi, M.Sc., is PhD student at the Department of Science Education at the University of Copenhagen. Sofie Kobayashi teaches supervision to PhD students and supervisors and her PhD project concerns PhD supervision in the science-based faculties.

Brian Grout, Ph.D., is Professor in Horticultural Science at the University of Copenhagen. An active researcher and PhD supervisor, he also teaches Introductory courses for PhD students, with a strong emphasis on Personal Development, and is involved in PhD supervisor education.

Camilla Østerberg Rump, M. Sc. Eng., Ph. D., is Associate Professor of University Science Education at the Department of Science Education, University of Copenhagen. She teaches in the teaching development program (Adjunktprædagogikum) and participates in development of teaching and learning at the Faculty of Science. Her research work focuses on attrition and retention, outcomes of university teaching development programmes, artefact mediated learning, and PhD supervision.

References

- Adkins, B. (2009). PhD pedagogy and the changing knowledge landscapes of universities. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 165-177.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S. (2010). Guilt in a fluid culture? A view from positioning theory. *Culture & Psychology*, 16(2), 253-266.
- Davies, B., & Harré, R. O. M. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.
- Dysthe, O. (2002a). The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in a University Course. *Studies in Higher Education*, 27(3), 339-352.
- Dysthe, O. (2002b). Professors as Mediators of Academic Text Cultures: An Interview Study with Advisors and Master's Degree Students in Three Disciplines in a Norwegian University. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Guerin, C., Green, I., & Bastalich, W. (2011). Big Love: Managing a team of research supervisors. In Kumar V. & Lee A. (Eds.), *Doctoral Education in International Context, Connecting Local, Regional and Global Perspectives* (pp. 138-153). Penerbit Universiti Putra Malaysia: Universiti Putra Malaysia Press.
- 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.
- Kearn, H., & Gardiner, M. (2011). The care and maintenance of your adviser. *Nature*, 469, 570.
- Kiley, M. (2011). Developments in research supervisor training: causes and responses. *Studies in Higher Education*, 36(5), 585-599.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative inquiry*,

- 12(3), 480-500.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*: Sage Publications.
- Lee, A., & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34(6), 615-630.
- Lemke, J. L. (2001). Articulating communities: Sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 296-316.
- Lillejord, S. I., & Dysthe, O. (2008). Productive learning practice – a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work*, 21(1), 75-89.
- Manathunga, C. (2012). Supervisors Watching Supervisors: The Deconstructive Possibilities and Tensions of Team Supervision. *Australian Universities' Review*, 54(1), 29-37.
- Manathunga, C., Lant, P., & Mellick, G. (2006). Imagining an interdisciplinary doctoral pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 365-379.
- Neumann, R. (2007). Policy and practice in doctoral education. *Studies in Higher Education*, 32(4), 459-473.
- Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27(2), 135-150.
- Pole, C. (1998). Joint Supervision and the PhD: safety net or panacea? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(3), 259-271.
- van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In Harré, R. & van Langenhove, L. (Eds.), *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action* (First ed., pp. 14-31). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Watts, J. H. (2010). Team supervision of the doctorate: managing roles, relationships and contradictions. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 335-339.

Studerendes case-undersøgelser som omdrejningspunkt for forskningsbaseret holdundervisning

Nina Bonderup Dohn, lektor, Institut for Design og Kommunikation, SDU.

Birgitte Madelung, leder af Center for Universitetspædagogik og Didaktik, Det Humanistiske Fakultet, KU.

Reviewet artikel

Artiklen indledes med en diskussion af, hvori forskningsbaseret undervisning (FU) består. Vi bestemmer FU som undervisning, hvor studerende involveres som aktive deltagere i processen med at producere ny viden ved brug af forskningsmetode. Vores overordnede forskningsspørgsmål lyder: Hvilke muligheder giver et didaktisk design baseret på, at de studerende inddrages som bidragydere til forskningsprocessen, for at realisere de forskellige begrundelser for forskningsbaseret undervisning? Hvilke problemstillinger viser der sig i forsøget herpå? Spørgsmålet undersøges med fokus på læringsteoretiske begrundelser og filosofiske begrundelser for FU. Vi rapporterer resultater fra et følgeforskningsprojekt i et undervisningsforløb, designet ud fra vores bestemmelse af FU. I diskussionen argumenterer vi for, at de læringsteoretiske begrundelser har rimelige muligheder for at kunne realiseres med det didaktiske design, mens de filosofiske begrundelser kræver mere understøttelse. Resultaterne peger på en række problemstillinger og barrierer for realiseringen af FU (i en bestemmelse som vores) og af begrundelserne for FU. Blandt disse er, at det didaktiske design indebærer en uvant arbejds- og studieform for de studerende, at der kan være en spænding mellem studieordningens faglige mål og FU (i en bestemmelse som vores), og at studerendes instrumentalistiske, erhvervsrettede mål kan være en barriere for realisering af de filosofiske begrundelser for FU.

Introduktion

Undervisning på universiteterne adskiller sig fra undervisning på andre uddannelsesniveauer og -institutioner ved at være forskningsbaseret. Det står i *Universitetsloven* fra 2011, og *Bekendtgørelse nr. 1402* fastsætter som et af sine akkrediteringskriterier for nye og eksisterende universitetsuddannelser, at "Uddannelsen er baseret på forskning og er knyttet til et aktivt forskningsmiljø af høj kvalitet". Bekendtgørelsen uddyber dette kriterium med et antal punkter, der på indholdssiden fastslår, at de studerende skal erhverve viden, færdigheder og kompetencer "baseret på forsk-

ning". De øvrige punkter angår undervisernes og uddannelsesplanlæggernes kvalifikationer andetsteds end undervisningen (de skal være forskere) og uddannelsens tilknytning til et forskningsmiljø.

Taget som definition på 'forskningsbaseret undervisning' (FU) er bekendtgørelsens punkter oplagt mangelfulde. De definerer udelukkende, hvad der forstås ved 'baseret' i en undervisningsekstern forstand, men forholder sig ikke til selve 'undervisningen', blot indholdet er 'baseret på forskning' (hvad undervisning på alle uddannelsesniveauer kan siges at være). Som vurderingskriterier for, om en institution kan forventes at levere FU (i en mere udfoldet bestemmelse), er punkterne også problematiske: Den implicitte præmis er her, at punkterne udgør nødvendige betingelser, der tilsammen sikrer eller sandsynliggør, at FU finder sted. Det er umuligt at vurdere rimeligheden af denne implicitte præmis, så længe den udfoldede bestemmelse ikke er givet. Som anvisning til den enkelte underviser eller uddannelse for, hvordan konkret undervisning skal tilrettelægges og afvikles, er punkterne ubrugelige – det er netop det, hvortil der savnes en mere udfoldet bestemmelse.

Hvori en sådan 'mere udfoldet bestemmelse' skal bestå er et tilbagevendende emne i diskussioner om universitetspædagogik og om universitetets rolle i nutidens samfund. I næste afsnit giver vi et kort begrebsafklarende rids og formulerer vores egen 'mere udfoldede bestemmelse'.

Begrebsafklaring og forskningsfokus

De universitetspædagogiske diskussioner om FU går både på, hvad termen mere præcist dækker over, og på, hvad der er relevante begrundelser for, at undervisning på universitetet skal være forskningsbaseret. Hvad det sidste angår, så spænder begrundelserne fra relativt instrumentalistiske kompetencebetragtninger til filosofiske overvejelser om realisering af universitetets ide.

I den instrumentalistiske ende argumenterer Brew (2007) for, at evnen til rationelt at undersøge og træffe velbegrundede beslutninger om givne problemstillinger er essentielt for de studerende i deres fremtidige jobs, og at de af denne grund må lære forskningsmetode. I den filosofiske ende henviser eksempelvis Feldt (2011) og Elton (2005) til Humboldts klassiske ide om universitetet som et sted, hvor forskning og undervisning i enhed med hinanden underlægger sig udvikling af videnskabelig viden og altid "im Forschen bleiben" (Humboldt, 1809/10). Imellem disse begrundelser ligger Barnetts identitetsfokuserede overvejelser om, at vi lever i en 'superkompleks' tid (Barnett, 2000; 2007), hvor der ikke gives endegyldige sandheder, og hvor det derfor er nødvendigt for studerende at lære at leve med usikkerhed som grundbetingelse. Uddannelse "in the spirit of research" (Barnett, 2007, s. 127) støtter de studerende heri. Ligeledes ligger der mellem yderpolerne et spænd af læringsteoretiske argumenter, hvis fælles kerne er, at studerende ved at involvere sig i 'inquiry-based

learning', erhverver sig en dybere og mere omfattende (teoretisk/praktisk) forståelse af fagets indhold, problemstillinger og undersøgelsesmetoder (Illeris, 2004; Kolb, 1984; Jenkins et al., 2003; Colbeck, 2004).

Diskussionerne om, hvad FU er, bundet til dels i – men forvirres også i høj grad af – at faglige discipliner har varierende (implicitte) forståelser af, hvad 'forskning' og 'undervisning' er, og i forlængelse heraf har forskellige traditioner for, hvordan forskning bedrives, og undervisning og læringsaktiviteter tilrettelægges og gennemføres (Healey, 2005). Forvirringen bliver ikke mindre af, at de engelske begreber 'research' og 'inquiry' dækker bredere end det danske 'forskning', eller af, at den angelsaksiske diskussion ofte formuleres i termer af 'mødet' mellem forskning og undervisning (the research-teaching-nexus: Healey, 2005; Elton, 2005; Verburch et al., 2007), frem for i specifikke krav til forsknings**basering**. I den forbindelse kunne man se bekendtgørelsens punkter som udtryk for en angelsaksisk tænkning, idet de blot angår sikringen af, at forskning og undervisning *mødes*. Vores påpegning af manglerne ved disse punkter er på den anden side udtryk for en opfattelse af, at der, når man taler om *basering* af undervisning på forskning, implicit ligger en forventning om, at der skal stilles krav til dette møde, og at ikke alle typer møder er relevante.

Forskellighederne discipliner og sprog imellem er delårsag til den grundlæggende uklarhed, der hersker mht. hvilke betingelser, der må opfyldes, for at undervisning kan siges at være forskningsbaseret. I Dohn & Dolin (2013) giver vi et overblik over, hvilke elementer der fremhæves forskningsmæssigt og samfundspolitisk (inklusive i bekendtgørelsen) som forankringspunkter for FU. Med 'forankringspunkter' menes her ikke, at elementet i sig selv tænkes at *give* FU, men at fortalerne for elementet mener, at der skal *stilles krav til* dette element, for at der kan blive tale om FU. Dvs. at nødvendige betingelser for FU skal formuleres i relation til dette element (samt evt. også til andre af elementerne). Overordnet set er de fire elementer: *undervisningen, underviseren, de studerende og uddannelsen*. For flere af elementerne er der underforankringspunkter, således at det er bestemte aspekter af elementet, der stilles krav til.

Dette giver følgende liste:

1. *Undervisningen: i) indhold og ii) form*. Betingelser for FU formuleres fx som undervisning, der i) beskæftiger sig med *ny* forskningsviden og/eller ii) anvender eller eksemplificerer forskningsmetode.
2. *Underviseren: aktiviteter og kvalifikationer i) andetsteds og ii) i undervisningen*. Betingelser for FU formuleres fx som undervisning i) forestået af en aktiv forsker inden for feltet, eller ii) hvor forskeren inddrager sin forskning i undervisningen og/eller de studerende i sin forskning.
3. *De studerendes aktivitet*. Betingelser for FU formuleres fx som undervisning tilrettelagt, så de studerende arbejder forskningsmæssigt ved at i) anvende fagets teori og forskningsmetoder på relevante problemer, evt. for at ii) producere ny viden.

4. *Uddannelsens organisering.* Betingelser for FU formuleres fx om undervisning, der pågår på en uddannelse, der er tilknyttet et aktivt forskningsmiljø.

Forankringspunkterne, især med underforankringspunkter, kan resultere i overlappende betingelser. En betingelse formuleret i relation til 3i) vil eksempelvis samtidig berøre 1ii). Dette er et udtryk for, at listen sammenfatter punkter i diskussionen til et overblik, og at ikke alle deltagere i diskussionen er enige om alle fire elementer. Bekendtgørelsens krav går således kun på 2i), 4) og en svag version af 1i).

I det forskningsprojekt, vi her rapporterer fra, forstås FU ud fra forankringspunkterne 1i), 1ii), 3i) og 3ii). Vores 'mere udfoldede bestemmelse' af FU er nemlig, at FU er undervisning, hvor studerende involveres som aktive deltagere i processen med at producere ny viden ved brug af forskningsmetode.¹ Med afsæt i denne bestemmelse lyder vores overordnede forskningsspørgsmål:²

Hvilke muligheder giver et didaktisk design baseret på, at de studerende inddrages som bidragsydere til forskningsprocessen, for at realisere de forskellige begrundelser for FU? Hvilke problemstillinger viser der sig i forsøget herpå?

For overskuelighedens skyld gengives begrundelserne her i punktform:

- A. *Kompetenceorienterede:* De studerende får bestemte generelle undersøgelses- og evalueringskompetencer (Brew).
- B. *Læringsteoretiske:* De studerende erhverver sig dybere og mere omfattende (teoretisk/praktisk) forståelse af fagets indhold, problemstillinger og undersøgelsesmetoder (bl.a. Illeris, Jenkins).
- C. *Identitetsfokuserede:* De studerende lærer at leve med usikkerhed som grundbetingelse (Barnett).
- D. *Filosofiske:* Realisering af universitetets ide (Humboldt).

Vi har undersøgt forskningsspørgsmålet i relation til et undervisningsforløb designet ud fra vores bestemmelse af FU. Undervisningsforløbet vægtede begrundelse B og D, og forskningsspørgsmålet er derfor kun undersøgt i forhold til disse. Det, der mere konkret blev sigtet på at opnå i forløbet, var, at de studerende

- B: fik dybere og mere omfattende forståelse af
 1. Forskningsmetode i praksis.
 2. Fagets teori.
- D: var med til at realisere universitetets ide ved:
 - Produktion af ny viden til faget.

¹ Den konkrete form, deltagelsen vil tage, og det bidrag, de studerende kan forventes at levere, vil afhænge af uddannelsesniveaue. Healey & Jenkins (2009) giver mange eksempler på denne type FU på forskellige BA-studier.

² Vi forventer at undersøge dette spørgsmål i flere delstudier. Her rapporteres fra ét sådant delstudie.

- Oplevelsen af at være deltagere i et forskningsfællesskab i universitetspraksis.

Undervisningsforløbets didaktiske design

Den konkrete case var det meget teoritunge fag Webmedieret kommunikation og interaktion på cand.it.-studiet i Webkommunikation, Syddansk Universitet, afviklet af to undervisere i efteråret 2011 med 24 studerende. FU-aktiviteten var inspireret af Akhurst (2006) og lod de studerende producere ny viden til faget gennem undersøgelse af cases, som de havde adgang til gennem de praksissammenhænge, de indgik i inden for eller uden for universitetet. Første undervisningsgang fik de studerende til opgave 2 og 2 i løbet af 14 dage at træffe interviewaftale med en person i deres netværk, som arbejdede med webmedieret kommunikation. De fik en introduktion til interviewmetode i en undervisningstime og fik henvisninger til metodelitteratur.

De studerende rapporterede deres cases både skriftligt og mundtligt. Efter hver mundtlig case-præsentation diskuterede holdet teoretiske perspektiver på casen. Underviserne henviste sidenhen til nogle af case-præsentationerne ved gennemgang af ny teori. I den afsluttende undervisningsgang opsummerede underviseren fagets teori gennem relatering til de studerendes cases. Den skriftlige case-præsentation var en todelt portfolioopgave. Den ene del bestod i en case-beskrivelse på en e-læringsplatform. Den anden del var i sædvanligt opgaveformat og bestod i en redegørelse for metodologiske valg. Intentionen med case-beskrivelserne på e-læringsplatformen var, at der – som aktiviteten gentages i flere iterationer – ville blive opbygget en pool af helt up-to-date case-beskrivelser, som ville kunne anvendes i fremtidige undervisningssammenhænge og evt. indgå som datamateriale for studenter- og forskningsprojekter.

Metode

Følgforskningen på undervisningsforløbet blev forestået af artiklens to forfattere i samarbejde. Artiklens førsteforfatter er den ene af underviserne på forløbet, mens artiklens andenforfatter deltog i projektet som eksternt tilknyttet. Samarbejdet havde til formål at sikre, på den ene side at projektet var informeret af det nødvendige insider-detaillendskab til undervisningsforløbet, og på den anden side at der bibeholdtes den nødvendige outsider-neutralitet i fremstilling og behandling af data. Samarbejdet var inspireret af den form for aktionsforskning, der betegnes *interaktiv forskning* (Svensson et al., 2002; Svensson & Nielsen, 2006).

Projektet havde forskellige typer data:

- De studerendes portfolioopgaver.
- Et spørgeskema, som de tilstedeværende studerende (18 ud af 24) udfyldte sidste undervisningsgang. Spørgeskemaet spurgte i en kombination af åbne og lukkede spørgsmål til de studerendes oplevelse af, hvordan case-

undersøgelserne havde bidraget til, at de erhvervede sig metodekompetence, forståelse af fagets teori og ny viden (hhv. B1, B2 og D1), og til deres syn på at casen ville indgå i en case-bank (relateret til D2).

- 5 opfølgende interviews. De studerende blev udvalgt pba. spørgeskemaundersøgelsen, ikke som repræsentative for holdet, men mhp. at få fremstillet og uddybet så bredt et spænd af synspunkter på de fire punkter som muligt.

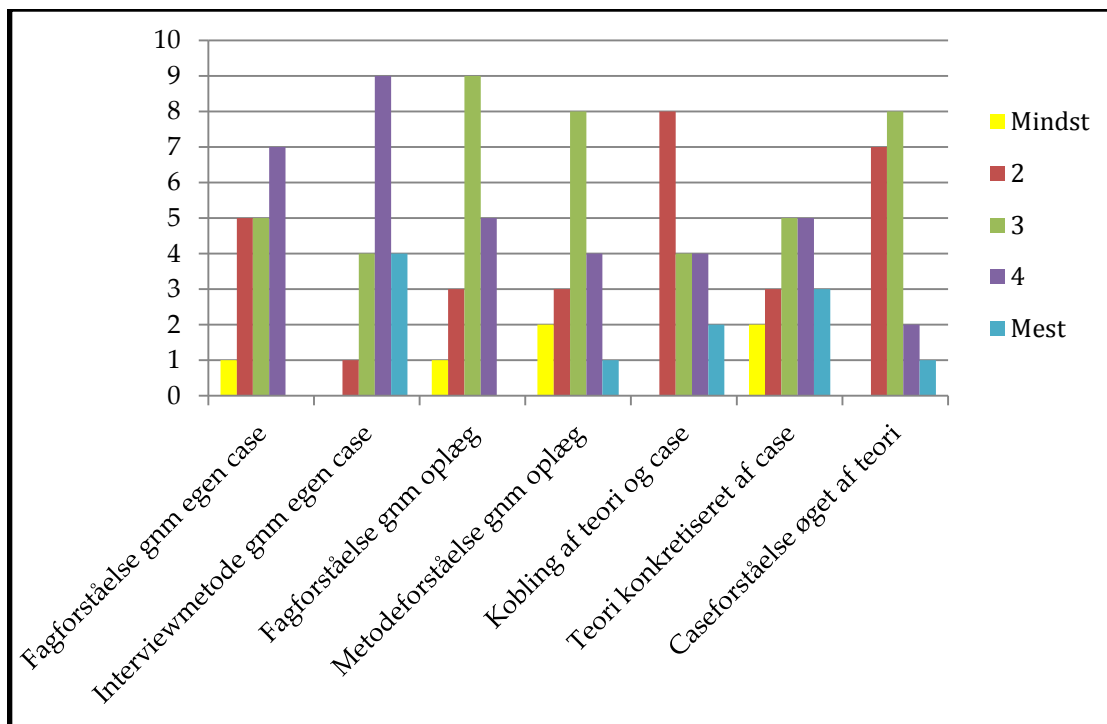
Kombinationen af spørgeskemaundersøgelsen og interviews gjorde det muligt både at få holdets synspunkter repræsenteret og at få dybdegående begrundelser for typer af synspunkter. Spørgeskema- og interviewsetup og databehandling blev lavet, så de studerende var anonyme for underviseren.

Spørgeskemaets åbne spørgsmål gav anledning til kvalitative svar. Dem har vi kodet i fællesskab for bedst muligt at sikre objektivitet – forstået som intersubjektiv, argumenteret enighed – transparens og velbegrundethed af kodningen. Koderne blev valgt ved gennemlæsning med afsæt i forskningsspørgsmålet med fokus på B1, B2, D1 og D2. Endvidere gik en del udsagn igen om detaljer i forløbet, som var vigtige i forhold til planlægning af fremtidige forløb. Disse udsagn gav anledning til tilføjeisen af to yderligere koder. Koder med eksempler og hyppighed præsenteres i resultat afsnittet. Interviewene forkodede vi hver for sig og endeligt i fællesskab.

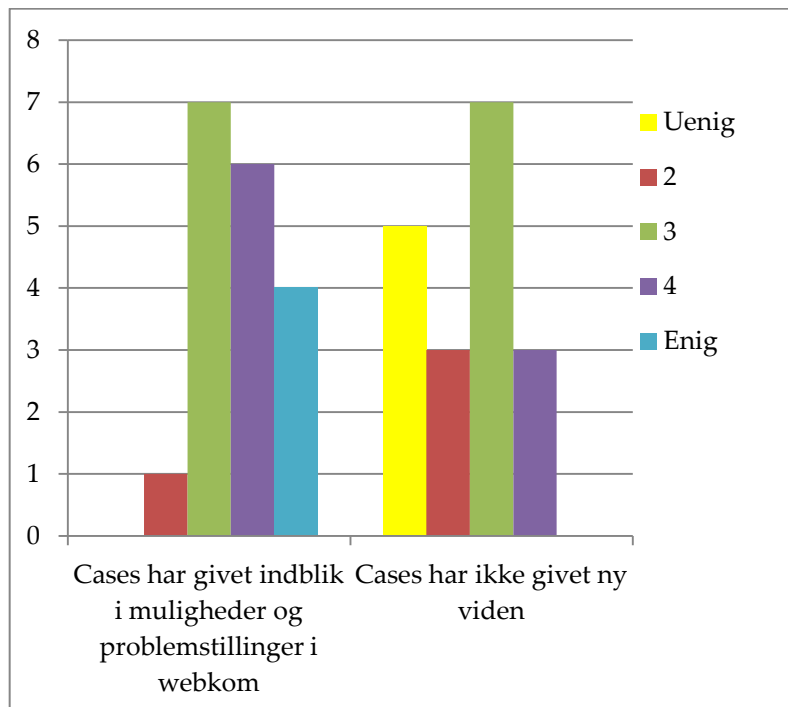
Portfolioopgaverne er af underviseren behandlet som selvstændige data om art og niveau af de studerendes faglige og metodologiske forståelse. De enkelte studerendes opgaver er ikke koblet direkte med spørgeskema- og interviewudsagn, da det ville underminere deres anonymitet over for underviseren. I stedet er generelle tendenser (fokuspunkter, typiske styrker og mangler) og divergenser noteret.

Resultater

I dette afsnit præsenteres, hvad følgeforskningen viser om realiseringen af B1, B2, D1 og D2. På den baggrund diskuteres i næste afsnit, hvad disse resultater betyder for vores overordnede forskningsspørgsmål. I hvert underafsnit tages afsæt i data fra de studerendes spørgeskemabesvarelse; disse data nuanceres gennem udsagn fra de opfølgende interviews og kontrasteres med den information, som portfolioopgaverne indeholder om spørgsmålet. I figur 1 og 2 og tabel 1 gengives resultaterne af de studerendes oplevelse af udbyttet af case-undersøgelserne. Tabel 2 gengiver i skematisk form indholdet af de kvalitative udsagn i spørgeskemaet.



Figur 1. De studerendes oplevelse af udbyttet af case-undersøgelserne: faglig forståelse og interviewmetode. Y-aksen angiver antal studerende med svar i den pågældende farve.



Figur 2. De studerendes oplevelse af udbyttet af case-undersøgelserne: indblik vs. ikke ny viden. Y-aksen angiver antal studerende med svar i den pågældende farve.

| Spørgsmål | Middelværdi | Spredning (σ) |
|---|-------------|------------------------|
| Fagforståelse gennem egen case | 3,0 | 0,9 |
| Interviewmetode gennem egen case | 3,9 | 0,8 |
| Fagforståelse gennem oplæg | 3,0 | 0,8 |
| Metodeforståelse gennem oplæg | 2,9 | 1,0 |
| Kobling af teori og case | 3,0 | 1,0 |
| Teori konkretiseret af case | 3,2 | 1,2 |
| Case-forståelse øget af teori | 2,8 | 0,8 |
| Indblik i muligheder og problemstillinger | 3,7 | 0,8 |
| Ikke givet ny viden | 2,4 | 1,0 |

Tabel 1. Middelværdi og spredning for udbytte.

| Kategori | Antal | Eksempler |
|--|-------|---|
| Læringsindhold | 23 | Interviewteknik, analyse og formidling af case, refleksioner over proces, case-undersøgelser giver mange vinkler på kurssets faglige indhold, ny viden |
| Læringsunderstøttende arbejdsformer | 23 | Præsentationskrav, feedback, på egen hånd, prøve noget nyt, fællesskab på ny linje, god dynamik med øvrige studerende ved fremlæggelse, interviews placering i semestret gjorde kobling til teori svær (neg.) |
| Kobling mellem teori og praksis | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Positivt | 10 | Ny og anderledes måde at arbejde med viden og teori i praksis, indblik i webarbejders hverdag, teoretisk stof i virkelighedsnær sammenhæng, underviser får stof til opsummering af teori |
| <ul style="list-style-type: none"> • Negativt | 15 | Manglende teoretisk baggrund, manglende metodeteori, kobling skete først ved sidste undervisningsgang |
| Relevans af forløbet | 15 | Info om arbejdsmarkedet, ideer til speciale, øve præsentationsteknik, indsigt i informants arbejdsområde |
| Udfordringer | 43 | Tidskrævende, tekniske vanskeligheder, manglende metode-teori, i tvivl om opgavens indhold, finde en relevant person, koordinering med gruppemedlem, interviews placering i semestret gjorde kobling til teori svær |
| Ejerskab | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Positivt | 16 | Valgfrihed positivt, selv være med til at præge case fra start til slut, positivt at kunne påvirke undervisningen, man kunne fokusere på lige netop den og det, man ville, større interesse fordi selvvalgt |
| <ul style="list-style-type: none"> • Negativt | 2 | [overstreget ordet 'selvvalgt' i spørgsmålet], underviserprojekt – ikke ejet af mig |
| Forståelse af formålet | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Positivt | 1 | Mulighed for at afprøve sig selv i interviewsituation og i øvrigt arbejde på en mere forskningsorienteret måde |
| <ul style="list-style-type: none"> • Negativt | 7 | Formål var ikke klart, svært at se, hvad det skal bruges til, tydeligere kobling til teori fra start havde været en fordel |
| Syn på vidensdeling | 19 | Helt fint, positivt at andre kan få gavn af ens arbejde, andres case-undersøgelser giver mange vinkler på kurssets faglige indhold, ikke sikker på, hvad andre får ud af det – men ideen er super, upload til platform mhp. tilgængelighed fremover burde være underviserens opgave |
| Ny viden | 2 | Højaktuel case giver relevans, ny viden |

Tabel 2. Kvalitative udsagn fra spørgeskemaet.

B1: Forskningsmetode

Besvarelser af såvel lukkede som åbne spørgsmål i spørgeskemaet peger på, at de studerende først og fremmest har set case-undersøgelserne som en træning i interviewmetode (figur 1 og tabel 2). Generelt mener de også at have haft et rimeligt udbytte på denne front. Således er der kun 1 af de 18, der svarer negativt på spørgsmålet, om arbejdet med egen case har bidraget til forståelse af interviewmetode. De studerende mener, at deres udbytte fortrinsvis er opnået gennem arbejdet med egen case og kun i mindre grad gennem de andres oplæg. Dette er ikke overraskende, eftersom oplæggene var fokuseret på formidling af casens indhold.

Flere studerende kommenterer, at de har savnet metodeteori (tabel 2). Givet at de havde fået en kort mundtlig introduktion og henvisning til litteratur, er det, der efterlyses, formentlig inddragelse af metodelitteratur som del af det behandlede pensum forud for planlægning og udførelse af de konkrete interviews. For andre studerende synes dette ikke at have været et problem. De opfølgende interviews tydeliggør forskellene: En del af de studerende har lavet interviews tidligere i deres uddannelse og trækker på erfaringer herfra. Nogle (men ikke alle) af disse studerende har også læst metodelitteratur i den forbindelse. Andre studerende havde aldrig lavet akademiske interviews før og følte sig uforberedte. Som illustreret af interviewciter i Boks 1 kom denne følelse til udtryk både hos dem, der valgte at læse noget af den anbefalede metodelitteratur, og hos dem, der ikke gjorde det. Portfolioopgaverne bekræfter, at nogle af de studerende har haft behov for yderligere understøttelse på den metodologiske front.

Respondent A (læste selv Kvale): "hvis vi havde gennemgået hans [Kvales] principper i undervisningens... så tror jeg helt klart, jeg var blevet klædt bedre på".

Respondent C (læste ikke selv Kvale): "jamen jeg synes der manglede teori ... angående interviews... jeg har jo arbejdet med interviewteknik i min gamle stilling... så rent interviewmæssigt der kan jeg jo sagtens interviewe men igen problemet er at ... jeg ved reelt set ikke universitetets ... det jeg skal vide". (*Interviewudsagn om metode*).

B2: Fagets teori

Det mest klare resultat i forhold til dette punkt, er, at det varierer rigtig meget (figur 1 og tabel 1+2). En del studerende har oplevet, at de forstod fagets indhold en del bedre gennem case-undersøgelserne, at teori og cases blev koblet godt sammen, og at fagets teori derigennem blev mere konkret. Hvorimod andre studerende stort set intet fagligt mener at have fået ud af casene og kun i ringe grad har set en kobling mellem teori og case. Kommentarer i de kvalitative udsagn i spørgeskemaerne spænder fra "Man får set det teoretiske stof i en mere virkelighedsnær sammen-

hæng" til "Har først i dag kunnet se sammenhængen mellem casen og fagets teori-er".

De opfølgende interviews bekræfter variationen i synspunkter, ligesom de nuancerer begrundelserne for dem. En studerende forklarer, at koblingen mellem fagets teori og dennes konkrete case i høj grad skete i den diskussion, der udspandt sig i forlængelse af den mundtlige case-præsentation. En anden studerende kommenterer, at case-undersøgelserne var meget relevante, fordi "det bliver koblet med noget praktisk" (Respondent A). En tredje siger derimod, at det har været svært at se sammenhængen mellem teori og cases før sidste undervisningstime, og begrundet det med, at oplægsholderne dårligt har kunnet inddrage teori, som de først har fået kendskab til senere i semestret.

Portfolioopgaverne vidner om, at alle studerende ved afslutningen af faget havde opnået en forståelse af den faglige sammenhæng mellem teori og cases. Der synes dog at være en tendens til, at de studerende, der på forhånd bedst beherskede de akademiske arbejds- og kommunikationsformer, fik mest fagligt ud af aktiviteten.

D1: Ny viden

Et flertal af de studerende har oplevet gennem case-undersøgelserne at få indblik i muligheder og problemstillinger i webmedieret kommunikation i dag; ligesom der er flere, der mener at have fået ny viden gennem aktiviteten, end der er, der mener det modsatte (figur 2). For at undgå bias blev spørgeskemaspørgsmålene dog ikke formuleret med en skarp skelnen mellem ny viden for den studerende og ny viden for forskningsfeltet, og de studerende har derfor meget muligt først og fremmest svaret på, om de mener at have lært noget nyt; ikke, om de mener at have produceret ny viden til feltet.

