

Tema:

Ph.d.-studerendes arbejdsmiljø og uddannelse

D Dansk
U Universitetspædagogisk
T Tidsskrift

Årgang 8 Nummer 15/2013

Indhold

Leder: Ph.d.-studerendes arbejdsmiljø og uddannelse <i>Sidsel Winther</i>	3
Tema: Arbejdsmiljø og karriere – to ph.d.-udfordringer <i>Trine Boobjerg, Monika Janfelt, Hanne Dauer Keller</i>	6
Tema: Hvordan kan kriterier for ph.d.-bedømmelser danne grundlag for ph.d.-uddannelse? Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 ph.d.-bedømmelser fra et humanistisk fakultet <i>Lotte Rienecker, Peter Stray Jørgensen</i>	17
”Du skal ikke stikke næsen for langt frem”: Et studie af normer for deltagelse og forberedelse blandt førsteårsstuderende <i>Anna Bager, Kim Jesper Herrmann</i>	36
Artikelskrivning som eksamensform <i>Lars Domino Østergaard, Diana Stentoft</i>	47
Praktiske færdigheder i professionsrettede sundhedsuddannelser <i>Carsten Nielsen, Britta Stenholt, Kirsten Lomborg, Ida Torunn Bjørk</i>	60
En problematisering af samspillet mellem centrale pædagogiske principper på arkitektuddannelsen <i>Niels Grønæk, Camilla Hedegaard Møller</i>	74
Undervisningsevalueringens dilemmaer: kontrol og udvikling – to verdener? <i>Hanne Leth Andersen, Jakob Ravn, Thomas Colerick</i>	85
Ph.d.-vejledning i et akademisk, markedsdrevet og samfundsforandrende perspektiv <i>Pia Bøgelund, Anette Kolmos</i>	99
Feedback som tredjeordensagttagelse <i>Ane Qvortrup</i>	112
Dannelse som basis for udvikling af moderne matematikundervisning <i>Julie Marie Isager, Mogens Nørgaard Olesen</i>	125
Studiekompetencedag: Et koncept for udvikling af universitetsstuderendes studievaner <i>Kim J. Herrmann, Berit Lassesen, Anna Bager, Torben K. Jensen</i>	135
Aktiv lytning i ph.d.-vejledning - et værktøj til udvikling af dialogiske kompetencer <i>Mirjam Godskesen, Gitte Wichmann-Hansen</i>	145
Universitetspædagogik <i>Anmeldelse af Ingemai Larsen</i>	158

LEDER

Ph.d.-studerendes arbejdsmiljø og uddannelse

Sidsel Winther, specialkonsulent UniPæd, Roskilde Universitet.

”Hvordan fastholder jeg min motivation, når projektet bliver svært?”. Det er det fokusområde han fortæller, at han vil arbejde med, da han møder coachen første gang. Han kigger ud af vinduet bag coachen. Han er ca. ½ år inde i sit ph.d.-studium og de eksperimenter, han er ved at lave i laboratoriet, ser ikke ud til at blive brugbare ift. projektet. Det frustrerer ham. ”Så har jeg jo spildt ½ år og skal begynde forfra, gad vide hvad min vejleder siger til det? Det værste er, at jeg går i stå, når sådan noget sker – hvordan opretholder jeg min motivation i sådan en situation?”

Ph.d.-studiet er den akademiske karrieres nåleøje, og der er ikke mange, der opnår en ph.d.-grad uden en vis lidelse og til tider desværre også unødigt lidelse. Så et relevant spørgsmål at stille ville være, hvordan landets universiteter kan mindske den unødige lidelse?

I DUT 15 sættes fokus på de ph.d.-studerendes arbejdsmiljø og uddannelse dvs. på den kultur, som de ph.d.-studerende uddannes i og til og på de udfordringer, der ligger i at være ph.d.-studerende.

Universiteternes optag af ph.d.-studerende ser meget anderledes ud i dag end for ti år siden. Med *Globaliseringsaftalen* fra 2006 blev det besluttet at øge investeringerne i forskning og udvikling for at styrke Danmarks vækst og innovationsevne. Nogle af midlerne er gået til at øge ph.d.-optaget. Universiteterne indskriver derfor i dag cirka 60 procent flere ph.d.-studerende end i 2006. Den øgede tilgang af ph.d.-studerende er overvejende sket indenfor teknik-, natur- og sundhedsvidenskab (tal fra rapport om satsningen på ph.d.-uddannelsen, Danske Universiteter, jan. 2013).

Samtidig med det øgede optag satses der på, at ph.d.-forløbene bliver mere skolificerede i den forstand, at kurser, undervisningsforpligtelse og udlandsophold fylder op til halvdelen af forløbet. Kombineret med et øget fokus på gennemførelsestiden lægger det pres på både de ph.d.-studerende, vejlederne og institutionerne om at skabe mere strømlinede forløb, hvilket trækker i retningen af at betragte ph.d.-studerende mere som studerende og mindre som ansatte. På den anden side mødes de ph.d.-studerende med en forventning om at indgå i institut- og forskningslivet til en vis grad på linje med de øvrige forskningsansatte. De ender let i et underligt vakuum

mellem at være studerende og ansat, hvor deres status og opgave er ret uklare: Er deres primære opgave at lære eller at producere? Skal begge dele prioriteres lige højt, og hvordan skal spændinger mellem opgaverne håndteres – og hvem har ansvaret? Undersøgelser af ph.d.-studerendes vilkår ved danske universiteter foretaget inden for de seneste år peger på flere typiske vanskeligheder relateret til den uklare status mellem at være studerende og ansat. Blandt de vigtigste kan nævnes store præstationskrav, tidspres og meget individuelle forløb, hvor både faglig og social støtte opleves som mangelfuld.

Citatet foroven er et udsnit fra en case fra et stort SCK-støttet projekt om ph.d.-coaching som løb fra 2010-2013 med det mål at afprøve, udvikle og udbrede metoder til at støtte ph.d.-studerende med at udvikle kompetencer både i forhold til deres egen proces under ph.d.-studiet, men også i forhold til deres netværk og faglige miljø. I forlængelse af dette projekt blev der lavet en evaluering hvor 55 ph.d.-studerende blev spurgt om de største udfordringer ift. deres ph.d.-projekt. De oftest nævnte var:

- At organisere min tid og definere mine opgaver
- At acceptere at jeg er i en læreproces, mens jeg bliver opfattet som meget vidende
- Balance mellem arbejde og familie
- Vejlederskifte og de akademiske 'spil' og hierarkier i det sociale miljø
- At håndtere konstant stress og usikkerhed
- Følelsen af at være alene med projektet samtidig med ikke at være kompetent nok

Disse udfordringer peger på nødvendigheden af en mangesidig indsats, hvis man vil forbedre trivselen for de ph.d.-studerende. Vigtige synes tiltag som fx kvalificering af ph.d.-vejledningen, tilbud om ph.d.-coaching og integrering af den ph.d.-studerende som del af et stærkt fagligt forskningsmiljø.

Lignende anbefalinger følger af en undersøgelse, som Universitets- og Bygningsstyrelsen i 2007 gennemførte af årsagerne til frafald blandt ph.d.-studerende i Danmark. Undersøgelsens hovedkonklusion var, at særligt to faktorer er afgørende for, om de ph.d.-studerende gennemfører studiet: God vejledning og et stærkt fagligt forskningsmiljø som den ph.d.-studerende hjælpes til at være en del af. I arbejdet med at styrke disse faktorer vil det være væsentligt, på den ene side at sikre en 'kritisk masse' for det faglige forskningsmiljø, og på den anden side at nå til større afklaring med hensyn til den status og form, som ph.d.-vejledning skal have: Bør vejledning af ph.d.-studerende være af samme art som vejledning af BA- og kandidatstuderende, blot på et højere fagligt niveau? Bør det være en form for mesterlære centreret om-

kring vejlederen som mester? Eller bør vejledningen 'decentreres', så vejledningen forankres som en opgave i forskningsgruppen, og den ph.d.-studerende bliver mere 'uafhængig' af den enkelte vejleder?

Kompleksiteten øges yderligere af de forskellige modeller, der findes inden for ph.d.-uddannelsen, både erhvervsph.d.-ordningen, hvor den ph.d.-studerende ansættes i en virksomhed, og de såkaldte samfinansierede ph.d.-forløb, hvor stipendiet kan være finansieret af flere forskellige parter. Et samfinansieret forløb stiller nogle specifikke krav til den ph.d.-studerendes evne til at kunne håndtere mange interesser såsom dem på universitetet og i en eller flere virksomheder eller organisationer. Den ph.d.-studerende kan opleve store og muligvis modstridende forventninger til, hvad de skal fokusere på i ph.d.-projektet.

Endelig er behovet for afklaring og vejledning stort, hvad angår mulige karriereveje efter ph.d.-studiet. Mange ph.d.-studerende har, når de starter på deres ph.d.-uddannelse, en drøm om en karriere på universitetet, men ph.d.-uddannelsen er ikke længere kun rettet mod universiteterne og en forskerkarriere her. Det er således en meget lille andel, som opnår en forskerkarriere på universiteterne.

Samlet set er der mange og meget komplekse elementer i spil, når vi ser på, hvordan forholdene kan forbedres for den ph.d.-studerende, så de kan fastholdes og gennemføre deres studium på normeret tid samt komme godt videre i deres karriere. Men der er også peget på nogle gode veje fremad: Karriereafklaring tidligt i forløbet, coaching undervejs for at målrette arbejdsprocessen, en opkvalificering af ph.d.-vejlederne og så en særlig støtte til erhvervs- og samfinansierede ph.d.-studerende, så de hjælpes til at kunne navigere i et spænd af modstridende interesser.

I dette nummer af *DUT* peges på forskellige erfaringer fra arbejdet med at understøtte de ph.d.-studerende i deres studium, at øge trivselen i universitetsmiljøet samt tydeliggøre karriereveje ind på og ud af universitetet.

Arbejdsmiljø og karriere – to ph.d.-udfordringer

Trine Bovbjerg, HR-konsulent, Aalborg Universitet.

Monika Janfelt, fil.dr., karrierekonsulent, Kompetence- og organisationsudvikling, HR-Service Syddansk Universitet.

Hanne Dauer Keller, cand. psych., ph.d. og lektor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Artiklen afrapporterer de erkendelser omkring ph.d.-studerendes arbejdsmiljø og karriereudvikling, som vi har opnået i gennemførelsen af et udviklingsforløb for ph.d.-studerende på fire af landets universiteter i 2012-2013. De ph.d.-studerendes arbejdsmiljø er ikke særligt velbelyst, og igennem en analyse af deltagernes udviklingsplaner og evalueringer af forløbet vil vi pege på 4 karakteristikker ved arbejdsmiljøet: Work-life-balance, dobbelt identitet som både studerende og medarbejder, forventninger og krydspres samt usikre karriereveje. De ph.d.-studerende trives pga. engagementet i deres faglige forskningsprojekt, mens deres udfordringer med arbejdsmiljøet primært bunder i kollegiale, ledelsesmæssige og organisatoriske forhold. For at få inspiration til forbedringer af de ph.d.-studerendes arbejdsmiljø foreslås det at anlægge et situeret læringsperspektiv på ph.d.-uddannelsen. Et situeret perspektiv inddrager dele af arbejdsmiljøet som væsentlig faktor for faglig udvikling.

Indledning

Arbejdsmiljøforskningen har i de sidste 30 år været igennem en udvikling, hvor fokus i stigende grad er drejet hen på betydningen af det psykiske arbejdsmiljø. Det immaterielle arbejde er præget af udfordringer såsom fleksibilitet og store frihedsgrader, som ofte er et positivt gode for den enkelte, der gør, at man kan forfølge sine ambitioner i et interessant arbejde samtidigt med, at familie- og fritidslivet også kan passes. Der er også potentielle skyggesider: Det grænseløse arbejde, arbejdets mangetydighed og oplevelsen af for stort personligt ansvar – faktorer, der kan resultere i ubalancer og stressreaktioner. (Buch, Andersen & Sørensen, 2009).

Det psykiske arbejdsmiljø er naturligvis lige så vigtigt for de ph.d.-studerende som for alle andre, men der mangler i den grad fokus på arbejdsmiljøets¹ betydning for de ph.d.-studerende. Der er få undersøgelser af deres arbejdsmiljø, og på arbejdspladserne synes der også at mangle fokus på betydningen af arbejdsmiljøet for denne gruppe. Der er meget få formelle tilbud til de ph.d.-studerende om at tilegne sig kompetencer til at navigere i arbejdsmiljøet. Et tjek på kursusmulighederne (phdcourses.dk januar 2013) for ph.d.-studerende afslører 4 kurser (ud af 596), der adresserer arbejdsmiljøfaktorer i en eller anden grad, enten med fokus på at gennemføre ph.d.-studiet eller refleksion over og stillingtagen til fremtidigt karrierevalg. De ph.d.-studerende er heller ikke altid repræsenteret i universitetets samarbejdsudvalg. Da det er samarbejdsudvalgene, der arbejder med det psykiske arbejdsmiljø på universiteterne, kan dette medføre, at der mangler opmærksomhed på de ph.d.-studerendes særlige vilkår, og dermed kan der tillige mangle evne og vilje til at forbedre deres forhold.²

Når der tales, skrives og forskes så lidt, som der gør, i arbejdsmiljøet på landet universiteter generelt og for de ph.d.-studerende i særdeleshed, kommer der til at mangle et sprog at føre dialogen i. Det er vanskeligt at tale om og diskutere, hvad der er positivt, og hvad der er problematisk ved arbejdsmiljøet, og hvordan det kan forbedres, når man ikke ved, hvilke faktorer der er væsentlige, og hvordan de påvirker arbejdsmiljøet. Det er derfor vigtigt at skabe større synlighed og sproglighed omkring de ph.d.-studerendes arbejdsmiljø og at overveje, hvordan de ph.d.-studerendes arbejdsmiljø kan forbedres.

I det følgende vil vi præsentere de væsentligste resultater og diskutere vores erfaringer fra et netop afsluttet karriereudviklingsforløb for ph.d.-studerende. Artiklen er baseret på data fra de deltagende ph.d.-studerendes personlige udviklingsplaner samt evalueringerne af forløbet. Materialet giver viden om de ph.d.-studerendes oplevelser af og erfaring med arbejdsmiljøet. Udviklingsplanerne har karakter af fænomenologiske data, der siger noget om, hvordan ph.d.-studiet opleves fra et subjektivt livsverdensperspektiv (Brinkmann og Tanggaard, 2010), og de kan derfor bidrage til vores forståelse af de ph.d.-studerendes arbejdsvilkår og hvilke områder, det er

¹ I denne artikel beskæftiger vi os med det psykiske arbejdsmiljø, der er en samlebetegnelse for de psykologiske, sociale og organisatoriske faktorer i arbejdsmiljøet, der påvirker medarbejderen. Arbejds miljøet inkluderer også fysiske, biologiske, kemiske og ergonomiske faktorer, men disse faktorer er ikke en del af artiklens fokus. Når vi bruger betegnelserne arbejdsmiljø og arbejdsmiljøfaktorer henvises kun til det psykiske arbejdsmiljø og faktorer af relevans for dette.

² Det har ikke været muligt at få tal på, hvor mange ph.d.-studerende der sidder i universiteternes samarbejdsudvalg, men fra vores egne erfaringer fra to af landets universiteter ved vi, at denne gruppe ofte ikke er repræsenteret direkte. I samarbejdsudvalgene sidder repræsentanter fra relevante fagforeninger, og da ph.d.-studerende ofte er nye på arbejdspladsen og har en tidsbegrænset ansættelse, er det sjældent dem, der vælges til dette tillidsforhold.

vigtigt, at universiteterne giver større opmærksomhed. Karriereudviklingsforløbet i sig selv kan inspirere til afvikling af lignende forløb, der sætter fokus på arbejdsmiljøet og karriereudvikling, og giver de ph.d.-studerende redskaber til at reflektere, træffe gode valg og navigere i forhold til arbejdslivet. Vægten vil i denne artikel lægge på de arbejdsmiljømæssige aspekter af forløbet.

De ph.d.-studerendes arbejdsmiljø

Det er vanskeligt at finde forskning om arbejdsmiljøet for de ph.d.-studerende, men Dansk Magisterforening har lavet en rapport om de ph.d.-studerendes forhold, og Aarhus Universitet har offentliggjort en rapport om de ph.d.-studerendes arbejdspladsvurdering (APV) fra 2009. Samlet peger de to rapporter i retning af følgende væsentlige faktorer:

1. Ph.d. studiet er helt overvejende valgt pga. det faglige indhold og muligheden for at forske i et emne, som interesserer en. Muligheden for faglig fordybelse skaber stor trivsel, engagement og tilfredshed.
2. Der er størst tilfredshed med forskningsopgaver – mindre med undervisning og mindst med administrative opgaver.
3. Der er positiv vurdering af omfang og kvaliteten af vejledningen.
4. De faktorer, der opleves mindre positive, er: Uklare krav til afhandlingen, usikre forskerkarrieremuligheder, ensomhedsfølelse og manglende oplevelse af socialt fællesskab, stort arbejdspress, ujævn fordeling af arbejdsopgaver samt høje krav. Faktorer der gør, at man føler sig udkørt, og betyder, at arbejdet går ud over privatlivet.

Det er slående, at der er meget stærkt fokus på faglighed og forskning. Det er de positive og negative faktorer knyttet til mulighederne for forskning og faglig udvikling, der først og fremmest italesættes som væsentlige. Det er selvfølgelig ikke overraskende, men det er dog påfaldende, så lidt samarbejde med kolleger, godt lederskab og psykologiske trivselsfaktorer som anerkendelse umiddelbart betyder for de ph.d.-studerendes trivsel.