I de opfølgende interviews spørges de studerende direkte ind til, om de oplever, at de har bidraget til området webmedieret kommunikation og interaktion. Deres svar viser, at der også her er et spænd af opfattelser. To studerende svarer, at de ikke mener at have bidraget til fagområdet. Tre studerende svarer, at det mener de, de har, men det er tydeligt, at i hvert fald den ene udelukkende tænker på sit eget hold: "ja det mener jeg helt klart at jeg har... da vi var færdige med at præsentere vores ... kom der mange interesserede spørgsmål og så det var i hvert fald noget der blev brugt tid på den diskussion bagefter..." (Respondent A). En anden af de tre svarer omvendt, at han/hun ikke mener, der her og nu kan ses tendenser i casene, men at hvis der over tid opbygges en vidensbank af cases, "så tror jeg at akkumulationen ... vil kunne give nogle overordnede ... tendenspejlinger" (Respondent D).

De fleste skriftlige case-beskrivelser bærer præg af, at de studerende har haft lidt svært ved at se, hvad de skulle bruges til efterfølgende. Således har mange studeren-

de lavet punktformede, meget deskriptive opregninger af fakta om interviewpersonens arbejdssituation. Muligheder og problemstillinger rapporteret af interviewpersonen gengives i de fleste tilfælde umedieret. Som interviewdata til en databank og som illustrationscases i fremtidig undervisning er materialet brugbart, men som decidede forskningscases er kun de færreste anvendelige.

D2: Deltagelse i forskningsfællesskab

Der er kun meget få data overhovedet, der indikerer noget om de studerendes syn på at være deltagere i et forskningsfællesskab. De sparsomme data er fortrinsvis at finde i) blandt de studerendes besvarelse af spørgsmål om deres syn på, at deres case vil kunne blive brugt i fremtidig undervisning, samt indirekte ii) i den usikkerhed, som flere tilkendegiver, over for formålet med at lave case-undersøgelser. De studerende synes stort set alle at være positive (fra lidt til meget) over for evt. 'genbrug' af deres case, men ingen synes at se sig selv som del af en større proces. Adskillige markerer snarere, at det er et underviseranliggende, som de ikke har nogen aktie i, eksempelvis: "Jeg har det dog ok med at I vælger at bruge vores cases" og "det er helt fint – og det vidste vi jo på forhånd". Flere udtrykker usikkerhed mht. hvad casen vil kunne bruges til af andre. Interviewene (samme udsagn som behandlet ifm. D1) bekræfter, at tanken om at være del af et forskningsfællesskab ikke har været fremherskende. Førsteforfatterens underviserindtryk fra processen er i overensstemmelse hermed: Langt de fleste vurderes at have set case-undersøgelserne som en aktivitet, hvis formål var at tilbyde de studerende læringsmuligheder. Kun ganske få, hvis overhovedet nogen, har tænkt på den som en deltagelse i et forskningsfællesskab.

Diskussion

Artiklens forskningsspørgsmål lød: *Hvilke muligheder giver et didaktisk design baseret på, at de studerende inddrages som bidragsydere til forskningsprocessen, for at realisere de forskellige begrundelser for FU? Hvilke problemstillinger viser der sig i forsøget herpå?* Grundet det konkrete undervisningsforløb, som forskningsspørgsmålet blev undersøgt i relation til, er det dog kun de læringsteoretiske (B1 og B2) og filosofiske (D1 og D2) begrundelser for FU, som resultaterne siger noget om. Det skal pointeres, at den konkrete implementering af det didaktiske design naturligvis har betydning for de studerendes opfattelse af FU-aktiviteten, så svagheder og mangler i implementeringen (såsom tekniske vanskeligheder ved e-læringsplatformen) kan påvirke resultaterne. Dette må tænkes med i diskussionen af forskningsspørgsmålet.

Kernen i de læringsteoretiske begrundelser (B) for FU, forstået bredt som 'inquiry-based learning', er, at de studerende herigennem erhverver sig en dybere og mere omfattende (teoretisk/praktisk) forståelse af fagets indhold, problemstillinger og undersøgelsesmetoder (Illeris, 2004; Kolb, 1984; Jenkins et al., 2003; Colbeck, 2004). Sammenfattende viser resultaterne, at de studerende mener at have opnået en rimelig grad af forståelse af og kompetence i forskningsmetode i praksis, mens det er me-

re varierende, i hvor høj grad de oplever at opnå en større forståelse af fagets indhold gennem casene. Om det, de har lært ift. forskningsmetode og fagligt indhold, er *mere*, end de ville have lært gennem andre former for undervisning, er det i sagens natur svært at måle direkte. På den anden side synes det ret klart, både ud fra en teoretisk betragtning og ud fra det empiriske materiale, at involvering i undersøgelse af en egen case giver de studerende adgang til en anden form for forståelse af forskningsmetode, end de ellers ville kunne have. Teoretisk finder dette udsagn belæg i teorier om betydningen af erfaring og praktisk kunnen for at kunne agere kompetent (Kvale, 1997; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Dohn, 2013). Empirisk understøttes udsagnet fx af flere af de positive udsagn om kobling mellem teori og praksis (jf. tabel 2). Hvad forståelsen af fagligt indhold angår, er det et tilbagevendende problem i et teoritunt fag som det, der her rapporteres fra, at de studerende savner konkrete ansatzpunkter for teorien. Her er det førsteforfatterens underviservurdering – på baggrund af studenterudsagn i spørgeskema og interviews og i sammenligning med andre undervisningsforløb – at FU-aktiviteten trods alt har bidraget til at gøre fagets teori forståelig for flere af de studerende, end undervisningsaktiviteter, der ikke involverer et selvstændigt case-arbejde, ville have gjort.

Kernen i de filosofiske begrundelser for FU er, at universitetets ide realiseres gennem, at forskning og undervisning i enhed med hinanden underlægger sig udvikling af videnskabelig viden (Humboldt, 1809/10; Feldt, 2011; Elton, 2005). Sammenfattede viser resultaterne, at de fleste studerende mener at have fået ny faglig viden, men at de ikke nødvendigvis ser denne som 'produktion af ny viden til faget', ligesom de kun i ringe grad har opfattet aktiviteten som 'deltagelse i et forskningsfællesskab'. Disse resultater indikerer, at realiseringen af de filosofiske begrundelser kræver betydeligt mere understøttelse, end tilfældet var i dette undervisningsforløb.

Mindst lige så interessant som besvarelsen af, hvad følgeforskningen viser om mulighederne for at realisere B og D gennem det beskrevne didaktiske design, er imidlertid spørgsmålet om, hvilke problemstillinger den peger ud:

Den store spredning i de studerendes opfattelse af deres udbytte er et væsentligt resultat i sig selv, især koblet med den usikkerhed, flere af dem har følt mht. formålet med case-undersøgelserne. Disse forhold tyder på, at den krævede arbejds- og studieform er uvant for mange. Dette kan udgøre en stor barriere for realisering af begrundelserne for FU med et didaktisk design som det her anvendte.

Kvaliteten af portfolioopgaverne indikerer som nævnt, at de studerende, der på forhånd bedst beherskede de generelle akademiske arbejds- og kommunikationsformer, fik mest fagligt ud af FU-aktiviteten. Det er måske ikke overraskende, men minder dog om, at de læringsteoretiske begrundelser for FU ikke står alene, men fordrer didaktisk tænkning om differentierede studenterforudsætninger for at kunne realiseres.

I forlængelse af de to foregående punkter giver flere studerende udtryk for, at caseundersøgelserne for dem var en måde at få indblik i fremtidige jobmuligheder (jf. tabel 2). Denne erhvervsrelatering er i overensstemmelse med de forholdsvis instrumentalistiske, erhvervsrettede mål for deres universitetsuddannelse, som flere af dem i uformelle samtaler giver udtryk for at have. Sådanne instrumentalistiske mål står i et umiddelbart spændingsforhold til de filosofiske begrundelser for FU og kan potentielt udgøre en barriere mod realiseringen af dem.

Resultaterne indikerer et behov for større metodologisk understøttelse af de studerende. Det er imidlertid diskutabelt, hvor meget tid der kan afsættes til metode i et fag, der ikke studieordningsmæssigt har fokus herpå. Denne problemstilling er udtryk for manglende sammenhæng mellem FU-aktiviteten og studieordningens læringsmål i det konkrete forløb. Den antyder mere generelt, at der kan opstå en spænding mellem konkrete faglige mål for et fag og realiseringen af FU (i en udfoldet bestemmelse), hvis fagene ikke er formuleret med inddragelse af denne bestemmelse.

I forlængelse af IV (og II) indikerer resultaterne, at de studerende har brug for mere hjælp til at strukturere deres selvstændige forskningsaktivitet og til at integrere det indhold, de producerer, med det øvrige faglige indhold. Dette tyder på, at den vægt, der lægges på de studerendes egen aktivitet i det beskrevne didaktiske design, må balanceres af krav til interaktion i timerne mellem studerende og underviser om det faglige og metodologiske indhold. Alternativt kan det didaktiske design ende med at få negativ indflydelse på realiseringen af de læringsteoretiske begrundelser for FU.

Flere af de nævnte problemstillinger rejser et bagvedliggende spørgsmål, nemlig om det enkelte fag som forankringspunkt for FU. Hvis vores udfoldede bestemmelse af FU lå til grund, ikke kun for undervisning i det enkelte fag, men for et underviser-samarbejde på tværs af flere fag og semestre og var ekspliciteret i studieordningen, ville det blive betydeligt lettere at imødegå problemstilling I, IV og V, idet man kunne arbejde med en progression i FU-arbejdsformen. Dette ville formentlig også hjælpe til at imødegå III, idet de filosofiske begrundelser for FU ville blive mere nærværende for de studerende, hvis de blev italesat i flere fag.

Afsluttende bemærkninger

I denne artikel har vi set på muligheder for og problemstillinger ved realisering af læringsteoretiske og filosofiske begrundelser for FU med et didaktisk design, der tager afsæt i en bestemmelse af FU som undervisning, hvor studerende involveres som aktive deltagere i processen med at producere ny viden ved brug af forskningsmetoder. På den positive side begrænser vores resultater sig til konstateringen af, at muligheden for at realisere i hvert fald de læringsteoretiske begrundelser består. De mere udfoldede resultater er at finde på den negative side i påpegningen af en række problemstillinger. Vi har argumenteret for, at flere af disse ville kunne af-

hjælpes, i fald vores bestemmelse af FU fik rod i studieordningen og blev lagt til grund for et undervisersamarbejde med fokus på en progression i FU-arbejdsformer på tværs af fag og semestre.

Afslutningsvis vil vi vende tilbage til listen over forankringspunkter i diskussionen om FU (afsnit 2). Vores bestemmelse af FU angår som nævnt forankringspunkterne 1 og 3: *undervisningen* og *de studerendes aktivitet*. Vores diskussion antyder imidlertid, at man ved at stille krav til 2 og 4 (hhv. *underviseren* og *uddannelsens organisering*) om organisering af uddannelsen omkring et undervisersamarbejde kan understøtte iværksættelsen af bestemmelsen bedre. Et evt. yderligere krav til underviseren kunne være, at denne skal initiere læringsaktiviteter, der integrerer de studerendes forskningsbidrag til et større hele, med henblik på at støtte de studerende i at opnå det fulde læringsmæssige udbytte af FU. Det bemærkes, at disse krav til 2 og 4 er noget anderledes – og meget mere specifikke – end Bekendtgørelsens kriterier. Bekendtgørelsens kriterier er alt for eksterne i forhold til de aktiviteter, som vores 'mere udfoldede bestemmelse' fordrer, og de fremstår derfor ikke som nødvendige betingelser, der sikrer eller sandsynliggør, at FU finder sted.³

Nina Bonderup Dohn, ph.d., lektor i Informationsvidenskab og indtil 31/12. 2012 Humanioras repræsentant i Center for Universitetspædagogik på SDU. Hun har siden 1/6. 2011 været ansvarshavende redaktør på Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift. Hendes forskning ligger i spændingsfeltet mellem erkendelsesteori og læringsteori med fokus både på filosofiske spørgsmål om, hvad viden og læring er, og på pædagogiske spørgsmål om didaktisk design af læringssituationer.

Birgitte Madelung, ph.d., var på tidspunktet for den rapporterede følgeforskning ansat som specialkonsulent ved Center for Universitetspædagogik på SDU. Hun fungerede som kursusleder på Universitetspædagogikum og på en lang række universitetspædagogiske kurser. Hun arbejdede desuden med projekter vedrørende informationskompetence, feedback og sprogkompetencer. Siden 1/12. 2012 er hun ansat som leder af Center for Universitetspædagogik og Didaktik på Det Humanistiske Fakultet på KU.

Referencer

- Akhurst, J. (2006). Blending research & teaching in the classroom. Students researching students' quality of life.
www.pnarchive.org/docs/doc/Akhurst_CaseStudy_I.doc (tilgået 18.07.12)
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Barnett, R. (2007). *A will to learn*. Berkshire: Open University Press.
- Brew, A. (2007). Research and teaching from the students' perspective. I: *International policies and practices for academic enquiry*. International Colloquium, Winchester, UK, 19–21 april.

³ Vi vil gerne takke to anonyme reviewere for værdifulde kommentarer, der har hjulpet os til et klarere fokus i artiklen.

- Colbeck, C. (2004). "A cybernetic systems model of teaching and research production: Impact of disciplinary differences. I: *Research and teaching: Closing the divide?* International Colloquium, Winchester, UK, 17-19 marts.
- Dohn, N. & Dolin, J. (2013, in press). Forskningsbaseret undervisning. I: Rienecker, L., Stray, P., Dolin, J. & Ingerslev, G. (red.): *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dohn, N. (2012). "Viden i praksis" – implikationer for it-baseret læring. *Res Cogitans*, Nr. 9.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Elton, L. (2005). Scholarship and the research and teaching nexus. I: Barnett, R. (Ed.): *Reshaping the university*. Maidenhead: Open University Press, s.108-118.
- Feldt, J. (2011). Den skønne undervisning. Undervisning set som videnskabelig dannelse. I: Feldt, J. & Dohn, N. (red.) *Universitetsundervisning i det 21. århundrede*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 71-94.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). Linking discipline-based research and teaching through mainstreaming undergraduate research and inquiry.
<http://resources.glos.ac.uk/shareddata/dms/7A6736F0BCD42A039D9A5CC4AC C7C16B.pdf> (tilgået 14.02.13).
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. I: Barnett, R. (Ed.): *Reshaping the university*. Maidenhead: Open University Press, s. 67-78.
- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Jenkins, A., Breen, R., Lindsay, R. & Brew, A. (2003). *Linking research and teaching in departments*. York: Higher Education Academy.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New York: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1997). *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Svensson, L., & Aagaard Nielsen, K. (2006). *Action Research and Interactive Research*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet i Sverige.
- Svensson, L., Brulin, G., Ellström, P.-E., & Widegren, Ö. (2002). *Interaktiv forskning*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Verburgh, A., Elen, J., Lindblom-Ylänne, S. (2007). Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research. I: *Studies in Philosophy and Education* 26(5), s. 449-465.
- von Humboldt, W. (1809/10). *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. edoc.hu-berlin.de/miscellanies/g-texte-30372/229/PDF/229.pdf (tilgået 18.07.12).

Case-baseret undervisning – et overset værktøj for klassiske humanistiske fag

Caroline Schaffalitzky de Muckadell, adjunkt, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Annika Hvithamar, lektor, Institut for Historie, Syddansk Universitet.

Reviewet artikel

Case-baseret undervisning er blevet udbredt, fordi den er velegnet til at træne analyse af problemer med henblik på at foreslå løsninger. Denne artikel argumenterer for, at klassiske humanistiske fag også bør tage metoden til sig, selvom fagene typisk ikke har problemløsning som afgørende målsætning. Udviklingen skal dog hjælpes på vej.

Lektor Petersen fra det humanistiske fakultet skal til at planlægge næste uges undervisning. Hun ved fra forskningen, at uanset hvor meget hun gør sig umage med sine forelæsninger, betyder den faldende læringskurve, at kun en forsvindende del af stoffet vil blive hængende hos de studerende i længere tid. Hun kan indlægge forskellige aktiverende elementer, der kan afhjælpe dette, eller hun kan gå mere drastisk til værks: Hun kan forberede næste uges tema som case-baseret undervisning. Det er dog næppe sandsynligt, at hun vil vælge at gøre dette. For på trods af at forskning viser, at denne type undervisning har adskillige styrker, har klassiske, humanistiske fag ikke taget case-baseret undervisning til sig. Hvilke grunde kan der være til dette? Og hvad skal der til, hvis billedet skal ændres?

Hvad er case-baseret undervisning?

Case-baseret undervisning er karakteriseret ved, at undervisningen opbygges omkring en case. En case er groft sagt et virkeligt (eller i hvert fald realistisk) scenarie, som indeholder komplekse problemstillinger, der egner sig til fx teoretisk udredning eller praktisk problemløsning. I case-beskrivelsen indgår arbejdsspørgsmål og typisk også baggrundsmateriale eller henvisninger hertil. Case og spørgsmål er formuleret sådan, at det ikke giver sig selv, hvordan den bør håndteres, og herved adskiller case-undervisningen sig fra fx regneeksempler i naturvidenskabelige fag, idet den udfordrer studerende til at analysere, anvende teoretiske modeller og/eller træffe beslutninger. Således adskiller 'case' sig i denne artikels betydning fra brugen af 'case' som betegnelse for blot et praktisk eksempel.

Selve undervisningen organiseres således, at de studerende først får adgang til casen og de tilhørende spørgsmål. Efter de studerende har arbejdet med stoffet (alene eller i grupper), er det underviserens opgave at facilitere en diskussion, der kan bringe de studerende gennem spørgsmålene. Det teoretiske baggrundsmateriale kan enten præsenteres før casen (hvis man sigter mod en detaljeret forståelse allerede i udgangspunktet), sammen med casen (hvis de studerende selv skal orientere sig i materialet) eller efter casen (hvis casen skal motivere og åbne det teoretiske stof).

Der er mange typer af case-baseret undervisning og mange beslægtede undervisningsformer. Der er da heller ikke generel enighed om, hvordan man mere abstrakt skal definere og afgrænse den. I måden den er organiseret på, adskiller case-undervisningen sig imidlertid fra andre undervisningsformer, som er centreret om undersøgelse af problemer såsom 'Just-in-Time-Teaching' og 'Problem Based Learning' (PBL) (se fx Nilson, 2010, s. 175-179 for disse og andre eksempler), og den ser det fx ikke som et mål, at studerende selv skal identificere de centrale problemer. I praksis betyder det bl.a., at det skriftlige materiale, som udleveres i forbindelse med en case, er mere komplet, detaljeret og strammere struktureret end det tilsvarende for PBL. Underviserens rolle er også tænkt forskelligt: I case-baseret undervisning forventes det, at underviseren leder og modererer diskussionen, mens det i PBL forventes, at såvel initiativ som moderation i højere grad er lagt op til de studerende (se fx Savery, 2006, s. 15-16). Der er imidlertid også klare fællestræk mellem case-baseret undervisning og PBL og vi vil derfor ikke i det følgende skelne alt for skarpt mellem de to metoder.¹

Forskning har vist, at den case-baserede undervisning dels kan fremme studerendes engagement, læring og kompetencer i forhold til at analysere, reflektere og tage beslutninger, dels har den vist sig egnet til at forberede studerende til den komplekse virkelighed (se fx Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002; Lundeberg et al., 1999). Dette har givet den case-baserede tilgang en vis udbredelse i professionsfag som fx sundhedsfagene, jura og samfundsvidenskab, fordi den er velegnet til at forberede studerende på de opgaver, de skal løse efter endt uddannelse (se fx Nilson, 2010, s. 181-185 for en oversigt over forskning i fordele ved case-baseret undervisning). Det betyder dog på ingen måde, at case-baseret undervisning har afløst den traditionelle undervisning på disse fakulteter, men i modsætning til de klassiske humanistiske fag har undervisere inden for professionsfagene større kendskab til metoden og flere værktøjer og etableret forskning i case-baseret undervisning til deres rådighed.

¹ Tilsvarende skal det bemærkes, at vi heller ikke vil beskæftige os med diskussionen om de forskellige typer af cases. Inden for genren skelner man fx mellem beslutningscases, sammenligningscases, demonstrationscases, kvantitative cases, case-serier og mini-cases, men til det foreliggende formål er det tilstrækkeligt at notere, at case-undervisning kan tilpasses forskellige typer af læringsmål og praktiske rammer.

Et forsvar for cases på humaniora

Udbredelsen af case-baseret undervisning har imidlertid efterladt humaniora forholdsvist upåvirket. I praksis har de fornyelser, der er sket på de humanistiske fag, i det væsentligste ikke brudt med idealet om den velkendte forelæsning, selvom man længe (jf. fx Bligh, 1972) har kendt til denne metodes svagheder. På trods af opbrud i traditionerne (fx illustreret ved RUCs projektbaserede tilgang også i klassiske, humanistiske fag), tyder studieordninger og anekdotisk erfaring på, at klassiske, humanistiske fag stadig hovedsageligt har forelæsningsbaseret undervisning (egentlige overordnede kortlægninger af dette synes desværre ikke at være tilgængelige). At case-undervisningen ikke har vundet indpas i de klassiske, humanistiske fag afspejler sig både i forskningen i case-undervisning (som i alt væsentligt er fokuseret på effekterne inden for fx sundhedsvidenskab og handelsuddannelser), i litteraturen om case-undervisning og i materialesamlinger i form af databaser. Det sidste illustreres konkret ved fraværet af databaser for humanistiske cases. Selvom der findes cases med relevans for humanistiske fag, er deres antal forsvindende i forhold til den samlede mængde af tilgængelige undervisningscases.

I denne artikel beskriver og udfordrer vi mulige historiske, strukturelle og praktiske grunde til, at det forholder sig sådan, og vi inddrager konkrete eksempler i et forsvar for at bruge case-baseret undervisning inden for klassiske, humanistiske fag.²

Blandt de forskellige typer af cases har vi valgt at fokusere på såkaldte 'beslutningscases'. Disse er cases, der – i hvert fald på overfladen – stiller den opgave at komme med forslag til, hvordan man løser et konkret problem. Grunden til at vi vælger denne form, er, at den, i modsætning til fx analysecases, ligger langt væk fra klassisk, humanistisk undervisning og derved kan sætte argumentationen på spidsen. Desuden er det vores egen erfaring, at netop denne type case-undervisning virker stærkt engagerende på studerende.

Hvorfor fravælges cases?

En banal forklaring på, at der ikke vælges case-baseret undervisning i klassiske, humanistiske fag er, at der ikke er tradition for det. Men hvorfor er humaniora næsten uberørt af den udvikling, som har præget undervisningen på andre fakulteter? I det følgende præsenterer og diskuterer vi en række mulige grunde til, at case-baseret undervisning endnu ikke har slået rod i værktøjskassen for humanistiske undervisere. I denne forbindelse gør vi os visse forudsætninger, nemlig at den hidtidige og

² "Klassiske humanistiske fag" er naturligvis en noget uklar kategori. Her betyder den noget i retning af fag som ikke er professionsrettede (sådan som fx cand.negot. eller logopædi) og hvor historisk viden og/eller abstrakte teoretiske modeller er af mere central betydning end praktisk opgaveløsning. Vores egne erfaringer er gjort i, hvad vi opfatter som klassiske humanistiske fag, nemlig religionshistorie og videnskabsteori.

omfattende forskning i case-baseret undervisning i det store hele har ret i sin påvisning af positive effekter for motivation, læringsudbytte mv.

Det betyder bl.a., at visse grunde til ikke at vælge cases afvises allerede i udgangspunktet. Der er således ingen grund til at tro at studerende skulle være afvisende overfor case-baseret undervisning. Tværtimod viser al forskning i case-undervisning, at såvel studerende som undervisere foretrækker cases, når de først er blevet præsenteret for denne form (se fx Strobel & van Barneveld, 2009). Måske fordi den ud over læringsudbyttet også har positiv effekt på deres faglige engagement og selvtillid (se fx Hmelo-Silver, 2004 og Lundeborg & Yadav, 2006). Tilsvarende vil vi ikke diskutere, om case-undervisning skulle sænke det faglige niveau eller skade de studerendes arbejdsmoral.

Ideen om humanioras egenart

Meget tyder på, at en central forklaring på, hvorfor cases ikke har vundet indpas i humaniora, skal findes i opfattelsen af forskelle mellem klassiske, humanistiske og andre fag. Den case-baserede undervisning har sin oprindelse ved Harvard Law School, hvor undervisning efter denne metode var udbredt allerede i 1915. I 1918 blev metoden indført ved Harvard Business School. For begge områders vedkommende blev implementeringen af metoden støttet såvel institutionelt som gennem eksterne bevillinger. Men da metoden blev søgt implementeret ved Harvard Graduate School of Education blev den afvist. Begrundelsen var, at metodens vægtlægning på at lære studenterne at tage beslutninger ikke egnede sig for discipliner, hvor det er problemet i sig selv, der er i fokus for læringen. Som resultat blev de humanistiske fag ikke inddraget i udviklingen af den case-baserede metode (se Merseth 1991 for et historisk perspektiv på den manglende implementering af case-baseret undervisning på humaniora).

Idéen om humanioras egenart betød et negativt fokus på beslutningstagningsaspektet som det væsentlige, og det blev derfor på forhånd opgivet at tilpasse metoden til humanistiske fag. Desuden betød den manglende institutionelle støtte, at der ikke var et incitament for underviserne til at investere den (store) mængde tid, som udarbejdelsen af case-baseret undervisning kræver. Der blev heller ikke udviklet samarbejde med institutioner (fx virksomheder) uden for universiteterne, som kunne have interesse i at levere cases til undervisningen. Som Merseth fremhæver, er humaniora dermed gået glip af både forskningsmateriale, økonomisk støtte og interessante samarbejdspartnere (Merseth, 1991, s. 245-246). Så på trods af, at case-baseret undervisning kan findes rundt omkring på humaniora, er den aldrig blevet implementeret strukturelt i fx studieordninger, som det er tilfældet med andre fakulteter (se fx Foran, 2005). Der eksisterer fortsat en udbredt antagelse om, at brugen af cases bør være forbeholdt uddannelser inden for professionsfag, der sigter mod en anvendelseskon-

tekst kendetegnet ved problemløsninger (se fx fremstillingerne i Nilson, 2010, s. 182 og Biggs & Tang, 2009,, s. 138). Vi mener derimod, at denne indskrænkning er unødvendig og kan afvises ved at henvise til gode eksempler på humanistiske beslutningscases. For selvom mange humanistiske fag ikke naturligt har et problemløsningsaspekt, kan dette element kunstigt indføres. Herved opnås case-metodens positive motivations- og læringseffekter, fordi de teoretiske perspektiver aktiveres gennem beslutningsaspektet. Opgaven for case-forfatteren bliver så blot at 'tænke baglæns' og skrive en historie, som måske har et beslutningsaspekt, men hvor selve beslutningen egentlig er underordnet. Et par (sjældne!) eksempler hentet fra casedatabasen *Enduring Legacies*, hvis cases tager udgangspunkt i indianske amerikaneres historie, kan illustrere ideen:

Casen "Whose History Should We Teach?" (Constantino & Hurtado, 2007) beskriver en samtale i et lærerværelse i staten Washington, hvor man diskuterer, hvordan man kan leve op til nye retningslinjer, der opfordrer til at inkludere indianske stammers perspektiv i historieundervisningen. Lærerne er enige om, at dette skal gøres, men bliver hurtigt uenige om kendsgerningerne i forbindelse med en række historiske begivenheder. Ved at bede den studerende beslutte, hvordan undervisningsplanen skal skrues sammen, inddrages automatisk selve de historiske forløb, som lærerne i den delvist fiktive (omend realistiske) case strider om. Samtidig bevares det stærkt motiverende og aktiverende aspekt, fordi der er tale om en beslutningscase, som stiller krav til den studerende om at tage stilling til problemet.

En anden case beskriver det komplekse forløb, hvor der under et byggearbejde findes rester (herunder af mennesker) fra en historisk indiansk landsby (Wheeler & Smith, 2009). Blandt de problemorienterede spørgsmål til de studerende er herefter dette: Hvordan kan man lave regler, der kan tage højde for lignende problemer i fremtiden? Det kan ikke lade sig gøre at besvare dette spørgsmål, uden også at behandle de læringsmål, som ligger gemt bag casen, herunder at have forstået den indianske kultur og historie, at kende til lovgivningen på området og at kunne analysere de kulturelle konflikter samt mediernes håndtering af sagen. Casen illustrerer således fint vores påstand om, at en problemcase implicit inddrager elementerne fra en analyse- og beskrivelsescase, samtidig med, at den motiverer, hvorfor de historiske og teoretiske aspekter er vigtige, og hvordan de får betydning i forhold til det praktiske eksempel.

Praktiske og strukturelle udfordringer for case-undervisning i humanistiske fag

Selvom det altså er muligt at benytte case-metoden også i klassiske, humanistiske fag, betyder det ikke, at der ikke er mange udfordringer. Disse har at gøre med både teoretisk viden, praktiske erfaringer og strukturelle forhold. Den største forhindring for udbredelsen af case-baseret undervisning er formentlig mangel på kendskab til

metoden. Hvis case-baseret undervisning skal blive en naturlig del af undervisningspaletten på klassiske, humanistiske fag, kræver det, at kendskabet til mulighederne udbredes, men det kræver også, at der er eksempler til rådighed som kan bruges som afsæt. Fag med tradition for case-baseret undervisning kan trække på store databaser, som opsamler cases, som andre så enten kan bruge eller finde inspiration i (der findes mange, men se eksempler på kendte databaser under henvisninger), mens noget tilsvarende ikke findes for humanistiske fag.

Kombineret med målrettet forskning i muligheder og metoder på området (måske med inspiration fra de fag, der har lange traditioner på området), kunne en sådan database være et nyttigt redskab i den indsats, der kræves til case-baseret undervisning. Der er nemlig også ressourcemæssige forhindringer for den case-baserede metode: En fuldt udarbejdet case fylder typisk et sted mellem 10 og 30 sider og har en undervisningsvejledning (en såkaldt *teaching note*) af tilsvarende størrelse. Hvis en større del af et givent kursus skal udgøres af cases, bliver undervisningsforberedelsen således langt mere tidskrævende, end når en klassisk forelæsning skal forberedes. Ud over faglig fortrolighed med stoffet, kræver den case-baserede undervisning også en portion kreativitet i arbejdet med at omsætte fx historisk eller abstrakt teoretisk stof til en vellykket case. Oftest begynder man som nævnt 'bagfra' med at formulere sine undervisningsmål, og derefter finder man så et virkeligt, eller i hvert fald realistisk, eksempel, som casen kan bygges op om. Og endelig skal man formulere de arbejdsspørgsmål, der skal guide diskussionen og sikre, at læringsmålene nås. Hvis der allerede eksisterede tilgængelige cases med tilhørende underviservejledninger, ville arbejdet med at skrive cases og vejledninger kunne lattes betydeligt.

Som det er nu, er det imidlertid en stor opgave at omforme den traditionelle undervisning, og det er derfor nødvendigt at overveje, hvordan man kunne gøre det mere attraktivt at prioritere denne opgave, frem for blot at fortsætte i det traditionelle spor. En måde kunne være at gøre case-skrivning til en akademisk ydelse, som var målbar på samme måde som videnskabelige artikler. Det kunne gøres ved fx at give plads til undervisningscases som kategori i indberetningssystemer som PURE (evt. suppleret med et peer review-system tilknyttet den førnævnte database). Et andet strukturelt tiltag kunne bestå i at afsætte midler til undervisningsudvikling, der overskrider det, der normalt falder inden for 'forberedelsestaksten'. En yderligere mulighed er en centralt koordineret satsning på udvikling af denne type undervisningsform, eventuelt med bidrag fra eksterne interessenter. Udbredelsen af case-baseret undervisning i andre sektorer af universitetsuddannelserne har krævet, at institutionen understøtter processen og allokerer midler til implementeringen (jf. Merseth, 1991). Det vil også være nødvendigt på humaniora.

Forskning, erfaringsdeling og tilgængelige eksempler vil naturligvis ikke udrydde alle praktiske problemer. Det ovenstående er derfor ikke et argument for en revolution, der helt omtænker klassiske, humanistiske fag; der er også svagheder ved metoden: Den er tidskrævende at forberede og tidskrævende at afvikle, og det er også tænkeligt, at tilegnelse af visse former for viden (fx om grammatiske strukturer, historisk overblik eller logisk teori) bedre opnås gennem andre undervisningsformer. Pointen er dog her, at case-baseret undervisning giver mulighed for at supplere og kvalificere den traditionelle undervisning, idet den er et værktøj, som forener nogle dyder, som er svære at virkeliggøre med andre metoder. Endvidere kan man forsøge sig i det små, inden man lægger hele sit forløb an på cases.

Praktiske erfaringer støtter det teoretiske argument

Den bedste metode til at vise, at noget kan lade sig gøre, er at gøre det. Derfor vil vi i det følgende flette nogle af vore egne erfaringer ind. Forfatterne til denne artikel har forsøgsvis arbejdet med case-baseret undervisning i fagene Etik, Videnskabsteori, Kristendomshistorie og Religionssociologi. Målet var oprindeligt at teste, hvorvidt metoden overhovedet var brugbar i humanistiske fag med vægt på vidensindlæring frem for beslutningstagen. I de konkrete tilfælde udarbejdede vi bl.a. cases til undervisning i protestantiske vækkelser i 19. århundredes kristendom (Indre Mission, grundtvigianisme og Tidehverv), i religion og lovgivning (religionsfrihed i Rusland) og i religionsvidenskabens videnskabsteori (religionsdefinitioner samt insider-/outsider-tilgange til religion). Erfaringerne med udarbejdelsen af casene er først og fremmest disse: Case-undervisning er ressourcekrævende og mangler praktisk og institutionel støtte. Men det kan sagtens lade sig gøre at bruge case-baseret undervisning i vore klassiske, humanistiske fag, og casemetoden er givtig både for motivation, læring og faglighed. Desuden tilbyder den faktisk en genvej til implementering af Bologna-processen.

Brugen af cases i praksis

Et vist mål af kreativitet er en klar fordel i arbejdet med at skrive cases. Udarbejdelse af de ovennævnte cases krævede i første omgang inddragelse af fiktive karakterer, således at væsentlige problemstillinger kunne komprimeres til et format, som i omfang svarede til én undervisningsgang. Denne metode kan kritiseres i forhold til indlæring af kildekritik og –bevidsthed, men den har den fordel, at de studerende, i stedet for at læse adskillige artikler, som tilsammen kunne belyse undervisningens hovedemne, kunne få problematikkerne samlet i oversigtsform. Undervisningen kunne således tage udgangspunkt i mange flere problemstillinger end de ca. 50 siders oversigts- og kildelitteratur, som normalt indgår i en undervisningsgang på grundfagsniveau, og sværhedsgraden og kompleksiteten i problemstillingerne kunne derfor hæves. Samtidig gav case-metoden større mulighed for at tilpasse en given empiri til de problemstillinger og teorier, som vi ønskede at behandle. Fx bliver de religiøse væk-

kelser i 1800-tallets Danmark i litteraturen typisk behandlet historisk. I det pågældende tilfælde var det ønsket at få religionssociologiske vinkler på bevægelserne i forhold til konversionsteori (dvs. hvorfor og hvordan mennesker ændrer deres religiøse tilhørsforhold). Ved at bruge cases er man som underviser ikke lige så afhængig af den tilgængelige litteratur (hvor, hånden på hjertet, måske kun en lille del af en artikel eller et bogkapitel er egentlig relevant) men kan tilpasse casen undervisningens formål. Metoden udelukker ikke, at de studerende trænes i at sætte sig ind i store stofmængder og udlede de centrale problemstillinger. Pointen er, at case-metoden giver mulighed for at komprimere denne proces, så det samlede læringsudbytte bliver højere.

Gevinst for motivation, læring og faglighed

Case-metoden er, som ovenfor nævnt stærkt studenterinvolverende. I og med at undervisningen bygges op omkring en diskussion af casen, deltager langt flere studerende, end hvad vi typisk ser til traditionel, forelæsningsbaseret undervisning. Det er velkendt, at læringsudbyttet er højere ved aktiv deltagelse (se fx Bligh, 1972 og McKeachie et al., 1990), og vores – kursoriske – erfaringer ved de efterfølgende eksaminer er da også, at de temaer, som blev behandlet i den case-baserede undervisning, sad fast og, når muligheden var tilstede, blev foretrukket som den selvvalgte ramme for den studerendes afsluttende prøve.

Der er imidlertid også en gevinst at hente i et større perspektiv. Implementeringen af Bologna-processen på de danske universiteter har indflydelse på udarbejdelse af kompetencemål i fagenes studieordninger. Hvor der traditionelt har været lagt vægt på indlæring af viden, er der i nyere studieordninger (siden 2006) krav om, at også færdigheder og kompetencer trænes (*Karakterbekendtgørelsen*, §19,1). Forskningen i case-baseret undervisning viser, at hvor traditionel undervisning egner sig udmærket (og i nogle undersøgelser bedre) til vidensindlæring er case-baseret undervisning suveræn, når det drejer sig om at træne de studerende i at løse komplekse problemstillinger, at se meningen med lærestoffet og at anvende deres viden (Strobel & Barneveld, 2009). Med andre ord er case-baseret undervisning velegnet til at øve færdigheder og kompetencer.

Sammenfattende

Vi har argumenteret for at det både er muligt og pædagogisk fornuftigt af lektor Petersen og mange af hendes humanistiske kolleger at forsøge sig med undervisningscases i humaniora. Men vi har også peget på, at hvis metoden skal kunne få et gennembrud i denne del af universitetsundervisningen, kræver det mere forskning, mere uddannelsesudvikling og vidensdeling såvel som strukturelle incitamenter.

En fordel ved den case-baserede undervisning er dog, at metoden også kan fungere som supplement til den traditionelle undervisning. En storstilet implementering af

case-baseret undervisning i humanistiske fag er næppe realistisk (og måske heller ikke ønskværdig), men metoden er særdeles anvendelig som supplement til traditionel undervisning og også velegnet til at fremme de mål som Bologna-processen fordrer implementeret.

Caroline Schaffalitzky de Muckadell er adjunkt i Religionsrelateret Filosofi ved Institut for Kulturvidenskaber ved Syddansk Universitet. Hun er ph.d. i Filosofi med en afhandling om religionsbegreber og hendes faglige profil omfatter derudover bl.a. videnskabsteori og filosofi med børn. Caroline er tidligere studieleder for filosofiuddannelserne ved Syddansk Universitet og har gennem årene været involveret i mange udviklingsopgaver i forbindelse med studieorganisering og undervisning.

Annika Hvithamar er lektor i Religionshistorie med særligt henblik på kristendom ved Institut for Historie, Syddansk Universitet. Hendes forskningsområde er ortodoks kristendom. Hun har været studieleder for Religion og har i den forbindelse været ansvarlig for akkrediteringen af Religion og udarbejdelse af de seneste studieordninger til BA- og KA-uddannelsen.

Forfatterne har tidligere arbejdet sammen i udvalg for prøveformer og er i færd med at udvikle et efteruddannelseskursus for case-undervisning for humanister.

Henvisninger

Databaser

Case-method Website, University of Santa Barbara:

<http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/caselist.html> (tilgået 24.01.13).

Enduring Legacies: Native Case Studies: <http://nativecases.evergreen.edu/> (tilgået 24.01.13).

Electronic Hallway: <http://hallway.evans.washington.edu/> (tilgået 24.01.13).

National Center for Case Study Teaching in Science:

<http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/> (tilgået 24.01.13).

Online Ethics Center: <http://www.onlineethics.org/> (tilgået 24.01.13).

Litteratur

Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse ved universitetsuddannelser, lov af 8. juni 2006.

Biggs, J. & Tang, C. (2009). *Teaching for Quality at University* (3. udg.). New York: Open University Press.

Bligh, D. (1972). *What's the Use of Lectures*. Harmondsworth: Penguin.

Constantino, M. & Hurtado, D. (2007). *Whose History Should We Teach?*,

<http://nativecases.evergreen.edu/collection/cases/whose-history-should-we-teach.html> (tilgået 24.01.13)

Foran, J. (2001). The Case Method and the Interactive Classroom. I: *Thought and Action* 19(1), s. 41-50.

Jonassen, D. H. & Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-Based Reasoning and Instruc-

tional Design: Using Stories to Support Problem Solving. I: *Educational Tehnology Research & Development*, 50(2), s. 65-77.

Hmelo-Silver C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? I: *Educational Psychology Review*, 16(3), s. 235-266.

Levin, B. A., Harrington, H. L. & Lundeberg, M. (1999): *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases*. Mahwah, N J. Erlbaum.

Lundeberg, M. A. & Yadav, A. (2006). Assessment of case study teaching: Where do we go from here? Part I. I: *Journal of College Science Teaching*, 35(5), s. 10-13.

McKeachie, W. B., Pintrich, P.R., Lin, Y.-G. & Smith, D.A.F. (1990). *Teaching and Learning in the College Classroom: A Review of the Literature* (2. udg.). Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.

Merseth, K. (1991). The Early History of Case-Based Instruction: Insights for Teacher Education Today. I: *Journal of Teacher Education*, 42, s. 243-249.

Nilson, L. B. (2010). *Teaching at its best. Research-based ressource for college instructors* (3. ed.). San Fransisco: Jossey-Bass.

Savery, J. R. (1996). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. I: *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), s. 9-20.

Strobel, J. & van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. I: *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), s. 44-58.

Wheeler, A. & Smith, B. L. (2009). Tse-Whit-Zen: An Ancient Klallam Village Reclaimed... Territory Taken but not Forgotten.

<http://nativecases.evergreen.edu/collection/cases/tse-whit-zen.html> (tilgået 24.01.13).

Anbefalet litteratur til caseundervisning i praksis

Herskin, B. (2009). Caseundervisning. I: Herskin, B., *Undervisningsteknik for universitetslærere – formidling og aktivering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 201-237.

Erskine, J. A., Leenders, M. R. & Mauffette-Leenders, L.A. (2003). *Teaching with cases* (3. ed.). London, Ontario: Richard Ivey School of Business.

Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. A. & Leenders, M. R. (2001). *Learning with cases* (2. ed.). London, Ontario: Richard Ivey School of Business.

Jurastuderendes læring via deres aktive arbejde med stoffet

Pernille Rattleff, cand.polit., ph.d., lektor ved Det Juridiske Fakultet, Københavns Universitet.

Den 1. september 2011 trådte Studieordning 2011 for den juridiske bachelor- og kandidatuddannelse ved Det Juridiske Fakultet på Københavns Universitet i kraft. I den forbindelse er Det Juridiske Fakultet ved at gennemføre en omfattende og grundlæggende pædagogisk reform af det juridiske studium, der med et optag på godt 800 studerende pr. september 2012 er Danmarks største bacheloruddannelse. Et helt centralt element i denne studiereform er, at de studerende skal arbejde aktivt med stoffet – både forud for, i løbet af og efter den skemasatte undervisning. Denne artikel handler om de studerendes læringsmæssige udbytte af aktivt arbejde med stoffet, idet empiriske undersøgelser af de studerendes adfærd og læring tyder på, at de studerende med studiereformen i højere grad end tidligere er forberedte til og tager aktivt og engageret del i undervisning. Tidligere havde de studerende – med megen monologisk undervisning og udenadslære – bedre overblik over stoffet, var mere detailorienterede og havde mere paratviden. De nye studerende er imidlertid bedre til at argumentere og formulere sig, og har desuden en bedre forståelse af det lærte, lige som de i højere grad kan anvende det lærte.

Introduktion: Studiereformen af den juridiske bachelor- og kandidatuddannelse

Tidligere var undervisningen på den juridiske bacheloruddannelse traditionelt tilrettelagt med megen monologisk undervisning – herunder mange forelæsninger for flere end 200 studerende.¹

Tilbage meldinger fra aftagere og censorer² om de færdige kandidaters faglige niveau med fokus på udenadslære og detailviden frem for dybere forståelse, anvendelse og metode peger imidlertid på, at denne form for monologisk undervisning ikke er velegnet til at sikre, at de færdige juridiske kandidater kan matche arbejdsmarkedets behov for kandidater, der ikke blot har viden og analytiske færdigheder men også

¹ I faget "Forvaltningsret" (15 ECTS-point) på den tidligere 2006 studieordning havde de studerende eksempelvis 49 undervisningsgange (hver af to lektioners varighed), hvoraf 22 undervisningsgange var forelæsninger, mens de resterende 27 var undervisning på manuduktionshold.

² Jf. tilbage meldinger fra censorer ved Det Juridiske Fakultets sommereksaminer 2011.

har *kompetencerne* til at håndtere usikkerhed og kompleksitet, til at formidle, kommunikere og samarbejde med både fagfæller og ikke-fagfæller og til – helt afgørende – at kunne identificere, analysere, ræsonnere, argumentere og formulere løsningsforslag til løsning af nye problemer på adækvate måder.

Studiereformen bunder således dels i konkrete tilbagemeldinger fra aftagere og censorer, dels i ønsket om at sikre, at de færdige kandidater kan matche arbejdsmarkedets krav.

Et helt centralt element i studiereformen er, at de studerende skal arbejde aktivt med stoffet – både forud for, i løbet af og efter den skemasatte undervisning - ud fra forestillingen om, at "Det er den, der arbejder, der lærer noget," som dr. pæd. Steen Larsen udtrykker det i 'Bedstes Lov'³ (Larsen, 1998, s. 37).

De studerendes aktive arbejde med stoffet sikres ved: Diskuterende, dialogisk undervisning på mindre seminarhold, etablering af studiegrupper, brug af gruppevejledere (ældre jurastuderende) som facilitatorer, skemasatte timer til forberedelse, formulering af læringsmål samt oplæg til studerendes individuelle og gruppebase-rede forberedelse til og efterbehandling af undervisningen.

Med studiereformen foregår undervisning overvejende på mindre, såkaldte *seminarhold* med maksimalt 28 studerende pr. hold.⁴ De studerende er i en vis forstand kommet tæt på underviserne.

I begrænset omfang suppleres undervisningen på seminarholdene med traditionelle, overbliksskabende forelæsninger for op imod 200 studerende.⁵

Fra studiestart arbejder de studerende i *studiegrupper* med 5-7 studerende i hver gruppe, og hvert seminarhold har skemasatte kontakttimer med en *gruppevejleder*, der understøtter og faciliterer de studerendes samarbejde i studiegrupperne, såvel som bistår de studerende med faglige spørgsmål.

De studerende har desuden skemasatte timer til individuel og fælles *forberedelse* til undervisningen i fagene således, at de studerende har skemasat en fuld arbejdsuge med en blanding af undervisning, kontakttimer med gruppevejlederne og forberedelse.

³ 'Bedstes Lov' er formuleret af Larsens bedstemor – deraf navnet.

⁴ Med studiereformen er der 37 undervisningsgange pr. semester pr. bachelorfag (på 10 ECTS-point). Hver undervisningsgang er af to lektioners varighed. De 34 undervisningsgange er undervisning på seminarholdene, mens der kun er tre forelæsninger.

⁵ Med studiereformen er kun tre ud af 37 undervisningsgange på et 10 ECTS-point bachelorfag forelæsninger, mens de resterende 34 undervisningsgange er undervisning på seminarholdene.

På den nye studieordning følger de studerende et nyt fag på 1. semester – ”Studieteknik og læringsproces” - på 2,5 ECTS-point. Formålet med dette fag er blandt andet at hjælpe de studerende til at blive selvstændige universitetsstuderende, der kan arbejde professionelt sammen – også i nye sammenhænge.

Jf. ”Bologna-deklarationen”⁶ (vedtaget af EU-landene i 1999) og ”Kvalifikationsrammen for Livslang Læring”⁷ definerer underviserne på Det Juridiske Fakultet *læringsmål* – for de enkelte fag såvel som for hver enkelt undervisningsgang:

Der har i de senere år været en bevægelse i uddannelsessystemet fra formulering af pensum til formulering af kompetence. Det centrale i et moderne videnssamfund er ikke mere eller mindre ureflekteret viden, men evnen til at anvende viden både som konkrete færdigheder og som kompetencer, der kan anvendes i nye kontekster. (Andersen & Tofteskov, 2010, s. 35).

Jf. kvalifikationsrammen formulerer underviserne ved Det Juridiske Fakultet læringsmål for den *viden*, de *færdigheder* henholdsvis de *kompetencer*, de studerende forventes at have erhvervet sig i det pågældende fag og efter den pågældende undervisningsgang.

Man kan sige, at *viden* svarer til de to laveste niveauer – vidensniveauet og forståelsesniveauet – i Blooms taksonomi⁸, *færdigheder* svarer til anvendelsesniveauet, mens *kompetencer* svarer til analyse, syntese og vurdering, de såkaldte ’higher order skills’, i taksonomien.

Underviserne formulerer oplæg til individuel såvel som gruppebaseret *forberedelse* til hver undervisningsgang og oplæg til *efterbehandling* af undervisningen i studiegrupperne, hvor de studerende diskuterer et eller flere spørgsmål, der skal hjælpe de studerende med at få det, de har lært, arbejdet meningsfyldt på plads.

⁶ Jf. Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, Styrelsen for Universiteter og Internationalisering, <http://www.iu.dk/politiske-rammer/bologna-processen>

⁷ Kvalifikationsrammen for Livslang Læring er formuleret af Styrelsen for Universiteter og Internationalisering under Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser og kan findes her: <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer>.

⁸ Blooms *Taxonomy of Educational Objectives* (Bloom et al., 1956) skelner som bekendt mellem ’lower’ og ’higher order skills’. ’Lower order skills’ er viden, forståelse og anvendelse, mens ’higher order skills’ er analyse, syntese og vurdering.

Resultater⁹: Studerendes læring via deres aktive arbejde med stoffet

Det er almindeligt kendt, at studerende (udelukkende) lærer sig det, de skal kunne til eksamen (Andersen & Tofteskov, 2010, s. 28). Jurastuderende er ingen undtagelse, og samtidig er de jurastuderende særdeles pensum- og eksamensorienterede; til en indledende forelæsning i første semesters faget "Strafferet" om implementeringen af de to danske terrorpakker i 2002 og 2006 bemærkede hele 40% af de deltagende studerende¹⁰ således uopfordret, at dagens emne ikke var pensum.

Det er derfor afgørende, at der er overensstemmelse (alignment¹¹) mellem fagets læringsmål og fagets eksamen, da de studerende ellers ikke når læringsmålene, men udelukkende fokuserer på og derved udelukkende lærer sig det, de skal kunne til eksamen.

Tidligere har jurastuderende haft en tendens til detailorienteret udenadslære; på en hjemmeside for jurastuderende¹² ved Aarhus Universitet kan man eksempelvis læse:

Mundtlige eksaminer på jura-studiet giver de studerende mulighed, for at prøve kræfter udi **den klassiske disciplin, udenadslære**. Man bliver nemlig eksamineret i lærebogens kapitler (i hovedsagen svarer ét kapitel til ét eksamensspørgsmål), som man uden forberedelse skal kunne referere. Det foregår ved at lære x-antal dispositioner udenad i løbet af læseferien. (Fournais, 2012).

En juridisk kandidat fra Københavns Universitet siger tilsvarende: "Så starter man bare båndoptageren."¹³

Problemet med denne udenadslære er imidlertid, at:

- "Man har glemt det hele, når eksamen er overstået."¹⁴
- "Vi glemmer det jo bare tre dage efter. Det betyder jo ikke noget."¹⁵

⁹ Resultaterne i denne artikel er formuleret på baggrund af drøftelser med studerende og undervisere samt observation af undervisning. Jeg har drøftet artiklens resultater og konklusioner med nuværende såvel som tidligere studerende, fagledere, undervisere – interne såvel som eksterne – og aftagere og censorer, der dels selv er uddannet jurister, dels har været tilknyttet som censorer i en menneskealder; alle giver samstemmende udtryk for, at det er et udmærket og rammende billede, jeg tegner.

¹⁰ Til forelæsningen (30. september 2011) var der i alt 160 studerende, der efter forelæsningen deltog i undersøgelsen ved at udfylde og aflevere et spørgeskema om undervisningen.

¹¹ Dette begreb er hentet fra den amerikanske læringsteoretiker John Biggs (2003).

¹² <http://www.studjur.dk/content/omjura/fagene.html>

¹³ Udsagnet blev fremført af en juridisk kandidat, som jeg drøftede eksamensformer med – her konkret den mundtlige eksamen – ved et møde (8. marts 2012).

¹⁴ Udsagn fra færdig juridisk kandidat ved møde (27. april 2012).

¹⁵ Udsagn fra en jurastud. ansat som gruppevejleder, på møde med gruppevejlederne (efteråret 2011).

I forlængelse heraf fremfører en anden studerende¹⁶, at Det Juridiske Fakultet stiller store krav til studerende på den nye studieordning med formuleringen af læringsmål for, hvad de nye studerende skal lære og kunne: "Jeg er bare vant til at lære en bog udenad."

De nye førsteårsstuderende tilkendegiver imidlertid¹⁷, at: "Læringsmål fungerer rigtig, rigtig godt, så ved jeg, hvad jeg skal have ud af det."

I forlængelse heraf tilkendegiver underviserne¹⁸, at det i tilknytning til læringsmålene er vigtigt at eksplicite, hvad de studerende har lært (eksempelvis at identificere et retligt problem), fordi de studerende ikke nødvendigvis selv kan formulere, hvad de præcist har lært – eksempelvis af at læse og arbejde med en case. De studerende har således brug for at få italesat, hvori deres læring præcist består.

Nogle studerende har været (meget) skeptiske over for organiseringen af de studerende i studiegrupper, men oplæg til den fælles forberedelse i studiegrupperne ser ud til at virke, idet underviserne således tilkendegiver¹⁹, at de studerende generelt møder forberedte op til undervisningen.

En underviser siger²⁰ tilsvarende om de jurastuderendes tidligere praksis, hvor (mange) studerende kom (mere eller mindre) uforberedte til undervisning og først læste pensum op i forbindelse med eksamen: "Før i tiden kunne man jo komme igennem et halvt år uden at have læst en side eller en dom, det går jo ikke mere."

Underviserne fremfører²¹, at de studerendes arbejde med stoffet i deres individuelle og studiegruppebaserede forberedelse desuden fører til, at de studerende får en meget *bedre forståelse* af stoffet, al den stund, at de studerende ikke blot læser men også diskuterer stoffet.

Undervisning på de mindre seminarhold giver mulighed for dialog og diskussion. De studerende er meget aktive, engagerede og diskussionslystne på seminarholdene.

¹⁶ Udsagn fra en jurastuderende ansat som gruppevejleder, på møde med gruppevejlederne (efteråret 2011).

¹⁷ Udsagn fra studerende på første år på holdrepræsentantskabsmøde (28. oktober 2011) med deltagelse af studenterrepræsentanter fra alle seminarholdene på første år.

¹⁸ Udsagn fra underviser ved gruppeinterview (26. marts 2011) med deltagelse af syv undervisere fra alle fagene på første studieår.

¹⁹ Udsagn fra undervisere på erfaringsudvekslingsmøder (28. november og 1. december 2011) med undervisere på første studieår og ved gruppeinterviewet med undervisere på førsteårsfagene (26. marts 2012).

²⁰ Udsagn fra underviser ved gruppeinterviewet (26. marts 2011).

²¹ Udsagn fra underviser ved gruppeinterviewet (26. marts 2011).

Dette fører til, at man som underviser kan have "faglig dialog med de studerende på et meget højt niveau."²²

Fagleder og professor Ole Hansen konkluderer videre om undervisningen i faget "Erstatning og kontrakt" på seminarhold i første semester: "Rollen som underviser er fuldkommen anderledes, klart blevet mere krævende."

Dette hænger – ifølge Hansen – sammen med, at de studerende i efteråret 2011 var velforberedte (i modsætning til tidligere, hvor de studerende kun havde forberedt sig de første seks uger), de studerende var krævende og fantastisk engagerede – hvor de studerende tidligere var uengagerede med vigende fremmøde i løbet af semestret.

En underviser siger²³ tilsvarende, at de studerende tidligere forventede, at "man gjorde alt for dem."

En vigtig pointe er, at de studerende – qua deres eget arbejde med eksempelvis at drøfte spørgsmål og diskussion af cases i deres forberedelse – for det første *forstår* (og *husker*) *stoffet bedre* og for det andet er blevet *bedre til at anvende det lærte*.

Fagleder Ole Hansen taler om, at de studerende nu *lærer* noget, hvor de tidligere indsamlede og copy-pastede standardbegrundelser. Hansen taler ligefrem om et "skift fra paratviden til forståelse".

Det samme gør underviserne²⁴ på førsteårsfagene; de studerendes aktive arbejde med stoffet i deres individuelle og studiegruppebaserede forberedelse fører til, at de studerende får en meget *bedre forståelse* af stoffet – til gengæld er der nogle detaljer, de mangler, de studerende har *mindre paratviden*, "de kan ikke lige lire 5 domme af sig".

De studerendes bedre forståelse hænger sammen med, at de "hurtigt bliver tvunget til at arbejde med tingene i stedet for bare at læse det – uden at forstå det."²⁵

I nedenstående figur 1 har jeg søgt at illustrere den bevægelse i de jurastuderende læring, der tilsyneladende følger af, at de studerende arbejder aktivt med stoffet.

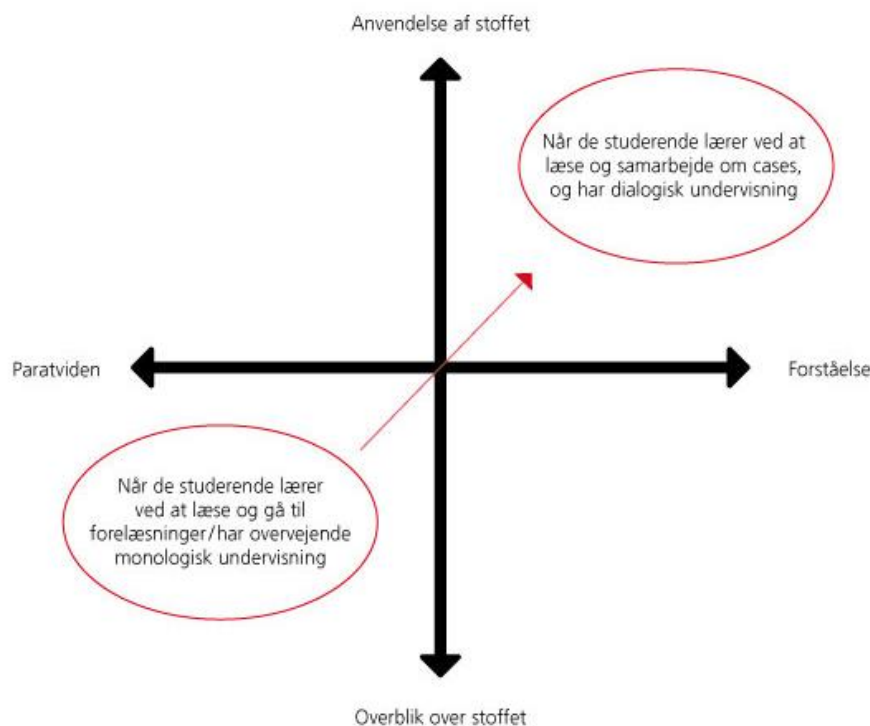
²² Udsagnet blev fremført af professor Ole Hansen, der tidligere har undervist i "Formueret I" og i efteråret 2011 var fagleder af, forelæser og seminarholdsunderviser på det formueretlige førstesemestersfag "Erstatning og kontrakt". Dette og de efterfølgende udsagn blev fremført i et oplæg på Det Juridiske Fakultets censordag 15. marts 2012, hvor Ole Hansen gjorde rede for erfaringerne fra efterårets undervisning i "Erstatning og kontrakt".

²³ Udsagn fra underviser ved gruppeinterviewet (26. marts 2011).

²⁴ Kilde: Gruppeinterviewet med undervisere på førsteårsfagene (26. marts 2012).

²⁵ Udsagn fra underviser ved gruppeinterviewet (26. marts 2011).

Figur 1. En model for skiftet i de jurastuderendes læring som følge af de studerendes aktive arbejde med stoffet.



Kilde: Egen tilvirkning baseret på observation af undervisning og drøftelser med undervisere på den tidlige (2006) og den nye (2011) Studieordning for den juridiske bachelor- og kandidatuddannelse.

Når de studerende arbejder med konkrete cases, forstår de imidlertid ikke nødvendigvis *meningen* med casen, hvad casen skal illustrere. De studerende kan således godt analysere og forholde sig til den konkrete case uden at forstå, hvordan casen hænger sammen med det overordnede, med generelle betragtninger vedrørende gældende ret og med de bagvedliggende hensyn.

Da jeg var ansat som pædagogisk konsulent på Danmarks Tekniske Universitet (DTU), observerede jeg ad flere omgange (i foråret 2008 og igen i foråret 2010) et kursus i eksperimentel biokemi, mere specifikt en øvelse om udvinding af glykogen fra rottelever.²⁶

Når jeg observerede de studerende i laboratoriet og efterfølgende spurgte dem, hvad de havde gjort i laboratoriet, forklarede de, at de havde snittet rottelever og udvundet glykogen. Når jeg spurgte, *hvorfor* de havde udvundet glykogen, hvad meningen således var med øvelsen, svarede de, at det havde de ikke rigtig sat sig ind i endnu.

²⁶ Nedenstående udsagn stammer fra observation og interviews i forbindelse med denne øvelse.

Når jeg spurgte underviseren, hvad de studerende havde lært i laboratoriet af glykogenøvelsen var svaret (temmelig overraskende): "De studerende har lært, hvordan den menneskelige organisme udvinder energi fra kulhydrater."

Denne forståelse udsprang imidlertid ikke af det eksperimentelle laboratoriearbejde, men kom i stand via undervisernes eftervejledning i forbindelse med de studerendes arbejde med og bearbejdning af deres resultater. Først via dette arbejde og vejledningen i forbindelse hermed blev det klart for de studerende, hvad meningen var med den konkrete laboratorieøvelse.

Ligesom underviserne på DTU skal sikre, at de studerende forstår meningen med det eksperimentelle arbejde, skal underviserne på jurastudiet sætte arbejdet med konkrete cases ind i en overordnet og meningsfuld sammenhæng; det er afgørende, at underviserne sikrer, at de studerende forstår, hvad en konkret case illustrerer.

Diskussion: Udenadslære kontra meningsfuld læring

Der findes mange teorier om og definitioner af læring (jf. fx Rattleff, 2001, s. 45-51), men fælles for flere definitioner (fx Ellström, 1992, s. 67; Grue-Sørensen, 1974, s. 198; Guilford, 1967, s. 268; *Voksenpædagogisk Opslagsbog*, 1998) er deres betoning af læring som *forandring*; den, der har lært sig noget, er forandret og ved, forstår, kan eller gør derfor noget anderledes, end før vedkommende havde lært sig dette nye.

Flere definitioner (fx Ellström, 1992, s. 67; Jarvis, 1990, s. 196) peger endvidere på, at der skal være tale om *relativt varige forandringer*, før man vil tale om læring.