Generelt minder de ph.d.-studerendes arbejdsmiljø meget om de karakteristika der fremhæves om vidensarbejde. Ifølge Buch og Andersen (2009) kendetegner følgende arbejdsmiljøfaktorer bl.a. vidensarbejde: Professionalisme, høj kvalitet i arbejdet og selvledelse. Disse fører dels til positive forhold såsom udøvelse af faglighed, mulighed for udvikling, autonomi og anerkendelse, men de fører også til belastende forhold i form af for meget arbejde, for forskellige arbejdsopgaver, uklare mål, uforudsigelighed og usikkerhed (ibid. s. 591). På nogle punkter adskiller ph.d.-arbejdet sig dog fra denne generelle karakteristik. Hvor vidensarbejderen typisk har mange samarbejdsrelationer, er organiseret i teams og oplever sin leder som støttende, arbejder den ph.d.-studerende meget alene og får primært en faglig ledelsesmæssig støtte gennem relationen til vejlederen.

De ph.d.-studerende skal som alle andre vidensarbejdere lære at navigere i deres arbejdsmiljø og håndtere de belastninger, de oplever, på konstruktive måder, for at belastningerne ikke fører til reaktioner som stress eller udbrændthed. Da et ph.d.-studie er tidsbegrænset, så er der i ansættelsen indlejret en usikkerhed omkring fremtidigt tilhørsforhold. Denne usikkerhed kan være mere eller mindre belastende, og aktiviteter, der kan dæmme op for de belastende aspekter, kan derfor anskues som positive for arbejdsmiljøet. Karrieremuligheder kan derfor anskues som en del af arbejdsmiljøet. For at understøtte de ph.d.-studerende valgte vi derfor at tilbyde et kursus med fokus på arbejdsmiljø og karriereudvikling.

Beskrivelse af udviklingsforløbet

Forløbet og den måde vi valgte at bygge det op på udsprang af ønsket om at give de ph.d.-studerende mulighed for at opøve deres evne til at mestre deres arbejdsmiljøudfordringer med særligt fokus på karriereudvikling. Formålet var at gøre de ph.d.-studerende mere bevidste og inspirere dem til at træffe trivselsfremmende valg i deres arbejdsliv og give dem nogle praktiske værktøjer til stresshåndtering, prioriteringer og karriereplanlægning. Vores fokus lå på det subjektive, psykiske arbejdsmiljø (Agervold, 1998); dvs. trivsel og belastning som resultat af personlige bearbejdnings af ydre miljøfaktorer. Vi ville gerne hjælpe deltagerne til at få større klarhed over, hvad der var vigtigt for dem i deres arbejdsmiljø og deres arbejdsliv, samt hvordan de kunne håndtere de problematikker, der påvirkede dem. Da usikkerheden om fremtiden er stor og karrierevejene utydelige, uanset om man vil gå forskervejen eller en anden vej uden for universiteterne, bliver karrierespørgsmålet en væsentlig faktor i det psykiske arbejdsmiljø.

At vi havde fokus på det subjektive, psykiske arbejdsmiljø betød, at vi udformede workshopdagene, så de var så åbne i strukturen, at deltagernes egne erfaringer og erkendelser blev det bærende. Formmæssigt bød dagene på korte oplæg, øvelser, diskussioner og fremlæggelser, der gav plads til, at deltagerne kunne arbejde ud fra og med deres personlige udgangspunkt. Mellem workshopdagene var indlagt to præferencetest med efterfølgende individuel opfølgning med en konsulent. Her var fokus på betydningen af personlige præferencer for personens oplevelse af arbejdsmiljøet og hans/hendes karrierevalg.

Kurset blev tilrettelagt med følgende aktiviteter:

- Deltagelse i heldags-workshop omkring arbejdsmiljø.
- Gennemførelse af JTI-test (Jungs Type Indikator) samt 1½ times individuel tilbagemelding med konsulent.
- Deltagelse i workshop om karriereudvikling og kompetenceafklaring.

- Gennemførelse af en karrieremodel-test (Decision Dynamics Career Model) samt 1½ times individuel tilbagemelding med konsulent.
- Individuel, skriftlig udformning af egen udviklingsplan.
- Deltagelse i afsluttende netværksmøde.

Forløbet blev afviklet i perioden fra februar 2012 til januar 2013 med ph.d. studerende fra København Universitet (KU), Syddansk Universitet (SDU), Aarhus Universitet (AU), Aalborg Universitet (AAU) og med artiklens forfattere som gennemgående undervisere.³ De ph.d.-studerende på KU, SDU og AU repræsenterede alle hovedområderne, mens der på AAU holdet kun var ph.d.-studerende fra samfundsvidenskab og humaniora. Der var på alle universiteter en overvægt af kvinder, som havde tilmeldt sig udviklingsforløbet. I alt deltog 47 kvinder og 21 mænd.

Analyse af deltagernes udviklingsplaner

Deltagerne skrev som led i kurset en individuel udviklingsplan på 1-3 sider, bl.a. om, hvad de fik ud af kurset, og hvad de ville bruge erkendelserne til fremadrettet. Der var mange, som havde fokus på udbyttet af præferencetestene (JTI og karrieretesten) og på, hvordan personlige præferencer kunne spille ind på trivsel i deres nuværende og fremtidige arbejdsliv. I det følgende fremlægges vores analyse af de ph.d.-studerendes arbejdsmiljørelaterede udfordringer. Vi har gennemgået udviklingsplanerne (i alt 48 fra alle 4 forløb) og kategoriseret de udsagn, der relaterede sig til deres opfattelse af arbejdsmiljøet. Disse er udformede som frit formulerede narrativer, og de kan derfor ikke bruges til at dokumentere og udlede mere statistiske påstande om, hvor mange der mener noget om nogle bestemte parametre. Der skal også gøres opmærksom på, at de ph.d.-studerende kan opleve stor trivsel og tilfredshed i deres arbejdsliv uden, at det kommer til udtryk i deres udviklingsplaner. Analysen er derfor fokuseret på de problemområder, de ph.d.-studerende oplever, og giver *ikke* et komplet billede af de ph.d.-studerendes oplevelser af deres arbejdsmiljø.

Der er primært fire problematikker, vi vil fokusere på her: Det grænseløse arbejde, identitet som studerende eller medarbejder, forventninger til ph.d.-arbejdet og usikre karriereveje.

Det grænseløse arbejde og problemer med work-life-balancen

At gennemføre et ph.d.-projekt er en udfordrende arbejdsopgave. Vi ved bl.a. fra et udviklingsforløb med fokus på ph.d.-coaching, at der er belastninger forbundet med arbejdets forskningsfaglige indhold og organisering, og at en af de ph.d.-studerendes største udfordringer er "projektledelse og det at finde en god work/life balance" (Godskesen m.fl., 2013, s. 4). Citatet fanger problematikken i en nøddeskal: Det er

³ Projektet var forankret på Syddansk Universitet med Monika Janfelt som projektleder og støttet af Statens Center for Kompetenceudvikling (SCK).

vanskeligt at lære at drive et 3-årigt forskningsprojekt med alt, hvad det indebærer af faglige udfordringer, selvledelse og samarbejde med forskellige aktører. Samtidigt skal man have arbejdsindsatsen til at spille sammen med ens øvrige liv. Følelsesmæssigt slår udfordringerne igennem som usikkerhed i forhold til dagligdagens beslutninger og prioriteringer (Godskesen m.fl., 2013, s. 4).

Ønsket om at udvikle strategier til at forbedre work-life-balancen er et af de fokuspunkter, der ofte optræder i udviklingsplanerne. Der er ingen grænser for mulige arbejdsopgaver i et ph.d.-projekt. Dertil kommer den grænseløshed, der følger af ph.d.-arbejdets immaterielle natur og af, at udførelsen i vid udstrækning er uafhængig af tid og lokalitet. Man kan arbejde hele tiden og overalt, hvilket medfører, at man potentielt altid er på arbejde. Man skal tage et aktivt valg, hvis man i et tidsrum skal vælge arbejdet *fra* og familien eller fritiden *til*.

Identitet som studerende eller medarbejder?

De ph.d.-studerende er ansat som *medarbejdere* på institutterne med de rettigheder og pligter, der følger heraf, men de har samtidig titel af *studerende* og de tager en ph.d.-uddannelse og ligner på den måde de øvrige studerende på universitetet mht. status. Det kan således være et åbent spørgsmål, hvordan de ph.d.-studerende selv og andre aktører på arbejdspladsen anskuer deres identitet. Indgår de i de konkrete arbejdsfællesskaber på lige fod med de øvrige kolleger, eller er de der midlertidigt med en form for særstatus som studerende? Disse tvetydigheder udtrykkes tydeligt i følgende citat:

"Jeg bemærkede, at kurset kunne give os ph.d.-studerende en identitet som faktiske medarbejdere med rettigheder og muligheder for at stille krav og sige til og fra. Det kunne flytte os væk fra at betragte os selv som nogen, der skal være taknemmelige for den position, vi besidder, og som skal gøre en ekstra indsats for at få lov at blive."

Den taknemmelige position synes at være normen, og det betyder, at de ph.d.-studerende i vid udstrækning undlader at stille krav til deres vejleder, øvrige ledere og arbejdspladsen som sådan. Den taknemmelige position resulterer tillige i, at de ph.d.-studerende får for meget at lave, fordi de har vanskeligt ved at sige nej til opgaver, de bliver tilbudt. Selvom de tilbudte opgaver ikke altid er projektrelevante, kan det af karrierestrategiske årsager alligevel være vigtigt eller nødvendigt at sige ja til at udføre opgaverne. De ph.d.-studerende kan have svært ved at vurdere den karrieremæssige værdi og forudsige afkastet. Da konsekvenserne er usikre, vil de ph.d.-studerende have tendens til at påtage sig opgaverne for en sikkerheds skyld. Flere af deltagerne i forløbet formulerer det som et udviklingsmål, at de skal "turde sige nej til undervisningsopgaver, der ikke er relevante for projektet." Ved at benytte ordet 'turde' understreges det, at det ikke er uvæsentligt, om man takker nej; der er tværtimod noget på spil, og man kan risikere noget ved at sige nej, såsom ikke læn-

gere at blive tilbudt opgaver, og derved på sigt bliver mindre betydningsfuld for gruppen. Omvendt kan det at påtage sig opgaver være et skridt i retning af større integration i, opdyrkning af position og identitet som medarbejder og kollega i arbejdsfællesskabet. Opgaver, der ligger i periferien af projektet, kan også give erfaringer, der kan bidrage til afklaring i forhold til valg af karriereretning.

Forventninger og krydspres i ph.d.-arbejdet

Samtidigt med, at de ph.d.-studerende kan være usikre på, om de træffer de rette faglige valg, oplever de, at der er høje krav til deres indsats, og at der er hårde deadlines, der skal overholdes. Der er tale om en form for krydspres, hvor de forventes at levere i forhold til en projekteret 3-årig projektplan samtidig med, at planen baserer sig på en række faktorer uden for den ph.d.-studerendes kontrol. Meget kan ske på 3 år med de samarbejdspartnere, man er afhængig af. De ph.d.-studerende kan derfor opleve usikkerhed omkring hvordan, de træffer de rigtige faglige valg og hvordan, de mest hensigtsmæssigt organiserer deres tid, og derved føle usikkerhed over deres egen faglige formåen. På den måde er en væsentlig arbejdsmiljøfaktor i ph.d.-arbejdet usikkerheden omkring, hvad det er bedst at gøre (Beck, 1997).

Flere deltagere fremhæver, at en af de ting, de har fået ud af kurset, er en øget bevidsthed om nødvendigheden af, at de forholder sig aktivt til deres arbejdsliv og stiller krav eller siger til og fra i forhold til, hvad de selv trives med:

"Hvor jeg før kurset måske havde en tendens til at forholde mig mere eller mindre passivt til forhold som studerende, jeg ikke var tilfreds med, holder jeg nu i højere grad fokus på at identificere og reflektere over, hvad jeg gerne vil."

Svaret på ph.d.-arbejdets iboende kompleksitet og modsigelser er, at den ph.d.-studerende arbejder aktivt med at udvikle sin egen retning i arbejdslivet og en professionel integritet.

Usikre karriereveje

En fjerde faktor i arbejdsmiljøet hænger sammen med muligheden for at se sit aktuelle arbejde i et længere karrierespæktiv, udvikling af en identitet som forsker og oplevelsen af at være engageret i et projekt med tydelige fremtidsperspektiver. Et gennemgående tema i udviklingsplanerne er derfor spørgsmålet om karrierevalg og behovet for at få større afklaring af, hvilke veje man vil og kan gå:

"Kurset har gjort mig opmærksom på, hvilke kvalifikationer og kompetencer vi som ph.d.ere har ..., og hvordan en forskeruddannelse ikke nødvendigvis behøver at betyde en forskerkarriere, men at der er adskillige jobs i grænsefladen mellem forskning og fx forvaltning."

Karriereplanlægning, som noget man skal tage alvorligt og arbejde med, både på kort og lang sigt, er en indsigt, som flere deltagere skriver om i deres udviklingsplaner. Ligeså skriver en del om ansvar for egen karriere og for at træffe de rigtige valg som en erkendelse, de tager med sig fra forløbet:

"Det er min fremtid det omhandler, og jeg må tage større styring. ... Jeg er ved den første store skillevej i mit karriereforløb, og kurset har i den grad hjulpet mig til at erkende, at jeg må vælge og tage stilling og ikke frygte, at jeg vælger noget fra."

Deltagerne får således gennem kurset øjnene op for, at de har flere karrieremuligheder, og at de bør overveje hvilken karriere, de sigter på, da det har betydning for de valg, de træffer under studiet. Den universitære karrierevej er dog i bund og grund usikker, da der uddannes langt flere ph.d.ere, end der efterfølgende opslås stillinger til.

Hvis de ph.d.-studerende derfor skal gøre sig håb om at få forskerstillinger, oplever de, at de under studiet skal fremvise en facade, der signalerer, at de er et kommende medlem af det universitære praksisfællesskab. Det gør man ved at fremstå vidende, kompetent og sikker overfor omverdenen. Flere ph.d.-studerende gav derfor på kurset udtryk for, at de ikke oplever, at de kan dele deres usikkerhed og bekymringer med hinanden eller med vejlederen eller med andre kolleger i miljøerne. De vurderer, at det kan have negative konsekvenser for en mulig universitetskarriere, hvis de allerede under ph.d.-uddannelsen viser, at der er arbejdsopgaver, de finder vanskelige. Dette kan også tolkes af, at flere i deres udviklingsplaner fremhæver, at det har været en *befrielse* at deltage i dette kursusforløb, hvor det var legitimt at fremkomme med sine spørgsmål og bekymringer. Det fremhæves tillige i evalueringerne som positivt, at holdene har været sammensat på tværs af faglige miljøer, da det har bidraget til en åben og ærlig stemning.

Hvad har vi lært om ph.d.-studerendes arbejdsmiljø?

Udviklingsforløbet har vist sig meget relevant for deltagerne, da det har adresseret faktorer i arbejdsmiljøet, som der ofte ikke fokuseres på i de faglige miljøer. Der er *nødvendige* udfordringer og belastninger knyttet til det at skulle gennemføre et flerårigt projekt og selv være primært ansvarlig for at træffe de dertil knyttede teoretiske og metodiske valg. Forløbet har dertil kastet lys på en række *ekstra* udfordringer og belastninger, der ikke knytter sig til arbejdets indhold, men primært knytter sig til sociale, ledelsesmæssige og organisatoriske forhold: Problemer med work-life-balancen, identitet mellem studerende og medarbejder, krydspres og usikre karriereveje. Analysen har bragt os et skridt ad vejen til at forstå væsentlige dynamikker i de ph.d.-studerendes arbejdsmiljø.

Det skal påpeges, at ph.d.- studerende har mange forskellige oplevelser af det at være ph.d.-studerende, hvilket reflekterer universitetssektorens diversitet. Derfor er der også ph.d.- studerende, der ikke oplever de felter, vi peger på, som problematiske.

De områder, der primært bør udvikles, omhandler primært kollegiale, ledelsesmæssige og organisatoriske forhold. De ph.d.-studerende bliver ikke nødvendigvis medlemmer af det arbejdsfællesskab, som de skal være en del af. De bliver ikke nødvendigvis inddraget i undervisning, planlægning, udviklingsarbejde mm. i et forskningsmiljø. Derudover kan de ph.d.-studerende være usikre på, hvilken praksis de skal satse på at lære, da de ikke ved, hvorhen karrierepilen peger. Derfor kan den karrieremæssige usikkerhed, som mange ph.d.-studerende befinder sig i, påvirke de ph.d.-studerendes lærings- og socialiseringsprocesser negativt. På den ene side kan *de selv* være usikre på, om de skal bruge tid og ressourcer på at opdyrke kompetencer og relationer, der kan forbedre deres chancer for en universitetskarriere, og på den anden side kan *de faglige miljøer* være usikre på, om det er værd at investere tid og ressourcer i at inddrage og oplære de ph.d.-studerende i fællesskabets mere centrale opgaver. Disse usikkerheder er vigtige, hvis man anskuer læring ud fra et situeret perspektiv, hvor læring ikke kun handler om at udvikle teoretisk og metodisk viden men også om at udvikle fagets mere tavse elementer som fx dømmekraft eller fornemmelse for forskningsstandarder. For at udvikle kompetencer til at udøve et fag i et situeret perspektiv er det en nødvendighed at indgå i et praksisfællesskab med rollemodeller på forskellige niveauer af faglig udvikling og med adgang til de mere erfarnes viden (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998).