Hos den engelske læringsteoretiker Peter Jarvis har alle situationer et læringspotentiale, og Jarvis skelner (1992, s. 71-78) mellem ikke-læring, ikke-refleksiv læring henholdsvis refleksiv læring som mulige resultater af sådanne situationer. En særlig form for ikke-refleksiv læring er *udenadslæren*, der ganske vist er læring, men hvis udenadslære er det eneste element i læreprocessen, efterlader dette blot personen "styrket men relativt uforandret" (Wahlgren et al., 2002, s. 147).

Inden for rammerne af Jarvis' model for læring kan man derved diskutere, om udenadslære fører til læring i betydningen relativt varige forandringer af et individs kompetencer med hensyn til at vide, forstå, kunne eller blot gøre noget anderledes end forud for denne udenadslære. I modsætning til udenadslære fører de jurastuderendes aktive arbejde med stoffet indenfor rammerne af Jarvis' model til, at de studerende desuden ræsonnerer og reflekterer, evaluerer og eksperimenterer, hvilket fører til, at de studerende kommer ud af læreprocessen som mere erfarne, mere vidende.

Uddannelsespsykologer (fx Ausubel et al., 1978, s. 22ff.) skelner i tilknytning hertil mellem det, der skal læres, og den måde, det, der skal læres, læres på.

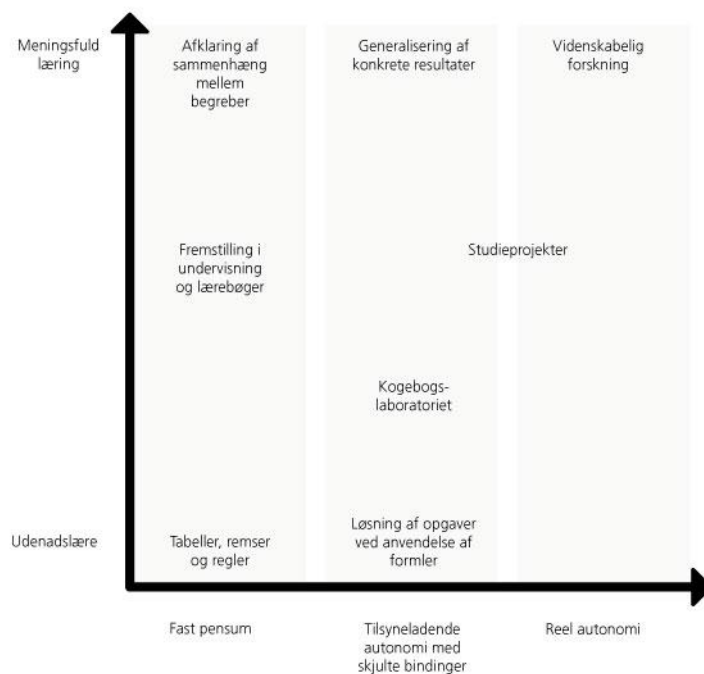
I figur 2 nedenfor vedrører x-aksen det, der skal læres, mens y-aksen vedrører måden, det læres på.

Det fremgår, at x-aksen går fra, at det, der skal læres, er et fast pensum²⁷ til, at der er tale om reel autonomi i læringsituationen. Midt mellem findes 'tilsyneladende autonomi med skjulte bindinger', hvor megen skolastisk læring hører til – eksempelvis arbejde i det såkaldte 'køgebogslaboratorium'²⁸, hvor elever og studerende i mange tilfælde blot skal eftervise lovmæssigheder.

De skjulte bindinger kommer til udtryk derved, at de studerende skal gøre og lære noget bestemt – ikke et bestemt, givent pensum - men dog noget bestemt, inden for bestemte emneområder og/eller nå til bestemte erkendelser. De har således ikke reel autonomi til at vælge, hvad de gerne vil undersøge, udforske og lære.

Figurens y-akse går fra udenadslære til meningsfuld læring.

Figur 2. Typer af læring.



Kilde: Egen tilvirkning med udgangspunkt i Ausubel et al. (1978, s. 25).

Udenadslære har imidlertid ingen (nævneværdig) transferværdi (jf. fx Ausubel, 1968, s. 161). Den kan udelukkende gengives, kan ikke bruges, og da slet ikke i nye sammenhænge.

²⁷ Termerne 'Fast pensum', 'Tilsyneladende autonomi med skjulte bindinger' og 'Reel autonomi' er hentet fra Jacobsen (1989, s. 47; 73; 78). Ausubel et. al.'s oprindelige betegnelser er 'Reception learning', 'Guided discovery learning' hhv. 'Autonomous discovery learning' (jf. Ausubel et. al, 1978, s. 25).

²⁸ Termen 'køgebogslaboratorium' er hentet fra Kirschner (1992).

Hvis kun den meningsfulde læring kan overføres og anvendes i nye sammenhænge, bliver det helt afgørende, at underviserne hjælper de (jura)studerende med at skabe overblik over, sammenhæng i og mening med det lærte.

I matematikdidaktikeren Guy Brosseaus (1997) model for didaktiske situationer i undervisningen identificerer Brosseau følgende fem faser i en undervisningssituation:

- 1) I *devolutions*-fasen overleverer underviseren problemet til de studerende (i eksemplet med glykogenøvelsen på DTU ovenfor svarer dette til at præcisere, at de studerende i denne laboratorieøvelse skal udvinde og analysere glykogen for at forstå, hvordan den menneskelige organisme udvinder energi fra kulhydrater).
- 2) I *handlings*-fasen handler de studerende, de arbejder med en opgave, en case, en laboratorieøvelse (de går i laboratoriet og snitter rottelever og udvinde glykogen).
- 3) I *formulerings*-fasen formulerer de studerende resultater (vi har udvundet så og så meget glykogen, der bliver nedbrudt i en sur hydrolyse på så og så lang tid).
- 4) I *validations*-fasen undersøger de studerende, om deres resultater er korrekte (ved at spørge hinanden og/eller underviserne og/eller slå efter i bøger eller tabeller).
- 5) I den afsluttende *institutionalisations*-fase samles der op og knyttes an til den indledende *devolution* (overlevering) af problemet; der skabes overblik over, sammenhæng i og mening med det lærte, der samtidig ekspliciteres; hvad viser og betyder dette, hvad har de studerende lært af dagens undervisning og/eller arbejdet med konkrete cases? (hvad har de studerende gjort i laboratoriet, hvilke resultater er de nået frem til, og - helt afgørende - hvad viser og betyder dette så, hvad har vi lært af dagens laboratorieøvelse om, hvordan den menneskelige organisme udvinder energi fra kulhydrater?).

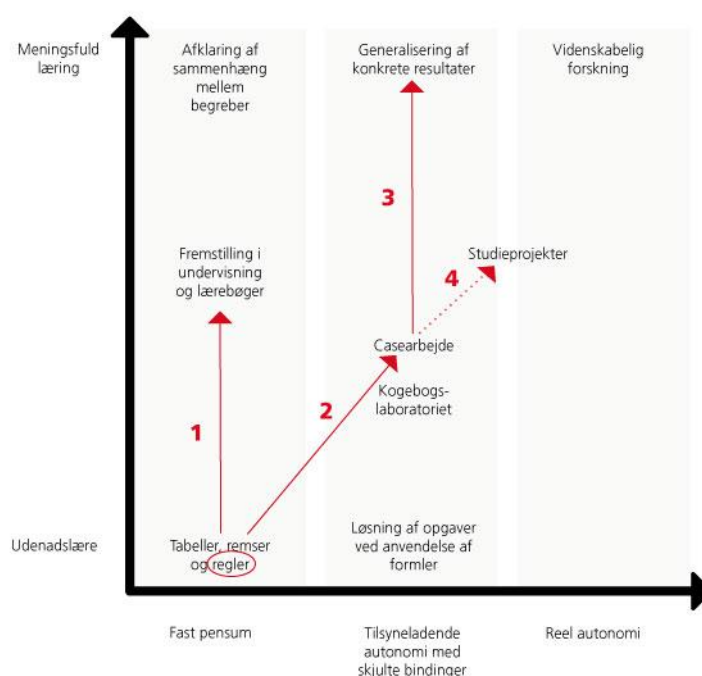
I denne Brosseau-model kan skiftet i jurastuderendes læring fra *overblik over* til *anvendelse af* stoffet – og især de studerendes manglende overblik – forklares med, at de studerende hænger fast i opgaven (min formulering), de bliver fanget i de tre midterste faser (handlings-, formulerings- og validations-faserne), og mangler hjælp til at skabe mening i det lærte, ved eksempelvis at få formålet med case-arbejdet forklaret og gentaget.

De studerende på den nye studieordning giver stort set samstemmende udtryk for, at de gerne vil have (meget) mere traditionel katederundervisning med monologisk undervisergennemgang. Dette kan tolkes derhen, at de studerende ønsker mere mening og sammenhæng i det lærte. Men det kan dog også ses som udtryk for, at de

studerende foretrækker den mere passive tilgang til læring, hvor underviseren giver dem svaret, uden at de selv skal arbejde for det. Et svar de studerende i øvrigt ikke kan bruge, fordi de ikke har oplevet nødvendigheden af og behovet for at kende – og finde – svaret.

I figur 3 nedenfor er studerendes traditionelle læring (1) markeret, tilsvarende er den nye anvendelsesorienterede, case-baserede læring markeret (2) med en yderligere markering (3) af, hvordan underviserne gerne skal hjælpe til at skabe overblik over, sammenhæng i og mening med det lærte.

Figur 3. Typer af læring – jurastuderendes læring ved traditionel udenadslære støttet af lærebogslæsning og monologisk undervisning (1) og ved case-arbejde (2) kombineret med underviserfokus på at skabe overblik over, sammenhæng i og mening med det lærte (3).



Kilde: Egen tilvirkning med udgangspunkt i Ausubel et al. (1978, s. 25).

Opsamling, konklusion og perspektivering

Et helt centralt element i studiereformen 2011 af jurastudiet ved Københavns Universitets Juridiske Fakultet er, at de studerende skal arbejde aktivt med stoffet – både før, under og efter den skemasatte undervisning.

Det har ført til, at de studerende i højere grad end tidligere er velforberejdede og tager aktivt, engageret og spørgelystent del i undervisningen. Desuden har de studerendes læringsmæssige udbytte ændret karakter: Hvor de studerende tidligere var orienteret mod detaljer, paratviden og udenadslære, har de studerende nu en bedre forståelse af stoffet, og er desuden blevet bedre til at anvende det lærte, ligesom de er blevet bedre til at reflektere, formulere sig og argumentere.

Resultaterne fremlagt i denne artikel peger dog også på, at underviserne har en helt central rolle i forhold til at hjælpe de studerende med at skabe overblik over, mening med og sammenhænge i det lærte. I tilknytning hertil fremstår arbejdet med formulering af læringsmål og efterbehandlingsspørgsmål som helt centrale. Det er derudover afgørende, at underviserne ekspliciterer, hvad de studerende skal lære og har lært. De studerende kan ikke nødvendigvis udlede fra det konkrete, eksempelvis en case, til det generelle, men skal have hjælp til at forstå, hvad arbejdet med en konkret case illustrerer. Med Brousseaus termer svarer dette til at hjælpe de studerende til at forstå meningen med det lærte (ved særligt at fokusere på devolutions- og institutionaliseringsfaserne) for at undgå, at de studerende hænger fast i opgaven. En af undervisernes helt centrale opgaver er således at fokusere på devolutions- og institutionaliseringsfaserne: Hvordan hænger udvinding af glykogen fra rottelever sammen med den menneskelige organismens optag af kulhydrater? Hvilke juridiske grundfigurer og/eller generelle erstatningsretlige forhold er tilsvarende på spil og illustreres ved en case, hvor det konkrete spørgsmål kan være, om arbejdsgiver ifalder erstatningsansvar, når arbejdsgiverens bybud kommer til at ødelægge materiel ved levering af en vare?

Af figur 3 ovenfor fremgår det, at underviserne i forbindelse med såvel den traditionelle undervisning med læsning og monologiske undervisning (1) som den case-baserede undervisning (2 og 3) har en vigtig rolle i forhold til at *supplere og stilladsere*²⁹ – ved at hjælpe de studerende med at skabe overblik over, sammenhæng i og mening med det lærte.

Min erfaring er imidlertid, at studerende – og mere generelt alle, der skal lære sig noget – i al sin enkelthed udelukkende lærer netop det, de øver sig på. Hvis man løser ligninger, bliver man bedre til at løse ligninger – uden at man nødvendigvis derved kan formulere ligninger. Hvis man slavisk følger øvelsesvejledninger i et laboratorium, bliver man god til at følge øvelsesvejledninger, uden at man nødvendigvis selv kan designe et eksperimentelt laboratorieforløb til at undersøge en relevant og interessant hypotese, man selv formulerer. Hvis jurastuderende læser afgørelser, bliver de bedre til at læse afgørelser, men de lærer kun at udforme lovbestemmelser ved netop at udforme – tænke over, diskutere og skrive – lovbestemmelser, ligesom de kun lærer at formulere og analysere retsvidenskabelige problemstillinger ved at gøre netop dette.

Hvis man skal kunne trække læring fra det konkrete til det generelle, kræver dette tilsvarende, at man øver sig på netop det.

²⁹ Termen 'stilladsere' er en oversættelse af begrebet 'scaffolding' hentet fra læringsteoretikerne Jean Lave og Etienne Wengers bog (1991) om "Situated learning. Legitimate peripheral participation".

En stor del af det, elever skal lære sig i skolastiske uddannelsessammenhænge, er, ligesom meget af det, jurastuderende skal lære sig, givet på forhånd. Dette kaldes læring af et fast pensum i figurene 2 og 3 overfor. I skolastiske sammenhænge er det desuden ofte givet, hvordan bestemte typer af opgaver skal løses, ligesom svarene på de givne opgaver (ofte) er givet, hvorved opgaverne kan *rettes* – i modsætning til *bedømmelse* af videnskabelige opgaver – ved at klassificere svarene som rigtige eller forkerte. Dette svarer i Ellströms oversigt over typer af læring (jf. figur 4 nedenfor) til reproducerende læring.

Figur 4. *Typer af læring – fra reproducerende til kreativ læring.*

| | | Produktiv læring | | |
|--------------------|------------------------|--------------------|------------------|----------------|
| Læringssituationen | Reproduce-rende læring | Regelstyret læring | Målstyret læring | Kreativ læring |
| Opgave | Givet | Givet | Givet | Ikke givet |
| Metode | Givet | Givet | Ikke givet | Ikke givet |
| Resultat | Givet | Ikke givet | Ikke givet | Ikke givet |

Kilde: Ellström (1992, s. 71), egen oversættelse.

Ved udelukkende at arbejde med givne opgaver, der skal løses på bestemte måder for at nå frem til bestemte (de korrekte) resultater, lærer studerende sig netop dette.

Når fremtidens krav til juridiske kandidater imidlertid er³⁰, at kandidaterne ikke kun skal kunne reproducere, men også i høj grad skal kunne håndtere, analysere og løse nye, komplekse problemer på nye, kreative måder, kræver det, at de studerende i løbet af deres studie øver sig på netop dette: Øver sig på selv at formulere problemer og projekter, der kan undersøges på forskellige måder og fører til forskellige analyser, vurderinger og konklusioner.

Med det videre arbejde med studiereformen af 2011 af den juridiske bachelor- og kandidatuddannelse bliver det derfor afgørende at finde måder, hvorpå de jurastuderende – ved eksempelvis at arbejde med Ellströms kreative læring via selvdefinerede 'Studieprojekter' (markeret med 4 i figur 3) – kan udvikle kompetencerne til at håndtere usikkerhed og kompleksitet, til at formidle, kommunikere og samarbejde og til – helt centralt – at identificere, analysere, ræsonnere, argumentere og løse nye (retsvidenskabelige) problemer på adækvate måder – de kompetencer, som samfundet, arbejdsmarkedet og aftagerne efterspørger.

³⁰ Jf. eksempelvis oplæg ved censorformand og højesteretsdommer Jon Stokholm på Det Juridiske Fakultets censordag 15. marts 2012, http://jura.ku.dk/pdf/uddannelsesservice/censor/censorarrangement_godkendt.pdf

Pernille Rattleff (f. 1965) er uddannet cand. polit. og har en ph.d.-grad i uddannelsesvidenskab. Siden 1997 har Pernille forsket i undervisning og læring på universitetet, og har arbejdet med udvikling af universitetspædagogik og –didaktik på Danmarks Pædagogiske Universitet, Danmarks Tekniske Universitet og Københavns Universitet. Pr. 1. januar 2013 er Pernille Rattleff ansat som lektor i universitetspædagogik med særlig henblik på retsvidenskabelig uddannelse ved Det Juridiske Fakultet på Københavns Universitet.

Referencer

- Andersen, H. L., & Tofteskov, J. (2010). *Eksamen og eksamensformer. Betydning og bedømmelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology. A cognitive view. Second edition*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: McGraw Hill.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives The Classification of Educational Goals handbook 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*. Dordrecht/Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Cornelius, H. & Schnack, C. (1998). *Voksenpædagogisk Opslagsbog*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Det Juridiske Fakultets censordag 15. marts 2012. Udvalgte slides:
[http://jura.ku.dk/pdf/uddannelsesservice/censor/censorarrangement_godkendt.pdf/](http://jura.ku.dk/pdf/uddannelsesservice/censor/censorarrangement_godkendt.pdf) (tilgået 18.01.13).
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Fournais, A. A. (2012). *Fagene på 1.år – og hvordan du består stopprøverne*.
<http://www.studjur.dk/content/omjura/fagene.html> (tilgået 10.05.12).
- Grue-Sørensen, K. (1974). *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerup.
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Jacobsen, B. (1989). *Voksenundervisning og livserfaring*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Jarvis, P. (1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London and New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning. On Becoming an Individual in Society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kirschner, P. A. (1992). Epistemology, Practical Work and Academic Skills in Science Education. I: *Science & Education*, 1 (s. 273-299).
- Larsen, S. (1998). *Den ultimative formel for læreprocesser*. Hellerup: Eget Forlag.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, Styrelsen for Universiteter og Internationalisering: Bologna-deklarationen.

<http://www.iu.dk/politiske-rammer/bologna-processen> (tilgået 18.01.13).

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, Styrelsen for Universiteter og Internationalisering: Kvalifikationsrammen for Livslang Læring. <http://www.iu.dk/dokumentation/kvalifikationsrammer> (tilgået 18.01.13).

Rattleff, P. (2001). *Studiegrupperes faglige diskussioner i computerkonferencer i et fjernstudium*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring - kompetenceudvikling i arbejdslivet*. København: Samfundslitteratur.

Fra kollegial supervision til fællesfaglig udvikling - et eksperiment med entreprenørskabsundervisning i faget Kulturformidling

Hans Elbeshausen, lektor, Det Informationsvidenskabelige Akademi.

Agnete Lunddahl Jensen, AC Fuldmægtig, Den pædagogiske Enhed på Det Informationsvidenskabelige Akademi.

Ragnhild Riis, specialkonsulent, Det Informationsvidenskabelige Akademi's forskningsadministration.

Artiklen handler om at tilegne sig viden om entreprenørskab som undervisningsform gennem en eksperimentel praksis. Vi beskriver udfordringer, dilemmaer, erfaringer og vendepunkter i forløbet og forklarer, hvordan fokus i den kollegiale supervision flyttede til at udvikle faglighed i fælleskab. Forløbets eksplorative og fleksible form blev ledsaget af dialog på flere niveauer og inddrog både de studerende og alle undervisere. Målene kunne præciseres og ændres og institutionens faglighed udvides. Med metaforen 'toillinger' blev kolleger indbudt til særligt at følge underviserne i eksperimentet. Deres involvering viste sig i dialogiske interventioner i undervisningens form og indhold.

Indledning

I en af de mange artikler om entreprenørskab og entreprenørskabsundervisning finder man følgende definition af, hvad entreprenøren er og kompetencerne består af. "Entreprenører", hedder det, "opererer eller handler på kanten af det han/hun ved" (Hill & Levenhagen, 1995). Entreprenørens rolle beskrives som et paradoks. På den ene side handler en entreprenør strategisk; på den anden side er den viden, der kvalificerer disse handlinger til at være strategiske, ikke altid til stede i det fornødne omfang. At omgås ikke-viden (Jauss, 1999; Engeström, 2004) bliver til en væsentlig forudsætning for entreprenørens handlinger og beslutninger.

Ny viden skabes ikke ved at øge omfanget af den eksisterende viden; ifølge Engeström (1986) produceres ny viden derimod i en praksis, der fører væk fra etableret viden men giver adgang til nye vidensrum. Dette gælder også for entreprenørskabsundervisningen på det Informationsvidenskabelige Akademi (herefter betegnet IVA). Da en gruppe undervisere i efteråret 2011 gav sig i kast med at undervise i fag, hvor entreprenørskab indgik i indhold og form, var udfordringen dobbelt: Undervi-

seren skulle dels være bevidst om sin ikke-viden dels præstere mod til at vove sig ud i en uvant pædagogisk og didaktisk praksis. Handling var eneste vej til mere erfaringsbaseret viden om entreprenørskabsundervisning. Udvikling af entreprenørskabsundervisning blev i sig selv et entreprenørielt projekt.

Projektet blev tilrettelagt som et eksperiment om nye lærings- og undervisningsformer på IVA. Den åbne ramme etablerede rum, så konkrete erfaringer med entreprenørskabsundervisning løbende blev diskuteret, reflekteret og dokumenteret: Som fx at præcisere undervisningens målsætninger, justere metoderne og udvikle hensigtsmæssige prøveformer. Drivkraften bag eksperimentet viste sig dels som fascination og engagement dels som distancering og refleksion via de aktiviteter, der skulle skabe ny viden og udvikle et nyt sprog og en ny praksis for undervisning.

Vi beskriver udvikling af den interventions- og refleksionsramme, der har hjulpet til at opdage og blive fortrolig med en for IVA ny undervisningsform. Vi brugte 'tvillinger' til at beskrive kollegial supervision tilknyttet forløbet.

Den institutionelle kontekst

Projektets formelle titel - *Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning i praksis indenfor informationsvidenskab og kulturformidling* - signalerer fokus på undervisernes forudsætninger for at: 1) Gennemføre undervisning ved at anvende og omforme metoder hentet fra kendte modeller af entreprenørskabsundervisningen; 2) udforske disse metoders anvendelighed i en af IVA's centrale fagligheder - informations- og kulturformidling; 3) præsentere forsøget internt og eksternt mhp. på fortløbende anvendelse og udforskning på IVA. Udviklingsprojektet var indlejret i to parallelle undervisningsforløb efteråret 2011 på kandidatuddannelsen: "Kulturformidling og Entrepenørskab" (20 ECTS) og "Interkulturelle perspektiver i kultur- og informationsformidling" (10 ECTS). Formålet med begge fag var at kvalificere formidlingsaktiviteter og formidlingsbegrebet gennem arbejdet med innovationsprojekter.

Projektgruppen formulerede koncept og organisationsstruktur, så undervisningen blev gennemført som et pædagogisk eksperiment med plads til at reflektere over rollen som underviser i praksis- og problemorienterede forløb. Relationen mellem projekt- og undervisergruppe var dialogisk og faciliterende. Én underviser indgik i begge grupper. Set fra et procesperspektiv er der tale om co-konfiguration defineret som en proces, der vokser i substans, og som alle parter bidrager til (Engeström, 2004).

Kollegial supervision og fællesfaglig udvikling

Entrepenørskabsundervisning var et nyt område for undervisningssamarbejde på IVA. Underviserne og de studerende havde en umiddelbart åben tilgang til undervisningseksperimentet og de resultater, undervisningen måtte afstedkomme. Roller,

identiteter og ansvarsfordeling såvel som forløb, progression, resultater, læringsmål og prøveform lå uden for 'normalundervisningen'. Og for de studerende var det generelt uvant, at skulle arbejde med innovationsprojekter, at identificere problemer i relation til et konkret praksisfelt og, at en del af undervisningen byggede på praksisviden. For underviserne var det uvant at skulle tilegne sig en forståelse for entreprenørskabsundervisningen gennem praksisrefleksion i et åbent eksperiment.

Undervisergruppens ambition var at undervise såvel i som med og gennem entreprenørskab. Det var ikke målet at uddanne studerende til at blive entreprenører men derimod at integrere entreprenøriel tænkning og færdigheder i kultur- og informationsformidlingen. Underviserne sigtede efter at drage fagets performative aspekter frem ved at bruge entreprenørskab som undervisnings- og udforskningsmetode. Desuden skulle de studerendes analytiske færdigheder fortsat være forankrede i det faglige grundlag, formidlingsbegrebet, og om muligt styrkes ved undervisning med og gennem entreprenørskab.

Ud fra dette opstod ideen til en såkaldt tvillingeordning. Hver underviser valgte en kollega som makker. Begrundelsen var, at forløbet var eksperimentelt i sin karakter og med så betydelige udfordringer, at der var fælles interesse for kollegial sparring til underviserne.

Fagfælleordningen som ramme

Tvillingeordningen var en fagfælleordning og inkluderede tre erfarne kolleger i projektet. Hver underviser valgte sin tvilling baseret dels på fagfællesskab dels på gensidig tillid. Kendskab til eller interesse i entreprenørskabsundervisning var ikke en betingelse for at deltage som supervisionspartner. Fagfælleordningen var tænkt som en én-til-en-relation. Hver underviser var tilknyttet sin tvilling under hele forløbet.

Fagfællerne observerede og evaluerede den konkrete undervisning og fulgte op med ad hoc-møder efter undervisningen eller på aftalte fællesmøder i hele tvillinge- og undervisergruppen. Ordningen bidrog med kritisk dialog til at nå en dybere forståelse for praksis- og handlingsrelaterede undervisningsformer. På fællesmøderne blev de faglige perspektiver og problemstillinger udfoldet, såsom:

- Vægtningen mellem fagets kerneelementer, formidling og entreprenørskab.
- Relationen mellem faglig udvikling, præsentation af projektets resultater og de gældende prøveformer.
- Undervisningsstile hos den enkelte underviser i forhold til en foretagsomhedsdidaktik.
- Målformulering i forhold til praksislæring i innovationsprojekter.
- Udvikling af de studerendes analytiske færdigheder gennem praksisprojekter.

Til at styrke og præcisere det faglige og didaktiske beredskab hos undervisere og tvillinger blev der afholdt to workshops med en ekstern konsulent. Fagfælleordningen var tænkt som en åben ramme med et klart værdisæt baseret på tillid, dialog, åbenhed og kritik. Derfor blev regler, iagttagelsespunkter og temaer løbende identificeret og konkretiseret, når de tonede frem i processen. Underviserne var sammen med fagfæller i gang med at støbe et nyt og mere komplekst undervisningskoncept. Gruppen sloges med usikkerhed om, man kan tilegne sig viden om entreprenørskabsundervisning, når konceptet ikke i forvejen indgår i ens vidensberedskab. Usikkerheden lå i spørgsmål som: Er der forskel på projekt- og entreprenørskabsundervisning? Hvilke kriterier lægger man til grund, når det gælder om at måle brugsværdien af studenterprojekter?

Undervejs i processen blev vekselvirkningen mellem gammel og ny viden, lukkethed og åbenhed i processen, styring og selvorganisering og engagement og distancering i den faglige udviklingsdialog tematiseret. Blandt andet efterlyste tvillingerne ved evalueringen et kommissorium og en konkret tidsplan samtidig med, at de positivt fremhævede åbenheden, de oplevede forskelligheder og udviklingen af et fælles sprog om undervisningen. Ligeledes lod roller og funktioner sig ikke afgrænse på forhånd.

Behovet for en systematik var et resultat af en proces, der synliggjorde rollerne og tydeliggjorde funktionernes samspil. Et andet behov var, at funktioner og roller skiftede undervejs: Fagfællerne så sig i underviserrollen; underviserne overtog fagfællernes kritiske blik.

Fra kollegial supervision...

Fagfælleordningen var tænkt som en ramme til at fremme og facilitere dialog, udvikling og refleksion mellem fagfæller. Men rammen fastlægger ikke nødvendigvis aktiviteter, retninger og udforskninger inden for rammen, og tvillingeordningen kan indgå i flere udviklingsscenarier; bl.a. i kollegial supervision.

Projektgruppen antog, at underviserne skulle undervise i en form, som de og institutionen havde få erfaringer med, og at deres forståelse af underviserrollen og deres portefølje af kompetencer var udviklet gennem den mere klassiske universitetspædagogik. Den kollegiale supervision er en anerkendt og anerkendende metode rettet mod at få deltagerne til at reflektere over deres roller, udvide deres kompetencer og i dette tilfælde blive mere afklarede i deres forståelse af entreprenørskabsundervisning.

Organisering af supervisionsprocessen med individuelle aftaler med kolleger og et længerevarende observationsforløb matchede eksperimentets intentioner og faglitteraturens fremherskende forståelse af supervision: "Kollegial supervision er en pæda-

gogisk metode, hvor ligestillede kolleger gensidigt observerer og taler sammen om hinandens arbejde på en systematisk og aftalebestemt måde." (Andersen & Petersen, 1995, s. 11) Metoden er tilpasset den enkelte underviser, der identificerer sine udviklingsbehov og gør dem til udgangspunkt for den anerkendende samtale i kollegagruppen. Målet om at skabe en åben og udviklingsorienteret undervisningskultur er således funderet i en metode, hvor fokus er på en dialog om den enkelte undervisers undervisningsform. (jf. Andersen, 2011; Bager, 2011).

Undervisere og fagfæller tilsluttede sig ordningen. I starten blev metoden anvendt svarende til intentionerne om at udforske og udvikle underviserrollen, men interessen for den kollegiale supervision drev hurtigt over, da andre aspekter kom i fokus for underviser- og projektgruppen. To udsagn fra den fælles dialog om underviserrollen illustrerer skiftet fra individuel vejledning til kollektiv refleksion om faglige problemstillinger:

"Supervisionen har ikke været bundet op på underviserrollen alene, men andre aspekter som faglig udvikling. Man går sammen som gruppe mhp. at udvikle faglige elementer frem for den enkeltes faglige usikkerhed." (Underviser. Elbeshausen, H. et al., 2012, s. 66).

"Vi gør det i dyb respekt for hinanden og nysgerrighed – det er en kollektiv dialogisk proces." (Tvilling. Elbeshausen, H. et al., 2012, s. 67).

Den primære interesse var ikke længere den enkeltes udviklingsbehov, men derimod i fællesskab at udvikle formidlingsbegrebet gennem tilrettelæggelsen af undervisningen. Selvom ovennævnte udsagn stammer fra et opsamlings- og evalueringsmøde afholdt efter forløbets afslutning og derfor kan ses som efterrationaliseringer, så er kursændringen tydelig. Især tre diskussioner, hvor de studerende deltog, illustrerer reorienteringen.

Den første diskussion omhandlede, hvorvidt entreprenørskab (som ukendt faglighed på IVA) skal eller bør ind i undervisningen til gavn for de studerendes læring og faglige identitet. Det næste tema vedrørte krav til de studerendes innovationsprojekter om at være organiseret som individuelle eller fælles projekter. Her tematiseres et grundlæggende dilemma i videregående uddannelser: I konkrete innovationsprojekter deltager ofte flere parter, mens den aktuelle undervisnings- og eksamenskultur er udpræget individualiseret. Den tredje diskussion omhandlede det meget konkrete problem: Nemlig de reelle forskelle i tidsperspektivet for undervisningsforløb og innovationsprojekter. Hvis innovationsprojekter skal realiseres inden for et normalsemester, så skal proceskompetencerne markant styrkes hos de studerende. Er det et realistisk læringsmål, og kan det blive et prioriteret læringsmål på en videregående uddannelsesinstitution?

Diskussionerne boblede frem midt i semesteret og medførte kursændringer i forhold til den oprindelige udviklingsramme. De signalerede et fælles behov for en kollektiv dialogisk proces om faglige og læringsmæssige prioriteringer.

... til fællesfaglig udvikling

Ser vi på den oprindelige begrundelse for kollegial supervision, må vi konstatere, at det ikke umiddelbart var tvillingekonstellationen, der drev udviklingen, selvom ordningen fungerede i forhold til de individuelle behov for sparring og udvikling. Opmærksomheden og behovene havde flyttet sig hen mod at tænke kollektivt. De nye elementer i fagfælleordningen betød, at termen 'tvillingeordningen' ikke vedblev at være en dækkende betegnelse. Forskydningen i fokus kan beskrives som 'dialogisk intervention' og fremvækst af et partnerskab om faglig udvikling.

Det hedder i rapporten *Tag en bid af praksis*, at man i fællesskab "har været gode til at ramme eksperimentets principielle problemstillinger ind og løse dem via en kollektiv dialogisk proces" (Elbeshausen, H. et al., 2012, s. 66). Formuleringen signalerer gensidig anerkendelse og ligestilling i refleksionsprocessen men også, at opgaverne mellem undervisere og fagfæller kunne have været fordelt anderledes. Fx kunne fagfællerne have deltaget i planlægning af undervisning og have givet indspil til lektionsplan. Kort sagt blev medansvaret for processen udvidet for tvillingerne fra fokus på et enkelt individuelt forløb til at omfatte forestillinger om et idealt undervisningsforløbs indhold og form. Den udvidede ansvarlighed ændrede processens karakter fra fokus på individuel faglig og pædagogisk udvikling til identifikation med hele projektet:

"Jeg har opfattet mig som tvilling for hele projektet, men har mest talt med 'min' underviser." (Tvilling. Elbeshausen, H., et al. 2012, s. 65).

Ansvarlighed for eksperimentets fremdrift redefinerede tvillingens rolle hen mod øget inddragelse, ansvar og engagement i hele forløbet, der betød, at både den enkelte undervisningssituation og hele konceptet blev genstand for et kritisk blik. Det forudsætter et stærkt kollegialt tillidsforhold.

Den stemme, der taler i den kollegiale supervision, er stemmen fra en kritisk ven, der nøgternt analyserer den observerede undervisningspraksis. Den kritiske ven er loyal i sin kritik og understøttende i forhold til personens pædagogiske udvikling (Handal & Lauvås, 2007). Hensigten er at fremme mestring af pædagogiske udfordringer ved at øge repertoiret af mulige handlingsstrategier og på sigt at forbedre forudsætningerne for undervisernes handlingskompetence.

Fagfællernes ny rolle og funktion kalder vi 'modstandens advokater'. For de har givet stemme til uenigheder, de har skabt rum for debat, de har tematiseret potentielle

konflikter, og de har modsat sig undervisernes til tider for pragmatiske løsninger. Deres holdning var udforskende ud fra en selvforståelse som eksperter i kulturformidling. De advokerede for fagligheden ved at spørge, om "foretagsomhedsdidaktikken" ikke fjerner indlæringen fra fagets kerne?

Modstandens advokaters styrke var, at de udviklede en optik, der førte blikket væk fra undervisningssituationen og underviserne hen mod konceptet. Decentreringen fremprovokede en mere radikal udforskning af konceptets muligheder i og med, at fremadrettede løsninger først blev tydelige via fortløbende problematiseringer. De har fremsat læringsfordringer fx ved at se på faglighedens status i foretagsomhedsdidaktikken og praksislæringen. Tvillingernes deltagelse i den fællesfaglige udvikling medvirkede til, at kravene blev til klare problemstillinger, som underviserne kunne tage til sig, når kravene skulle omsættes til undervisningspraksis. Som modstandens advokater blev blikket indstillet på reformulering af et generelt lærings- og undervisningskoncept, snarere end et primært fokus på den enkelte undervisers person og performance.

Forløbets eksperimentelle karakter og åbne ramme gav plads til både distance og engagement i refleksion og handling:

"Vi har i fællesskab været gode til at ramme principielle problemstillinger ind og se dem i øjnene. En fordel at få et fælles sprog og vi har kunnet diskutere, hvor vi har været uenige; også på detalje niveau." (Elbeshausen, H. et al., 2012, s. 66).

Udviklingen gennem eksperimentet kan beskrives ved hjælp af Engeströms udlægning af zonen for nærmeste udvikling (Engeström, 2009, s. 312). Zonen ses som rum for aktiviteter, ikke som en række af adskilte udviklingsfaser. Udvikling sker som en udforskende bevægelse, som kamp om retten til at anlægge nye stier, til at ændre allerede eksisterende stier, til at overskride fysiske og kognitive grænser eller mulighed for at fortælle sine oplevelser i terrænet. Konkret oplevede projektdeltagerne en mulighed for at udforske faglige og pædagogiske muligheder med og gennem entreprenørskabsundervisning. Forløbet var en opdagelsesrejse i ukendt terræn snarere end en lineær bevægelse mod bestemte udviklingsmål. Det skabte også ambivalente oplevelser af projektet hos både undervisere og studerende:

"Underviserne gjorde meget ud af vi brugte vores faglighed i vores projekter, jeg brugte min baggrund fra Litteraturvidenskab. Samtidig var der fokus på handlingsaspektet, - det var måske ikke ens faglighed, men det er jo en faglighed, alle har brug for." (Fra fokusgruppeinterview med en studerende ved forløbets afslutning).

Det var de studerendes vilkår fra start til slut at skulle fungere i spændingsfeltet mellem velkendte undervisningsprocedurer og nye perspektiver på faget. For underviserne indebar det at etablere denne indsigt og at skabe mening herom for de studerende om en ny undervisningspraksis. Det foregik samtidigt med ændring og fornyelse af de eksisterende forventninger.

Den fælles produktion af, hvad der forstås ved entreprenørskabsundervisningen på IVA, stoppede ikke med eksperimentets ophør. Undervisere, tvillinger og censorer afholdt et velbesøgt internt seminar for kolleger. Seminaret søgte svar på spørgsmålet: Vil entreprenørskabsundervisningen få andre og nye aspekter af din faglighed frem i undervisningen?

Forestillinger om undervisning som et eksplorativt handlingsrum vakte både bekymring og begejstring i forhold til at formidle fagligheden. Og dermed sluttes ringen. Den fællesfaglige udvikling, som undervisere og tvillinger har oplevet, er netop et resultat af den tvivl, som satte eksperimentet i gang. Usikkerheden til trods har projektets åbne ramme, eksplorative karakter og tvillingemetaforen friset en proces af kreativ-kritisk nytænkning. Denne erfaring giver god mulighed for også i kommende forsøg at inddrage entreprenørskab som pædagogisk værktøj i undervisningen på IVA.

Konklusion

Projekt-, underviser- og tvillingegruppen har udforsket nye veje til faglig udvikling udfoldet i en konkret undervisningspraksis. Ved at handle i og reflektere over et undervisningsforløb med en for institutionen fremmed didaktik fremkom et nyt mønster for samarbejde, som først fungerede som kollegial supervision, men bevægede sig mod fællesfaglig udvikling. Den fællesfaglige udvikling forener roller og funktioner fra den kollegiale supervision: Både at være hinandens kritiske venner og at være modstandens advokat. Rollen som modstandens advokat blev defineret som fagfæller, der fremsætter læringskrav til underviserne og hjælper dem med både at anerkende kravene som et væsentligt emne i den pædagogiske udviklings- og læringsproces og at diskutere den deraf følgende praksis som et bevidst resultat af en fælles udviklingsproces. Rollen som modstandens advokat har i vores eksperiment baseret sig på fagfællernes domæneviden i kultur- og informationsformidling.

Tvillingemetaforen beskriver en supervisionsrelation, der var et godt afsæt på vejen mod interaktiv dialog og fællesfaglig udvikling. Den måske mest overraskende indsigt var, at nye undervisningsformer kan frembringes som co-konfiguration, en social produktion i en ikke-centreret proces. Den sociale produktion foregik i en enkel rammesætning, der faciliterede og medierede fagfællernes indspil til en refleksionsmodel, der tydeliggjorde funktioner som for eksempel kritisk ven, intern censor eller modstandens advokat. Udgangspunkt for processen var ikke-viden. Processen frem-

bragte indsigt i, at det var den fortløbende praksis, der øgede vores forståelse af roller, funktioner og kompetencer, der knytter an til en foretagsomhedsdidaktik. Og måske til et kollegialt partnerskab med plads til skift i roller og funktioner.

Agnete Lunddahl har en kandidatgrad i Pædagogik og Uddannelsesstudier og Offentlig Administration fra RUC og er ansat i Den pædagogiske Enhed på Det Informationsvidenskabelige Akademi. Agnete arbejder blandt andet med underviser- og studenterkompetencer, og har tidligere været ansat som uddannelseskonsulent på Herlev Hospital.

Hans Elbeshausen er cand.mag. i Germanistik og Historie og lektor på Det Informationsvidenskabelige Akademi. Som forskningsleder for programmet Videnshåndtering, Biblioteksudvikling og Læreprocesser på Danmarks Biblioteksskole har han især været engageret i forskning i integrationsprocesser og tværkulturel læring. Sammen med lektor Trine Schreiber har han udgivet antologien Bibliotekarerne – en profession i et felt af viden, kommunikation og teknologi. Hans har været leder af projektet "Pædagogiske udviklingsværktøjer til entreprenørskabsundervisning", som blev støttet af Fonden for Entreprenørskab, og som har været inspirationskilde til denne artikel.

Ragnhild Riis er cand.mag. og ansat som specialkonsulent i Det Informationsvidenskabelige Akademis forskningsadministration. Ragnhild har tidligere beskæftiget sig med brugerdreven innovation i FO-RA, Erhvervs- og Byggestyrelsens Enhed for erhvervsøkonomisk forskning og analyse, ansat som fonsråd i Veluxfondene og landskonsulent for Kultur i Dansk Flygtningehjælp.

Referencer

- Andersen, O. D. & Petersson, E. (1995). *Kollegial supervision – en håndbog*. Undervisningsministeriet Erhvervsskoleafdelingen.
- Andersen, H. L. & Bager, L. T. (red.) (2011). *Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, H. L. (2011). Forandring med udgangspunkt i den enkelte. I: Andersen, H. L. & Bager L. T. (red.). *Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bager, L. T. (2011). Kollegial supervision og reflekterende vejledning. I: Andersen, H. L. & L. T. Bager (red.). *Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Elbeshausen, H., Jensen, A. L. & Riis, R. (2012). *Tag en bid af praksis. Pædagogisk værktøj til entreprenørskabsundervisning indenfor informationsvidenskab og kulturformidling* [rapport].
http://www.iva.dk/media/335150/10_05_12_tag_en_bid_af_praksis.pdf (tilgået 24.01.13).
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. I: *The Journal of Workplace Learning*, 16, no. 1/2, s. 11-21.
- Engeström, Y. (2007). From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organizational Learning. I: *Management Learning*, Vol. 38(3), s. 1- 5.

- Engeström, Y. (2009). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. I: Sannino, A., H. Daniels & Gutierrez, K. D. (Eds.). *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2007). Vejledning i de videregående uddannelser. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, nr. 3, s. 4 – 10.
- Hill, R. C. & Levenhagen, M. (1995). Metaphors and Mental Models: Sensemaking and Sensegiving in Innovative and Entrepreneurial Activities. I: *Journal of Management*, Vol. 21(6), s. 1057 – 1074.
- Jauss, H. R. (1999). *Probleme des Verstehens. Ausgewählte Aufsätze*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Nye læringsmål kræver nye eksamensformer

Signe Skov, specialkonsulent, RUC.

Artiklen præsenterer og diskuterer et kvalitetsudviklingsprojekt på RUC som har haft til formål at udvikle eksamensformer så de bliver mere læringsunderstøttende og mere valide og relevante i forhold til de læringsmål uddannelserne opstiller. Artiklen præsenterer eksempler på eksamensformer som udprøver fx samarbejdskompetence og eksamensformer som, gennem problembasering, autenticitet og bevidste placering i det samlede læringsforløb, understøtter de studerendes læreprocesser.

Indledning og problemfelt

I denne artikel vil jeg præsentere og diskutere resultaterne af et kvalitetsudviklingsprojekt på RUC som har haft fokus på udvikling af eksamensformer. Målet har været at gøre de traditionelle kursuseksamener mere læringsunderstøttende og mere valide, det vil sige bedre egnede til at udprøve og dermed "aligne" de mere komplekse læringsmål mange af uddannelserne formulerer i disse år blandt andet på baggrund af Dansk kvalifikationsramme for de videregående uddannelser (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2008). Hvor eksamener – generelt og på RUC - hidtil har villet dokumentere kompetencer inden for academia og har taget form primært som skriftlige opgaver og overhøring, skal eksamener i dag også dokumentere arbejdsmarkedsrelevante kompetencer som fx samarbejdskompetence, læringskompetence og færdigheder der knytter sig til beskæftigelse inden for de pågældende fagområder (Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2008). Disse kompetencer har de nævnte eksamensformer vanskeligt ved at udprøve, og et af målene i udviklingsprojektet har været at supplere, opdatere og udvikle nogle mere autentiske eksamensformer.

Et andet mål med eksamensudviklingsprojektet har været at understøtte de studerendes læring. De studerende orienterer sig i høj grad efter hvad de bliver bedømt på, den såkaldte backwash-effekt (se fx Biggs, 2007, s. 169). Og eksamen har som redskab til at regulere de studerendes adfærd således en enorm indflydelse på de studerendes læringsstrategier (Boud, 1999, s. 413). Målet i udviklingsprojektet har været at udvikle og bruge eksamensformer som fremmer de studerendes dybdestrategier i deres tilgang til læringsopgaver. Det vil sige understøtte at de går til stoffet med henblik på at forstå, se sammenhænge og strukturer, relatere og perspektivere i modsætning til overfladestrategier hvor de studerende går til opgaven med henblik at leve op til nogle ydre, lærerens, krav og ikke ansføres til at se sammenhænge, me-

ning og relationer (se fx Ramsden, 1999, s. 63-64).

Projekteksamen, som er RUC's varemærke, er ikke indgået direkte i udviklingsprojektet fordi den allerede i vid udstrækning rummer mange læringsfremmende elementer, som fx problemorientering, samarbejde og selvansvar samt understøtter udviklingen af de mere komplekse (sociale og affektive) kompetencer der efterspørges i dag (jf. senere i artiklen). Men projekteksamen er indgået som bagtæppe for diskussionerne af de traditionelle kursuseksamener. En del af øvelsen har nemlig samlet set været at få skabt en klar sammenhængende progression i opbygningen af de studerendes faglige, metodiske, sociale og affektive kompetencer udtrykt i klare læringsmål og bedømmelseskriterier samt relevante eksamensformer. Disse ting har traditionelt været mere lokalt og løst fastsat på RUC.

Baggrund og forløb

Særligt i Storbritannien og Australien er der i disse år fokus på at udvikle eksamen og eksamensformer i retning af at bedømme mere *for* læring og ikke kun *af* læring¹. Det implicerer blandt andet at man arbejder mod:

- Selvansvarlighed – de studerende skal i højere grad inddrages i valg af eksamensform, i fastsættelse af bedømmelseskriterier, i egen- og peer-bedømmelsen.
- Feedback – de studerende skal i højere grad give, modtage og bruge (peer-)feedback så de kan overvåge og strukturere deres egen læring.
- Autenticitet – de studerende skal i højere grad udprøves i anvendelse af viden i praktiske situationer og i forhold til arbejdsmarkedsrelevante problemstillinger.

Også i udviklingsprojektet på RUC har selvansvarlighed, brug af feedback og autenticitet været nogle af nøgleordene som led i at tænke eksamen som en del af det samlede læringsforløb og livslang læring. Og måden at få sat fokus på disse ting har i projektet været at få dem indarbejdet og beskrevet i studieordningerne. Studieordningen er et meget centralt styringsinstrument for underviseres, studerendes og censorers beslutninger om hvad der skal prioriteres i undervisning, eksamen og bedømmelse.

Konkret har projektet været tilrettelagt sådan at jeg har sparret med hver enkelt studieleder og andre relevante fagpersoner på uddannelserne i forbindelse med deres arbejde med at udforme nye studieordninger. Og det har ført til udvikling og brug af nye eksamensformer samt mere præcise beskrivelser af eksamensformerne i studieordningerne.

¹ Se fx Assessment Standards Knowledge exchange (<http://www.brookes.ac.uk/aske/>) og Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education (Boud, 2010).

Krav til eksamen

Eksamen er ikke en uddannelsesmæssig aktivitet som det er nemt uden videre at ændre på. Et centralt element ved eksamen er at kontrollere om og dokumentere, at færdige kandidater har de kompetencer som er tilstrækkelige og relevante i forhold til at opnå bestemte titler/grader og bestride bestemte jobfunktioner. Det indebærer blandt andet at reliabilitet og validitet er i orden, det vil sige at bedømmelsen af en eksamenspræstation ikke er afhængig af hvem der bedømmer den, og at det der bedømmes, rent faktisk også er det man ønsker at bedømme.

Desuden skal eksamenerne leve op til lovgivningen på området. Det er dog sjældent lovgivningen der spænder ben for udvikling af eksamen fordi bekendtgørelserne kun fastsætter nogle overordnede rammer i forhold til tilrettelæggelse af eksamen. En undtagelse herfra er dog afskaffelsen af gruppeeksamen med Eksamensbekendtgørelsen i 2006 og siden genindførelsen af gruppeeksamen med Eksamensbekendtgørelsen fra 2012. Bestemmelser om antallet af eksaminander ved en eksamen er en meget konkret styring, ikke bare af uddannelsernes eksamenstilrettelæggelse, men også i tilrettelæggelsen af undervisnings- og arbejdsformer. De studerende orienterer sig som tidligere nævnt i vid udstrækning efter hvad de bliver bedømt på. Og skal eksamen afvikles som en individuel præstation, er det også den form for præstationer de studerende vil "øve" sig på frem mod eksamen.

Eksamen er også forbundet med mange vaner og traditioner, og der kan være en vis inert i forhold til at få ændret på mangeårig praksis (Lauvås, 2004, s. 14). Hvis eksamensformen ikke er valgt ud fra nogle bevidste kriterier, men blot er en gentagelse af sædvanlig praksis, er man heller ikke sporet ind på at der af hensyn til læring og validitet kunne være grund til at vælge nogle andre eksamensformer. Desuden kræver pædagogisk udvikling tid. Det tager tid at udvikle nye eksamensformater, kolleger skal inddrages og andre undervisningsformer skal tages i brug. Også fra de studerendes side kan man opleve forbehold over for ændringer af eksamen. Studerende kan have brug for at holde fast i velkendte formater i eksamenssituationer som i sig selv er situationer der har elementer af usikkerhed og utryghed over sig.

Desuden skal eksamen tage hensyn til de studerendes retssikkerhed og undgå vilkårlighed i bedømmelsen. Og endelig spiller også økonomiske og praktiske hensyn ind i valget af eksamensform.

Samlet set er disse forhold medvirkende til at eksamensformer kan være svære at ændre på. Ikke desto mindre er det en god ide at undersøge mulighederne for det fordi eksamen som nævnt er et væsentligt læringsredskab, og at man ved at vælge nogen bestemte eksamensformer kan understøtte mere effektiv læring. Og fordi nye og mere komplekse læringsmål er mål som de traditionelle eksamener kan have svært ved at måle, og at validiteten ved disse eksamener dermed ikke er ret høj.

Mod mere læringsunderstøttende og valide eksamensformer

Helt grundlæggende har vi i udviklingsprojektet drøftet mulighederne for at tænke eksamener tidligere ind i kursusforløb og ikke altid placere dem til sidst. Af flere grunde. Dels afføder eksamener en række faglige produkter udformet af de studerende. Og i forhold til vidensdeling, peer-læring og autenticitet ville det være oplagt i samme semester, men efter eksamen, at arrangere faglige arrangementer hvor de studerende præsenterer egne og forholder sig til medstuderendes eksamensprodukter. Dels er eksamen en faglig aktivitet der, ligesom undervisning og vejledning, løbende bør evalueres/bliver evalueret, og det er mere oplagt for studerende og undervisere at evaluere eksamen umiddelbart efter dens afvikling frem for at vente til det efterfølgende semester.

Det konkrete arbejde med at gøre de traditionelle kursuseksamener mere valide og læringsunderstøttende er gået i retning af at øge fokus på: 1) *Samarbejde, peer-læring og feedback*; 2) *Selvansvar og refleksion*; 3) *Problemorientering og vidensbrug*; og 4) *Autenticitet*. Alle fire fokusområder er væsentlige faktorer i forhold til at fremme dybdelæringsstrategier (Ramsden, 1999; Boud, 1999; Biggs, 2007).

Én eksamensform kan dog dårligt omfatte og udprøve alle opstillede læringsmål for et givent kursus. Og en indsats i udviklingsprojektet i forhold til at få skabt mere synlig alignment har også været at forsøge at opstille mindre omfattende læringsmål for givne kurser og i stedet bruge flere formative evalueringsformer undervejs i kurserne, evt. som indstillingsbetingelse for at aflægge eksamen i kurset eller ved krav om undervisningsdeltagelse (se eksempler senere i artiklen).

1. Feedback, samarbejde og peer-læring

Feedback til de studerende på deres studieprodukter har afgørende indflydelse på deres læring (Dysthe, 2011, s. 135). Desuden er det at kunne vurdere andres (fagfællers) faglige præstationer en væsentlig arbejdsmarkedskompetence.

Men det kræver brug af undervisningstid at opkvalificere de studerendes feedback-kompetence. Feedback-kompetence indebærer kompetence i at kunne opstille og begrunde feedback-kriterier, give og modtage feedback og endelig også at bruge den feedback man får. De studerende har svært ved at bruge den feedback de får, blandt andet fordi der i uddannelserne ikke afsættes tid til revisioner og forbedringer af skriftlige opgaver (Dysthe, 2011, s. 138).

Derfor har det været en vigtig del af udviklingsarbejdet på RUC hvordan man kan lade de studerendes feedback-kompetencer indgå som en del af undervisningen, men også af eksamen fordi studerende, som tidligere nævnt, prioriterer de ting i undervisningen som de bliver bedømt på til eksamen. Her et par forslag til hvordan feedback-kompetencer kan indgå i eksamen som en del af egen og medstuderendes mundtlige og skriftlige præstationer:

- Vedlæg en skriftlig feedback givet til en anden (gruppe) studerende(-s) skriftlige produkt ud fra eksplicite og begrundede feedback-kriterier.
- Aflever en skriftlig feedback givet til en anden (gruppe) studerende(-s) mundtlige præstation ud fra eksplicite og begrundede feedback-kriterier.
- Vedlæg eksempler på, refleksioner over og begrundelser for egen brug af peer-feedback.

At kunne indgå i samarbejde med medstuderende (fagfæller) er både en væsentlig slutkompetence (Jf. Ny dansk kvalifikationsramme, 2007), og en væsentlig arbejdsmarkedskompetence. Men interaktion, dialog og samarbejde med medstuderende er også væsentligt i forhold til læring ud fra det synspunkt at viden og læring grundlæggende er socialt (Dysthe, 2005).

I de tilfælde hvor samarbejdskompetence hos de studerende har været ét af læringsmålene i et givent kursus, er det oplagt at vælge gruppeeksamen med en eller anden form for fælles produkt (opgave, projekt, formidlingsopgave e.l.). Eller at lade de studerende samarbejde og forberede sig i grupper forud for en eksamen. Men udfordringen i udviklingsprojektet har været at finde nogle måder at dokumentere opnåelsen af samarbejdskompetence på. Her følger nogle af de ideer til dokumentation af samarbejdskompetence fra udviklingsprojektet:

- Vedlæg de væsentligste pointer fra en gruppediskussion som har bidraget til produktets udvikling.
- Vedlæg en redegørelse for hvordan gruppemedlemmernes forskellige faglighed har bidraget til produktet.
- Vedlæg en oversigt over køreregler for gruppearbejdet (deadlines, feedback etc.).
- Vedlæg en redegørelse for hvilke faglige positioner som gruppemedlemmerne har repræsenteret, og hvordan det har indvirket på gruppearbejdet.
- Vedlæg skriftligt materiale med refleksion over gruppens samarbejde (fx arbejdsfordeling, arbejds måder, tidsplanlægning, procesdiskussioner, faglige diskussioner, gruppedynamik).

Lige som i tilfældet med øget brug af feedback kræver det undervisnings- og vejledningstid brugt på at opkvalificere de studerendes samarbejdskompetence og give dem feedback på samme. Samarbejdskompetence indebærer blandt andet kompetence i at indgå i faglige diskussioner (argumentere fagligt) og kompetence i samarbejdende skrivning. Det handler ligeledes om at kunne tage ansvar for undersøgelsesprocesser, udvise fleksibilitet, håndtere forskellige faglige udgangspunkter og forudsætninger. Underviser-feedback og evt. også peer-feedback på ens samarbejdskompetence kræver tid afsat til individuel vejledning fordi samarbejdskompetence også knytter sig til nogle mere personligt funderede træk.

Her et eksempel fra udviklingsprojektet på hvordan en af uddannelserne på RUC har ændret og udviklet en konkret eksamensform så den i højere grad understøtter peer-feedback, samarbejde og peer-læring. På psykologi på RUC havde man gennem flere år anvendt en eksamensform på ét af fagkurserne som bestod af en 72 timers skriftlig hjemmeopgave på 3-5 sider ud fra bundne spørgsmål kombineret med de studerendes aktive undervisningsdeltagelse. I forbindelse med udarbejdelsen af nye læringsmål for det pågældende fagkursus syntes faget ikke længere at den brugte eksamensform matchede det de på faget gerne ville med kurset. Det medførte følgende ændringer af eksamensformen, her opstillet skematisk med læringsmålene for kurset i venstre kolonne, den hidtil brugte eksamensform i midterste kolonne og endelige den nye eksamensform i højre kolonne.

| <i>Læringsmål (uddrag)</i> | <i>Gammel eksamensform</i> | <i>Ny eksamensform</i> |
|--|---|---|
| <p><i>Viden:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Viden om hvordan psykologiske teoridannelser ... - Kendskab til udvalgte overordnede linjer vedr. psykologien ... - Indsigt i identifikation af overordnede videnskabsteoretiske og metodologiske problemstillinger... <p><i>Færdigheder:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Færdighed i at vurdere teoretiske og praktiske problemstillinger ... - Færdighed i at formidle analytiske perspektiver ... - Færdighed i at vurdere og kommentere andre fagfællers faglige formidling ... <p><i>Kompetencer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Kompetence til at indgå i faglige og tværfaglige studiemæssige samarbejder ... - Kompetence til at diskutere og perspektivere teoretiske og praktiske problemstillinger ... | <p>En individuel 72 timers skriftlig hjemmeopgave på 3-5 sider ud fra bundne spørgsmål.</p> <p>Derudover er der krav om aktiv deltagelse i kurset.</p> <p>Bedømmelse: Bestået/ikke-bestået.</p> | <p>For at bestå fagmodulkurset skal den studerende aktivt, regelmæssigt og tilfredsstillende deltage i undervisningen. Det indebærer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppevis udarbejdelse af en poster og tilhørende handouts. - Deltagelse i en poster-session. - Udarbejdelse af en skriftlig feedback til en opponentergruppes poster. <p>Bedømmelse: Bestået/ikke-bestået.</p> |

Table 1. Eksempel på sammenhæng mellem læringsmål og eksamensform.

Udover at sætte fokus på samarbejde og peer-feedback har den valgte eksamensform også en stor grad af autenticitet over sig i indhold og i afvikling.

2. Selvansvar og refleksion

Udviklingen af eksamensformer er også gået i retning af at gøre de studerende mere ansvarlige og aktive i valg af eksamensindhold, i udformningen af bedømmelseskriterier og i selve bedømmelsen – egenbedømmelse og peer-bedømmelse. Der ligger stor faglig læring gemt i at skulle udforme eksamensspørgsmål, bedømmelseskriterier og foretage faglige bedømmelser. Det kræver at man kan identificere fagenes kerneindhold, centrale begreber, forståelser, udtryk og arbejds måder mv.

I det omfang man kan indtænke nogle af disse elementer i sin tilrettelæggelse af eksamen på en måde så det ikke går ud over de studerendes retssikkerhed eller objektiviteten i eksamen, medvirker det til at gøre eksamen til ikke bare bedømmelse *af* læring, men også bedømmelse *for* læring. Her følger nogle ideer til hvordan man kan give de studerende mere ansvar i forbindelse med tilrettelæggelsen af eksamen:

- De(n) studerende udleder bedømmelseskriterier på baggrund af læringsmål og/eller modelopgaver og vedlægger dem i forbindelse med en opgaveaflevering. Bedømmelseskriterierne indgår i bedømmelsen.
- De(n) studerende bedømmer sig selv kriteriebaseret og vedlægger bedømmelsen i forbindelse med opgaveaflevering. Underviser bedømmer opgaven inkl. egenbedømmelsen – som altså indgår i den samlede bedømmelse.
- Den studerende udformer xx antal eksamensspørgsmål. Underviser vælger hvilket eksamensspørgsmål som den studerende skal besvare (mundtligt eller skriftligt). De øvrige eksamensspørgsmål indgår i bedømmelsen.
- Aktiv undervisningsdeltagelse med kvalitative krav til deltagelse fulgt op af formativ (peer-) feedback (fx ansvar for undervisningsgang, skrive sammen drag af væsentlige pointer i undervisningen eller i udvalgte pensumtekster, deltage i feedback-seancer, deltage i midtvejsevaluering og slutevaluering, eksaminere underviser i et emne inden for pensum, praktiske øvelser).

Kompetence til at tilrettelægge, evaluere og regulere egne læreprocesser og faglige udvikling er en kompleks kompetence som det er vanskeligt at dokumentere. I kurser som har læringskompetence som et læringsmål, er følgende velkendte og allerede velafprøvede formater og refleksionsgenrer blevet taget i brug:

- portfolie,
- læringslog,
- studieforløbsbeskrivelser.

Refleksionsteksterne er i udviklingsprojektet blevet vedlagt eller afleveret sammen med traditionelle skriftlige opgaver og projekter indeholdende refleksioner over fx:

- egne læringsmål i relation til et givent kursus læringsmål,
- progression i egen faglige udvikling,

- progression i tilrettelæggelsen af eget studieforløb/uddannelse,
- læringsmål fremadrettet i studiet – og læringsbehov,
- brug af medstuderende (feedback og faglig sparring),
- arbejds måder og læringsstile.

3. Problemorientering og vidensbrug

Problemorientering understøtter ligeledes de studerendes dybdestrategier. De studerende skal i problemorienterede opgaver transformere viden gennem analyser og diskussioner, i mødet mellem teori og empiri, og de skal strukturere sammenhængende, argumenterede svar eller bud på svar på en problemstilling. Ud over den problemorienterede projektarbejdsform, der som bekendt er en meget central arbejdsform på RUC, har vi i udviklingsprojektet også drøftet mulighederne for i forbindelse med kursuseksamenerne at udforme eksamensspørgsmål som er mere problemorienterede og efterspørger refleksion og handleanvisning.

4. Autenticitet

I Kvalifikationsrammen betones det som tidligere nævnt, at de studerende når de er færdige med deres uddannelse, ikke bare er i besiddelse af et bestemt vidensindhold/-niveau, men også kan anvende og beherske generelle færdigheder der knytter sig til beskæftigelse inden for det pågældende fagområde. Et fokus på hvordan teoretisk viden kan anvendes i mere autentiske situationer i undervisnings- og eksamenssammenhænge fremmer de studerendes dybdestrategier fordi stoffet har betydning og relevans for de studerende og fordrer at de relaterer, perspektiverer, reflekterer og ser sammenhænge i det stof og de problemstillinger de arbejder med.