I en analyse af forskeres læringsbaner peger Kvale (1999) på mesterlærens store betydning. Forskere lærer gennem deltagelse i praksisfællesskaber, hvor de til at starte med indtager en mere perifer rolle for langsomt at bevæge sig ind mod en fuldgyldig position i fællesskabet. I denne bevægelse tilegnes ikke blot viden og færdigheder men også normer og værdier, smag og dømmekraft. Processen fungerer identitetsskabende bl.a. ved, at de ph.d.-studerende identificerer sig med 'mestre' inden for feltet. 'Undervisningen' og evalueringen foregår ved, at 'mestrene' fungerer som rollemodeller, og på den måde indlæres både de mere eksplicite sider af faget og de mere 'tavse', så som en holdning og en vision (ibid. s. 180ff). Et situeret perspektiv på de ph.d.-studerendes læring kunne give blik for vigtige sociale og identitetsmæssige dimensioner af læreprocessen og kunne være et redskab til at organisere nogle mere lærende miljøer. Pointen er, at der skal arbejdes aktivt med design af sociale læringsmiljøer for de ph.d.-studerende. Der er allerede nu gang i forskellige forsøg på at skabe mere støttende miljøer ved fx ph.d.-klubber og body- og mentorordninger og ph.d.-coaching. En anden pointe er, at man må forsøge at tilrettelægge ph.d.-uddannelsen, så den studerende lærer den fulde universitetspraksis og ikke kun forskerpraksis. Ideelt set beriger forskning og undervisning hinanden, og et veltilrette-

lagt ph.d.-læringsforløb bør formes, så der opstår synergi mellem forskningsinteresser, undervisningsopgaver og administrative opgaver. Hvis man skal tro vores erfaringer fra dette forløb, så er det en pædagogisk opgave, der ikke alle steder bliver løst i tilstrækkeligt omfang.

Kan man lære at håndtere sit arbejdsmiljø og sin karriere ved at gå på kursus?

De ph.d.-studerendes arbejdsmiljø byder på en række udfordringer og det synes oplagt, at problemerne skal løses gennem organisationsudvikling i miljøerne. Ved *kun* at tage problematikkerne op i kursusregi kan trivsel og godt psykisk arbejdsmiljø blive en individualiseret opgave, som følgende citat giver udtryk for:

"Jeg skal lære at sige nej, sådan stress ikke overtager min hverdag. Det betyder også, at jeg er blevet klar over, at jeg aktivt må gøre en indsats for trivsel."

På den anden side synes det relevant at styrke den enkelte ph.d.-studerendes refleksion over og stillingtagen til eget arbejdsmiljø og karriereudvikling. Udviklingsforløbet har hjulpet dem til at bearbejde mulige belastninger og til at stille krav til miljøet. Det har haft stor betydning, at de ph.d.-studerende har mødt andre i samme situation og oplevet, at kolleger tackler udfordringerne forskelligt. Det har også givet oplevelser af, at fx bekymringer og usikkerhed i forhold til egen karrieresituation var almene, og at det var legitimt at have sådanne følelser. Der var stor lettelse over at kunne tale åbent og ærligt omkring usikkerhederne i arbejdet som ph.d.-studerende.

Afrunding

Vi kan konkludere, at kursusforløbet har sat fokus på relevante tematikker, som der p.t. ikke er meget opmærksomhed på. Det drejer sig om betydningen af arbejdsmiljøet, karrierevejsvalg og personlige præferencer for ph.d.-forløbet. Bevidstheden om og sprogliggørelsen af disse temaer har givet deltagerne mulighed for at reflektere over og i fællesskab at diskutere emnerne og dermed blive klogere på betydningen af arbejdsmiljø og karriereudvikling.

Deltagernes udviklingsplaner har givet stof til, at vi i denne artikel har kunnet pege på fire karakteristika ved ph.d.-arbejdet: Det grænseløse arbejde, identitet mellem kollega og studerende, forventninger og krydspres i ph.d.-arbejdet og usikre karriereveje. De forbundne dynamikker har sociale, organisatoriske og identitetsmæssige dimensioner, og helt overordnet peger de mod, at ph.d.-uddannelsen i dag skaber læringsforløb, hvor der mangler mulighed for at deltage i bredere praksisfællesskaber og sigte målrettet mod at udvikle sig hen mod en bestemt arbejdsidentitet.

Trine Bovbjerg arbejder som HR-konsulent ved Aalborg Universitet. Hendes faglige fokus er rekruttering, medarbejderudvikling og arbejdsmiljø. Hun har mange års erfaring med kompetenceafklaring, karriereudvikling, undervisning samt hele rekrutteringsprocessen for hhv. administrative og videnskabelige stillinger i universitetssektoren. Hun har en baggrund som cand.mag. i Musikvidenskab og Historie – læs evt. mere på <http://personprofil.aau.dk/11965#/minside>

Monika Janfelt arbejder som karrierekonsulent, projektleder og coach ved HR-Service ved Syddansk Universitet. Hendes faglige fokus er talentudvikling, rekruttering og karrierecoaching. Hun har mange års erfaring med at undervise, holde workshops, foredrag og seminarier samt med at afholde lederaspirant- og karriereudviklingsprogrammer. Hun har en baggrund som historiker og lektor ved Syddansk Universitet.

Hanne Dauer Keller arbejder som lektor indenfor feltet Organisatorisk Læring. Hun har i et 2-årigt pilotprojekt været tilknyttet HR-afdelingen på Aalborg Universitet og har virket som konsulent og arbejdet med psykiske arbejdsmiljø på universitetet på individ-, gruppe- og organisations-niveau.

Litteratur

- Agervold, M. (1998). *Det psykosociale arbejdsmiljø*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet: På vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buch, A. & Andersen, V. (2009). Begejstring og belastning i vidensarbejdet. *Psyke & Logos*, 30(2). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Buch A., Andersen, V. & Sørensen, O. H. (2009). *Videnarbejde og stress – mellem begejstring og belastning*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Godskesen, M. m.fl. (2013). Coaching, netværk og udvikling af forskningsmiljøer – med fokus på ph.d.-studerende. Aalborg Universitet.
- Kvale, S. (1999). Forskere i lære. I: Nielsen og Kvale (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Internetsider

- Danmarks Magisterforenings ph.d.-undersøgelse kan downloades på <http://www.dm.dk/~media/Nyheder/Phdundersoegelse.ashx?tttt=2> (tilgået 26.08.13).
- Arbejdspladsvurdering for ph.d.-studerende på Aarhus Universitet 2009 kan downloades på: <http://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.arbejdsmiljo.au.dk/apv-portal/publikationer/phd.pdf> (tilgået 26.08.13)

Hvordan kan kriterier for ph.d.-bedømmelser danne grundlag for ph.d.-uddannelse?

Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 ph.d.-bedømmelser fra et humanistisk fakultet

Lotte Rienecker, LearningLab, Danmarks Tekniske Universitet.

Peter Stray Jørgensen, forlagskonsulent og universitetspædagogisk freelancer.

Reviewet artikel

Pointen i denne artikel er at indholdet i ph.d.-bedømmelser kan og bør have pædagogiske implikationer for ph.d.-skrivning og ph.d.-vejledning. For at skabe grundlag for sådanne implikationer har vi analyseret 41 ph.d. bedømmelser fra 2009 på Det Humanistiske Fakultet med henblik på at identificere styrker og svagheder i afhandlingerne. Analysen er baseret på international empirisk forskning i ph.d.-bedømmelser. Analysen viste tydelige mønstre i bedømmelserne: Mens afhandlingernes analysedel vurderes meget positivt, samler kritikken sig om de afsnit hvor afhandlinger skal trække de store linjer op: forskningsoversigt hvor eget bidrag skal positioneres i forhold til feltets litteratur, og diskussionen hvor analysens resultater skal sættes i sammenhæng med det øvrige felts teorier og metoder. Vi afslutter artiklen med forslag til ph.d.-studerende, vejledere/undervisere, bedømmere og ph.d.-administration og -forskerskole.

Problemstillingen

Den ph.d.-bedømmelsesforskning som vi tager udgangspunkt i, er her repræsenteret af en tværfakultær empirisk bedømmelsesforskning af amerikaneren Lovitts, 2007 og en række store, tværfakultære undersøgelser af den australske forskergruppe SORTI samt den efterhånden omfattende lærebogslitteratur til ph.d.-skrivere og vejledere /bedømmere om afhandlingsskrivning set i et alignment perspektiv (fx Trafford & Leshem 2008, Murray 2008). Forskningen studerer bedømmelserne med henblik på at gøre ph.d.-studerende og deres vejledere opmærksomme på hvad "der kræves".

Forskning i ph.d.-bedømmelser

Den ph.d.-bedømmelsesforskning som vi tager udgangspunkt i, er her repræsenteret af en tværfakultær empirisk bedømmelsesforskning af amerikaneren Lovitts, 2007 og en række store, tværfakultære undersøgelser af den australske forskergruppe SORTI samt den efterhånden omfattende lærebogslitteratur til ph.d.-skrivere og vejledere/bedømmere om afhandlingsskrivning set i et alignment perspektiv (fx Trafford & Leshem 2008, Murray 2008). Forskningen studerer bedømmelserne med henblik på at gøre ph.d.-studerende og deres vejledere opmærksomme på hvad "der kræves".

En dansk undersøgelse

Den eneste foreliggende danske undersøgelse til nu, ud over denne artikel, er jura-professor Schaumburg-Müllers (2009) korte gennemgang af 79 ph.d.- og doktorbedømmelser fra jura, Aarhus Universitet 2000-2006. Han fandt at bedømmelserne vidner om mange problemer i afhandlingsskrivning, problemer som han bemærker at man skulle mene var basale. Han bemærker manglende fokus, problemformulering og rød tråd og også mangel på teoriudvikling og kritisk forholden sig som hyppige problemer i antagne afhandlinger, ifølge bedømmerne (2009, s.1). Schaumburg-Müllers optællingsresultater og metode fremgår ikke af artiklen, mens der bruges ord som "mange" og "en del" om ovenstående indtryk. Den internationale bedømmelsesforskning og lærebogslitteratur om ph.d.-afhandlinger handler om at eksplicite det som ellers kan være tavs viden for vejledere, bedømmere og ph.d.-skrivere. Som Schaumburg-Müller beskriver det:

"På denne måde kan kravene til videnskabelighed i [...] afhandlinger i nogen grad betegnes som 'tavs viden', en viden som er i miljøet, men som ingen ekspliciterer offentligt. Her lades især de ph.d.-studerende unødigt i stikken, fordi der ikke er klare udmeldinger om bedømmelseskriterier, og de overlades til at gætte sig frem til hvad et nærmere bestemt bedømmelsesudvalg vil mene. I værste fald lægges der forskellige kriterier til grund, og en sådan uoverensstemmende praksis fanges ikke, fordi man i begrænset omfang læser andre bedømmelser end dem man selv og eventuelt nogle nære kolleger er involverede i." (2010, s.3).

Resultaterne af vores undersøgelse viste lidt andre udfordringer end dem som Schaumburg-Müller fandt. Nærværende undersøgelse blev igangsat på initiativ af en (dengang) forskerskoleleder som bemærkede mønstre i bedømmelsernes kritik, og at observationen igennem flere år var at mange bedømmelser var meget kritiske, også overfor antagne afhandlinger. Man ønskede at bruge bedømmelserne pædagogisk og fremadrettet. Pædagogisk interessant er det derfor hvad man kan lære af især de kritiske bemærkninger.

Formål

Med undersøgelsen her vil vi vise hvilke kriterier for bedømmelser af ph.d.-afhandlinger man kan analysere sig frem til i en årgang af bedømmelser på ét fakultet. Specifikt analyserer vi hvad der i ph.d.-afhandlingerne *ikke* har levet op til bedømmernes kriterier, og dermed peger vi på vejledningspædagogiske muligheder og vigtige temaer for vejledning, forskeruddannelse og information ud fra en *alignment* tankegang (Biggs & Tang, 2011). Metodisk er denne undersøgelses bidrag et analyse-skema for ph.d.-bedømmelser som kan danne afsæt for kommende analyser af ph.d.-bedømmelser til brug for udvikling af forskeruddannelse og vejledning.

Data

Data er 41 bedømmelser af humanistiske ph.d.-afhandlinger på ét fakultet, nemlig samtlige bedømmelser for ét år. Heraf var de 38 antaget til forsvar, dog 6 efter omskrivning på 6 måneder. Ud af disse er to afvist uden mulighed for at revidere, én efter omskrivning, men som afvises i anden omgang. Samplet er givet af at undersøgelsen blev foretaget på foranledning af ledelsen; der er derfor tale om en intern undersøgelse. Bedømmelser er normalt fortrolige, og det er ekstraordinært at vi har fået lov til at læse bedømmelserne i papirversion som efter dataindtastningen blev maku-leret.

Teori: Kriterier for bedømmelse af ph.d.-afhandlinger

Læringsmål for ph.d.-uddannelse kan udlæses af Qualification Framework of the European Higher Education Area som bl.a. nævner systematisk forståelse af et felt, forskningsmetode, forskningsbidrag som kan publiceres, kritisk analyse, vurdering og syntese af nye ideer (<http://www.grossroads.eu/qualifications-framework-of-the-european-higher-education-area/third-cycle-phd>). Udover internationale qualification frameworks har lokale forskerskoler retningslinjer for kriterier og bedømmelsers udformning. Alligevel er det et fund i bedømmelsesforskningen at der er usikkerhed om kriterier for ph.d.-bedømmelser, at de er forskellige og at eksisterende retningslinjer ikke bliver brugt konsistent (Holbrook et al. 2004). Nogle bedømmelser kommenterer fx på anvendte metoder, andre ikke. Forskellige bedømmelseskriterier kan gøre ph.d.-bedømmelser svært sammenlignelige og underminere tillid til bedømmelserne.

Kritiske vurderinger sætter kriterier

Kritiske, negative vurderinger er et omdrejningspunkt for bedømmelsesforskningen, og specielt hvilke kriterier der bliver afgørende og har *make-or-break*-karakter for afhandlingens antagelse. Store tværfakultære studier af flere tusinde bedømmelser, foretaget af Holbrook et al. 2007, og Holbrook et al. 2004, har vist at *make-or-break*-karakter har i særdeleshed kandidaternes litteraturkendskab – og kvalificering (*coverage* → *critical appraisal*). Hvis bedømmerne finder det "i orden", er sandsynlighe-

den for godkendelse meget høj. Det drejer sig ikke kun om bredde, men om dybde, om sætten i relation og forståelse og anerkendelse af kontekster, om kompetencen at kunne reviewe feltets litteratur. Også tilstedeværelsen af et klart bidrag i en ph.d.-afhandling er vigtigt for at opnå graden – men mange afhandlinger antages dog uden at der i bedømmelsen eksplicit nævnes et bidrag (*contribution*) – med dette ord eller med synonymer. Holbrook et al. skriver om kandidatens *scholarship* (belæsthed) i forhold til kandidatens *research* (egen undersøgelse) som to piller i hvad der bedømmes, og de har fundet at *scholarship* i mange bedømmelser beskrives som mere udslagsgivende end om kandidatens egne undersøgelser har ført til resultater, eller er helt metodisk velgennemførte.

De kriterier som undersøgelserne foretaget af Holbrook et al, 2007, respektive Lovitts, 2007, har angivet som de vigtigste (bl.a. Holbrook et al.s overkategorier *scholarship* og *research*, og kategorien *contribution*) har dannet baggrund for vores analyse-skema, og de er blevet holdt op imod vores danske empiri.

Vi har endvidere brugt fakultetets interne skrift Retningslinjer for bedømmelse (2009), idet der heri angives et sæt kriterier, nemlig at bedømmelserne skal afspejle afhandlingens stærke og svage sider, og der ønskes vurdering af afhandlingens formål, bidrag med ny viden og originalitet, empirisk grundlag, samt de(n) valgte metodiske og teoretiske tilgang(e), resultater og konklusion, struktur, præsentationsform, akribi og akkuratesse Disse kriterier genfindes i det analyseskema vi har konstrueret (bilag 1).

Metode

Data var givne, vi har derfor ikke foretaget nogen dataudvælgelse.

Materialet; de 41 bedømmelser udgjordes af 7-14 sider lange dokumenter. Første del af disse er en nøje gennemgang af afhandlingens argumentation og dokumentation. Anden del består af vurderende kommentarer. Ofte er sidste del den længste. Det er kun de vurderende kommentarer vi analyserer her.

Skemadesign

Hovedredskabet i analysen er et skema til registrering af de vurderende kommentarer i bedømmelserne.

Kategorierne i analyseskemaet har vi konstrueret gennem en kombination af input fra henholdsvis empirien, dvs. bedømmelserne, og teorien. Kategori 1 er bidraget som al litteratur og vejledninger på området, bl.a. Qualification Framework fremhæver som et afgørende kriterium, kategori 2-10 udgøres af tekstelementerne i afhandlingens standardstrukturer (se fx Feak & Swales, 2009, s.61), kategori 11-14 er kategorier som tilsammen udgør afhandlingens fremstilling, (eng. *presentation*). Fremstilling går på tværs af de enkelte tekstelementer.

Afhandlingens indholds- og tekstelementer der vurderes i bedømmelserne

	Positivt	Negativt
1. Nybrud, bidrag		
2. Indledning med problemformulering og begrebsdefinitioner, afgrænsning m.m.		
3. Forskningsoversigt, kontekstualisering, faghistorie		
4. Metode (og metodekritik)		
5. Empiri		
6. Teori		
7. Analyse(r)		
8. Diskussion		
9. Resultater, konklusion		
10. Perspektivering, med samfundsrelevans, kontekstualisering		
FREMSTILLING		
11. Argumentation		
12. Struktur		
13. Positionering af skriveren, med kritisk distance, personligt engagement		
14. Sprog og formalia, tabeller, figurer mv.		

Figur 1: Skema til registrering af kommentarer i bedømmelserne

Bedømmelsesforskningen byder på forskellige kategorier at analysere bedømmelsens vurderende udsagn i. Vi har valgt at kategorisere i standardstruktur-modellen, fordi en model der kategoriserer i velkendte dele af afhandlingen letter en pædagogisk overførbare på skrive- og vejledningssituationen: Klager mange bedømmelser fx over manglende metodeafsnit, så er det brugbare informationer for skrivere, vejledere og andre.

Vi har fundet kategorierne velegnede. Kun ganske få kommentarer i vores materiale kan vi ikke rubricere som en kommentar til et tekstelement eller til fremstillingen. Kategoriernes grænser er ikke præcise, nogle kommentarer kan placeres flere steder, fx kan kommentarer om bidrag også, med anden formulering, placeres under konklusion og perspektivering.