I den sammenhæng er blandt andre nedenstående eksamensformer relevante hvor bedømmelseskriterierne går på de studerendes kompetencer til at kunne forbinde teori og praksis:

- portfolieeksamener,
- case-baserede opgaver,
- praktikbaserede opgaver,
- aftagerstillede opgaver,
- autentiske genrer: konsulentrapport, briefing, ministertale, sagsnotat, projekt design, foredrag, presentation, poster – evt. med medstuderende som tilhører,
- kombinationer af skriftlige og mundtlige eksamensformer.

Den fortsatte pædagogiske udvikling

Der er flere måder at facilitere universitetspædagogisk udvikling: Kurser, lærerseminarer, team teaching, sparring, supervision, aflønning/tillæg, udviklingstimer etc. I dette udviklingsprojekt har jeg som universitetspædagogisk konsulent sparret med studieledere og undervisere lokalt på fagene i takt med deres aktuelle behov. I for-

bindelse med udformningen af nye studieordninger har der været stor interesse hos fagene for at drøfte alignment, læringsmål, bedømmelsekriterier og eksamensformer. Det har medvirket til en frugtbar og konstruktiv proces kombineret med at RUC i det hele taget prioriterer og understøtter pædagogisk udvikling som en vigtig del af universitetets samlede kvalitetsudviklingsystem.

En af udfordringerne i projektet har været det forhold at ændringer af uddannelsernes slutprodukter, nemlig eksamenerne, har konsekvenser bagudrettet for undervisningens mål, indhold og tilrettelæggelse, og kræver dermed grundlæggende fagdidaktiske diskussioner på fagene forud. Det kræver genovervejelser over undervisningens "hvad", "hvorfor" og "hvordan" når uddannelserne skal understøtte udviklingen af ikke alene kognitive kompetencer, men også sociale, affektive og metakognitive kompetencer. Og når uddannelserne i forlængelse heraf skal lægge øget vægt på praktisk anvendelse af viden. Derfor sker udvikling og ændring af eksamensformer heller ikke "over night", men er en proces der involverer ændring af undervisningen og af hele læringsforløbet.

Signe Skov er cand.mag. i Dansk og Pædagogik og specialkonsulent på RUC hvor hun blandt andet arbejder med udvikling af eksamensformer, bedømmelsekriterier og læringsmål samt disses sammenhæng med undervisnings- og vejledningsformer. Tidligere var Signe skrivekonsulent på Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet hvor hun har undervist og vejledt i opgaveskrivning, specialbeskrivning, projektstyring og skriveprocesser. Før da var hun dansklærer på det daværende Blaagaard Lærerseminarium (nu Professionshøjskolen UCC) hvor hun var med til at starte et skrivecenter. Signe er blandt andet medforfatter til Specielt om specialer – en brugsbog (2011), og bidragsyder til Den gode opgave (2012). Hun har desuden skrevet bogen Bundne opgaver - hjemmeopgaver og eksamensopgaver på videregående uddannelser (2008) og står bag udviklingen af Specialebloggen (<http://specialebloggen.blogs.ku.dk/>) og to internaktive test i godt akademisk sprog (<http://hum.ku.dk/uddannelser/vejledning/sprogtest/>).

Referencer

- Andersen, H. L. & Tofteskov, J. (2008). *Eksamen og eksamensformer – betydning og bedømmelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Assessment Standards Knowledge exchange (2007/2009). <http://www.brookes.ac.uk/assessment/> (tilgået 09.02.12).
- Bedømmelse og censur (2006). *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 1.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. (3. oplag). England: Open University Press.
- Boud, D. & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. <http://www.iml.uts.edu.au/assessment-futures/Assessment-2020-propositions-final.pdf> (tilgået 14.02.13).
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. I: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, s. 413-426.

- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. I: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, s. 399-413.
- Dysthe, O. (2011). What is the Purpose of Feedback when Revision is not Expected? A Case Study Design in a First Year Master's Programme. I: *Journal of Academic Writing*, 1, s. 135-142.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (red.) (2005). *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaringer*. Århus: Forlaget Klim.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004): Does your assessment support your student's learning? I: *Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1, s. 1-30.
- Krogh, L. (2011). Validiteten af eksamener på videregående uddannelser. I: Andreasen, K., Friche, N., Rasmussen, A. (red.): *Målt & Vejet. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 109-135.
- Lauvås, P. & Jacobsen, A. (2004). *Exit Examen – eller?: former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2012). *Eksamensbekendtgørelsen af 24. juni 2012*.
- Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2008). *Dansk kvalifikationsramme for de videregående uddannelser*. (tilgået 20.02.13).
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning*. København: Gyldendal.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. I: *Assessment in Education*, 5, s. 77-84.

Kvotest 2-optagelse og akademiske præstationer: Hvor stor betydning har det adgangsgivende eksamenssnit?

Lotte Dyhrberg O'Neill, kiropraktor, MMedEd, ph.d., adjunkt, Center for Medicinsk Uddannelse, Aarhus Universitet og Enheden for Uddannelsesudvikling, Syddansk Universitet.

Maria Cecilie Vonsild, cand.scient., AC-fuldmægtig, Enheden for Uddannelsesudvikling, Syddansk Universitet.

Birgitta Wallstedt, cand.scient., leder af SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet.

Reviewet artikel

Kvotest 2-optagelse (optagelsesprøver) til medicinstudiet har vist sig at have virket beskyttende på tidligt studiefrafald sammenlignet med kvotest 1-optagelse på Syddansk Universitet. Dette prospektive kohortestudie af de samme kohorter viser, at de lavere adgangsgivende karakterer i kvotest 2-gruppen samtidigt kun var forbundet med lidt lavere bachelorkaraktergennemsnit.

Introduktion

Det adgangsgivende eksamenssnit fra en gymnasial eksamen er - og har længe været - den vigtigste optagelsesparameter til videregående uddannelse i Danmark generelt. På medicinstudierne i Danmark optages pt. 50-90% af de medicinstuderende på kvotest 1, dvs. på baggrund af den adgangsgivende eksamens karakterer. Både dansk og udenlandsk forskning viser, at adgangsgivende karakterer er en prædikator for akademiske præstationer i form af opnåede karakterer under medicinstudiet (Christensen & Juul, 1999; Ferguson et al., 2002). Ferguson et al.'s metaanalyse fra 2002 viste også, at et adgangsgivende karaktersnit fra forudgående uddannelse er den bedste prædikator for karakterer under medicinstudiet, som vi kender til, og at den var en 'god omend ikke perfekt prædikator'.

På Syddansk universitet (SDU) optog man i årene 2002-2007 imidlertid omtrent halvdelen af de medicinstuderende på andre parametre end højeste karakterer (eksperimentel kvotest 2-optagelse). Og det viste sig, at de, der blev optaget på kvotest 1, faktisk havde omkring 1,8 gange større relativ risiko (OR=1,8) for at falde fra inden for 2 år efter studiestart i forhold til de, der blev optaget via den eksperimentelle kvotest 2-optagelse (O'Neill et al., 2011a). Kvotest 2-optagelsen syntes altså at have haft en selvstændig beskyttende effekt i forhold til studiefrafald for disse kohorter på trods af, at kvotest 2-erne som gruppe havde signifikant lavere adgangsgivende karakterer

og dermed formodentlig var en anelse mindre akademisk egnede end kvote 1-erne, hvis vi ser isoleret på effektmålet karakterer på lægestudiet. Frafald/gennemførelse er uden tvivl et helt fundamentalt uddannelseseffektmål, som bør tages seriøst for alle interessenters skyld, dog er det ikke det eneste relevante i en samlet betragtning. Gennemførelse kan derfor ikke uden videre anskues isoleret og ukritisk som alene værende lig med det at 'klare sig bedre', selvom det selvfølgelig er den grundlæggende forudsætning. Den i studietiden opnåede faglighed (her målt som eksamensresultater) er også et vigtigt og selvstændigt uddannelseseffektmål. Herudover er de studerendes beståelsesfrekvens ved eksamenerne og deres studieprogressionshastigheder også relevante effektmål, der er med til at karakterisere den samlede akademiske præstation.

Formålet med dette studie var at undersøge sammenhængen mellem adgangsgivende karakterer og akademiske præstationer for medicinske bachelorer optaget på SDU i årene 2002-2007. Delmålene var: At præsentere modeller for bachelorkaraktergennemsnit samt at undersøge, om der var forskel på de to kvoters bachelorkaraktergennemsnit, beståelsesfrekvens og progressionshastighed.

Metode

Design

Studiedesignet var et prospektivt kohortestudie.

Deltagere

Populationen af interesse var de studerende som blev optaget på medicinstudiet på SDU mellem 2002-2007. Data om deltagerne blev indsamlet via det studieadministrative databasesystem (STADS) og en separat optagelsesdatabase for de studerende på sundhedsvidenskab samt, hvor nødvendigt, fra et papirarkiv af hhv. en statistiker på studiekontoret (databasedata) og en studentermedhjælper (arkivdata) i marts 2010. Statistikerens var ansvarlig for kvalitetssikring af de udtrukne data. Data fra SDU indeholdende studerendes CPR-nr. blev gemt på en CD af statistikerens og siden af forskerne sendt til Danmarks Statistik (DS) med anbefalet post primo maj 2010. Danmarks Statistik udtrak relevante data for en række sociale variable på baggrund af de studerendes CPR-nr. Herefter blev alle datasæt (SDU- og DS-data) anonymiseret og krypteret af DS, således at CPR-numrene blev fjernet, og deltagerne fik en unik personidentifikationskode tildelt i stedet. Forskerne kunne således kun se og anvende de anonymiserede data og havde ikke adgang til krypteringen. Alle data blev gjort tilgængelige for forskerne via en sikret web-adgang. Kun aggregerede data (statistisk output) og altså ikke rådata eller data der muliggør genkendelse (f.eks. pga. sjældenhed) må ekstraheres fra Danmarks Statistik. Forskerne overholdt DS's regler for dataekstraktion og havde ikke på noget tidspunkt i processen kendskab til deltagerens CPR-nr. eller identitet. Projektet var ikke anmeldelsespligtigt for Region Syddanmarks etiske komite.

Variable fra SDU

Følgende variable blev udtrukket fra SDU: Kvote, alder, kohorte, adgangsgivende eksamenstype og -gennemsnit, køn, prioritet, overflytter, bachelorsnit, beståelsesfrekvens, progressionshastighed.

Kvote

Hvert år havde lægeuddannelsen på SDU ca. 1200-1700 ansøgere, hvor af ca. 150 blev optaget i kvote 1. Af de resterende ansøgere blev ca. 300 årligt inviteret til optagelsesprøve på baggrund af motivation og kvalifikation, og af disse 300 blev ca. 150 årligt optaget i kvote 2. Populationen af medicinstuderende i dette studie er kodet som værende kvote 1- eller kvote 2-optagne. Kvote 1-ansøgere optaget udelukkende på baggrund af deres gennemsnit fra den adgangsgivende eksamen. Kvote 2-ansøgere skulle (som kvote 1-ansøgerne) opfylde et minimumskrav for karaktergennemsnit (8 på den gamle 13-skala) og de specifikke adgangskrav til bestemte niveauer i en række fag. Herefter foregik udvælgelsen i kvote 2 på baggrund af en sammensat test-score fra en optagelsesprøve bestående af fire elementer.

Vi har tidligere beskrevet administrationen, scoringen og reproducerbarheden af denne særlige kvote 2-optagelse på medicinstudiet (O'Neill 2011; O'Neill et al., 2009.), så vi nøjes derfor med en kortere beskrivelse her. Kvote 2-ansøgere blev bedt om at medsende en skriftlig 'motivation' med ansøgningen. Motivationen bestod af et essay, i hvilket ansøgerens skriftlige kommunikationsfærdigheder, refleksioner i forhold til tidligere livserfaringer, begrundelser for studievalg og tanker om fremtidig lægegerning blev vurderet. Hvert essay blev scoret af en videnskabelig/administrativ medarbejder eller en medicinstuderende og en score mellem 0-100 på en global rating scale blev givet. Herudover fik ansøgerne en kvalifikationsscore på baggrund af oplysningerne på ansøgningskemaet fra Den koordinerede Tilmelding (KOT) samt den medsendte dokumentation herfor. Kvalifikationsscorer fra 0-100 point blev givet af en videnskabelig/administrativ medarbejder for relevans og kvantitet af: Tidligere erhvervs erfaring, uddannelse, udenlandske udvekslingsophold e.l., frivilligt/organisationsarbejde og ledererfaring. De der sammenlagt klarede sig bedst på et vægtet gennemsnit af motivationen og kvalifikationen blev sidenhen inviteret til optagelsesprøve på SDU, som bestod af en almenvidenstest og et optagelsesinterview. Almenvidenstesten var en multiple choice-test bestående af 60 spørgsmål, som skulle besvares på 15 minutter. Formatet var 'one best answer'. Indholdet var meget bredt med mange subdomæner, f.eks.: biologi, fysik, kunst, gastronomi, musik, sundhed, politik, nyheder etc. Hensigten var at finde ansøgere med nysgerrighed og overskud nok til at interessere sig bredt for mange emner, idet man formodede, at sådanne karakteristika var vigtige for tilfredshed og gennemførelse. Denne almenvidenstest resulterede i en score på mellem 0-100% rigtige og selve scoringen foregik via elektronisk scanning af svarark. Efter multiple choice-testen deltog ansøgerne i et optagelsesinterview. Optagelsesinterviewet var semistruktureret og varede 25 mi-

nutter. Hensigten var at bedømme: Interessen for medicinstudiet og lægegeringen; forventninger til studiet, studielivet og professionen; modenhed i forhold til alder; sociale færdigheder; stresstolerance; empati og interviewadfærden generelt. Interviewet resulterede i en uafhængig score på mellem 0-100 på global rating scale fra henholdsvis en videnskabelig medarbejder (typisk en læge) og en medicinstuderende, og et gennemsnit heraf udgjorde således den endelige interviewscore. Den endelige optagelsesscore for kvote 2-optagelsen var et vægtet gennemsnit af hhv. kvalifikations-, almen videns- og interviewscorerne.

Alder

De studerendes studiestartsalder målt i år blev fundet ved at trække fødselsdatoen fra studiestartsdatoen.

Kohorte

Optagelseskohorten var året for optagelsen. Studerende optaget i optagelsesprojektperioden 2002-2007 er inkluderet i dette studie.

Eksamenstype

Den adgangsgivende eksamenstype blev kategoriseret i fire kategorier: Matematisk studentereksamen (mstx), sproglig studentereksamen (sstx), andre eksamenstyper eller dispensation (andet/disp.) og udenlandsk eksamen (udenlandsk).

Adgangsgivende karaktersnit

Adgangsgivende karaktersnit var gennemsnittet af karaktererne fra den adgangsgivende eksamen omregnet til 7-trinsskalaen.

Køn

De studerendes køn: Mand eller kvinde.

Prioritet

Studieprioriteten var den prioritet (1.-8.), som den studerende gav medicinstudiet på SDU på deres KOT ansøgningsskema.

Overflytter

Hvis den studerende tidligere havde været indskrevet på et studie på SDU, blev vedkommende kategoriseret som overflytter.

Bachelorsnit

Bachelorsnittet er gennemsnittet af samtlige karakterer (omregnet til 7-trinsskalaen), som blev tildelt de studerende fra optagelseskohorterne 2002-2007, der havde færdiggjort bachelorstudiet på Medicin i marts 2010.

Beståfrekvens

Beståfrekvensen er antallet af beståede eksamener divideret med antallet af eksamensforsøg per marts 2010.

Progressionshastighed

Progressionshastigheden er det gennemsnitlige antal European Credit Transfer System (ECTS) points optjent per måned i løbet af den observerede tid (fra studiestart til marts 2010). Et fuldtidsstudieår udgør 60 ECTS, dvs. man burde have en gennemsnitlig progressionshastighed på 5 ECTS/måned, hvis man ingen studieforsinkelser har og mindre i tilfælde af forsinkelse.

Variable fra Danmarks Statistik

Følgende variable blev leveret af Danmarks Statistik: Lægeforælder, oprindelse, forældreskab, samboende forældre, forælder på ydelse, akademikerfar, akademikermor. Disse variable kunne selvsagt kun ekstraheres for medicinstuderende, som var danske statsborgere.

Lægeforælder

Hvis de studerende havde ≥ 1 forælder, som havde fuldført en medicinsk kandidatgrad, blev de kodet som havende en lægeforælder.

Udviklingsland

De studerende blev kategoriseret i to grupper, nemlig med oprindelse i enten et udviklet land eller et udviklingsland. Udviklede lande blev defineret af Danmarks Statistik som: Europa (bortset fra Tyrkiet, Cypern, Aserbajdsjan, Usbekistan, Kasakhstan, Kirgisistan, Georgien, Tadsjikistan og Armenien), Grønland, Nordamerika, Japan, New Zealand og Australien. Udviklingslande blev defineret som alle andre lande end de udviklede lande. Hvis den studerende selv eller den studerendes mor blev identificeret som værende indvandrere fra et udviklingsland, blev den studerende kategoriseret som havende oprindelse i et udviklingsland. Hvis den studerende ikke havde en mor, var det farens oprindelse der afgjorde oprindelseskategorien

Forældreskab

De studerende blev defineret som værende forældre hvis de havde ≥ 1 barn med en fødselsdato, som lå før afslutningsdatoen for den medicinske bachelorgrad.

Samboende forældre

Hvis de studerende havde to biologiske forældre, som var registreret med samme adresse i optagelsesåret, blev de kategoriseret som havende samboende forældre. At have ikke-samboende, biologiske forældre kan skyldes f.eks. død og skilsmisse/separation eller andet.

Forælder på ydelse

Hvis de studerende blev identificeret som havende ≥ 1 forælder på fuld indkomststøttende ydelse i optagelsesåret (minimum 360 dage det år), blev de kategoriseret som havende en forælder på ydelse.

Akademikerfar/-mor

Hvis den studerendes biologiske far/mor havde en universitetsgrad (bachelor, kandidat eller ph.d.-grad), blev den studerende kategoriseret som havende en akademikerfar/-mor.

Analyse

Beskrivelserne af alle variable både fra SDU og Danmarks Statistik blev gennemgået for at tjekke for forandringer i/uensartet dataindsamlingsmetode i løbet af perioden. Variablene blev enten blot klargjort til analyse (SDU-data) eller decideret genereret ved kobling af forskellige datasæt (sociale variable fra Danmarks Statistiks datasæt). Manglende data på de sociale variable (Danmarks Statistiks data) blev kategoriseret sammen med non-event/reference-gruppen og en oversigtstabel blev lavet. Alle parvise variabelkombinationer blev systematisk undersøgt for kollinearitet og tomme celler før analysen ved inspektion af matrixgraf-plots, 2 x 2-tabeller og box-plots. Individuelle prædiktorer af bachelorsnit blev identificeret ved univariate, lineære regressionsanalyser, og prædiktorer med $p < 0,1$ blev inkluderet i en multivariat model. Den multivariate model for det opnåede bachelorsnit på medicinstudiet fremkom ved en multivariat, lineær regressionsanalyse. Ved multivariat analyse kan flere relevante, forklarende variable samtidigt bidrage med forklaringskraft i forhold til et multifaktoriel fenomen. Dermed opnår man mindre confounding og bias af koefficienter end ved at studere prædiktorerne enkeltvis (univariatanalyse). De præsenterede modeller blev undersøgt for opfyldelsen af de statistiske forudsætninger: Linearitet, proportionalitet, additivitet og distribution af residualer. Herudover blev indflydelsesrige datapunkter undersøgt med henblik på evt. begrundet eksklusion af skævvridende cases. Linearitet blev undersøgt ved inspektion af plots af residualerne mod hhv. predicted y samt de uafhængige variable. Proportionalitet blev undersøgt ved at specificere de kontinuerte uafhængige variable (alder og adgangsgivende karaktersnit) som kategoriske variable. Vi valgte kun at undersøge plausible interaktioner (additivitet), og vi fandt at en interaktion mellem den adgangsgivende eksamenstype og det adgangsgivende karaktersnits størrelse måske nok var mest oplagt for de præsenterede modeller. Residualernes fordeling blev undersøgt ved inspektion af histogrammer, p-norm og q-norm plots i STATA 11. Indflydelsesrige datapunkter blev tjekket ved inspektion af plots med leverage mod de standardiserede residualer. Samtlige analyser blev foretaget med STATA 11.

Resultat

Tabel 1 resumerer samtlige variable og angiver kategorier og kodning for hhv. danske/alle studerende optaget i årene 2002-2007.

Tabel 1. Medicinstuderende optaget på Syddansk Universitet 2002-2007.

| | Kode | | N | |
|--|------|--------|-----------------------------|----------------------------|
| | Alle | Danske | Alle | Danske |
| Optagelses-kvote | | | 1544 | 1074 |
| - Kvote 1 | 1 | 1 | 722 | 454 |
| - Kvote 2 | 2 | 2 | 822 | 620 |
| Alder(år) | - | - | 1544 M=22,82 SD 3,29 | 1074 M=22,88 SD 3,28 |
| Kohorte | | | 1544 | 1074 |
| - 2002 | 1 | 1 | 233 | 159 |
| - 2003 | 2 | 2 | 255 | 164 |
| - 2004 | 3 | 3 | 271 | 192 |
| - 2005 | 4 | 4 | 252 | 181 |
| - 2006 | 5 | 5 | 260 | 170 |
| - 2007 | 6 | 6 | 273 | 208 |
| Eksamen | | | 1544 | 1074 |
| - Mstx | 1 | 1 | 751 | 739 |
| - Sstx | 2 | 2 | 127 | 127 |
| - Anden/dispensation | 3 | 3 | 199 | 186 |
| - Udenlandsk | 4 | 3 | 467 | 22 |
| Adgangsgivende karaktersnit (7-skala) | - | - | 1526 M=8,32 SD 1,63 | 1067 M= 8,12 SD 1,67 |
| Køn | | | 1544 | 1074 |
| - Mand | 0 | 0 | 578 | 425 |
| - Kvinde | 1 | 1 | 966 | 649 |
| Prioritet | | | 1544 | 1074 |
| - Første prioritet | 1 | 1 | 917 | 706 |
| - Ikke første prioritet | 2 | 2 | 627 | 368 |
| Overflytter | | | 1544 | 1074 |
| - Nej | 0 | 0 | 1402 | 945 |
| - Ja | 1 | 1 | 142 | 129 |
| Læge forælder | | | | 1074 |
| - Nej | | 0 | | 785 |
| - Manglende data | - | 0 | - | 137 |
| - ≥1 læge forælder | | 1 | | 152 |
| Oprindelse | | | | 1074 |
| - Udviklede lande | | 0 | | 959 |
| - Manglende data | - | 0 | - | 17 |
| - Udviklings-lande | | 1 | | 98 |
| Forældreskab | | | | 1074 |
| - Ingen børn | - | 0 | - | 1037 |
| - Forældreskab | | 1 | | 37 |
| Samboende forældre | | | | 1074 |
| - Nej | | 0 | | 231 |
| - Manglende data | - | 0 | - | 132 |
| - Ja | | 1 | | 711 |
| Forældre på ydelse | | | | 1074 |
| - Nej | - | 0 | - | 900 |
| - ≥1 forælder på ydelse | | 1 | | 174 |
| Akademiker far | | | | 1074 |
| - Nej | | 0 | | 672 |
| - Manglende data | - | 0 | - | 116 |
| - Ja | | 1 | | 286 |
| Akademiker mor | | | | 1074 |
| - Nej | | 0 | | 883 |
| - Manglende data | - | 0 | - | 64 |
| - Ja | | 1 | | 127 |
| Bachelorsnit | - | - | 970 M=6,83 SD=1,73 | - |
| Bestå-frekvens | | | 1528 M=88,81 SD=19,07 | - |
| Progressionshastighed | | | 1544 M=3,98 SD=1,40 | - |

N=antal personer observeret, M=gennemsnitsværdien, og SD=standardafvigelsen.

Modeller for bachelorgennemsnit

Tabel 2 viser resultatet af regressionsanalyserne for det opnåede bachelorsnit for samtlige studerende (dvs. danske og udenlandske), som havde erhvervet sig en bachelor i Medicin per marts 2010. Det adgangsgivende karaktersnit som univariat prædiktor kunne forklare 8,23% af variansen i bachelorkaraktersnit. De studerendes køn, deres studieprioritet og, om de tidligere havde været indskrevet på et studie på SDU, havde ingen signifikant effekt på bachelorsnittet. Alle variable som opfyldte kravene til specifikation i den multivariable model (alder, optagelseskohorte, eksamenstype og adgangsgivende karaktersnit) var signifikante, uafhængige prædiktorer af bachelorsnittet. Højere alder ved optagelse, matematisk studentereksamen (mstx) og højere adgangsgivende karaktersnit var således forbundet med et højere bachelorsnit. For to studerende med en karakters forskel i adgangsgivende snit på 7-skalaen kunne man således forvente en karakterforskel på 0,357 i bachelorsnittet (se b for det adgangsgivende karaktersnit i den multivariate model i tabel 2). Den i tabel 2 præsenterede model kunne i alt forklare 13% af variansen i bachelorsnit ($R^2=0,130$).

Tabel 2. Model for bachelorkaraktergennemsnit på medicin ved SDU for optagelseskohorterne 2002-2007 pr. marts 2010 ($n=970$).

| | Univariate analyser | | | Multivariat Model | | |
|-----------------------|------------------------|-------------------|--------------------|----------------------|-------------------|--------------------|
| | b | KI _{95%} | p | b | KI _{95%} | p |
| Alder | -0,063 | -0,103; -0,023 | 0,002 | 0,046 | 0,002; 0,090 | 0,042 |
| Kohorte | | | 0,000 ^a | | | 0,000 ^a |
| - 2003 | 0,227 | -0,114; 0,567 | 0,191 | 0,169 | -0,148; 0,485 | 0,295 |
| - 2004 | 0,107 | -0,223; 0,438 | 0,524 | 0,014 | -0,306; 0,335 | 0,930 |
| - 2005 | 0,602 | 0,254; 0,951 | 0,001 | 0,404 | 0,048; 0,760 | 0,026 |
| - 2006 | 0,846 | 0,495; 1,198 | 0,000 | 0,601 | 0,260; 0,942 | 0,001 |
| - 2007 | -1,226 | -3,171; 0,719 | 0,216 | -1,403 | -1,985; -0,821 | 0,000 |
| Eksamen | | | 0,003 ^a | | | 0,000 ^a |
| - Sstx | -0,478 | -0,879; -0,076 | 0,020 | -0,495 | -0,897; -0,094 | 0,016 |
| - Andet/disp. | -0,653 | -1,050; -0,255 | 0,001 | -0,945 | -1,361; -0,528 | 0,000 |
| - Udenlandsk | -0,076 | -0,322; -0,171 | 0,546 | -0,339 | -0,581; -0,096 | 0,006 |
| Adg. karaktersnit | 0,319 | 0,252; 0,386 | 0,000 | 0,357 | 0,280; 0,434 | 0,000 |
| Kvinde | 0,187 | -0,038; 0,411 | 0,103 | - | - | - |
| Ikke første prioritet | -0,113 | -0,335; 0,108 | 0,315 | - | - | - |
| Overflytter fra SDU | 0,115 | -0,252; 0,481 | 0,539 | - | - | - |
| Konstant | | | | 2,865 | 1,516; 4,214 | 0,000 |
| N _{obs} | | | | 961 | | |
| R ² | | | | 0,130 | | |

b= den estimerede hældnings koefficient, KI_{95%}=95% konfidensinterval for b, p=p-værdien. Adg. karaktersnit=adgangsgivende karaktersnit. N_{obs}=antal personer i analysen. R²=andelen af den totale varians som modellen kan forklare. Referencekategorier er: 2002- kohorten, mstx, mand, første prioritet, ikke overflytter fra SDU. B-koefficienterne for kategorierne herover er således udregnet i forhold til disse referencekategorier.

^a p-værdien for den samlede variabel (kohorte/eksamen)

I tabel 3 præsenteres de tilsvarende analyser, dog udelukkende for de danske studerende. I tabel 3 har vi derfor også kunnet inkludere og kontrollere for de sociale variable (Danmarks Statistik-data) som potentielle prædiktorer for bachelorsnittet. Det adgangsgivende karaktersnit som univariat prædiktor kunne forklare 10,1% af variansen i bachelorkaraktersnit for gruppen af danske studerende. Igen viste alder, optagelseskohorte, eksamenstype og adgangsgivende karaktersnit sig at være signifikante uafhængige prædiktorer af bachelorsnittet i den multivariable model. Af de specificerede sociale variable i den multivariate model (udviklingsland, samboende forældre, akademikermor) overlevede kun udviklingsland som en signifikant uafhængig prædiktor af bachelorsnittet (tabel 3). Studerende med dansk nationalitet, der enten selv var indvandrere eller efterkommere af indvandrere fra et udviklingsland, havde som gruppe et bachelorsnit der i gennemsnit var 0,732 lavere end gruppen af studerende med oprindelse i udviklede lande (tabel 3). Den multivariate model i tabel 3 for de danske studerende som altså også inkluderede sociale variable kunne samlet forklare 17,3% af variansen i bachelorsnittet.

Tabel 3. Model for bachelor-karaktergennemsnit på medicin ved SDU for optagelseskohorterne 2002-2007 pr. marts 2010 (n=970).

| | Univariate analyser | | | Multivariat model | | |
|-----------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| | b | KI _{95%} | p | b | KI _{95%} | p |
| Alder | -0,052 | -0,100; -0,005 | 0,031 | 0,070 | 0,0171; 0,123 | 0,010 |
| Kohorte | | | 0,009 ^a | | | 0,000 ^a |
| - 2003 | 0,339 | -0,077; 0,755 | 0,110 | 0,254 | -0,100; 0,608 | 0,159 |
| - 2004 | 0,131 | -0,267; 0,529 | 0,518 | 0,007 | -0,352; 0,367 | 0,969 |
| - 2005 | 0,611 | 0,193; 1,030 | 0,004 | 0,397 | 0,004; 0,791 | 0,048 |
| - 2006 | 0,671 | 0,238; 1,103 | 0,002 | 0,476 | 0,070; 0,882 | 0,022 |
| - 2007 | -0,994 | -4,387; 2,399 | 0,565 | -1,694 | -2,168; -1,219 | 0,000 |
| Eksamen | | | | | | 0,000 ^a |
| -Sstx | -0,498 | -0,901; -0,096 | 0,015 | -0,542 | -0,939; -0,145 | 0,008 |
| -Andet ^b | -0,619 | -1,012; -0,227 | 0,002 | -0,895 | -1,327; -0,463 | 0,000 |
| Adg. karaktersnit | 0,351 | 0,271; 0,430 | 0,000 | 0,401 | 0,307; 0,495 | 0,000 |
| Kvinde | 0,098 | -0,171; 0,368 | 0,474 | - | - | - |
| Ikke første prioritet | -0,261 | -0,539; 0,016 | 0,065 | 0,018 | -0,251; 0,287 | 0,895 |
| Overflytter | 0,270 | -0,125; 0,666 | 0,180 | - | - | - |
| Læge forælder | -0,159 | -0,507; 0,189 | 0,370 | - | - | - |
| Udviklingsland | -0,730 | -1,177; -0,282 | 0,001 | -0,732 | -1,208; -0,257 | 0,003 |
| Forældreskab3 | -0,351 | -0,920; 0,218 | 0,226 | - | - | - |
| Samboende forældre | 0,262 | -0,027; 0,551 | 0,075 | 0,149 | -0,134; 0,432 | 0,303 |
| Forælder på ydelse | 0,141 | -0,240; 0,522 | 0,468 | - | - | - |
| Akademiker far | 0,062 | -0,226; 0,351 | 0,671 | - | - | - |
| Akademiker mor | 0,533 | 0,129; 0,937 | 0,010 | 0,257 | -0,095; 0,608 | 0,152 |
| N _{obs} | | | | 664 | | |
| R ² | | | | 0,1728 | | |

b= den estimerede hældnings koefficient, KI_{95%}=95% konfidensinterval, p=p-værdien. Adg. karaktersnit=adgangsgivende karaktersnit. Reference-kategorier er: kvote 2, 2002 kohorten, mstx, mand, første prioritet, ikke overflytter fra SDU, ingen lægeforældre, oprindelse i et udviklet land, ingen børn, ikkesamboende forældre, ingen forældre på ydelse, ingen akademikerfar, ingen akademikermor. B-koefficienterne for kategorierne herover er udregnet i forhold til disse referencekategorier.