Kategorierne opdeler vi i to grupper. I tråd med Lovitts (2007) og Holbrook et al. (2007) opdeler vi alle vurderende kommentarer i "positive" og "negative". Kun i et fåtal af tilfælde har det været svært at afgøre om en kommentar skulle forstås som negativt eller positivt vurderende, det fremgår næsten altid af konteksten.

Analysemetode

Hver bedømmelse er blevet registreret i sit eget individuelle skema ved at indtaste samtlige vurderende sætninger i analyseskemaet. Da vi ikke havde elektroniske versioner, har vi skrevet kommentarerne ind fra papirversion, i praksis en indskrivning af næsten al tekst i den vurderende del. Derefter blev alle kommentarer i de 41 bedømmelser til hvert af punkterne i analyseskemaet samlet i dokumenter med afsnitenes titler, dvs. et skema for samtlige kommentarer til Bidrag, Empiri, Metode osv.

Der er fremstillet 41 skemaer til registrering af hver bedømmelse, og 14 skemaer til hver af kategorierne, opdelt i grupperne Positivt og Negativt. Således kan ros og kritik til hvert tekstelement ses samlet. Vi har begge læst alle bedømmelser og alle bedømmelsesskemaer for gensidigt tjek af placering af de enkelte udsagn i de enkelte tekstelementer. Tvivl om placeringen af et bedømmelsesudsagn kan opstå hvis bedømmernes sproghandling ikke er klar. Fx kan en sekvens hvor der spørges til afhandlingens argumentation, men ikke vurderes/kritiseres, opfattes som en kritisk vurderende sekvens, men også som en neutral, spørgende sekvens der foregriber spørgsmål til det mundtlige forsvar. Vi har i sådanne tilfælde undladt at medtage enkelte passager fra bedømmelserne i skemaerne som vi ikke begge kunnet afkode som vurderende, positivt eller negativt. Således har enighed om placering i skemaet været en forudsætning for inklusion i registreringskemaerne.

Hvert af de 14 tekstelementer i de 14 skemaer har vi analyseret ud fra hvilke kriterier for god afhandlingskrivning der kommenteres på af bedømmerne, dvs. hvilke kriterier der er genkommende. Resultaterne af denne detaljerede sproglige analyse af bl.a. anvendte adjektiver kan ses i bilag 1 og i undersøgelsen (Rienecker & Stray Jørgensen 2011, bilag 2).

De 14 tekstelementskeemaer giver overblik over omfang og indhold af de vurderende kommentarer til hvert felt, samt forholdet mellem ros og kritik, talt op på antallet af kandidater der modtager positive/negative/både positive og negative kommentarer på det pågældende tekstelement. Et eksempel er kommentarerne til tekstelementet Forskningsoversigt, med 25 positive kommentarer til 34 kandidater og negative kommentarer til 24 kandidater. Det har vist sig ikke at være fremgangsrigt at kvantificere mængden af henholdsvis positive og negative kommentarer i linjer eller sidetal da et gennemgående fund er at negative kommentarer generelt er længere, de kalder i højere grad på argumentation og dokumentation, mens positive ofte indskrænkes til et kort, positivt udsagn. Kun 4 passager med positive kommentarer er > 16 ord lange, mens 22 passager med negative kommentarer er > 16 ord lange. (16 ord er arbitrært valgt som en kort tekstpassage).

Det er de overordnede resultater af optællingerne og indholdsanalysen af bedømmelserne, vi beskriver nedenfor.

Analyse og resultater

Vi analyserer ud fra skemaets tekstelementer hvilke dele af afhandlingerne der vurderes/ikke kommenteres/vurderes, hvilke dele der roses og kritiseres, og hvad kriterierne er for vurderingerne.

Som en forudsætning for resultaterne skal det nævnes at 38 af 41 afhandlinger var empiriske (to fra Filosofi var teoretiske, og en enkelt fra Dansk blev betegnet som et essay). Samtlige andre afhandlinger analyserer empiri og indeholder analyse som et hovedelement. Der er altså i de fleste tilfælde tale om samme genre og struktur i afhandlingerne på tværs af fakultetets mange discipliner. Strukturerne i afhandlingerne bruger således analyseskemaets tekstelementer, men ikke nødvendigvis dem alle. Ikke alle afhandlinger indeholder fx metodeafsnit, selvstændigt perspektiveringsafsnit osv. – Men: De der ikke gør det, får hyppigt kritik for hvert af de udeladte standardelementer. Det er åbenbart at bedømmerne holder afhandlingerne op imod deres kriterier for videnskab og afhandling, og holder den foreliggende afhandling op imod standardelementer for en empirisk afhandling, med variationer. Bedømmerne kommenterer således meget på fraværende og altså savnede elementer.

Som nævnt er der overensstemmelse blandt bedømmerne om hvilke ca. 14 kategorier der overhovedet kommenteres på, men der kommenteres ikke hver gang på de samme 14.

Tekstdele der ikke kommenteres på

Kategori:	Antal af 41 som ikke kommenteres mht.:
Bidrag	12
Indledning	8
Forskningsoversigt	7
Metode	11
Empiri	14
Teori	8
Analyse	4
Diskussion	8
Konklusion	9
Perspektivering	20
Positionering	20
Argumentation	13
Struktur	12
Sprog og formalia	9

Det er altså ikke de samme kriterier, man kan forvente bedømt i hvert tilfælde, men dog altid en række af de opstillede. Selv ikke bidrag, formål og fokus, metode og fremgangsmåder, dvs. hele afhandlingens forskningsdesign, kan man forvente altid vil blive vurderet eller kommenteret eksplicit. Fx indeholder 12 bedømmelser ikke eksplicitering af om der er bidrag som foreskrevet i Qualifications Framework og Retningslinjer for bedømmelse, 2009.

Positive kommentarer

De positive kommentarer samler sig i dette sample fra humaniora mest tydeligt om elementerne Empiri og Analyse. Kategorien analyseafsnit får flest positive kommentarer af alle kategorier.

Kun 4 afhandlinger får ikke kommentarer til analysen. 33 afhandlingsskrivere får positive kommentarer for deres analyser, 28 får (også) negative kommentarer til deres analyser.

Typiske kommentarer er

"Analysen forekommer nuanceret, skarp og overbevisende. NNs kritiske refleksioner over ... dokumenterer kompleksiteten ..."

"De [analyser] er grundige rent empirisk set med omhyggelig og detaljeret redegørelse for ligheder og forskelle."

Negative kommentarer

Den negative kritik går især på (i rækkefølge efter prominens i bedømmelserne):

- Diskussion (for lidt af) får negative kommentarer i 24 bedømmelser.
- Forskningsoversigt (især huller) får negative kommentarer i 21 bedømmelser.
- Metode (fravær af metode eller fravær af eksplicitering, fravær af methodediskussion) får negative kommentarer i 14 bedømmelser.
- Begrebsdefinitioner og problemformuleringer (fravær af, uklare, glidende) får negative kommentarer i 11 bedømmelser.

Negativ kritik og kritiske diskussionspunkter fylder meget i de samlede vurderinger. I mange bedømmelsers vurderende afsnit får man mere at vide om kritikpunkter end om kandidatens demonstrerede forskningskompetencer, også når afhandlingen overordnet vurderes positivt.

Den største udfordring er "Det store billede"

Vi ser altså at analyser og detailarbejde får megen ros og kun lidt kritik, mens de afsnit og tekstelementer hvor "det store billede" skal tegnes op inviterer til mest kritik: Det gælder især indledning, forskningsoversigt, teori, diskussion, konklusion, per-

spektivering, samt argumentationen i sin helhed. Kritikken går på at disse afsnit helt mangler eller er ufuldstændigt, utilfredsstillende ført igennem. Det er således her at samplets ph.d.-skrivere har de største udfordringer, og udfordringen ligger i etableringen af et større perspektiv, dvs. at se hvor eget bidrag hører hjemme i et fagligt landskab, kunne kvalificere feltets øvrige bidrag og se implikationer af egen forskning.

Her er et eksempel på hvordan en bedømmelse efterlyser "Det store billede" i en mere samfundsvidenskabeligt vinklet afhandling:

"... only limited effort is made to situate debates, forms and developments in social and political organisation in x in relation to larger y and z contexts ... one of the surprising aspects of the thesis is the near-absence of consideration of the significance of the x context for understanding ... it is difficult to make sense of ...without taking into account the influence of x political and civil society. Similarly, larger world-historical-geopolitical shifts might have been given greater attention in seeking to understand the shifts in the x discourse ... But what, in the eyes of the author, do these viewpoints add or change regarding our prior picture and understanding of x and y in z context?"

Se også eksempel citatet nedenfor under bidrag.

De største kritikpunkter– 3 nedslag

Bidrag, forskningsoversigt og diskussion er alle elementer som er relaterede til at se "Det store billede", nemlig hvordan eget arbejde er relateret til feltets øvrige bidrag. Derfor er det interessant at en stor del af de alvorlige kritikker sætter ind her.

Bidrag

12 bedømmelser vurderer afhandlinger uden at kvalificere at arbejdet repræsenterer et bidrag til videnskaben. I stedet anerkendes fx en stor dataindsamling. Vi konstaterer at de samme afhandlinger modtager megen kritik i øvrigt, så der er i det store og hele tale om samplets svageste fjerdedel. Positivt udtrykt er det muligt at erhverve en ph.d.-grad på baggrund af et solidt empirisk arbejde.

Det kritiseres også når skrivere ikke selv ekspliciterer eget bidrag og således ikke synes at være bevidste om feltet og egen positionering i relation til det, fx:

"The author appears to be almost too modest to show that she has contributed significantly to current theoretical understandings of [begreb x]. Yet, the thesis could have been enriched with a clearer spelling out what it is, exactly, that this study adds to the existing body of knowledge on x ... But what, in the eyes of the author, do these viewpoints add or change regarding our prior picture and understanding of x and y in z context?"

Forskningsoversigt

Forskningsoversigt kritiseres i 21 bedømmelser for mindre og større huller, for manglende kvalificering af og positionering i forhold til den omtalte litteratur, og for bias.

Huller er den hyppigste anke mod litteraturinddragelse. Bedømmerne fremfører i mange tilfælde dog ikke argumenter for hvad de manglende resurser så potentielt kunne have betydet for og tilført afhandlingen. Forskningsoversigt (*state-of-the-art*) er i den internationale, empiriske forskning om ph.d.-bedømmelser et centralt kritikpunkt fra bedømmere.

Et eksempel på hvordan dette formuleres i vores danske sample:

"... desuden savner man en diskussion af NNs begreb y, som i den internationale diskussion sammenfatter de tendenser, som afhandlingen berører ved at citere netop NN ... i betragtning af den relative betydning som forfatteren tilskriver x, forekommer det problematisk at han ikke redegør for state of the art i x teori og praksis, eller i det mindste diskuterer de positioner han refererer til i relation til disciplinens samlede udvikling. - Bibliografien tager ikke hensyn til arbejder som ville være naturlige [5 nævnes]. Han påpeger ganske rigtigt at en forskningsoversigt ikke kan indeholde alle tekster i en kontrovers ... påpeger forfatteren, at han fokuserer på fremtrædende skikkelser som skal opfattes som repræsentative. Hvilke disse repræsentanter er, og hvorfor de skal opfattes som repræsentative, er dog uklart ... Gennemgående er det billede der gives af feltet i det hele taget noget forældet ... Samtidig er det problematisk at diskutere x uden at inddrage fag y."

De mange negative kommentarer til forskningsoversigt-elementet tyder på at det ikke lykkes 20 ud af 41 afhandlingsskriverne at overbevise bedømmelsesudvalgene om kandidatens belæsthed (*scholarship*), informationskompetence og overblik over og fornuftige valg mellem tilgængelige resurser.

Diskussion

I alt 24 afhandlinger kritiseres for for lidt diskussion, og diskussion bliver hermed det mest negativt vurderede element i disse 41 afhandlinger. Det er diskussioner af oplagte aktører på feltet, af centrale begreber og ideer, altså i mange tilfælde af temaer der anslås af skriveren som centrale, men som siden ikke diskuteres, men "tages for givet" som nogle bedømmere skriver. Som en bedømmelse formulerer det:

"Indvoendingerne mod denne anden del er nærmere de debatter og problematikker, der med fordel kunne have været inddraget, ikke mindst med x-konteksten i betragtning, men nu lades uberørt. Det havde været oplagt at inddrage debatten om ... [X + to andre debatter som bedømmerne også synes burde have været taget med]."

Ikke i et eneste tilfælde vurderes det at der er for meget diskussion i en afhandling. Samtlige kommentarer enten anerkender den diskussion der måtte være, eller – og dobbelt så ofte – vurderer graden, dybden, nuanceringen, positioneringen som for lidt i bredde og dybde, for lidt ført igennem, for lidt relateret til eget udgangspunkt i forskningsspørgsmål og forskningsoversigt, for lidt positionerende og udviklende i forhold til feltets aktører og positioner, for lidt gåen i (konstruktiv, udviklende) dialog med sig selv som undersøger og med feltets bidragsydere i øvrigt. Her er altså en række skuffede bedømmerforventninger afspejlet. Bedømmerne ønsker sig at skrive-
ren træder et trin op, ser sin egen undersøgelse og sit felts bidrag i fugleperspektiv, gerne med et kritisk blik for bidragenes (teoretiske, især) huller og dermed feltets udviklingsmuligheder.

Diskussion af undersøgelsens metode og transfer

Kategorier

De kategorier i vores registreringsskema som bedømmerne har kommenteret mindst på er: Positionering og Perspektivering som således synes mindre relevant som selvstændige kategorier.

Sample

Også samplet: Bedømmelser fra bare ét fakultet, og bare ét år kan diskuteres. Vi har i dette sample medtaget i alt 9 afhandlinger som blev enten afvist eller skulle revideres. Mange negative kommentarer går på disse 9 afhandlinger idet afvisningen eller revisionskravet skal retfærdiggøres af forbehold, og i et sample på 41 fylder 9 så kritiske bedømmelser meget. På den anden side ligger en stor del af det uddannelsesmæssige potentiale i studiet af indholdet i de mest kritiske bedømmelser, og derfor er netop de lærerige.

Kontekst og transfer

Vi har grund til at tro at resultater af enhver given analyse af et sæt bedømmelser har begrænset transfer – andre fakulteter/bedømmere kan have andre vægtninger, om end ikke radikalt andre kriterier i deres bedømmelser. Resultaterne ser vi som af mere lokal og aktuel værdi, og netop i det lokale og aktuelle ligger også en del af bedømmelsesundersøgelsers pædagogiske potentiale. Dette er den første egentlige undersøgelse af ph.d.-bedømmelser i Danmark, og metoden og registreringsskemaet betragter vi som under udvikling, og som en metode der vil skulle kontekstualiseres til det fakultet eller forskningssammenhæng som den anvendes på. Vi har kun analyseret ét fakultets bedømmelser fra ét år. Kategorierne som udsagn i en bedømmelse grupperes i, bør defineres ud fra de kriterier for bedømmelser som er givet i de officielle tekster som de pågældende bedømmere vurderer ud fra, men man må samtidig have øjnene åbne for temaer som empirien lægger op til (her fx begrebsdefinition som bliver synligt når man analyserer indholdet af kommentarer til tekstelementet

Indledning). Et eksempel på at kriteriernes vægtning måske er fakultetsafhængig, ser vi i betydningen af diskussion i samplet. Den megen kritik af afhandlingernes diskussionsafsnit er et fund som er overraskende i forhold til de forventninger vi kunne have ud fra bedømmelseslitteraturen som i langt højere grad giver forventninger om at *contribution* og *scholarship* vil blive genstand for mest kritik. Muligvis er det specielt for samplet her fra et humanistisk fakultet hvor på den ene side diskussion mellem og i forhold til faglige positioner vægtes højt, og på den anden side forfattes ph.d.-afhandlinger individuelt, og forskergrupper har traditionelt været en sjældenhed. Dvs. at diskussionsmuligheder ikke altid ligger lige for, men skal etableres.

Implikationer

Vi finder at de vigtigste implikationer man kan uddrage for henholdsvis ph.d.-studerende, ph.d.-uddannelse og -vejledning samt bedømmelse, er de følgende:

Implikationer for ph.d.-studerende

Undersøgelsen viser at hvis man som skriver ønsker at skrive sig frem mod en overvejende positiv vurdering af undersøgelsen, så er det især vigtigt at være opmærksom på

- hvad eget bidrag er og at eksplicitere dette/disse bidrag selv
- at have eksplicit problemformulering og formål med undersøgelsen
- at have og demonstrere både scholarship og research
- at forholde sig til kilder, kvalificere og indplacere og afgrænse eksplicit
- at demonstrere næranalyser og gåen i dybden
- at både tage afsæt i, forholde sig til og gerne udvikle "Det store billede"
- at foretage en grundig, begrundet litteratursøgning og udvælgelse/inddragelse
- at være begrebsligt og teoretisk/metodisk eksplicit, præcis, konsistent og begrundende
- at opbygge en argumentationslinje og selv trække argumentationens implikationer og perspektiver
- at give plads for modargumentation, andre og modstridende positioner hvor det er relevant for undersøgelsen
- at diskutere, kritisere og udvikle andres og egne positioner, undersøgelser, metoder og teorier
- være opmærksom på de genkommende kriterier: relevans, præcision, systematik, begrundelse for valg, og at læse korrektur for sammenhæng og korrekthed.

Skemaet på Bilag 1 med temaer i bedømmelserne kan også give ph.d.-skrivere et indtryk af hvad bedømmere og derfor også de selv bør have i baghovedet.

Implikationer for ph.d.-uddannelse/vejledning

Grundlæggende kan undersøgelser af bedømmelsers indhold vise hvilke kriterier der kan/bør/skal kommunikeres til de ph.d.-studerende før de afleverer.

Specielt må de gennemgående kritikpunkter (her især bidrag, litteraturinddragelse, diskussion) være arbejds punkter.

De 12 ikke-omtalte, fraværende eller ikke-ekspliciterede bidrag i dette samples 41 afhandlinger kan ses som en pædagogisk udfordring med at fremhjelpe forskningsbidrag i ph.d.-forløb og afhandling, gennem vejledning og de øvrige muligheder for opponering og sparring som skriversne kan tilbydes.

De mange kritikpunkter af udeladelser af værker eller hele vidensområder som ifølge bedømmelsesudvalgene savnes, rejser spørgsmålet om mangler er udtryk for bevidste, men ukommenterede fravalg, eller om de er udtryk for ukendskab til de pågældende resurser, måske manglende informationssøgningskompetence. Kritiske kommentarer til litteraturgrundlaget for halvdelen af afhandlingerne åbner for implikationer i forhold til vejledning, forskningssammenhæng, kurser og skriversnes egen litteratursøgning og -inddragelse. Hvis der skal være bedre overensstemmelse mellem bedømmernes forventninger til scholarship og repræsentationen af scholarship i afhandlingerne, så må mange kandidater arbejde mere i bredden og i dybden med forskningsoversigt og med kvalificering af og diskussion med litteratur som de inddrager eller afgrænser sig fra. Eller bedømmerne må nedjustere deres forventninger.

I den sammenhæng er det et paradoks at der igennem flere år var ringe søgning til ph.d.-skolens kurser i informationssøgning som blev aflyst og ikke længere udbudt på grund af den ringe interesse, mens der på den anden side var utilfredshed med hjælp til litteratursøgning, og bedømmerklager over huller i litteraturkendskabet (dokumenteret i en intern undersøgelse PhD Experiences 2010). Det ser ud som om mange ph.d.-skrivere undervurderer betydningen af et omfattende litteraturarbejde og bør gøres opmærksom på det.

Også kritikernes topscorer, manglende diskussioner, diskussioner der ikke bliver ført igennem og konkluderet på osv., må være et arbejds punkt ikke kun for ph.d.erne, men også for deres potentielle diskussionspartnere: vejledere, institutkolleger, opponenter og allehånde reviewere undervejs. Diskussionen i en afhandling skal ses i lyset af forskningsoversigten og dens "gaps". De ph.d.-studerendes resultater skal kvalificeres i forhold til andres bidrag og til det hul i forskningen som bidraget vil fylde ud. Skal der her være bedre overensstemmelse mellem bedømmernes forventninger til diskussionsvillighed og hvad der faktisk realiseres, så skal enten mange flere afhandlingsskrivere diskutere mere i afhandlingen, eller bedømmerne skal nedjustere deres forventninger.

Muligheder for i ph.d.-forløbet at foregribe diskussionspunkter udover i vejledning og evt. i fremlæggelser i forskningsmiljøerne er således færre i denne kontekst end i mange ph.d.-miljøer. I solist-miljøer bliver det især vigtigt med mulighed for et præ-defens og med vejleders/bivejleders/forskningsmiljøets rolle i at diskutere. Her bliver forskningsmiljø vigtigt for at udvikle kompetencer til at skrive sig ind i "Det store billede" i eget forskningsfelt.

Implikationer for bedømmelser

Vi har set at i en række bedømmelser kommenteres afgørende kriterier for ph.d.-afhandlinger ikke. Et eksempel er at 11 bedømmelser ikke nævner metode i afhandlingen, og kommenterer eller vurderer således ikke metodebrug som kriterie for forskningskompetence. Som læser ved man ikke om metode ikke kommenteres fordi den "ikke er der", dvs. er implicit, eller om den ikke kommenteres fordi den er OK og ikke påkalder sig opmærksomhed. 7 bedømmelser kommenterer slet ikke på forskningsoversigt. Igen: Er der ikke en forskningsoversigt, eller er den bare upåfaldende? Det afspejler at bedømmelserne ikke er formaterede tekster. Det giver bedømmerne frihedsgrader, men de svingende kriterier har også ulemper for dem der skal orientere sig efter kriterier, og for dem der skal læse og bruge bedømmelserne. Fx kan afhandlingsskriverne og senere ansættelse ikke regne med at en bedømmelse altid vil give et billede af hvordan en given afhandling vurderes ud fra et kendt sæt kriterier for forskningskompetence.

Undersøgelsen kan pege på behov for eksplicite læringsmål for ph.d.-studiet som der bedømmes i forhold til, og for at forskerskoler/ph.d.-administrationen sørger for opstilling af dimensioner som bedømmerne *skal* kommentere på, og som skal kommunikeres ud med autoritet og mere ensartet udformede bedømmelser.

De tidligere nævnte australske forskere påpeger i deres seneste artikel (Bourke & Holbrook, 2013, s. 415) at der nu (som noget nyt) er et stigende krav fra australske universiteter til deres bedømmelsesudvalg om (lokalt specificerede) kriteriebaserede bedømmelser. Forskerne foreslår at disse kriterier baseres på

"... obtaining more information from examiners, who effectively set thesis standards of what is accepted and what is not, this practice can only assist the assessment process, and should be seen as positive for assessment reliability and for providing greater guidance to supervisors and future candidates."

Bedømmelse af ph.d.-afhandlinger er potentielt en detaljeret feedback og feedforward til både de individuelle skrivere og til forskningsmiljøerne. I at gennemlæse og analysere samlinger af bedømmelser ligger forskerskolelederes og dekaners mulighed for at tilrettelægge og løbende justere forskeruddannelser efter hvor læringsbehovene faktisk befinder sig. De faciliteres hvis bedømmelserne altid skal forholde sig

til samme grundtemaer, som fx sammenhængen mellem problemstilling, materialer og metoder, som foreslået af Schaumburg-Müller, 2010, s. 2.

I Australien er bedømmelsen (skrevet af bedømmelsesudvalg på tre, som her) formatteret til en maks. tre siders tekst som vinder i overskuelighed over de meget lange detaljerede og implicit argumenterende, men ofte ikke eksplicit kriterielle, danske bedømmelser som vi har set i nærværende undersøgelse.

Der er al mulig grund til at investere i at alle gennemførte ph.d.-forløb fører til en bedømmelse der kan bruges fremadrettet, og ikke kun til en bagudrettet opsummering af hvad der kunne have været bedre. Og til at tilrettelægge forskeruddannelse og vejledning så bedømmelsernes optik på afhandlingerne forløbene inddrages.

Lotte Rienecker er cand.psych., universitetspædagogisk specialkonsulent ved LearningLab DTU, har gennem mange år arbejdet med universitetspædagogik på bl.a. adjunktspædagogikum, undervisningskurser for ph.d.-studerende, vejledningskurser for især specialevejledere på humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser. L.R. var i 16 år leder af Akademisk Skrivecenter, KU, og har arbejdet med akademisk skriftlighed og feedback i forhold til studerende og vejledere i over 20 år og er (med)forfatter og redaktør bl.a. sammen med Peter Stray Jørgensen til en lang række lærebøger, bl.a. Den gode opgave (4. udg. 2012) Universitetspædagogik (2013, Samfundslitteratur).

Peter Stray Jørgensen er cand.phil. i dansk sprog, kommunikation og litteratur. P.t. forlagskonsulent og universitetspædagogisk freelancer. Tidligere specialkonsulent på Akademisk Skrivecenter, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet (1996-2011) Tidligere redaktør på DUT. PSJ har undervist og skrevet om bl.a. akademisk skriftlighed, genrer, vejledning, studieteknik og akademisk sprog. Har senest arbejdet med universitetspædagogik på kurser for adjunkter, ph.d.er og vejledere. Har sammen med Henrik Galberg Jacobsen skrevet Håndbog i Nudansk (6. udg. 2013), sammen med Lotte Rienecker Den gode opgave (4. udg. 2011), sammen med Lotte Rienecker og Thomas Harboe Vejledning (2005). Senest redigeret og skrevet Universitetspædagogik (2013) sammen med Lotte Rienecker, Gitte Holten Ingerslev og Jens Dolin.

Bilag 1: Pædagogiske perspektiver af en analyse af 41 ph.d.-bedømmelser fra et humanistisk fakultet.

Oversigt over de vigtigste temaer i kategorierne

Temaer i kategorierne

På baggrund af de konkrete analyser af bedømmernes kommentarer, har vi udlæst særligt fremtrædende og hyppige temaer inden for hver kategori. Disse er:

Bidrag til

1. Empirisk, faktuel viden
2. Teorier, fortolkningsmåder, fortolkninger, vinklinger
3. Fagets historieskrivning
4. Metodiske angrebsvinkler, metodeudvikling
5. Faglige/offentlige debatter og til problemløsninger til forskning og/eller praksis.

Indledning

1. Emne, fokus, problemstilling/-formulering, præcision, relevans
2. Begrundelser, motiveringer af valg, relevans
3. Begrebsdefinitioner.

Forskningsoversigt

1. Litteraturkendskabets bredde, udeladelser og huller
2. Relevans af de inddragne kilder
3. Kildebrug.

Metode og metodediskussion/-kritik

1. Hensigtsmæssighed
2. Redegørelse og begrundelse for metoden og metodevalg
3. Systematik, grundighed og præcision i opbygningen og brugen
4. Diskussion og kritik af metoden.

Empiri

1. Omfang af empirien, herunder indsamlingen
2. Dokumentation og systematik, herunder overblik og præcision
3. Relevans, begrundelse og diskussion, herunder udvælgelse og afgrænsning.

Teori

1. Relevans, hensigtsmæssighed og brug.
2. Systematik, grundighed og præcision (begrebsdefinitioner)
3. Overblik, indsigt, sammenhæng (mellem teorier indbyrdes og empiri)
4. Begrundelser for valg, diskussion af teorierne.

Analyse

1. Karakteren af analysen (omfang, kompleksitet, detaljering)
2. Udførelsen (grundighed, konkretion, præcision, systematik)
3. Indsigtsfuldhed
4. Sammenhæng mellem analyse, teori og empiri – eller ofte: mangel på samme
5. Overdrevent teoridrevne analyser (kun negative kommentarer).

Diskussion

1. Overbevisningskraft som resultat af diskussion.
2. Inddragelse af indvendinger, debatter, positioner i en diskussion.
3. Diskussionernes nuancering og grundighed.
4. Gennemførelse af diskussion til en konklusion.
5. Diskussionens relation til teori, positioneringer og brug til at positionere skriveren i forskningslandskabet.
(4 og 5 kommenteres der stort set kun på når de savnes!)

Konklusion, resultater

1. Overbevisningskraft, kvalificering og begrundelse, evt. forbehold /ikke overbevisende konklusioner
2. Tilstedeværelsen af opsummering, sammenfatning, syntetisering
3. Interessant, tankevækkende, værdifuld.

Perspektivering

1. Perspektiver for forskning
2. Perspektiver for faglig, professionel brug og offentlig debat.

Positionering af skriveren

1. Skriveren som fagperson, især i de positive kommentarer
2. Bias, tendentiøsitet, manglende kritisk forholden sig (i de negative kommentarer).

Argumentation

1. Velargumenteret, (solidt) dokumenteret, overbevisende, eller det modsatte
2. Systematik, klarhed, og mangel på samme.

Struktur

1. Klarhed, overblik
2. Intern sammenhæng (mellem indhold og struktur), progression.

Sprog og formalia

1. Velformulering, klarhed, præcision.
2. Retskrivning, korrektur
3. Formalia, især mht. litteraturreferencer og -lister.
4. Læselighed, skemaer, illustrationer, herunder præsentation og forklaring.
5. Levende, personlig, elegant formulering.

Det er en liste over opmærksomhedspunkter både for den ph.d.-studerende og for vejlederen.

Genkommende kriterier på tværs

En metaanalyse af bedømmelseskommentarerne viser at der inden for temaerne er tværsgående kriterier i alle kategorier. Det er markant at der i de fleste kategorier i vurderingerne nævnes

- relevans (brugbarhed i undersøgelsen)
- præcision
- systematik
- begrundelse for alle "handling", især af valg som den ph.d.-studerende foretager.

Litteratur

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bourke, S. (uden årstal, formentlig 2007). PhD thesis quality: The views of examiners. Keynote address. Stellenbosch University, South Africa.
<http://academic.sun.ac.za/chaec/conf/post/Bourke%20PhD%20thesis%20quality.pdf> (tilgået 13.6.2013).
- Bourke, S. & Holbrook, A. (2008). PhD thesis quality: Predicting examiner recommendation as one measure of thesis quality. Kiley, M. & Mullins (Eds.): *Quality in postgraduate research: Research education in the new global environment*. G. Canberra: CEDAM, ANU.
- Bourke, S. & Holbrook, A. (2013). Examining PhD and research masters theses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 407-416
- European Qualifications Framework <http://www.grossroads.eu/qualifications-framework-of-the-european-higher-education-area/third-cycle---phd> (tilgået 24.06.2013).
- Feak, C. B. & Swales, J. M. (2009). *Telling a Research Story: Writing a Literature Review*. Michigan Series in English for Academic & Professional Purposes. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Holbrook, A. (2007). Dalliance or intimate relationship? Evidence of what contributes to successful use of the literature in a doctorate. (Keynote, Postgraduate Supervision - the state of the art and the artists. April, 23-26 2007. Stellenbosch, South Africa.
- Holbrook, A., Bourke, S., Lovat, T. & Dally, K. (2004). Qualities and Characteristics in the Written Reports of Doctoral Thesis Examiners. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. Vol 4, 2004, 126-145.
- Holbrook, A., Bourke, S., Lovat, T. & Dally, K. (2004). Investigating PhD thesis examination reports. *International Journal of Educational Research*, 41, 2004, 98-120.
- Holbrook, A., Bourke, S., Fairbairn, H. & Lovat, T. (2007). Examiner comment on the literature review in Ph.D. theses. *Studies in Higher Education*. Vol 32. No. 3, June 2007, 337-356.
- Jackson, C. & Tinkler, P. (2007). *A Guide for Internal and External Doctoral Examiners*. Issues in Postgraduate Education: Management, Teaching and Supervision. 2.(2). London: SRHE.
- Lovitts, B. E. (2007). *Making the Implicit Explicit. Creating Performance Expectations for the Dissertation*. Virginia: Stylus Publishing.
- Murray, Rowena (2006): *How to Write a Thesis*. London: Open University Press.
- PhD Experiences 2010. Evaluation of the PhD education, upubliceret. Ph.d.-evalueringsrapport sponsoreret af Københavns Universitets Forskeruddannelsesråd. (Sammenskrevet af The PhD Evaluation Team: P. W. Bay & S. Klerke).

- Retningslinjer for bedømmelser af ph.d.-afhandlinger ved Det Humanistiske Fakultet, 4. nov. 2009.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2011). Bedømmelser af Humanioras ph.d.-afhandlinger – en analyse af samtlige 41 bedømmelser af ph.d.-afhandlinger fra Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet 2009. Upubliceret rapport. Bilag 3.
- Schaumburg-Müller, S. (2009). Retsvidenskabelige problemer i følge bedømmelsespraksis. *Ugeskrift for Retsvæsen*. 192-198.
- Trafford, V. & Leshem, S. (2008). *Stepping Stones to Achieving your Doctorate – By focusing on your viva from the start*. Maidenhead: Open University Press.

”Du skal ikke stikke næsen for langt frem”: Et studie af normer for deltagelse og forberedelse blandt førsteårsstuderende

Anna Bager, ph.d.-studerende, Center for Undervisning og Læring, Business and Social Sciences, Aarhus Universitet.

Kim Jesper Herrmann, forskningsmedarbejder, Center for Undervisning og Læring, Business and Social Sciences, Aarhus Universitet.

Reviewet artikel

Studerende på videregående uddannelser forventes at deltage aktivt i undervisningen og tage ansvar for egen læring. Alligevel oplever undervisere ofte, at studerende er meget tilbageholdende i timerne. Dette studie undersøger, hvilken rolle normer spiller for studenteraktivitet. Tolv studerende blev interviewet to gange i løbet af et semester. Det viste sig, at normer havde en stor adfærdsregulerende rolle, ligesom det viste sig, at der var en betydelig forskel mellem udtalte og uudtalte normer. Den observation, der overraskede os mest, var, at der var meget snævre rammer for legitim deltagelse på holdtimerne, mens der var meget vide rammer for ikke-deltagelse. Disse præliminære resultater kalder på en diskussion af, hvordan normen om ansvar for egen læring fortolkes og praktiseres af universitetsstuderende.

Introduktion

På mange uddannelser suppleres ugentlige forelæsninger med hold- og øvelsestimer, hvor de studerende kan arbejde aktivt med stoffet. Her kan de studerende afprøve deres egen forståelse og, i højere grad end til forelæsningen, selv komme på banen. Derfor er der også i mange uddannelsesforløb en klar forventning om studenterdeltagelse og studenterbårne aktiviteter.

Alligevel oplever mange undervisere på mindre hold, at det kan være svært at få studerende til at deltage aktivt. Andre undervisere oplever, at to forskellige hold, der undervises med samme materiale, deltager meget forskelligt. Sådanne erfaringer er også beskrevet internationalt i et nyligt review af Rocca (2010). Det er vores påstand, at implicite normer spiller en betydelig rolle for deltagelse, og at normer sætter faste rammer for acceptabel adfærd i holdtimesituationen. Det til trods, er der få undersøgelser af fænomenet.

Holdtimens funktion

Holdtimer er ofte et supplement til ugentlige forelæsninger (Biggs, 2003, s. 88). Her kan de studerende afprøve og anvende deres viden og få lejlighed til at indgå i en faglig samtale med medstuderende og underviser. Et andet formål er, at de studerende gennem det selvstændige læringsarbejde bliver mere sikre i deres egen viden og forståelse og opnår en større faglig selvtillid (Anderson, 2005, s. 185). Dette håber man at opnå igennem aktiverende læringsformer og undervisning på små hold, hvor der er tid og plads til diskussion med flere deltagere. Som oftest ledes holdtimer af unge undervisere, fx ældre studerende med større faglig indsigt. Det forventes, at holdtiden er en bedre ramme for dybdelæring end fx forelæsningen, fordi holdtidens indretning lægger op til at udvikle, udvide og korrigere de studerendes forståelse af stoffet (Biggs, 2003).