^a p-værdien for den samlede variabel (kohorte eller eksamen).

^b Alle andre former for eksamen inkl. dispensationer og udenlandske eksamener.

Undersøgelsen af de to modeller (tabel 2 & 3) understøttede, at vi kunne tillade os at antage linearitet og proportionalitet. Vi fandt ingen signifikant interaktion mellem adgangsgivende eksamenstype og snittets størrelse, og må derfor antage additivitet. Additivitet betyder, at vi kan tillade os at summere (addere) effekterne af de individuelle, uafhængige prædiktorvariable i den samlede multivariate model for effekt-målet. Residualerne var normalfordelte. Vi fandt ingen grund til fjernelse af indflydelsesrige datapunkter i nogen af modellerne, i alle tilfælde var de tilhørende standardiserede residualer tæt på 0, så disse datapunkter udøvede snarere en god indflydelse på modellerne.

Kvoternes bachelorkarakterer, beståelsesfrekvens og progressionshastighed

Tabel 4 viser forskellene i adgangsgivende snit, bachelorsnit, beståelsesfrekvens og progressionshastighed for de to optagelseskvoter. Kvote 1-bachelor pr. marts 2010 havde et bachelorsnit, der gennemsnitligt var 0,58 karakterer højere end kvote 2-bachelorerne, selv om de ved optagelsen havde et adgangsgivende snit, der var 2,4 karakterer højere (tabel 4). Der var ingen signifikant forskel i beståelsesfrekvens og progressionshastighed mellem de to kvoter.

Tabel 4. Karakterer, beståelsesfrekvens og progressionshastighed per kvote for medicinstuderende ved SDU fra optagelseskohorterne 2002-2007 pr. marts 2010.

| | Observationer | Gennemsnit | KI _{95%} (%) | t | p |
|---|---------------|------------|-----------------------|---------|--------|
| Adgangsgivende snit, alle (7-skalaen) | | | | | |
| - Kvote 1 | 722 | 9,65 | 9,59-9,70 | 47,1985 | 0,000 |
| - Kvote 2 | 804 | 7,13 | 7,04-7,22 | | |
| Adgangsgivende snit, bachelorer (7-skalaen) | | | | | |
| - Kvote 1 | 444 | 9,55 | 9,48-9,62 | 37,0432 | 0,000 |
| - Kvote 2 | 517 | 7,15 | 7,05-7,25 | | |
| Bachelor snit, bachelorer (7-skalaen) | | | | | |
| - Kvote 1 | 444 | 7,14 | 6,99-7,30 | 5,3493 | 0,000 |
| - Kvote 2 | 526 | 6,56 | 6,41-6,70 | | |
| Bestå-frekvens (%), alle | | | | | |
| - Kvote 1 | 711 | 89,1 | 87,5-90,6 | 0,4765 | 0,634 |
| - Kvote 2 | 817 | 88,6 | 87,4-89,8 | | |
| Progressions-hastighed (ECTS/måned), alle | | | | | |
| - Kvote 1 | 722 | 3,91 | 3,81-4,02 | 1,6767 | 0,0938 |
| - Kvote 2 | 822 | 4,03 | 3,94-4,12 | | |

KI_{95%}=95% konfidens-intervallet, t= t-værdien og p=p-værdien. ECTS= European Credit Transfer System point.

Diskussion

Det adgangsgivende karaktersnit som univariat prædiktor kunne forklare hhv. 8,23% og 10,1% af variansen i bachelorkaraktersnit i de præsenterede modeller (tabel 2 & 3 respektive). Alder, optagelseskohorte, adgangsgivende eksamenstype og adgangsgivende eksamens karaktersnit var signifikante uafhængige prædiktorer af bachelorsnittet i begge modeller (tabel 2 & 3). Af de sociale variable var 'udviklingsland' den

eneste signifikante variabel i en multivariat model (tabel 3). Kvote 1-erne havde som gruppe et bachelorsnit, der gennemsnitligt var 0,58 karakterer højere på 7-skalaen end kvote 2-erne, men der var ingen signifikant forskel på kvoternes beståfrekvens og progressionshastighed.

Ferguson et al.'s (2002) internationale metaanalyse viste at adgangsgivende karakterer kunne forklare ca. 9% af variansen i opnåede karakterer på medicinstudiet. Til sammenligning fandt vi altså, at de adgangsgivende karakterer kunne forklare hhv. 8,23% af variansen i bachelorsnit for alle studerende og 10,1% i bachelorsnit for undergruppen af danske studerende. Med andre ord, vores resultater for de adgangsgivende karakterers forklaringskraft i forhold til karakterer på medicinstudiet svarer altså ganske godt til resultaterne af de største internationale analyser. Ferguson et al. (2002) konkluderede at adgangsgivende karakterer – som univariat prædikator - var en 'god men ikke perfekt prædikator' for karakterer opnået på medicinstudiet, og det er fortsat den bedste prædikator, vi kender til. I Danmark har Christensen & Juul (1999) ligeledes også fundet en klar sammenhæng mellem karaktererne ved den adgangsgivende eksamen og kandidateksamen for medicinstuderende på Aarhus Universitet (Pearsons $r=0,50$; $p<0,001$). I vores studie gik adgangsgivende karakterer oven i købet styrket ud af de multivariate analyser med større koefficienter end i de univariate analyser (tabel 2 & 3). Til trods for alt dette kan man sige, at *i praksis* endte den gennemsnitlige karakterforskel mellem de to kvoter med at skrumpede ind med en faktor 4: Fra 2,4 på adgangstidspunktet til beskedne 0,58 karakterers forskel i bachelorsnit (tabel 4). Denne forskel svarer til kun 3,9 % (0,58/15) af den totale 7-trinsskala (fra -3 til 12). Man må således nok konkludere, at der var en pris at betale, omend ganske beskedne, i form af lidt lavere bachelorsnit ved at optage kvote 2-studerende med lavere adgangsgivende snit i dette tilfælde. Herudover var der ingen signifikant forskel på de to kvoters beståfrekvens og progressionshastighed (tabel 4), når vi ser på den samlede gruppe af optagne på data-udtrækstidspunktet (marts 2010). Tabel 4 indikerer dermed samlet set, at den akademiske egnethed i de to kvoter i praksis sandsynligvis ikke var så forskellig efter en årrække. Vi har heller ikke kunnet påvise øget social diversitet (bl.a. målt på forældres højest fuldførte uddannelsesniveau) blandt kvote 2-optagne i forhold til kvote 1-optagne (O'Neill et al., 2011b). Fordelene ved anvendelse af optagelsesprøver på medicin har dog i enkelte studier vist sig at være en beskyttelse mod frafald (O'Neill et al., 2011a; Reibnegger et al., 2011; Urtings-Strop et al., 2009), men der er sandsynligvis kun publiceret ganske få studier, som har undersøgt denne sammenhæng i det hele taget (O'Neill et al., 2011c), så en eksperimentel indstilling til og yderligere forskning i spørgsmålet om en frafaldsbeskyttende effekt af optagelsesprøver er selvfølgelig stadig påkrævet. Det er uvist hvorfor optagelsesprøver kunne tænkes at have en frafaldsbeskyttende effekt. Måske er *de*, der 'overlever' optagelsesprøver (eller et hvilket som helst forhindrings- eller udskillelsesløb), generelt mere motiverede. Hulsman et al. (2007) sammenlignede

hollandske medicinstuderende optaget via tre forskellige optagelsesprocedurer: Optagelsesprøver, optagelseslotteri og karakterbaseret optagelse. De studerende optaget ved hjælp af optagelsesprøver var signifikant mere selvrapporteret motiverede end de øvrige studerende, alligevel var det den karakterbaserede optagelsesgruppe, der klarede sig bedst akademisk og udtrykte mindst behov for mere tid til selvstudier. Forfatterne påpegede muligheden for, at optagelsesproceduren kan have påvirket optagelsesprøvegruppens efterfølgende studiemotivation og professionelle identitetsdannelse særskilt positivt. Psykologen Øiestad (2007) påpeger, at vores motivation for en given opgave generelt kræver to helt fundamentale forudsætninger; nemlig at vi dels opfatter opgaven som værende meningsfyldt, men også at vi har tiltro til vores egen formåen og mulighed for succes (self-efficacy). Øget tiltro eller self-efficacy induceret af kvote 2-optagelsen, kunne have været forårsaget af bl.a.: Oplevelsen af at have gennemgået og mestret en udfordring som optagelsesprøverne (enactive mastery experience); oplevelsen af at have klaret sig relativt godt i forhold til det store flertal af ansøgere, som ikke blev optaget (vicarious experience); og oplevelsen af tiltro til egnethed og personlighed, som blev tildelt af vidende og troværdige bedømmere i optagelsesprocessen (verbal persuasion) (Bandura, 1997). Med andre ord: Det er muligt, at den teoretiske effekt (øget motivation) fortrinsvis blev induceret af selve den intervention, optagelsesprøverne udgjorde, og ikke nødvendigvis var et udtryk for et forudgående karaktertræk. Hvorom alting er: Adgangsgivende karakterer er altså – isoleret betragtet - stadig den bedste enkeltprædikator for opnåede karakterer på medicinstudiet, selv om denne effekt ikke behøver at have særlig stor betydning for forskellen i kvoternes studiepræstationer i praksis (tabel 4), formentlig fordi andre faktorer (f.eks. alder, optagelseskohorte, gymnasial eksamenstype og etnicitet) også har indflydelse (tabel 2 & 3). Herudover er det samtidigt *muligt*, at optagelsesprøver er forbundet med øget motivation (induceret eller ej) og måske deraf følgende øget fastholdelse i de tidlige studieår, men dette er endnu ikke undersøgt i tilstrækkeligt omfang (O'Neill et al., 2011a; Reibnegger et al., 2011; Urlings-Strop et al., 2009; Hulsman et al., 2007). Det er hypoteser, der selvfølgelig bør testes på flere forskellige uddannelser og institutioner. På SDU planlægger vi at fortsætte med at undersøge dette også på uddannelserne i Idræt og sundhed, Klinisk biomekanik og Psykologi.

Begrænsninger

Manglende specifikation af relevante, forklarende variable og misklassifikation af variable kan ikke udelukkes – begge dele kan give anledning til bias af resultater. Derudover kan manglende data for de sociale variable også resultere i bias. Vi undersøgte også en alternativ model for danskerne, hvor de manglende data fik deres egen kategori, men der var relativt ubetydelige forskelle i forhold til den i tabel 3 præsenterede model. Vi valgte at præsentere den simpleste model (tabel 3) for at lette overblikket.

Konklusion

Adgangsgivende karakterer er stadig den bedste enkeltprædikator for karakterer på medicinstudiet, som vi kender til, både i Danmark og internationalt. Det betyder at kvote 2-optagelse som involverer lavere adgangsgivende karakterer *risikerer* at være forbundet med lavere opnåede karakterer under studiet. Vores studie viser dog samtidigt at *i praksis* var der ringe/ingen forskel på kvoternes bachelorkarakterer, beståfrekvens og progressionshastighed for de undersøgte kohorter. Imidlertid er det muligt, at optagelsesprøver kan være forbundet med øget motivation og øget fastholdelse i de tidlige studieår. En eksperimentel indstilling til optagelsesprøver og den effekt, de har på frafald, gennemførelshastighed og karakterer er påkrævet ikke kun på medicinstudiet, men også på andre videregående uddannelser.

Lotte Dyhrberg O'Neill er adjunkt ved Center for Medicinsk Uddannelse, Aarhus Universitet og udlånt som pædagogisk medarbejder ved Enheden for Uddannelsesudvikling på Syddansk Universitet, hvor hun bl.a. tidligere har arbejdet med kvote 2-optagelsen på kiropraktorstudiet og medicinstudiet. Forfatter til en række overvejende engelsksprogede artikler om optagelse og frafald.

Maria Cecilie Vonsild er AC-fuldmægtig ved Enheden for Uddannelsesudvikling for Det Sundhedsvidenskabelige Fakultetssekretariat på Syddansk Universitet, hvor hun bl.a. er projektleder for kvote 2-optagelsesprøverne på idrætsstudiet, kiropraktorstudiet, psykologistudiet og medicinstudiet.

Birgitta Wallstedt er leder af SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet. Hun har været primus motor for implementering af kvote 2-optagelsesprøverne på Sundhedsvidenskab og har publiceret på dansk og engelsk om optagelse og frafald.

Referencer

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Christensen, J., & Juul, S. (1999). Adgangsgivende eksamens indflydelse på lægeuddannelsen. I: *Ugeskrift for Læger* 161(3), s. 257-262.
http://www.ugeskriftet.dk/lf/UFL/uf199_00/1999_2000/uf19903/v_p/257.htm
(tilgået 24.01.13).
- Ferguson, E., James, D., & Madeley, L. (2002). Factors associated with success in medical school: Systematic review of the literature. I: *British Medical Journal* 324(7343), s. 952-957.
http://www.bmj.com/highwire/filestream/349199/field_highwire_article_pdf/0.pdf (tilgået 24.01.13).
- Hulsman, R. L., van der Ende, J. S., Oort, F. J., Michels, R. P., Casteelen G., & Griffioen, F. M. (2007). Effectiveness of selection in medical school admissions: evaluation of the outcomes among freshmen. I: *Medical Education* 41(4), s. 369-377.
- O'Neill, L. D. (2011). *Admission tests in medical education. Generalizability, predictive validity and dropout*. Ph.d.-afhandling. Odense: Syddansk Universitet.
- O'Neill, L. D., Korsholm, L., Wallstedt, B., Eika, B., & Hartvigsen, J. (2009). Generali-

zability of a composite student selection programme. I: *Medical Education* 43(1), s. 58-65.

- O'Neill, L. D., Hartvigsen, J., Wallstedt, B., Korsholm, L., & Eika, B. (2011a). Medical school dropout – testing at admission versus selection by highest grades as predictors. I: *Medical Education* 45(11), s. 1111-1120.
- O'Neill, L. D., Vonsild, M., & Wallstedt, B. (2011b). Could non-grade based selection improve medical student socio-demography diversity? I: *Medical Education* (in review).
- O'Neill, L. D., Wallstedt, B., Eika, B., & Hartvigsen, J. (2011c). Factors associated with dropout in medical education: a literature review. I: *Medical Education* 45(5), s. 440-454.
- Reibnegger, G., Caluba, H. C., Ithaler, D., Manhal, S., Neges, H. M., & Smolle, J. (2011). Dropout rates in medical students at one school before and after the installation of admission tests in Austria. I: *Academic Medicine* 86(8), s. 1040-1048.
- Urlings-Strop, L. C., Stijnen, T., Themmen, A. P. N., & Splinter, T. A. W. (2009). Selection of medical students: a controlled experiment. I: *Medical Education* 43(2), s. 175-183.
- Øiestad, G. (2006). *Feedback*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Når uddannelsessystemet skal rumme de mange og de særlige - en midlertidig status på og diskussion af den særlige optagelsesprocedure i kvote 2 på Syddansk Universitet

Maria Cecilie Vonsild, cand.scient., AC-fuldmægtig, Enheden for Uddannelsesudvikling, Syddansk Universitet.

Birgitta Wallstedt, cand.scient., leder af SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet.

Reviewet artikel

En midlertidig status for optagelsesproceduren i kvote 2 på SDU viser, at studerende der er optaget i kvote 2 har et signifikant lavere frafald sammenlignet med kvote 1-optagne. Det diskuteres hvordan optagelsesproceduren kan bidrage til en særlig talentudvælgelse samt matchning af ansøgerne i forhold til uddannelsens faglige profil.

Baggrund

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser har i henhold til BEK 212 §13 stk. 2 udstedt nye bachelor- og kandidatadgangsbekendtgørelser¹. I en skrivelse til de enkelte universiteter d. 1. marts 2012, udsendte ministeriet en anmodning om indstilling af ønsker til kvotefordeling for kvote 1 og 2 for godkendte bacheloruddannelser. I skrivelsen stod bl.a.: "En kvotefastsættelse uden en bestemt fordeling som målsætning er et af flere elementer i Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående uddannelsers planer og overvejelser om større frihedsgrader og fornyelse af optagelsessystemet." Hermed åbnes en dør for at give universiteterne større frihed til fastlæggelse af kvotefordelinger, som hidtil har været fastsat i et 90:10-forhold for henholdsvis kvote 1 og 2.

Nedbringelse af frafald og øget indsats inden for fastholdelsesstrategier i uddannelsessystemet er et af de delmål, der nævnes i regeringsgrundlaget fra 2011 - *Et Danmark der står sammen* - i forhold til målsætningen om, at 60% af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse og 25% skal have en lang videregående ud-

¹ www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=140232

dannelse i 2020². En af de strategier, der nævnes, er bl.a., at der skal tænkes i nye optagelsesformer, og med muligheden for at universiteterne kan gøre kvotefordelingen fri, skabes der nu også gode muligheder for forskning i og evaluering af forskellige optagelsesmetoder. I takt med at der skal oprettes flere studiepladser, er der et samfundsøkonomisk rationale i at forholde sig undersøgende til, hvordan optagelsessystemet skal indstille sig i forhold til kravet om, at uddannelsessystemet både skal kunne rumme flere studerende, samt at flere skal kunne gennemføre.

Supplerende til dette har uddannelsesministeren fremsat en række forslag til, hvordan uddannelsessystemet fremover bør sætse målrettet på systematisering af talentudvikling med øje for identifikation og udvikling af særlige potentialer på individniveau og på tværs af uddannelser (Østergaard, 2012).

Når uddannelserne på denne måde både skal kunne rumme de mange og de særlige, stilles det fremtidige uddannelses- og optagelsessystem overfor nogle ganske omfattende udfordringer, hvorfor det traditionelle optagelsessystem, der i overvejende grad fokuserer på det adgangsgivende karaktergennemsnit, bør nytænkes. Formålet med denne artikel er derfor at sætte fokus på optagelsessystemets betydning for udvælgelse af de særligt egnede og forebyggelse af frafald samt diskutere, hvordan akademiske kvalifikationer kan måles. Dette gøres på baggrund af en midlertidig status på og diskussion af Syddansk Universitets særlige optagelsesprocedure i kvote 2.

Midlertidig status for optagelsesproceduren i kvote 2

Historik

Det sundhedsvidenskabelige Fakultet på Syddansk Universitet (SDU) har siden 2008 anvendt en særlig optagelsesprocedure til udvælgelse af kommende studerende i kvote 2. Den er *særlig* forstået på den måde, at SDU i 2008 efter en ansøgning fik tilladelse til at optage mellem 20 og 80 procent i kvote 2. Baggrunden for ansøgningen om det relativt store optag i kvote 2 var de meget positive erfaringer med lavere frafald blandt optagne i kvote 2 (eksperimentel kvote 2) fra en forudgående forsøgsperiode fra 2002-2007 (Wallstedt, 2004). Den er også *særlig*, fordi ansøgerne først går til en MCQ-test, der vurderer udvalgte kognitive kompetencer. MCQ-testen fungerer som præselektionstest, idet resultaterne herfra afgør, hvilke ansøgere der går videre til den næste optagelsesrunde. Denne del består af en række strukturerede optagelsessamtaler - det såkaldte Multiple Mini Interview (MMI) - hvor ansøgerne bedømmes på forskellige udvalgte kompetencer som etisk dømmekraft, samarbejdsevner samt indsigt i og forståelse for de specifikke uddannelser de søger ind på.

² www.stm.dk/_p_7811.html

Beskrivelse af optagelsesprocedurens tests siden 2008

I hovedtræk består den nuværende optagelsesprocedure (siden 2008) altså af to test-formater:

1. *MCQ-testen*. MCQ-testen er udformet i samarbejde mellem the Australian Council for Educational Research (ACER) og Cambridge Assessment under betegnelsen *uni-TEST*. Testen er valideret på australske universitetsstuderende, hvor den anvendes som supplement til det adgangsgivende karaktergennemsnit (Coates et al., 2010). ACER er en privat organisation med over 80 års erfaring i udvikling af adgangsprøver, særligt med fokus på supplerende adgangstests til universiteter i bl.a. Australien og Storbritannien³. Cambridge Assessment er en "non profit" organisation under Cambridge University⁴. MCQ-testen oversættes fra engelsk til dansk og består af 90 spørgsmål. Den er designet til at måle kognitive kompetencer inden for 3 udvalgte domæner: Kritisk, kvantitativt og sprogligt ræsonnement. Hvert domæne vægtes ligeligt i den endelige resultatopgørelse. Testen har fungeret med høj grad af reliabilitet (intern konsistens) med en Cronbachs Alfa-koefficient mellem 0,86 og 0,88 i de år, den har været anvendt på SDU (2008 – 2012).

2. *MMI-testen*. MMI-testen er udviklet på Michael DeGroot School of Medicine på McMaster University i Canada i 2004 (Eva et al., 2004) og er sidenhen blevet anvendt som optagelsesprocedure på en række universiteter (fx Brownell et al., 2007; Harris & Owen, 2007; Hecker et al., 2009). På hver uddannelse består selve indholdsvalideringen af MMI af udarbejdelse af et såkaldt *blueprint*, hvor der genereres et matrix for de specifikke kriterier ansøgerne skal bedømmes på ved de enkelte samtalestationer. Blueprintet er udarbejdet af et fagligt ekspertpanel fra de respektive uddannelser med det primære formål at sikre det optimale match mellem den studerende og uddannelsen. Det andet formål er, at selve optagelsesproceduren udfordrer den enkelte ansøgers overvejelser i forhold til at kunne begrunde sit studievalg. Hypotesen er, at dette vil sikre optagelse af motiverede og målrettede studerende, der udviser drivkraft og vedholdenhed i forhold til at fuldføre uddannelsen.

Et MMI-forløb består typisk af 6 – 8 stationer (afhængig af uddannelse), hvor hver ansøger starter samtidig med de andre men ved hver deres station. Interviewet varer 8 minutter, og når interviewet er slut ved én station roterer ansøgerne videre til den næste station. Der er én interviewer ved hver station. MMI testen fungerer med høj grad af reliabilitet og har også vist sig prædiktiv i forhold til kliniske færdigheder og præstation ved OSCE-eksamen (Eva et al., 2009; LeMay et al., 2007; Reiter et al., 2007; Roberts et al., 2009). Styrken ved anvendelse af denne type af strukturerede

³ www.acer.edu.au

⁴ www.cambridgeassessment.org.uk/ca/

optagelsessamtaler er undgåelse af kontekstafhængighed, fordi bedømmelsen af én færdighed ved én MMI-station ikke nødvendigvis bliver overført til den næste MMI-station.

Eksempler på MCQ-spørgsmål samt beskrivelse af de bedømmelseskriterier, der anvendes til MMI på de forskellige sundhedsvidenskabelige uddannelser, kan hentes på SDU's hjemmeside⁵:

Foreløbig evaluering af optagelsesproceduren i kvote 1 og 2 på SDU (2008-10): Frafald, beståelse og gennemførelse

Evalueringen af kvote 2-proceduren siden 2008 er baseret på deskriptive, statistiske analyser for frafald, beståelsesprocent og gennemførelse. Opgørelserne omfatter alle optagne studerende på uddannelserne Medicin, Psykologi, Klinisk Biomekanik og Idræt & Sundhed for årgang 2008 – 2010, både i kvote 1 og 2 (Studieservice, SDU, 2012). Bemærk dog at Psykologi først optræder i opgørelserne fra år 2010, hvor uddannelsen startede på SDU.

Optagne, som har afbrudt uddannelsen inden for den første måned efter studiestart, indgår ikke i opgørelsen af hensyn til overensstemmelse med Danske Universiteters nøgletal G. Dette er den officielle indberetningsmetode, der anvendes af alle danske universiteter.

Tabel 1. Oversigt der viser fordelingen af optagne studerende fordelt på årgang, uddannelse og kvote.

| Årgang | Uddannelse | Kvote 1 * | Kvote 2 * |
|--------|--------------------|-----------|-----------|
| 2008 | Medicin | 149 | 117 |
| | Klinisk Biomekanik | 8 | 23 |
| | Idræt og Sundhed | 30 | 46 |
| 2009 | Medicin | 115 | 194 |
| | Klinisk Biomekanik | 27 | 37 |
| | Idræt og Sundhed | 33 | 62 |
| 2010 | Medicin | 130 | 165 |
| | Klinisk Biomekanik | 22 | 41 |
| | Idræt og Sundhed | 37 | 78 |
| | Psykologi | 83 | 25 |

*se definition af kvote i det følgende afsnit

I henhold til Den koordinerede Tilmelding (KOT) er definitionen af kvote 1 og 2, at ansøgere i kvote 1 optages på baggrund af eksamenskvoteantallet fra den adgangsgivende eksamen, mens optagelsen i kvote 2 er for de ansøgere, der ikke har højt nok gennemsnit til at blive optaget i kvote 1 eller har brug for at blive vurderet på andre

⁵ www.sdu.dk/Uddannelse/Optagelse/Bacheloruddannelser/Kvote_2/Optagelsesproever_MCQ_MMI

kvalifikationer ud over eksamensgennemsnittet. I denne sammenhæng er definitionen af kvote 1 dog udvidet i forhold til at kunne foretage en sammenligning mellem den gruppe, der er blevet *udvalgt* efter optagelsesproceduren, med den gruppe der er blevet *optaget* i kvote 1, og som aldrig ville være blevet optaget efter kvote 2-prøverne. Eksempelvis kan en kvote 2-ansøger, der har bestået optagelsesprøverne, blive optaget i kvote 1 (teknisk optaget), hvis ansøgerens adgangskvotient er $>$ eller $=$ årets grænsekvotient for den valgte uddannelse, men den pågældende ansøger vil indgå i kvote 2-gruppen, fordi han/hun er udvalgt efter prøverne. Endvidere kan en kvote 2-ansøger, der ikke bestod optagelsesprøverne, godt blive optaget i kvote 1, idet alle kvote 2-ansøgere automatisk bliver vurderet i kvote 1 og bliver optaget i denne orden, hvis deres adgangskvotient er $>$ eller $=$ årets grænsekvotient. Denne ansøger vil indgå i kvote 1-gruppen.

Definitionen af kvote lyder derfor:

Kvote 1

- Optaget på baggrund af gennemsnit, har ikke deltaget i kvote 2-prøverne.
- Optaget på gennemsnit, afvist efter kvote 2-prøverne.

Kvote 2

- Udvalgt og optaget på baggrund af kvote 2-prøverne
- Udvalgt efter kvote 2-prøverne, men teknisk optaget i kvote 1

De foreløbige resultater samlet for de fire uddannelser på Det sundhedsvidenskabelige Fakultet, der har anvendt den særlige optagelsesprocedure i kvote 2, præsenteres i følgende tre tabeller:

Tabel 2. Status på frafald efter 1. studieår fordelt på kvote (2008-2010): Medicin, Klinisk Biomekanik, Idræt og Sundhed, Psykologi.

| | Antal | | | Procent | | |
|----------------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|
| | Afbrudt | Aktiv | I alt | Afbrudt | Aktiv | I alt |
| Kvote 1 | 43 | 591 | 634 | 6.8 | 93.2 | 100 |
| Kvote 2 | 29 | 759 | 788 | 3.7 | 96.3 | 100 |
| I alt | 72 | 1.350 | 1.422 | 5.1 | 94.9 | 100 |

Likelihood ratio(*p*-værdi) = 0,0082.

Tabel 3. Status på førsteårsprøve efter 2. studieår fordelt på kvote (2008-2009): Medicin, Klinisk Biomekanik, Idræt og Sundhed.

| | Antal | | | Procent | | |
|----------------|---------|--------------|-------|---------|--------------|-------|
| | Bestået | Ikke-bestået | I alt | Bestået | Ikke-bestået | I alt |
| Kvote 1 | 321 | 41 | 362 | 88.7 | 11.3 | 100 |
| Kvote 2 | 453 | 26 | 479 | 94.6 | 5.4 | 100 |
| I alt | 774 | 67 | 841 | 92.0 | 8.0 | 100 |

Likelihood ratio (p-værdi) = 0.0019

Tabel 4. Status på gennemførelse på normeret tid efter 3. studieår fordelt på kvote (2008): Medicin, Klinisk Biomekanik, Idræt og Sundhed.

| | Antal | | | Procent | | |
|----------------|-----------|----------------|-------|-----------|----------------|-------|
| | Afsluttet | Ikke-afsluttet | I alt | Afsluttet | Ikke-afsluttet | I alt |
| Kvote 1 | 112 | 75 | 187 | 59.9 | 40.1 | 100 |
| Kvote 2 | 101 | 85 | 186 | 54.3 | 45.7 | 100 |
| I alt | 213 | 160 | 373 | 57.1 | 42.9 | 100 |

Likelihood ratio (p-værdi) = 0.2751

Resultaterne for frafald viser, at der er et statistisk signifikant mindre frafald i kvote 2 (tabel 2), sammenlignet med optagne i kvote 1, et år efter studiestart.

I tabel 3 kan det aflæses, at der er en statistisk signifikant større andel af optagne i kvote 2, der består førsteårsprøven indenfor to år efter studiestart (på uddannelserne Medicin, Klinisk Biomekanik og Idræt og Sundhed).

I tabel 4 opgøres gennemførelse på normeret tid tre år efter studiestart, hvorfor kun årgang 2008 indgår. Her kan der ikke aflæses en statistisk signifikant forskel på, hvor hurtigt der gennemføres i forhold til, om man er optaget i den ene eller den anden kvote.

Diskussion af den særlige optagelsesprocedure i kvote 2

Udvælgelsen af de særlige

I Morten Østergaards debatoplæg *Plads til talenterne* (Østergaard, 2012) beskrives *de særlige* som de studerende, der har et åbenlyst potentiale/talent for at kunne (videre-)udvikle særlige evner indenfor et givent fagområde. I debatoplægget fremsættes en række forslag til, hvordan uddannelsessystemet kan udvide rammerne for, hvordan særlige talenter kan opnå optimale vækstbetingelser som led i en talentudviklings- og fastholdelsesstrategi.

Den særlige optagelsesprocedure i kvote 2 kan i denne sammenhæng bidrage yderligere til disse strategier i forhold til *talentudvælgelse*, idet proceduren skaber mulighed for både at selektere blandt ansøgerne i forhold til at sikre det optimale *match* mellem den enkelte ansøgers kompetencer og uddannelsen, samt *opdage* talenterne under

optagelsesprøverne. Optagelse af studerende på baggrund af en eksamenskvote fra en alment dannende gymnasial uddannelse kan ikke på samme måde sikre, at en sådan matchning mellem den studerende og uddannelsen finder sted. Endvidere skabes der mulighed for, at en given uddannelse *finder* et særligt talent på et langt tidligere tidspunkt, end det måske ellers ville have været tilfældet i uddannelsesforløbet (hvis talentet overhovedet ville blive opdaget). Dette kan igen bidrage til den videre udvikling af talentet med eksempelvis individuelle studieplaner, der kan understøtte den studerendes motivation for og lyst til at blive på uddannelsen.

Når uddannelserne i fremtiden også skal kunne rumme *de mange*, er det yderst relevant, at optagelsessystemet målrettes i forhold til at rekruttere studerende, der ikke blot har potentiale for et godt akademisk forløb men bestemt også for at kunne gennemføre uddannelsen. Nedbringelse af frafald er derfor et væsentligt undersøgelsesparameter i forhold til videre optagelsesforskning, og det følgende afsnit vil diskutere SDU's evaluering af optagelsesprocedurens effekt på frafald.

Forebyggelse af frafald

De foreløbige opgørelser af kvote 2-procedurens betydning for frafald viser, at de studerende, der var optaget i kvote 2, havde et statistisk signifikant lavere frafald et år efter studiestart sammenlignet med de studerende, der var optaget i kvote 1 ($p=0,008$). Omend resultaterne skal tages med det forbehold, at de er deskriptive og præliminære, er de i tråd med de forskningsresultater, der tidligere er udgået fra Syddansk Universitet (O'Neill, L. et al., 2011). Her viste det sig, at den relative risiko for at falde fra inden for to år efter studiestart var 1,8 gange større, hvis man var optaget i kvote 1 sammenlignet den gruppe af studerende, der var optaget i kvote 2 ud fra en kohorte på 1544 medicinstuderende (den eksperimentelle kvote 2, årgang 2002-2007).

Ud over SDU's tidligere resultater findes der ganske få veldokumenterede studier af effekten af særlige optagelsesparametre på frafald. Et enkelt dansk studie om fastholdelse på Jordemoderuddannelsen viser, at hele 75 % af de studerende, der faldt fra studiet i årene 2004-10, var studerende, der var blevet optaget i kvote 1 (Marcusen & Rydahl, 2012). Derudover har et studie fra Østrig (Reibnegger et al., 2011) og et enkelt hollandsk studie (Urlings-Strop et al., 2011) fundet en positiv sammenhæng mellem udvælgelsestests og lavere frafald. Men det er fortsat et forskningsområde, der uomtvisteligt kræver flere kohorteundersøgelser kontrolleret for multivariable faktorer, der kan tænkes at påvirke frafald. Med disse forbehold i tankerne, tyder den foreløbige evaluering dog på, at tendensen til lavere frafald blandt kvote 2-optagne fortsætter.

Men hvad skyldes denne tendens? I et studie fra Utrecht Universitet i Holland undersøgte man graden af motivation for at gennemføre uddannelsen blandt 418 første-

og andetårs medicinstuderende. Disse studerende var blevet optaget på uddannelsen via tre forskellige optagelsesmetoder: 1) Direkte adgang (højeste karakterer); 2) særligt udvalgt efter optagelsessamtaler; 3) tilfældigt udvalgt via en vægtet lodtrækning, hvilket vil sige, at jo højere karakterer ansøgerne har, jo flere lodsedler får de. Her fandt man, at de særligt udvalgte studerende var signifikant mere motiverede end de hhv. tilfældigt udvalgte og de studerende, der var optaget på baggrund af højeste karakterer (Hulsman et al., 2007). Dette kunne altså tyde på, at optagelsesmetode gør en forskel for graden af motivation. Den norske psykolog Guru Øiestad (2006) beskriver, hvordan vi som mennesker har et helt basalt behov for at føle os kompetente som motor for motivation. For at opnå følelsen af tro på egne evner er vi afhængige af konstruktiv feedback fra mennesker (forældre, arbejdsgivere, kollegaer, venner osv.), som vi selv synes er kompetente, har en relation til og har tillid til. I en talentrapport udarbejdet til Undervisningsministeriet beskrives bl.a., at det virker anerkendende at blive udvalgt, opfordret og peget ud, og det stimulerer til øget motivation og vilje (Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet, 2011) En nærliggende hypotese kunne derfor være, at ansøgernes møde med interviewerne til optagelsessamtalerne, som alle er kvalificerede repræsentanter fra uddannelsen (undervisere, forskere, ph.d.-studerende osv.), skaber en sådan motivationseffekt.

Men tro på egne evner er ikke en langtidsholdbar katalysator for motivation, hvis den ikke samtidig er determineret af en indre grad af autonomi (Deci & Ryan, 2002). Med andre ord, hvis drivkraften for ens handlinger ikke føles meningsgivende på et dybere plan, forgår den indre motivation med tiden. Vel er det vigtigt, at uddannelserne målretter tiltag, der på systematisk vis identificerer og skaber udvikling til vækst hos de åbenlyst talentfulde studerende, der gerne vil og kan yde mere end det, der kræves af det ordinære forløb, for uden motivation og træning forgår talentet. Men mange af de talentudviklingsforslag der rejses af Morten Østergaard forudsætter, at der også er en iboende vilje til stede. I denne kontekst har optagelsessamtalerne en vigtig funktion i forhold til at sikre, at de kandidater, der vurderes, også besidder en indre drivkraft, der holder ved trods akademiske barrierer. Ansøgernes personlige overvejelser og viden om uddannelsens relaterede emner og temaer er et spejl af deres indre og ydre motiver for at vælge det pågældende studie og må nødvendigvis være udkrystalliseret i bevidstheden hos den enkelte for, at bedømmeren på den anden side også kan blive overbevist om den pågældende ansøgers potentiale og drivkraft til at kunne gennemføre uddannelsen med dens mange krav og udfordringer.

Akademiske kvalifikationer

Høje karakterer i gymnasiet opfattes generelt som udtryk for akademiske kvalifikationer, og både dansk og udenlandsk forskning viser, at det gymnasiale karaktergennemsnit er den bedste prædikator for opnåede karakterer under studiet (Christensen

& Juul, 1999; Ferguson et al., 2002). Dette bekræftes også i vores nye undersøgelse (baseret på kohorten af medicinstuderende fra 2002-2007) af de adgangsgivende eksamenskarakterers betydning for, hvor høje karakterer der opnås under medicinstudiet. Men i undersøgelsen kom vi også frem til det resultat, at selvom der var en gennemsnitlig karakterforskel på 2,4 på adgangstidspunktet mellem de to kvoter, så skrumpede forskellen ind til 0,58 i bachelorgennemsnittet (O'Neill et al., 2012).

Andre relevante mål for akademiske kvalifikationer er beståelsesfrekvens og gennemførelshastighed. I evalueringen af optagelsesproceduren viste det sig, at der var statistisk signifikant forskel på beståelsesfrekvensen afhængig af hvilken kvote de studerende var optaget i: 94,7% af de studerende der var blevet optaget i kvote 2 bestod førsteårsprøven indenfor 2 år efter studiestart, mod 88,7% af de studerende der var blevet optaget i kvote 1 (tabel 3). Endvidere viser tabel 4, at der ikke kunne påvises en statistisk signifikant forskel på, om man var optaget i kvote 1 eller 2 for gennemførelse på normeret tid efter 3 år. Denne tendens er, ligesom opgørelserne for frafald, næsten i tråd med SDU's forskningsresultater baseret på kohorten fra 2002 – 07. Her fandt man, at der hverken var signifikant forskel på kvoternes beståelsesfrekvens eller progressionshastighed (O'Neill, 2012).

På baggrund af SDU's forskning på den tidligere kohorte (2002-07) er der ikke noget der tyder på, at optagelse i kvote 1 eller 2 udgør en væsentlig forskel på, hvor godt de studerende klarerede sig akademisk, hvis akademiske kvalifikationer måles ud fra karakterer. Måles akademiske kvalifikationer ud fra gennemførelse på normeret tid, eller beståelse af prøverne indenfor tidsrammen udgør kvote heller ingen forskel.

I det hele taget er en udvidelse af tankegangen omkring hvad, der karakteriserer akademiske kvalifikationer, og hvordan de kan måles, kærkommen: Eksempelvis rummer de sundhedsvidenskabelige uddannelser mange facetter og specialer, hvorfor det er en fordel, at forskning i optagelse fremover også forholder sig undersøgende til andre mål for akademiske kvaliteter. Det kunne eksempelvis være engagement i studiesociale aktiviteter, deltagelse i undervisningen, samarbejdsevner eller deltagelse i læsegrupper.

Konklusion

Med regeringens ambitiøse målsætning om, at 60% af en ungdomsårgang skal gennemføre en videregående uddannelse og 25% skal have en lang videregående uddannelse i 2020, er der et åbenlyst rationale for fornyelse af optagelsessystemet i forhold til fastholdelsesstrategier og nedbringelse af frafald. Med baggrund i SDU's midlertidige status på og diskussion af den særlige optagelsesprocedure i kvote 2, har vi i den sammenhæng ønsket at sætte fokus på følgende områder:

Talentudvælgelse:

Udvælgelse af *de særlige* kan være med til at sikre det rette match mellem den studerende og uddannelsen samt, at talenter opdages på et tidligt tidspunkt. Udover selve matchningen kan dette give uddannelserne gode muligheder for at skærpe indsatsen i forhold til talentudvikling på individniveau således, at de studerende forbliver motiverede og fastholdes på uddannelsen.

Nedbringelse af frafald

Evalueringen af optagelsesprocedurens effekt på frafald viser, at der er statistisk signifikant lavere frafald et år efter studiestart blandt de studerende, der var blevet udvalgt i kvote 2. Resultaterne er i tråd med de dokumenterede forskningsresultater fra den tidligere 2002-7 kohorte (eksperimentelle kvote 2), der viste, at kvote 2 udgør en selvstændig beskyttende effekt på frafald.

Akademiske kvalifikationer

Adgangsgivende karakterer er ikke et isoleret mål for, hvor godt man klarer sig under uddannelsen. SDU's forskning (eksperimentel kvote 2) viser, at der ikke er nogen væsentlig forskel mellem de to kvoter på beståelsesfrekvens eller gennemførelshastighed.

Fremtidige undersøgelser bør sætte fokus på de potentielle sammenhænge, der er mellem optagelsesmetoder, motivation og fastholdelse samt undersøge flere relevante variable, der kan tænkes at påvirke eksempelvis frafald, beståelse og gennemførelse. Endvidere bør akademiske kvalifikationer også undersøges ud fra andre mål end karakterer, for eksempel studieadfærdsmønstre.

Maria Cecilie Vonsild er AC-fuldmægtig ved Enheden for Uddannelsesudvikling for Det Sundhedsvidenskabelige Fakultetssekretariat på Syddansk Universitet, hvor hun bl.a. er projektleder for kvote 2-optagelsesprøverne på idrætsstudiet, kiropraktorstudiet, psykologistudiet og medicinstudiet.

Birgitta Wallstedt er leder af SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet. Hun har været primus motor for implementering af kvote 2-optagelsesprøverne på Sundhedsvidenskab og har publiceret på dansk og engelsk om optagelse og frafald.

Referencer

Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet (2011). *Viden om talent og talentudvikling.*

http://www.uvm.dk/Service/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110414_Talentrapport_hele.ashx (tilgået 09.08.12)

Brownell, K., Lockyer, J., Collin, T., & Lemay, J. F. (2007). Introduction to the multiple mini interview into the admissions process at the University of Calgary: Acceptability and feasibility. I: *Medical Teacher* 29, s. 394-396.

Christensen, J., & Juul, S. (1999). Adgangsgivende eksamens indflydelse på lægeud-

dannelsen. I: *Ugeskrift for Læger* 161(3), s. 257-262.

http://www.ugeskriftet.dk/lf/UFL/uf199_00/1999_2000/uf19903/v_p/257.htm

(tilgået 24.01.13)

Coates, H., Edwards, D., Friedman, T. (2010). *Student aptitude test for tertiary admission (SATTA) pilot program. Evaluation report for the Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR)*. Australian Council for Educational Research.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I: Deci, E. L. & Ryan R. M. (Red.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press. USA, s. 3-33.

Eva, K. W., Rosenfeld, J., Reiter, I. H., & Norman, R. G. (2004). An admissions OSCE: The multiple mini interview". I: *Medical Education* 38, s. 314-326.

Eva K. W., Reiter, H. J., Trinh, K., Wasi, P., Rosenfeld, J., Norman, G. R. (2009). Predictive validity of the multiple mini interview for selecting medical trainees. I: *Medical Education*. 43(8), s. 767-775.

Ferguson, E., James, D., & Madeley, L. (2002). Factors associated with success in medical school: Systematic review of the literature. I: *British Medical Journal* 324(7343), s. 952-957.

http://www.bmj.com/highwire/filestream/349199/field_highwire_article_pdf/0.pdf (tilgået 24.01.13).

Harris, S. & Owen, C. (2007). Discerning quality: Using the multiple mini interview in student selection for the Australian National University Medical School. I: *Medical Education* 41(3), s. 234-241.

Hecker, K., Donnon, T., Fuentealba C., Hall, D., Illanes, O., Morck, D. W., Muelling, C. (2009). Assessment of applicants to the veterinary curriculum using a multiple mini-interview method. I: *Journal of Veterinary Medical Education* 36(2), s. 166-173.

Hulsman, R. L. van der Ende, J. S., Oort, F. J., Michels, R. P., Casteelen G., & Griffioen, F. M. (2007). Effectiveness of selection in medical school admissions: Evaluation of the outcomes among freshmen. I: *Medical Education* 41(4), s.369-377.

LeMay, J. F., Lockyer, J. M., Collin, V. T., Brownell, A. K. (2007). Assessment of non-cognitive traits through the admissions multiple mini-interview. I: *Medical Education* 41(6), s. 573-579.

Marcussen, S. B. & Rydahl, E. (2012). *Fastholdelse på Jordemoderuddannelsen, 2004-2010*. https://www.ucviden.dk/portal-metropol/files/11835564/Fastholdelse_endelig_rapport_2.pdf (tilgået 24.01.13).

O'Neill, L.D., Hartvigsen, J., Wallstedt, B., Korsholm, L., & Eika, B. (2011). Medical school dropout – testing at admission versus selection by highest grades as predictors. I: *Medical Education* 45(11), s. 1111-1120.

- O'Neill, L.D., Vonsild, M.C., Wallstedt, B. (2013). Kvote 2 og akademiske præstationer: Hvor stor en betydning har det adgangsgivende gennemsnit? I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 8(14).
- Reibnegger, G., Caluba, H. C., Ithaler, D., Manhal, S., Neges, H. M., & Smolle, J. (2011). Dropout rates in medical students at one school before and after the installation of admission tests in Austria. I: *Academic Medicine* 86(8), s. 1040-1048.
- Reiter, H. I., Eva, K. W., Rosenfeld, J., Norman, G. R. (2007). Multiple mini interview predict clerkship and licensing examination performance. I: *Medical Education* 41(4), s. 378-384.
- Studieservice (2012): Dokumentation til evaluering af kvote 2 proces: Frafald, Førsteårsprøve, Gennemførelse. Intern rapport udarbejdet af Analyse og kvalitetsudvikling, Syddansk Universitet.
- Urlings-Strop, L. C. Stijnen, T., Themmen, A. P. N., & Splinter, T. A. W. (2009). Selection of medical students: A controlled experiment. I: *Medical Education* 43(2), s. 175-183.
- Roberts, C., Zoanetti, N., Rothnie, J. (2009). Validating a multiple mini-interview question bank assessing entry-level reasoning skills in candidates for graduate-entry medicine and dentistry programmes. I: *Medical Education* 43(4), s. 350-359.
- Wallstedt, B. (2004). Optagelse af studerende til lægeuddannelsen. I: *Ugeskrift for læger* 166(21), s. 1980-1983.
- Øiestad, G. (2006). *Feedback*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Østergaard, M. (2012). Debatoplæg fra uddannelsesminister Morten Østergaard: Plads til talenterne <http://fivu.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2012/filer/15-06-debatoplæg-plads-til-talenterne.pdf> (tilgået 24.01.13)

Kollegial supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer

Anmeldelse af Camilla Østerberg Rump, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet

Hanne Leth Andersen og Lene Tortzen Bager (red.):
Kollegial Supervision som udviklingsredskab i undervisningskulturer.
Aarhus Universitetsforlag, 2011.
119 sider.

Bogen samler op på forfatterne og andres videre arbejde med metoden *kollegial supervision*, som er et redskab til undervisningsudvikling, der blev udviklet med udgangspunkt i et forløb på Aarhus Universitets humanistiske fakultet. Bogen starter med en kort, målrettet og to the point-introduktion til metoden, som er lige til at gå til, hvis man selv vil gå i gang. Herefter følger en række mangeartede, korte og overskuelige beskrivelser af erfaringer med metoden fra dels underviserperspektiv, dels ledelsesperspektiv. Til sidst i bogen er der en materialesamling, som kan bruges, hvis man selv vil arbejde videre med metoden.

Metoden bygger på fokuseret observation og anerkendende samtale. Udgangspunktet er undervisernes praksis for at skabe et fortroligt rum for udvikling, udveksling og vidensdeling om undervisning, og for samtidig at udvikle deltagerne dialogiske kompetence. Metoden er, at tre kolleger på skift: 1) Udvælger fokus for observation og udvikling; 2) observerer undervisning ud fra det valgte fokus; 3) gennemfører en samtale/dialog med henblik på at skabe refleksion for den enkelte; og 4) reflekterer over metoden og over den viden, der udvikles og opbygges hos den enkelte og i gruppen. De tre kolleger skiftes til at være henholdsvis fokuspersion (den underviser, hvis undervisning bliver observeret), supervisor (der fører udviklingssamtalen), og mediator (der observerer og giver feedback på samtalen). Rammen for samtalen er den 'anerkendende samtale', i hvilken der bevidst fokuseres overvejende på det, der virker frem for på eventuelle problemer, for på den måde at udvikle den praksis hos underviseren, han eller hun faktisk har succes med. Metoden er relativt stringent, og det er en pointe i sig selv. Intentionen er dels at sikre, at deltagerne ikke overskrider hinandens personlige grænser, dels at sikre, at alle gruppemedlemmer kan deltage ligeværdigt uden at skulle evaluere eller bedømme hinanden.

Bogen er en rigtig god bog - både set fra et praktikerperspektiv, og hvis man er interesseret i de mere metodiske og teoretiske betragtninger bag. De mange praktikerbeskrivelser kan sagtens læses enkeltstående, hvis man fx er interesseret i en kort beskrivelse af nogle erfaringer fra arbejdet med metoden i en institutionel ramme, der er lig ens egen, fordi alle beskrivelserne indledes med en beskrivelse af netop den institutionelle ramme. Men samlet set udgør beskrivelserne en kaleidoskopisk oversigt over de barrierer og udfordringer og samtidig løsninger og gode erfaringer, som man kunne tænkes at skulle forholde sig til, hvis man selv vil gøre sig erfaringer med kollegial supervision. Det overlades til læseren at danne sig et samlet overblik over feltet, og det mener jeg egentlig er en styrke, for læseren skal alligevel selv gøre arbejdet med at fortolke erfaringerne i forhold til sin egen institution.

Fra et universitetsunderviserperspektiv er der særlig grund til at fremhæve to praksisbeskrivelser. Den ene er fra Københavns Universitets humanistiske fakultet, og beskriver meget loyalt og præcist hvilke barrierer og vanskeligheder, der kan vise sig i en organisation, der er under pres, og hvor medarbejderne af forskellige årsager fra starten har svært ved at tage ejerskab til projektet. Set i kontrast til den anden beskrivelse fra Rytmask Musikkonservatorium, beskriver den også en for universiteterne ikke helt atypisk underviserkultur, hvor undervisningsudvikling ikke ses som en naturlig og nødvendig del af det akademiske virke: "Hvorfor udvikle noget der virker?" Og hvor der samtidig er en vis blufærdighed hos mange omkring den privatpraktiserede undervisning og endog angst forbundet med at skulle åbne døren til klasselokalet.

På Rytmask Musikkonservatorium har man derimod formået at forbinde udviklingen af undervisningen gennem kollegial supervision med den udvikling af underviserens professionelle kunstneriske praksis, der finder sted i bandet:

"Den enkelte rytmiske musiker med sin særlige kunnen og viden oplever sig som en kompetent og essentiel del af bandets kunstneriske arbejdsfællesskab. Samtidig kan bandet kun skabe ny kunst, hvis den enkelte i de kunstneriske processer 'underlægger sig' det fælles kunstneriske udtryk og ser sig som potentielt 'i bevægelse' [...]. Der lader mao. ikke til at være en modsætning mellem på den ene side at være kompetent og selvstændig kunstner og på den anden side at være åben og undersøgende."

Afsnittet forbinder på blændende og letlæst vis, hvordan den kollegiale supervision kan ses som en ramme, hvor den enkelte kan være 'kompetent usikker' og dermed give sig selv og sine kolleger adgang til læring og nye handlemuligheder. Hvis man nu så 'bandet' som 'det forskningsmæssige eller videnskabelige fællesskab', og 'kunst' som 'ny viden' i ovenstående - kunne det mon så ikke tilsvarende for andre

universitære institutioner være en vej ind i kollegavejledning, at den kompetente og selvstændige forsker kunne være åben og undersøgende i forhold til sin egen og andres undervisning?

Jeg og mine kolleger har selv i en årrække arbejdet med kollegavejledning, som den er udviklet af Per Lauvås og Gunnar Handal, der, som Lene Tortzen Bager beskriver, bygger på de samme grundsten som kollegial supervision. Vi har mange tilsvarende erfaringer som de, der beskrives i bogen. Men særligt har vi gode erfaringer med at bruge kollegavejledning som en integreret del af vores Adjunktpædagogikum (og til dels i vores ph.d.-vejledningskurser). Det betyder, at underviserne fra starten får erfaring med at åbne døren til undervisningslokalet for kolleger, i dette tilfælde deres medkursister, og med at udvikle, udveksle og vidensdele med kolleger. Det betyder ikke, som enhver læser af bogen vel ikke vil være overrasket over, at der derefter spontant opstår kollegavejledningsgrupper på deres institutioner efterfølgende. Men det betyder forhåbentlig, at vejen er banet på længere sigt for en undervisningskultur der er åben og undersøgende i forhold til undervisning og dermed kan udnytte det fulde potentiale af tiltag, der bygger på kollegial supervision eller kollegavejledning.

I øvrigt tror jeg, man med fordel kunne udvikle begge metoder yderligere ved - så at sige - at tage det bedste fra de to metoder: Førvejledningssamtale med vejledningsgrundlag fra kollegavejledningen, og den anerkendende samtale fra kollegial supervision. Men det er en helt anden historie.

Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden. Vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser

Anmeldelse af Stefan Hermann, rektor, Professionshøjskolen Metropol.

Hanne Leth Andersen & Jens Christian Jacobsen (red.):

Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden. Vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser.

Samfundslitteratur, 2012.

226 sider.

De sidste 10-15 års uddannelses- og forskningspolitik er ikke gået stille af sig. Hverken i praksis eller i den akademiske efterrefleksion. Heri er mindst tre pointer: For det første, at de betydelige ændringer er udtryk for en ny *aktivistisk* forsknings- og uddannelsespolitik. Heraf de hør- og mærkbare ændringer. For det andet, at den akademiske reaktion herpå så vidt overtegnede kan vurdere er fremkommet post festum – og spejler således ændringerne, og er bundet til dem i vidt omfang som forsageren af materielle goder er bundet til samme materielle goder som den, der ikke kan få nok af dem. Sagt lidt mildere producerer det potenserede politiske fokus på forskning og uddannelse og de mange ændringer nationalt og i regi af navnlig EU betydeligt materiale og empiri til forskningsmæssig undersøgelse. For det tredje er den akademiske efterrefleksion ikke alene kritisk, men i betydelig grad skeptisk og afvisende med ekspliciteret normativ front og tabserfaringer. Eksempler herpå findes ikke mindst i den offentlige debat i dagbladene siden navnlig *Universitetsloven* i 2003, i tidsskrifter og i nærværende antologi, men også i relativt dugfriske udgivelser, fx i Jan Faye og David Budtz Pedersen (red.) *Hvordan styres videnssamfundet?* (2012) og i Kaare Aagaards og Niels Mejlgaards (red.) *Dansk forskningspolitik efter årtusindeskiftet* (2012).

Det giver kritikken og undersøgelserne en stærk gennemslagskraft og retning, men et stærkt script, en tydelig scene og et klart rollehæfte har også ulemper analytisk og videnskabelig set. Det leder ofte til analytisk halten og her til (økonomisk) determinisme, hvor (konkurrence-) staten, EU og globaliseringen formodes at være de omsiggribende kausale faktorer bag enhver given, uheldssvanger tendens, medens fortiden fremstår i blomstrende attrå og forsknings- og uddannelsesverdenen som en art ofre for instrumentel indgriben. En indgriben, der således yderligere som en art fremkaldervæske bidrager til at afstive den særlige næsten moralsk overlegne status forbundet med (almen-) uddannelse og forskning. Ja, man havde nær sagt, at kon-

kurrencestaten, fra tanke til faktura etc., i den grad har vækket vide dele af academia fra sin forskningspolitiske slummer og vakt Humboldt, Kant etc. til live, og siden de store ændringer fra ca. 2000 og frem er det netop blomstret op med udgivelser, der rekonstruerer universitetets historie og udvikling.

Hanne Leth Andersen og Jens Christian Jacobsens antologi skriver sig ind i denne kontekst. Der er analytisk ikke noget nyt under solen, og den grundlæggende kritiske ramme er den samme, som man finder langt de fleste steder. New Public Management er drevet for vidt, central styring er problematisk, der er for megen kontrol og rankinghysteri, måling står i modsætning til værdier og dannelse, vi går fra dannelse og kritik til anvendelighed og umiddelbar relevans etc. Stort set alle kapitler afsluttes i det mindste med denne type af udblik og besværgelser. Hør fx dansk lærings grand old man Knud Illeris om kompetencebegrebet, der er "... godt på vej til at få status som et teknokratisk, ufolkeligt og i sidste ende undertrykkende begreb, der har mere at gøre med indordning og kontrol end med personlig udvikling og mangfoldighed." Her sluttes ikke alene rask væk analytisk fra overordnede målbeskrivelser og motiveringer på nationalt og internationalt niveau, som nok placerer kompetencebegrebet som en pædagogisk og uddannelsespolitisk oversættelse af vidensøkonomiens fordringer, men også normativt og ganske uden skelen til det betydelige råderum nationer, institutioner og professionelle har, når de beskriver og implementerer kompetencetænkning. Gad vide om den normative ledetråd dels spærrer for det analytiske udsyn, dels skal bekræfte medlemskabet af et særligt værdimæssigt fællesskab? Gad vide hvor mange forskere indenfor HUM og SAMF, der ikke ville føle en art socialt ubehag ved at være enige i Sanders forskningspolitik etc.? Jeg (der ikke er forsker) turde godt være enig, men er det ikke, og bogen her anmeldes ikke af en af konkurrencestatens protagonister.

Leth Andersen og Jacobsens antologi rummer dog en lang række kapitler og bidrag, hvor den normative forudsigelighed ikke overdøver analyser, undersøgelser og problematiseringer. Det gør den værd at læse for dem, der ikke alene interesserer sig for uddannelseskvalitet i de videregående uddannelser, men også nyttig at stifte bekendtskab med for dem, der er en del af udviklingen – ikke som arme ofre, men som aktører, der kan gøre en forskel. Den tilfredsstillende således både erkendelsestørst og kan bidrage med praktisk inspiration.

Antologien er bygget op i tre sektioner: Først en afdeling, hvor kvalitetsbegrebet og kvalitetssikring undersøges og diskuteres. Dernæst tre kapitler i sektionen om uddannelsernes opbygning og mål og endelig en sektion om de studerende og markedet. De tre sektioner bindes sammen af redaktørerne.

Leif Hansen, Finn Hansson og Ole Stenvinkel Olsen analyserer akkreditering og auditing side om side med benchmarking og de forkætrede internationale ranglister for universiteter. Det gøres dels med et berettiget stærkt blik for faldgruberne i navnlig rankingen, dels med en instruktiv historisk kontekstualisering og analytisk kategorisering af de forskellige typer af teknologier, der er på spil. Jørgen Thorslund og Ulrik Storgaard Andersen, der begge arbejder med kvalitetsudvikling på University College Lillebælt, lægger ud med at spørge til, om der nu også er tale om, at kontrol kvæler de videregående uddannelser, og fremanalyserer, at det gør den ikke nødvendigvis, hvilket de belægger med eksempler fra egen institutionspraksis. Akkreditering kan bringe kvalitetsudvikling med sig, og akkreditering er således ikke et deterministisk pålæg, der mest bringer kontrol, formalismer og kløvede finske skove med sig. Det afhænger af primært tre forhold: For det første om kvalitetssystemets formål er kontrol eller udvikling. For det andet om institutionsledelsen håndterer udfordringen ud fra en kvalitetsvinkel. For det tredje om og hvordan medarbejderne deltager i kvalitetsarbejdet. Det er en udmærket artikel, som bør fremhæves, om end forfatterne vist kløjes i det, når de skriver, at det er den lokale uddannelsesledelse, der er garant for kvaliteten over for ministeriet. Det har på godt og ondt ikke meget for sig juridisk. Det er rektor, der er garant overfor ministeriet. En professionshøjskole er en institution, ikke en konføderation.

Fremhæves bør også Lotte O'Neills artikel om realkompetencevurdering og partnerskaber mellem uddannelse og erhverv, der har fokus på den sociale mobilitet i uddannelse på det sundhedsvidenskabelige område. Temaet er klart, empirien afgrænset og der synes en fyldig inddragelse af den angelsaksiske litteratur inden for feltet.

Det afsluttende ordinære kapitel omhandler transnational studentermobilitet og uddannelseskvalitet. Mortensen, Haberland og Fabricius rejser i deres artikel spørgsmålet, om mobiliteten på den ene side forbedrer kvaliteten af uddannelserne, herunder skaber stærke internationale studiemiljøer, og på den anden side, om engelsk som lingua franca de facto udgrænser andre væsentlige fremmedsprog. Det gøres i en kort artikel med et empirisk underlag fra Roskilde Universitet, og der svares temmelig entydigt bekræftende på det sidste, medens uddannelsernes kvalitet ikke nødvendigvis beriges af internationalisering: "Der findes ikke en grydeklar løsning på, hvordan man omsætter transnational studentermobilitet til uddannelseskvalitet", hedder det ganske rigtigt.

Antologien er velredigeret med mange forskelligartede bidrag og lykkes flere steder med at vriste sig fri af en på forhånd defineret skæbnefortælling, der overstyrer analyse og empirisk materialevalg, for i stedet at belyse og analysere sine emner grundigt og kritisk. Det er bedre at blive klogere end mere vred. I al fald når det handler om forskning.

Halvdelen af al videregående uddannelse i Danmark foregår ikke på universiteterne, og det havde været gavnligt og oplysende, om der var rettet et fokus, der rakte ud over de - i øvrigt meget forskellige - danske universiteter. Det lykkes kun med en enkelt undtagelse, og redaktørerne synes også i et vist omfang uafklarede med, om antologien handler om universiteter eller om de videregående uddannelser. Afklarede er de derimod om faresignalerne. Antologien afsluttes med følgende opfordring fra redaktørerne: "Vi må som samfund tage stilling til, hvordan vi kan fastholde nogle af værdierne fra det klassiske universitet, hvor de skal fastholdes, og hvad det medfører, der hvor vi ikke fastholder dem." På den måde lukker antologien med at åbne for en række nye spørgsmål: Har man/vi et bud herpå? Et som ikke alene kræver frihed og flere penge? Et som ikke ignorerer den realpolitiske udvikling nationalt og internationalt? Og er alle danske universiteter klassiske? Roskilde Universitet og Aalborg Universitet er i al fald ikke. ITU og DTU vel heller ikke. Og har samfundet ikke taget stilling på godt og ondt? Der har jo siden politiseringen af forskningsområdet og feltet for videregående uddannelser været overvældende flertal for den førte kurs i Folketinget, der jo har en vis samfundsmæssig legitimitet.

DANSK UNIVERSITETSPÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Årgang 8 Nummer 14/2013

Tema: Gode undervisnings- og vejledningspraksisser - hvordan?

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

REDAKTION

Lektor Nina Bonderup Dohn (Syddansk Universitet) (ansvarshavende), Lektor Frederik Voetmann Christiansen (Københavns Universitet), Lektor Bettina Dahl Søndergaard (Aarhus Universitet), Specialkonsulent Sidsel Winther (Roskilde Universitet), Lektor Anker Helms Jørgensen (IT-universitetet), Adjunkt Berit Lassen (Aarhus Universitet) og Lektor Annie Aarup Jensen (Aalborg Universitet).