Det afgørende for udbyttet af holdtiden er en konstruktiv og åben atmosfære, hvor de studerende føler sig trygge ved at stille spørgsmål og afprøve deres viden (Anderson, 2005). Denne atmosfære afhænger bl.a. af underviserens evne til at lade alle komme til orde og lede diskussionerne, men det afhænger i høj grad også af de normer, der blandt de studerende sættes for god holdtimekultur. Det er i flere sammenhænge vist, at normer spiller en væsentlig rolle for adfærd, også adfærd i universitetsverdenen (Hora & Anderson, 2012; Rimal & Real, 2003; Cialdini et al., 1990).

Teori om normer

Normer er "codes of conduct that either prescribe or proscribe behaviors that members of a group can enact" (Rimal & Real, 2003, s. 185) og kan opdeles i to elementer: 1) hvad andre gør, kaldet deskriptive normer, og 2) hvad andre bifalder eller fordømmer, kaldet påbudte normer (Cialdini et al., 1990, s. 1015). Hvor den deskriptive norm er udtryk for, hvad man gør, er den påbudte norm udtryk for, hvad man bør eller ikke bør gøre. Normer hænger stærkt sammen med adfærd og motivation for adfærd. Opfattelsen af, at andre gør noget bestemt, legitimerer samme adfærd, dvs. gør den normal og acceptabel.

Der er ikke nødvendigvis tale om objektive regler for adfærd, og dermed kommer subjektive opfattelser til at spille en væsentlig rolle i den måde, hvorpå normerne regulerer adfærd. Normerne bliver i høj grad tolket og vurderet af den enkelte. Til trods for dette er der ofte stor enighed om normerne inden for afgrænsede fællesskaber. Med normer følger også sanktioner for adfærd, der ligger uden for normerne. Normer sætter grænserne for passende adfærd i et socialt rum, hvor brud på normer kan føre til eksklusion. De er også med til at definere et gruppetilhørsforhold og en gruppeidentitet, og bryder man med normen, kan det betyde, at man udfordrer gruppens identitet (Rimal & Real, 2003, s. 187).

Forskningsspørgsmål

Holdundervisning har til formål at fremme studenteraktivitet, men i praksis er dette langt fra altid tilfældet. Normteorien antyder, at adfærd i sociale fællesskaber, fx på et hold af studerende, er reguleret af normer for passende adfærd. Målet med denne analyse er at undersøge sammenhængen mellem påbudte normer og deskriptive normer ved at besvare spørgsmålet: Hvad er normerne for deltagelse i og forberedelse til holdtimer?

Data og kvalitativ analysestrategi

I forbindelse med et forskningsprojekt om deltagelse i holdtimer (Herrmann, 2013) blev 12 studerende inviteret til individuelle, semistrukturerede interview. De studerende var alle førsteårsstuderende på statskundskabsstudiet på Aarhus Universitet, og i interviewene blev de studerende bedt om at beskrive deres deltagelse i holdtimerne i faget Politisk Teori. Disse holdtimer blev afholdt hver uge, havde en varighed af to timer og var et supplement til den ugentlige forelæsning i faget. Til hver uge var der ugesedler med fire til fem arbejdsspørgsmål. Holdtimeformen på Statskundskab er baseret på studenteroplæg. I dette fag blev hvert af ugesedlens spørgsmål tildelt en læsegruppe, som havde ansvar for at forberede og holde et oplæg af 10-15 minutters varighed. Efter oplæggene var der mulighed for, at resten af holdet kunne stille spørgsmål og komme med kommentarer. De studerende indgik i faste læsegrupper, som de forventedes at have forberedt sig til inden holdtimerne.

Interviewene blev transskriberet i deres fulde længde og efterfølgende behandlet i programmet Nvivo. Da projektet handlede om holdtidedeltagelse, var begrebet normer ikke eksplicit tematiseret (Kvale, 2002). Alligevel var det påfaldende, hvor ofte de studerende refererede til implicite normer. Derfor blev passager omhandlende normer kodet selvstændigt, og det er dette materiale af et omfang på 21 sider, der danner baggrund for analysen i dette studie. Transskriberingen kan rekvireres hos forfatterne. Samtlige 12 studerende udtalte sig om normer, dog angår de tykkeste beskrivelser de deskriptive normer, mens beskrivelsen af de påbudte normer ofte var tyndere og mere implicite.

Analysen fulgte følgende skridt: På baggrund af teorien (se ovenfor) blev de studerendes udsagn kodet deduktivt, det vil sige som værende udtryk for enten en påbudt eller en deskriptiv norm. Ydermere blev data kodet i forhold til temaerne forberedelse og deltagelse. De to typer af normer og de to temaer giver analytisk set en matrice med fire rum (se Tabel 1), og hvert af disse rum er beskrevet i analysen nedenfor. Endelig blev der foretaget en sammenligning (Miles & Huberman, 2005) af henholdsvis påbudte og deskriptive normer. De anførte citater er udvalgt efter kriterier om saliens (citatet skulle udtrykke en tungvejende holdning) og repræsentativitet (holdningen, som citatet udtrykker, skulle være at finde hos mindst to andre interviewpersoner). Navnene på de studerende er pseudonymer.

Påbudte normer

Deltagelse

Som beskrevet i teorien, er påbudte normer udtryk for, hvad man bør og ikke bør gøre, og disse normer er ofte udtalte. Disse normer kom ofte ikke eksplicit til udtryk i interviewene. I stedet kom de påbudte normer til udtryk ved, at de studerende talte om, hvad 'man', 'nogen' eller 'folk' gør, hvad 'man' har fået at vide, eller hvad, der blev betragtet som 'selvfølgelig'. Dette så vi blandt andet i følgende eksempler:

"... det er jo heller ikke sådan noget med at folk sidder en hel time på Facebook og ikke deltager, altså, folk deltager. Altså, dem der går her endnu, de vil gerne." (Karen).

"Det er jo det tilbagevendende problem lige siden folkeskolen (...) man får at vide at man skal deltage mere aktivt." (Robert).

Begge citater udtrykker på hver deres måde den påbudte norm om deltagelse og en fælles forståelse af, at holdtimen – i princippet – er til for, at de studerende kan deltage i den faglige diskussion. Karen udtrykker for eksempel, at 'dem der går her' jo selvfølgelig deltager som udgangspunkt. Robert udtrykker mere eksplicit normen om aktiv deltagelse ved at bruge ordet 'skal', og, som det også fremgår af citatet, er han blevet påbudt denne norm helt siden folkeskolen. Det fremgår ikke klart af citaterne, om der udelukkende er tale om en forventning fra institutionens side eller, om normen om aktiv deltagelse rent faktisk er internaliseret af de studerende. Flere af de studerende gav udtryk for, at holdtimen ikke kan fungere uden deltagelse fra de studerende, hvilket tyder på, at den påbudte norm om aktiv deltagelse til en vis grad er delt. Modsat tyder Roberts udsagn på, at den påbudte norm ikke er internaliseret.

Forberedelse

Som ovenfor beskrevet kom de påbudte normer om forberedelse ofte kun implicit til udtryk. Flere studerende gav udtryk for, at 'nogle' i det mindste var nødt til at forberede sig. Blandt andet anså de studerende det som uacceptabelt at være uforberedt til et oplæg.

"... det duer selvfølgelig ikke i den store sammenhæng, hvis alle ikke har forberedt sig." (Klaudia).

"... selvfølgelig er det ikke så accepteret, hvis man ikke har lavet [forberedt] et oplæg." (Jan).

Alle interviewpersoner gav udtryk for, at oplægsgrupperne 'selvfølgelig' bør forberede sig, da det blev opfattet som en forudsætning for, at holdtimen – sådan som den var organiseret her – kunne lykkes. Ligeledes syntes de studerende at dele en forståelse af, at 'studerende' bør være forberedt. Denne påbudte norm kom for eksempel tydeligt frem i Klaudias udsagn om, at holdtimen ikke kan fungere, hvis ingen har forberedt sig.

Deskriptive normer

Hvor påbudte normer udtrykker det, man bør gøre, er deskriptive normer karakteriseret ved det, de studerende rent faktisk gør. I interviewene kunne dette ses i de studerendes skelnen mellem hvad 'man' gør, og hvad 'jeg' gjorde.

Deltagelse

Når de studerende fortalte om deres deltagelse i diskussioner på holdtiden, talte de meget ofte om at bidrage med noget 'relevant'. Ikke at 'sige noget bare for at sige noget'. Hvad der blev oplevet som relevant, var der forskellige tolkninger af. Der syntes at være bred enighed om, at det var uacceptabelt at deltage for at promovere sig selv eller for at give sine personlige politiske holdninger til kende. Nogle studerende syntes at kunne tolerere perifere udsagn så længe, de havde relation til dagens emne. Andre vurderede relevans mere snævert, hvilket kommer til udtryk i følgende citat:

"Der kører det bare tit ud af en tangent (IW: okay), fordi der er nogen i klassen der synes, mere end jeg, at det er sjovt (IW: ja) at diskutere ting som ingen rele.../ i hvert fald på ingen måde er relevant over for eksamen (IW: ja). Så kan man jo så diskutere om det er relevant over for...virkeligheden." (Robert).

Roberts kategoriske skelnen mellem eksamen og virkelighed er prægnant men går igen i mange studerendes udsagn. For disse studerende var det afgørende, at den sparsomme tid på holdtiden blev brugt på eksamensrelevante spørgsmål og bidrag. Mange af disse studerende udtrykte irritation og frustration over bidrag til diskussionen, som ikke direkte kunne relateres til eksamen.

I relation til dette fortæller mange studerende om, at de bevidst overvejer om de skal sige noget, og at andres reaktion betyder noget for, hvad de gør.

"Jeg er lidt bange for at være for ærlig eller komme til at sige et eller andet, som nogen ville rynke på næsen af [...] det ved jeg da godt er fjollet, men ja, jeg tror da den ligger meget ved mig, at jeg ikke deltager." (Michael).

"Vi har én fyr, der kommer LIGE fra gymnasiet [...] jeg tror bare folk sidder sådan: 'Eeej, det er lidt for meget' og sådan holdninger. 'Du skal ikke stikke næsen for langt frem' [...] jeg er ikke sådan selv bange for at sige noget dumt, men jeg tror det er dét, der afholder mange fra at [deltage]." (Margrethe).

Citaterne fra Michael og Margrethe – og mange andre studerende – udtrykker en udbredt bekymring for, hvad de andre studerende tænker om én. Blandt andet ville de studerende meget nødtigt betragtes som gymnasieagtige eller som nogen, der stikker næsen for langt frem. For Michael havde det den konsekvens, at han ikke deltog i diskussionerne, mens Margrethe valgte at deltage – dog med en meget stærk bevidsthed om normerne.

I læsningen af interviewmaterialet var det overraskende, at der ikke kun var normer for deltagelse men også normer for ikke-deltagelse, om end normerne for ikke-deltagelse havde en helt anden karakter. Helt generelt kom det til udtryk, at ikke-deltagelse var helt accepteret. Så længe vedkommende ikke forstyrrede de andre, blev det anset for ukontroversielt, hvis nogen bevidst valgte ikke at bidrage til undervisningen. Dette kom blandt andet til udtryk i følgende citater:

"Jeg synes heller ikke, at det er en, øh ... pligt for folk at deltage [...] hvis man gerne vil deltage, så er man fri til at deltage, og så skal der nok være andre, der også godt vil deltage." (Michael).

"Jeg vil også have lov til, hvis jeg en eller anden dag bare er helt vildt træt og af en eller anden grund er taget til holdtime alligevel (IW: ja), så vil jeg også have lov til ikke at høre efter. Det er jo min egen ret." (Karen).

I Michaels udsagn ser vi, at friheden til at deltage i timen bliver tolket som en frihed til ikke at deltage. Hvad der også er interessant ved udsagnet er, at friheden til ikke at deltage retfærdiggøres med, at nogle nok skal deltage. Karens udsagn sætter denne frihed på spidsen ved at betragte det som en personlig ret ikke at deltage.

Forberedelse

Der var altså vide grænser for ikke-deltagelse, og på samme måder gav interviewene indtryk af stor tolerance for manglende eller sparsom forberedelse. Direkte adspurgt svarede samtlige tolv studerende, at det var acceptabelt ikke at være forberedt.

"(Interviewer: Ville det for eksempel være i orden, at man kom i en tremandsgruppe og sagde: 'Ved I hvad, jeg har simpelt hen ikke fået læst?') [...] Ja, det ville da være fint nok. Det synes jeg, ja ... sådan ER det jo nogle gange". (Klaudia).

Der var dog én vigtig undtagelse: Studerende med ansvar for oplæg forventedes at være velforberedte.

"Hvis man ligesom ved, at der er nogen, der laver oplæg i det her, så har man ikke nær så høj grad et ansvar for at være velforberedt" (Kirsten).

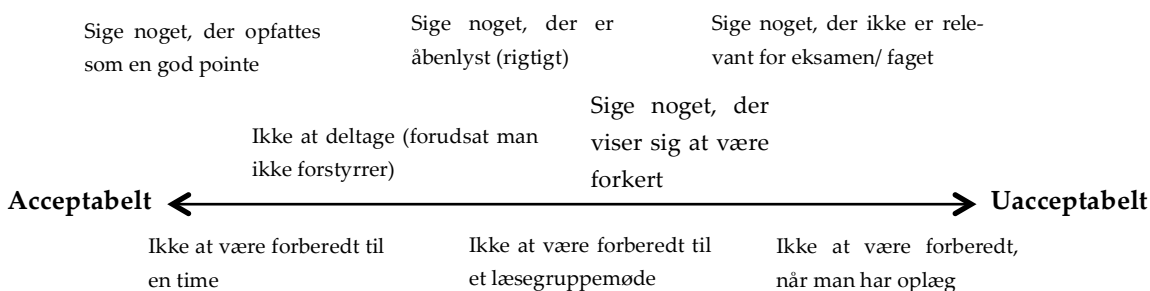
Dette citat er udtryk for en rollefordeling mellem de studerende, som var genkendt af alle: Fordi nogle (oplægsholderne) var pålagt ansvaret for at gennemgå pensum, var resten af holdet i realiteten fritaget. Det var således tydeligt, at der gjaldt meget forskellige deskriptive normer for forberedelse af henholdsvis oplæg og ikke-oplæg. Mellem disse to positioner beskrev de studerende en tredje situation, nemlig arbejdet i læsegruppen forud for timerne.

"Det kan ske for alle [ikke at være forberedt] [...] hvis det er en fra min læsegruppe så spørger jeg selvfølgelig til [...] hvad er grunden?" (Arthur).

De studerende forventede også, at medlemmerne af læsegruppen som udgangspunkt var forberedt til læsegruppemøderne forud for timerne. I modsætning til oplæggene kunne det dog undskyldes ikke at være forberedt.

I *Figur 1* har vi forsøgt at rangere de deskriptive normer på et kontinuum fra acceptabel adfærd til uacceptabel adfærd. Øverst ses normerne for deltagelse. Nederst ses normerne for forberedelse. Nogle normers indbyrdes placering fremgik klart af datamaterialet. For eksempel syntes de studerende at være meget enige om, at det var helt uacceptabelt at være uforberedt til et oplæg, mens der var stor tolerance i forhold til medstuderende, der ikke var forberedt, forudsat at de ikke forstyrrede. Modsat var det vanskeligere at fastslå det indbyrdes forhold mellem fx irrelevante spørgsmål og forkerte svar. Figuren bør derfor opfattes som foreløbig og vil efter vores vurdering med fordel kunne undersøges nærmere.

Figur 1. Deskriptive normer for deltagelse i og forberedelse forud for holdtiden



Sammenligning af påbudte og deskriptive normer

Gennem analysen af de studerendes udsagn viste der sig en ikke ubetydelig forskel mellem de implicite, påbudte normer og de deskriptive normer, som ofte afslørede sig gennem de studerendes faktiske handlinger. Fx var der en almindelig forståelse af, at man som studerende bør være forberedt til timen, og samtidig var der en meget vid tolerance over for medstuderende, som ikke var forberedte.

I nogle tilfælde lod det endda til, at de studerende var meget bevidste om den manglende sammenhæng mellem hvad, man forventedes at gøre (eller hvad man forventede andre gjorde), og ens egne handlinger:

"Ja, vi snakkede faktisk lige, da vi stod ude [på gangen]. Så var der en der sagde sådan: 'Ja, jeg føler mig helt dum. Jeg sidder der og vil gerne have at folk deltager, og jeg gør det jo ikke selv'." (Margrethe).

Dette citat er interessant fordi det viser en bevidsthed blandt de studerende om konflikten mellem de forskellige normer. Det var dog lige så bemærkelsesværdigt, at denne diskrepans mellem påbudte normer og faktisk handling sjældent gav anledning til at ændre holdning eller adfærd hos de interviewede studerende.

Tabel 1. Sammenligning mellem påbudte og deskriptive normer

	Påbudte normer	Deskriptive normer
Deltagelse	Der er ingen dumme spørgsmål Alle er velkomne til at deltage i diskussionen	Forkerte svar er spild af tid Kun (eksamens-) relevante spørgsmål er velkomne
Forberedelse	Man bør være forberedt	Man har ret til ikke at være forberedt (med mindre man har oplæg)

Tabel 1 opsummerer forskellene mellem de to typer normer. Den viser også det modsætningsforhold, der kan være mellem disse normer: At der ikke er dumme spørgsmål, men at forkerte svar er spild af tid; at alle i princippet er velkomne til at deltage i diskussionen, men at kun eksamensrelevante spørgsmål er legitime; at man bør være forberedt, men at man alligevel har ret til ikke at være det.

Diskussion

Det lader til, at der blandt denne gruppe studerende var klare normer, og at disse normer havde en adfærdsregulerende virkning. Det lader ydermere til, at disse normer resulterede i et meget begrænset handlingsrum, det vil sige, det var helt acceptabelt at holde sig helt uden for den fælles diskussion. Oversigtsartiklen af Rocca (2010) vidner om en tavshedens lov blandt universitetsstuderende. En tilbageholdenhed som nogle gange tolkes som, at studerende er dovne eller ikke gider deltage. Vores studier peger på en anden forklaring: De studerende er meget optagede af, hvad de andre studerende tænker om dem. Ingen vil opfattes som 'gymnasieagtig', bedreviddende eller dum. For de studerende betyder det, at handlingsrummet for at deltage i undervisningen bliver meget begrænset. De færreste bryder sig om at sige noget, der opfattes som selvfølgelig, irrelevant eller som viser sig at være forkert. Derfor er det at tie stille og trække sig fra diskussionen den mest sikre – og i medstuderendes øjne helt accepterede – strategi. Sanktionerne ved normbrud er andre studerendes misbilligelse, der kommer til udtryk i udtalte sociale sanktioner som fx 'rynken på næsen' eller diskrete suk.

Det er ikke helt tydeligt, hvor de påbudte normer stammer fra. I nogle tilfælde er det meget tydeligt, at det er en institutionel norm, når fx Robert siger, at det har været et problem siden folkeskolen, at man skal deltage mere aktivt. Andre gange virker det som om, at normerne baserer sig på en fælles forståelse blandt de studerende af, hvad hensigtsmæssig adfærd er. Det væsentlige er imidlertid, at det er de interne normer de studerende imellem, som de studerende primært orienterer sig imod og handler efter.

På mange universiteter er der en stor frihed for de studerende og derfor også en forventning om, at de i høj grad tager ansvar for egen læring. Hvad, der efter vores mening er meget bemærkelsesværdigt, er, hvor forskelligt studerende tolker og forval-

ter denne frihed og dette ansvar. Flere studerende anvendte udtrykket "at vi har jo ansvar for egen læring" men tit i en kontekst, hvor det handlede om, hvad de var fri for at gøre. Friheden til at deltage i en diskussion blev retten til ikke at deltage. Dette blev legitimeret af, at læring er de studerendes eget ansvar. Det vil sige, at ansvar for egen læring ikke betød, at man burde tage ansvar men derimod kun, at man selv blev mødt af konsekvensen af sin adfærd. Dette er et paradoks: At undlade at tage del i og ansvar for undervisningen blev retfærdiggjort med henvisning til netop begrebet ansvar for egen læring.

Begrænsninger

Der knytter sig særligt to begrænsninger til dette studie, og den første vedrører resultaternes eksterne validitet. Studiet er foretaget blandt førsteårs-, statskundskabsstuderende i faget Politisk Teori og enhver generalisering ud over denne særlige kontekst og studenterpopulation skal naturligvis foretages meget varsomt. Ved at beskrive konteksten så fyldigt, som pladsen tillader det, vil vi lade det være op til læseren at vurdere, om lignende forhold med sandsynlighed gør sig gældende i pågældendes egen kontekst (Miles and Huberman, 2005). Den anden begrænsning vedrører datamaterialet. Normer som begreb var ikke tematiseret (Kvale, 2002) eksplicit i dataindsamlingen og derfor heller ikke ekspliciteret i interviewguiden. Dette betyder, at nogle af interviewpersonernes beskrivelser af normer er forholdsvis 'tynde'. Disse forhold må naturligvis tages i betragtning, når resultaterne vurderes.

Implikationer

Det er efter vores opfattelse meget uheldigt, at nogle studerende øjensynligt vælger at fortolke ansvar for egen læring som retten til ikke at tage ansvar. Hvis ikke de studerende tager medansvar for og medejerskab til at få undervisningen til at lykkes, er det meget sandsynligt, at holdundervisningen ender med at blive en gentagelse af forelæsnings, bare dyrere i drift og med mindre kyndige forelæsere. Vi tvivler på, at dette var meningen med at indføre holdundervisningen. Spørgsmålet er, hvad der kan gøres for at ændre situationen i de uddannelsesforløb, hvor de studerende vælger at være meget tilbageholdende i undervisningssammenhænge.

For det første må vi indse, at den kultur og de normer, som gør sig gældende blandt de studerende, ikke kommer ud af ingenting. Uddannelsesinstitutionen og underviserne er med til at skabe og vedligeholde normer, om ikke andet så ved at forbigå uheldige normer i tavshed. Dette gør os medansvarlige, om end ikke eneansvarlige. Som undervisere træffer vi valg om undervisningens organisering og eksamensform og -indhold. Hvis de studerende inden for denne ramme oplever, at det er rationelt ikke at forberede sig og at undlade at bidrage til undervisningen, så må vi genoverveje, om det er den rigtige undervisningsform, og om det er de rigtige krav, vi stiller til eksamen. Samtidig bliver vi nødt til at overveje, om vi i vores bestræbelser på at

gøre det så godt som muligt for de studerende nogle gange kommer til at sende uheldige signaler. Det kan fx være, hvis vi for at nå igennem en stor mængde stof ender med at forelæse på holdtimerne og dermed giver indtryk af, at deltagelse er et forstyrrende element og forberedelse er unødvendig.

For det andet må vi være klar over, at det at påvirke veletablerede normer er en stor udfordring, som én underviser sjældent kan løfte alene. En særlig stor udfordring kan det være i de sammenhænge, hvor undervisningen varetages af unge eller nye undervisere. Det er en institutionel opgave at spørge de studerendes normer frem og konfrontere dem, hvis de er skadelige for aktiv deltagelse. Et universitetsstudie handler ikke kun om at mestre fagets teorier og metoder. Det handler også om at blive en del af et fagligt fællesskab med normer og værdier. En del af denne socialisering er, at den studerende tager ansvar og indgår som aktiv deltager i den faglige samtale.

Anna Bager er uddannet cand.scient.pol. fra Aarhus Universitet. Hun har siden 2007 været tilknyttet Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet. Fra 1. februar 2013 har hun været ph.d.-studerende samme sted. Hun forsker i universitetsunderviseres opfattelse af undervisning og læring i relation til deres fag. Anna Bager har tillige arbejdet med Aarhus Universitets studiemiljøundersøgelser i både 2007 og 2011.

Kim Jesper Herrmann er cand.scient.pol. med en ph.d.-grad i Social Sciences and Business fra Aarhus Universitet med særligt fokus på samfundsfagenes didaktik. Han har siden 2007 været tilknyttet Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet, hvor han har været fuldtidsansat siden 2009. Hans primære forskningsinteresse er organisering af holdundervisning og samspillet mellem studerende og undervisere. Desuden har han publiceret artikler om studiemiljø og studerendes oplevelser af og reaktioner på kooperativ læring.

Litteratur

- Anderson, C. (2005). Enabling and Shaping Understanding through Tutorials, in Entwistle, Marton & Säljö (eds.) *The Experience of Learning*. (2005): ch. 12, pp. 184-197.
- Biggs, J. & Tang, C. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*, (second ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A Focus Theory of Normative Conduct: Recycling the Concept of Norms to Reduce Littering in Public Places, *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), s. 1015-1026.
- Herrmann K. J. (2013). *Cooperative Learning in Higher Education: A study of the influence of cooperative learning on students' approaches to learning*, ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet (tilgængelig gennem Statsbiblioteket).
- Hora, M. T. & Anderson, C. (2012). Perceived norms for interactive teaching and their relationship to instructional decision-making: a mixed methods study, *Higher Education*, 64(4), pp. 573-592.

- Kvale, S. (2002). *InterView* (translated from *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*). København: Hans Reitzels Forlag.
- Miles, M. & Huberman, M. (2005). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2 ed.) Thousand Oaks: SAGE.
- Rimal, R. N. & Real, K. (2003). Understanding the Influence of Perceived Norms on Behaviours, *Communication Theory*, 13(2), s. 184-203.
- Rocca, K. A. (2010). Student Participation in the College Classroom: An Extended Multidisciplinary Literature Review, *Communication Education*, 59(2), s. 185-213.

Artikelskrivning som eksamensform

Lars Domino Østergaard, adjunkt, Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi.

Diana Stentoft, adjunkt, Aalborg Universitet, Institut for læring og Filosofi.

Reviewet artikel

I denne artikel vil vi diskutere, hvordan studerendes arbejde med udformning af en videnskabelig artikel som afsæt for summativ evaluering af undervisningsmoduler, kan bidrage såvel til de studerendes oplevelse af motivation som til oplevelse af, at de gives muligheder for at udvikle konkrete akademiske kompetencer. Vi tager udgangspunkt i en række teoretiske overvejelser, der knytter den summative evaluering til begreber som autentiske rammer, kompetenceudvikling og motivation. Disse overvejelser supplerer vi med resultaterne af en konkret undersøgelse af et pilotforsøg gennemført ved 2. semester på kandidatuddannelsen i Idræt på Aalborg Universitet. I relation til to kursusmoduler har de studerende udarbejdet en videnskabelig artikel med afsæt i indsamlet empiri. Undersøgelsen viser, at de studerende i altovervejende grad er positive over for artikelskrivning som udgangspunkt for deres evaluering. Undersøgelsen viser videre, at de studerende oplever en følelse af motivation ved bl.a. at arbejde med selvvalgte problemstillinger. Hvorvidt de studerende faktisk udviklede kompetencer i forløbet, som de ikke kunne udvikle ved andre evalueringsformer, er fortsat ikke afdækket men vil være et naturligt næste genstandsfelt for undersøgelse.

Introduktion

Tilrettelæggelse af eksamensformer, der tilbyder fortsat udvikling af kompetencer, og som samtidig virker meningsfulde og motiverende, er en udfordring i det danske uddannelsessystem. På de følgende sider vil vi med udgangspunkt i begreberne autentiske rammer, kompetenceudvikling og motivation diskutere, hvordan studerendes arbejde med udformning af en videnskabelig artikel, som afsæt for summativ evaluering, kan bidrage såvel til den studerendes oplevelse af motivation som til fortsat udvikling af akademiske kompetencer. Vi følger diskussionen op med præsentation af en undersøgelse af studerende ved 2. semester på kandidatuddannelsen i Idræt ved Aalborg Universitet og deres oplevelser i forbindelse med eksamen. Afslutningsvis peger vi på områder, der fortsat kræver afdækning for til fulde at forstå artikelskrivning som eksamensform.

Eksamen og autenticitet

"Assessment is probably the most important thing we can do to help our students learn. (Brown, 2005, s. 91).

Noget af det mest centrale for studerende på et universitetsstudie er eksamen, hvor tilegnelse af viden, færdigheder og kompetencer evalueres (Gibbs & Simpson, 2005). Eksamen og eksamenskrav fungerer ofte som en rettesnor for de studerende og har stor indflydelse på, hvordan studerende vælger at arbejde med fagets mål og undervisningens aktiviteter (Andersen & Tofteskov, 2008).

De studerendes udvikling af kompetencer er et af de centrale elementer i *alignment-princippet* introduceret af John Biggs og kollegaer (Biggs & Tang, 2007). Princippet kan ses som udtryk for den sammenhæng, der bør være mellem studiets opbygning, brug af undervisnings- og læringsformer, valg af evalueringsformer og ikke mindst den studerendes læringsudbytte. Princippet er udbredt mange steder i undervisningsverdenen og anvendes ofte ukritisk, hvilket Hanne Leth Andersen (2010) problematiserer. Hun påpeger visse udfordringer i anvendelsen af alignmentprincippet, som hun mener, medfører en risiko for generalisering og simplificering i dansk universitetspædagogik med mangel på inspirerende, kreativ og kritisk undervisning som følge heraf. Med reference til Shaffers epistemiske rammebegreb (fx Shaffer, 2005), der vægter de studerendes kompetencer til at bruge det, de har lært i et fag, i forbindelse med en senere faglighed, mener hun, at undervisningen i højere grad bør indebære noget nyt og sættes i relation til deltagerne og til forskellige hændelser omkring dem:

"De studerende har brug for træning i de konkrete færdigheder, de forventes at udvikle, og der er større chance for, at de satser på at udvikle netop disse færdigheder, hvis eksamen netop prøver i dem." (Andersen, 2010, s. 34).

Shaffers epistemiske rammebegreb bygger på Lave og Wengers teori om situeret læring og læring i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), og fremhæver, at det netop er i situationen, at individer (studerende) lærer at tænke og agere i relation til den faglighed, de via deres uddannelse er tænkt ind i. Shaffer siger således:

"Fremfor at konstruere et pensum, der bygger på den faktuelle viden, [...] forestiller jeg mig et system, hvor de studerende lærer at arbejde og tænke som læger, advokater, arkitekter [...] Ikke for at skole de studerende i traditionel forstand men for at udvikle epistemiske rammer, hvori de får mulighed for at anskue deres viden i relation til en konkret virkelighed med relevante problemstillinger og ved brug af fagfaglige færdigheder." (oversat af forfatterne, Shaffer, 2005, s. 2).

Shaffer lægger altså op til, at de studerende skal arbejde og evalueres inden for epistemiske og autentiske rammer, der for idrætsstuderende kan være forskningsrettede aktiviteter, konsulentopgaver i idrætsorganisationer eller andre jobfunktioner, hvor det at formidle kort, præcist og på velunderbyggede teoretiske og empiriske grundlag er centralt. Det medfører en udfordring for den pædagogiske praksis, hvor undervisningsaktiviteterne skal tilrettelægges, så de i højere grad afspejler autenticitet frem for at fokusere på kontekstafhængige enkeltelementer, der ikke umiddelbart har relation til den virkelighed, de studerende efterfølgende skal agere i. Følgelig må evalueringsformen også tilrettelægges med reference til autentiske rammer.

Eksamen og kompetenceudvikling

Kompetencebegrebet er med indførelsen af den fælles europæiske kvalifikationsramme på de videregående uddannelser (Ladefoged, Mandrup, Jessen, Berg, & Vinther-Jørgensen, 2007) for alvor kommet på dagsordenen og har fået betydning for tilrettelæggelse af alle universitetsuddannelser. Dette stiller krav om specifik formulering af den viden, de færdigheder og de kompetencer, den studerende forventes at erhverve sig via uddannelsens forskellige faglige elementer, hvilket omfatter såvel fagfaglige som mere generelle akademiske kompetencer (*Kompetenceguide*, 2011). Hermed bliver kompetenceudvikling helt central for uddannelsernes udformning og i evalueringen af den studerende (Andersen, 2005). Væsentlige spørgsmål i denne anledning er, hvorvidt udvikling af specifikke kompetencer kan understøttes ved anvendelse af specifikke evalueringsformer, samt hvorvidt virkelighedsnære problemstillinger indenfor autentiske rammer, og dermed udviklingen af den studerendes tænkning ind i fremtidig arbejdsfelt, kan inddrages i udformningen af det produkt eller den opgave på baggrund af hvilke, der skal evalueres?

I en gennemgang af hvilke akademiske kompetencer, der udprøves på det humanistiske fakultet, Københavns Universitet, i forbindelse med anvendte eksamensformer (med og uden censur), blev 17 forskellige eksamensformer analyseret i relation til kompetencemål inden for tre overordnede kategorier (Rienecker, 2009). Kategorierne, der i undersøgelsen blev benævnt 'faglige', 'praktiske' og 'personlige'¹ kompetencer, var funderet i *Ny Dansk Kvalifikationsramme for videregående uddannelse* (Ministeriet for Forskning Innovation og Videregående uddannelser, 2007) og fulgte den gængse litteratur vedrørende akademiske kompetencer og universitetseksamener (se fx Andersen, 2005). Ved at sammenholde de forskellige eksamensformer med specielt de praktiske og personlige kompetencer, som de studerende skulle anvende i forbindelse med eksamen (underforstået at de faglige kompetencer blev udprøvet i alle former for eksamen), kom forfatterne frem til, at det specielt er skriftlige eksamens-

¹ De personlige kompetencer kaldes også professionelle eller overførbare (transferable) generalistkompetencer (Rienecker 2009, s.7).

former i form af enten 'bunden skriftlig hjemmeopgave', 'projektorienteret eksamen' eller 'aktiv undervisningsdeltagelse med aktivitet eller produkt', der i størst muligt omfang udprøver og understøtter de studerendes videreudvikling af deres personlige og praktiske kompetencer. Det er tre former, der alle inkluderer mulighed for, at de studerende i arbejdet med eksamensproduktet kan erhverve og anvende viden ud over det, der er gennemgået i faget. En viden som kan støtte og udbygge deres eksamensprodukt og dermed styrke deres muligheder for en positiv evaluering. Det er altså både eksamensformen såvel som arbejdet med eksamensproduktet, der i de tre prøveformer fremhæves i undersøgelsen fra Københavns Universitet, og som viste sig at understøtte de studerendes kompetenceudvikling.

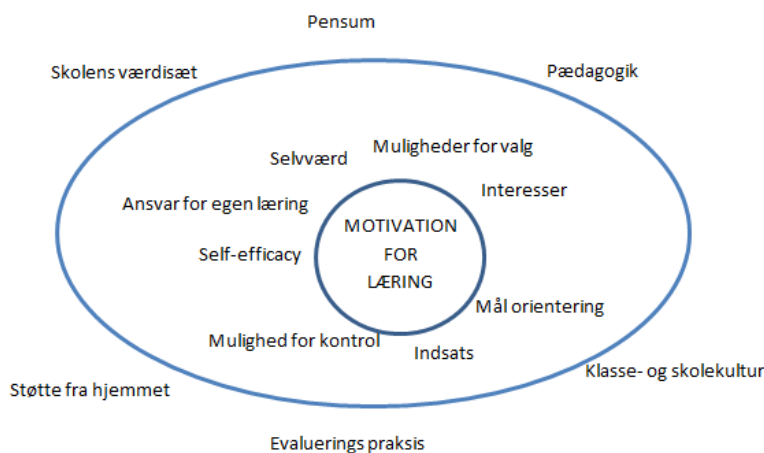
Eksamen, motivation og kompetencer

Et vigtigt aspekt i de studerendes arbejde med både eksamensprocessen og -produktet er, udover tilegnelsen af kompetencer, deres motivation for at lære.

Motivation er her forstået som den følelse af autonomi, kompetence og tilhørsforhold, som de studerende har i relation til deres arbejde frem mod eksamen (jf. 'Self Determination Theory' som formuleret af Deci, 1992). Hermed anses motivation ikke udelukkende for at være essentiel i forhold til de studerendes engagement i forbindelse med undervisningen men i høj grad også for den videre udvikling af deres akademiske kompetencer (Brophy, 2010).

I et review af forskning omkring eksamen, eksamensformer og motivation, har Harlen og Crick (2003) gennemgået 19 udvalgte studier af eksamen, der fokuserede på den summative bedømmelse og på hvorledes, den påvirker de studerendes motivation for at lære – og hermed for at videreudvikle deres akademiske kompetencer.

På baggrund af de mange undersøgelser, kom Harlen og Crick frem til en række faktorer, der kan have indflydelse på de studerendes motivation for læring (se figur 1).



Figur 1. Faktorer der kan påvirke studerende motivation for at lære. Frit efter Harlen og Crick (2003).

Ser vi på de faktorer, der kan hæmme eller fremme motivationen blandt studerende, er det tydeligt, at der er en vis overensstemmelse mellem studerendes muligheder for at påvirke disse faktorer og de kompetenceudviklende eksamensformer fremhævet af Rienecker (2009). Disse lægger alle op til, at den studerende træffer egne *valg*, fordyber sig ud fra *interesse*, tager *ansvar for egen læring* og sikres mulighed for en vis grad af *kontrol*. Hvis ovenstående overensstemmelse sammenholdes med forskning, der viser sammenhæng mellem motiverede, engagerede og aktive studerende og deres udvikling af akademiske kompetencer (Andersen, 2005; Brophy, 2010), er det muligt at argumentere for artikelskrivning som evalueringsform, idet denne form ligeledes giver de studerende mulighed for indflydelse på faktorer, der kan motivere til læring.

Således synes den foreslåede evalueringsform umiddelbart rent teoretisk at tilfredsstille en række krav til en motiverende og kompetenceudviklende eksamensform. Velvidende at det ikke er alle de idrætsstuderende, der er i fokus i denne undersøgelse, der i deres kommende ansættelse skal formulere videnskabelige artikler, vil vi dog argumentere for, at formen med en kort og præcis analyse, syntese og konklusion baseret på teoretiske og empiriske data i relation til en idrætsrelateret problemstilling i autentiske rammer² er relevant. Med en gentagelse af Shaffers ord giver det de studerende "mulighed for at anskue deres viden i relation til en konkret virkelighed med relevante problemstillinger og ved brug af fagfaglige færdigheder" (oversat af forfatterne, Shaffer, 2005, s. 2).

Undersøgelsens baggrund og udformning

En problembaseret tilgang til læring er gennemgående ved alle studier på Aalborg Universitet, (Kolmos, Fink & Krogh, 2004). Den problembaserede læringstilgang er nært forbundet med projektarbejdsformen som arena for læring og sigter blandt andet mod udvikling af akademiske kompetencer. Det tilstræbes bl.a., at studerende kan arbejde med virkelighedsnære og selvvalgte problemstillinger i såvel projekter som øvrige undervisningssammenhænge (*Kompetenceguide*, 2011). Fokus på studentcenteret undervisning samt fokus på udvikling af akademiske kompetencer giver anledning til løbende overvejelser vedrørende sammenhænge mellem fagfagligt stof, virkelighedsnære problemstillinger, studerendes motivation for læring og mulighederne for udprøvning af studieordningernes mål. Det er sådanne overvejelser, der har givet anledning til introduktionen af 'artikelskrivning' som udgangspunkt for summativ evaluering af kurser på Idræt, kandidatuddannelsen, 2. semester.³

² Fx om hvordan Jan Pytlik og Kim Jensen kan optimere deres arbejde med procesfærdigheder for det danske kvindelandshold (projekt og artikelopgave, Idræt, AAU, 8. semester forår 2011).

³ Begge forfattere har været med til at udvikle semesterkurserne på idrætsstudiet, 2. semester, kandidatdelen, og den ene forfatter har desuden undervist på modulet *Idrætsundervisning, leg og læring*, men har ikke været involveret i de moduler, der blev evalueret ved 'artikelskrivning', og har derfor ikke været involveret i bedømmelsen af de afleverede artikler.

Udgangspunktet er, at de studerende igennem deres arbejde med en evalueringsform, der motiverer til engagement og læring, gives mulighed for at udvikle deres akademiske kompetencer og samtidig tilbydes muligheder for at arbejde inden for fagenes autentiske rammer. I den konkrete evalueringsform er det foruden specifikke faglige kompetencer bl.a. følgende kompetencer, de studerende arbejder med:

- kan formidle forskningsbaseret viden og diskutere professionelle og videnskabelige problemstillinger (formidlings- og kommunikationskompetence som en del af den personlige kompetence: Cheetham & Chivers, 1996; Det sundhedsvidenskabelige fakultet, 2010).
- kan reflektere over viden inden for [coaching] på et videnskabeligt grundlag og kan identificere videnskabelige problemstillinger (analytisk- og navigationskompetence som en del af den personlige kompetence: Det sundhedsvidenskabelige fakultet, 2010; Rienecker, 2009).
- kan selvstændigt igangsætte og gennemføre fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig professionelt ansvar (samarbejdskompetence som en del af den personlige kompetence: Det sundhedsvidenskabelige fakultet, 2010; Rienecker, 2009).

Disse kompetencer, der blandt andre relaterer til den empiri, de studerende praktisk har indsamlet, indgår således i den samlede profil for kandidatuddannelsen i Idræt ved Aalborg Universitet (Det sundhedsvidenskabelige fakultet, 2010).

Andet semester er opbygget omkring temarammen *Projektledelse, læring og coaching*. Foruden et valgfrit projektforbud (15 ECTS) indenfor semestrets fastlagte temaramme, omfatter semestret kursusmodulerne (hvert på 5 ECTS) *Idrætsundervisning, leg og læring, Coaching, motivation og talentudvikling* samt *Projektledelse og teambuilding*.

På baggrund af den empiri, de studerende indsamlede i forbindelse med deres semesterprojekt, og med reference til den teori, de blev præsenteret for i kursusmodulerne *Coaching, motivation og talentudvikling* og *Projektledelse og teambuilding*, skulle de studerende med afsæt i en selvvalgt problemstilling forfatte en videnskabelig artikel (som beskrevet i Rienecker, Jørgensen & Gandil, 2009), der dannede grundlag for en samlet summativ evaluering af de to kursusmoduler.⁴

⁴ Semesterprojektet blev bedømt uafhængigt af kursusmodulerne. Selvom de studerende havde mulighed for at anvende empiri indsamlet ifbm. semestrets projektarbejde, blev der stillet krav om, at de selvvalgte problemstillinger i hhv. semesterprojekt og den videnskabelige artikel var forskellige.

Eftersom de studerende arbejdede gruppevis med deres projekt og dermed med indsamling af empirisk materiale, udarbejdede de artiklen i samarbejde, men påførte en hovedansvarlig for de enkelte afsnit. Artiklen blev bedømt som bestået/ikke bestået på baggrund af de enkeltes præsentation og formidling af indhold, der demonstrerede opfyldelse af kursernes læringsmål. Artiklen havde et omfang på 5-12 sider afhængigt af antal studerende, der var med til at forfatte artiklen, og skulle opfylde de krav til formalia, der almindeligvis stilles til akademiske publikationer.⁵

Da udformning af en videnskabelig artikel som afsæt for evaluering er en i praksis relativt uprøvet men dog teoretisk set velbegrundet evalueringsform, faldt det naturligt at følge op på de studerendes mere konkrete oplevelser med at udarbejde en artikel. Undersøgelsens sigte var at få en indikation af de studerendes konkrete oplevelser med evalueringsformen og står således som et supplement eller en yderligere dimension til den teoretiske argumentation for at vælge artikelskrivning som afsæt for evaluering.

Undersøgelsen tog udgangspunkt i et spørgeskema der blev opbygget omkring en række udsagn, som de studerende blev bedt om at forholde sig til på en Likert-skala (6 trin) fra 'helt enig' til 'helt uenig'. Udsagnene blev, for de flestes vedkommende, bygget op omkring en række karakteristika omkring det at arbejde med en videnskabelig artikel og fordelte sig inden for fem overordnede temaer med såvel positive som negative udsagn. Hver tematisk blok blev afsluttet med enkelte åbne spørgsmål, hvor respondenterne kunne uddybe eller tilføje kommentarer. Besvarelsenerne inden for de åbne kategorier var sporadiske og gav ikke nogen tydelig indikation og behandles derfor ikke yderligere i denne artikel. De fem temaer var:

- *Fordele ved udformning af artikel*
- *Ulemper ved udformning af artikel*
- *Udfordringer ved at udforme en artikel*
- *Oplevelsen af motivation for at skrive en artikel*
- *Generel holdning til brugen af artikelskrivning som udgangspunkt for evaluering*

Det valgte spørgeskemadesign gjorde det muligt at afdække respondenternes holdninger og meninger om et givent emne, i dette tilfælde oplevelsen med at udforme en videnskabelig artikel (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Det er væsentligt at fremhæve, at udsagnene omkring det valgte emne på en Likert-skala må formuleres tydeligt og gerne forholde sig positivt eller negativt til emnet. Dette gøres for at tydeliggøre, hvad respondenterne erklærer sig enig/uenig i og samtidig for at sikre et

⁵ Det gælder dels opbygning af artiklen, antal ord til abstract, måden at angive referencer på (APA-style) samt andre formalia, der gælder ved udformning af videnskabelige artikler.

design, der gør det muligt at identificere respondenter, der afkrydser ens i alle udsagn uden at reflektere over svaret. En respondent, der erklærer sig delvist enig i alle udsagn, vil således tydeligt komme til at modsige sig selv (Bryman, 2008).

Antallet af mulige respondenter var identisk med den samlede population – de 19 studerende der gennemførte 2. semester på kandidatuddannelsen det pågældende semester. 18 studerende deltog i undersøgelsen.⁶ Spørgeskemaet bestod af 29 udsagn. I ni udsagn valgte en respondent at undlade besvarelse. I et udsagn undlod to respondenter at svare. Dette kan skyldes, at der ikke forekom en 'ved ikke-kategori' i skemaet.

Det lave antal respondenter (men den dog høje svarprocent) betyder, at undersøgelsen kun er retningsgivende for generelle tendenser, som vi dog mener sammenholdt med de teoretiske argumenter for at anvende artikelskrivning som afsæt for evaluering kan give en indikation af denne evalueringsforms anvendelighed. I vores bearbejdning af undersøgelsens resultater har vi valgt primært at vægte de spørgsmål, hvor vi ser en tydelig indikation inden for enten kategorierne 'helt enig/enig' eller 'helt uenig/uenig'. Vi har således gjort nedslag, hvor to tredjedele eller flere af respondenterne placerer sig inden for disse kategorier. Ved kun i begrænset omfang at inddrage besvarelser inden for de mere utydelige og i et vist omfang overlappende svarkategorier 'til dels enig/til dels uenig' ønsker vi at begrænse vores nedslag til de områder, hvor undersøgelsen giver tydelige indikationer på de studerendes oplevelser med artikelskrivning.

Undersøgelsens resultater

Helt overordnet forholder de 18 respondenter sig overvejende positivt til det at have udformet artikler som afsæt for evaluering. Der ses generelt en tendens til, at respondenterne erklærer sig enige omkring de positive udsagn, ligesom de fortrinsvis erklærer sig uenige i negative udsagn om artikelskrivningen. Nedenfor vil vi fremdrage de steder i undersøgelsen, hvor de studerendes erklæringer er stærkest i forhold til konkrete udsagn.

Fordele ved at skrive en videnskabelig artikel.

De autentiske rammer i forhold til eksamensproduktet med bl.a. krav til artikellængde og præsentation samt selvstændigt valg af problemstilling fungerede godt for størstedelen af de studerende. Dette ses blandt andet i deres holdning til det at have stramme formelle krav at forholde sig til, samt hvorledes disse krav om struktur påvirkede arbejdet med at udforme artiklen. Ligeledes anså de studerende kravet om at

⁶ Spørgeskemaet var anonymt og elektronisk distribueret af den ene forfatter. De studerende kunne vælge at aflevere pr. mail eller til underviser/sekretær for at øge anonymiteten. Spørgeskemaet blev besvaret før, artiklerne blev evalueret og dermed inden, de studerende fik feedback på deres arbejde.

formulere sig kort og præcist som fordelagtig, hvilket indikerer, at det ikke oplevedes forstyrrende eller hæmmende, når der i evalueringsformen blev indlagt et arbejde, der understøttede udvikling af formidlingskompetencer.

Det at skrive en videnskabelig artikel, kan ses som en fordel i forhold til at skrive andre afleveringsopgaver. Nedenfor vil vi bede dig om at tilkendegive din holdning til følgende udsagn (Sæt kryds)	Helt enig/ Enig	Helt uenig/ Uenig	NA
<i>Det var en fordel kun at have et begrænset antal sider at skrive på</i>	13 (72 %)	0 %	0 %
<i>Det var en fordel at være tvunget til at udtrykke sig kort og præcist</i>	14 (78 %)	0 %	0 %
<i>Den stramme struktur, en videnskabelig artikel har, gjorde, at det var let at skrive en artikel på baggrund af projektarbejdet.</i>	16 (89 %)	0 %	0 %

Tabel 1. Spørgsmål om fordelene ved at udforme en videnskabelig artikel. Kun spørgsmål, hvor mere end to tredjedele af respondenterne erklærede sig 'enig/helt enig' eller 'uenig/helt uenig', er medtaget. NA udgør respondenter, der ikke har svaret. At den procentvise fordeling ikke altid giver sammenlagt 100 % skyldes, at kategorierne 'til dels enig' og 'til dels uenig' ikke er medtaget. Udvalgelsen gælder også for følgende tabeller.

Ulemper ved at skrive en videnskabelig artikel

Et særligt karakteristika ved en videnskabelig artikel er det begrænsede antal sider, der tvinger forfatterne til at definere, udvælge og dokumentere det faglige stof. Ovenfor så vi, at de studerende anså dette for en fordel, og i tabel 2 nedenfor ses det, at der ikke har manglet materialer til at understøtte udformningen af artiklen. Dette indikerer, at de studerende måtte træffe valg om, hvad de ville præsentere. Til udsagnet om, at 'Der var mange pointer fra projektet, som vi desværre ikke fik med i artiklen, da der ikke var sider nok at skrive på', fordeler de studerende sig til gengæld ligeligt mellem erklæringer om enighed og uenighed. Dette indikerer, at nogle, men langt fra alle, følte sig udfordret af på den ene side at skulle omfavne hele deres indsamlede empiri, og på den anden side at skulle skrive en artikel af begrænset omfang.

De valg, de studerende skal træffe i forbindelse med udformningen af en artikel, udprøver deres formidlings- og kommunikationskompetence og understøtter i vid udstrækning de studerendes arbejde inden for autentiske rammer, hvor det er faglighedens betingelser og normer samt tidsskriftformatet med tilhørende formelle krav, der er styrende for den studerendes håndtering af en opgave. Samtidigt fremhæves muligheden for selvstændigt at træffe valg som en faktor, der kan virke motiverende.

Udover mulige fordele ved at skrive en videnskabelig artikel, er der også nogle mulige ulemper. Nedenfor vil vi bede dig om at tilkendegive din holdning til følgende udsagn (Sæt kryds)	Helt enig/ Enig	Helt uenig/ Uenig	NA
<i>Vi havde ikke nok materiale til at fylde en hel artikel</i>	0%	84 %	0 %

Tabel 2. De studerende erklærer sig uenige i ikke at have nok materiale til at udforme en artikel.

Udfordringer ved at udforme en videnskabelig artikel

Adspurgt om oplevelsen af udfordringer ved at skrive en videnskabelig artikel og de potentielle positive gevinster ved disse udfordringer viste det sig, at de studerende havde en tydelig oplevelse af at have udviklet nye forståelser i forbindelse med arbejdet (se tabel 3 nedenfor). De studerende oplevede via deres arbejde at få større indblik i artiklers opbygning, følte sig bedre rustede til i fremtiden at skrive en videnskabelig artikel og følte dybere indsigt i den (for faget) videnskabelige arbejdsmåde. Samlet set giver disse indikationer indtryk af, at intentionerne om at tilbyde en evalueringsform, der umiddelbart understøtter videre udvikling af de akademiske kompetencer, kan realiseres og anses som berigende af de studerende.

Det at skrive en videnskabelig artikel kan give mange udfordringer, hvoraf nogle synes at være nyttige i sig selv, mens andre mere er til besvær. Nedenfor vil vi bede dig om at tilkendegive din holdning til følgende udsagn (Sæt kryds)	Helt enig/ Enig	Helt uenig/ Uenig	NA
<i>Det har givet mig stort indblik i, hvordan en artikel er opbygget ved selv at have skrevet en</i>	16 (89 %)	1 (6 % ⁷)	0 %
<i>Jeg føler mig bedre rustet til at skrive en videnskabelig artikel en anden gang</i>	15 (83 %)	0%	0 %
<i>Jeg har fået større indblik i den videnskabelige arbejdsmåde ved at skrive en artikel</i>	13 (72 %)	0%	0 %

Tabel 3. Oplevelser med udfordringer ved udformning af videnskabelig artikel.

Oplevelse af motivation

Mange af de positive tilkendegivelser om oplevelsen med at skrive en videnskabelig artikel i tabel 1, 2 og 3 kan tolkes i relation til de studerendes motivation. Formelle krav, rammer og mulighed for valg, kan direkte relateres til figur 1 ovenfor som fak-

⁷ Den studerende skriver som note, at han tidligere har skrevet videnskabelige artikler, så han synes ikke, det er en ny erhvervet kompetence.

torer, der kan have indflydelse på de studerendes oplevelser af motivation. Hertil kommer, at et betydeligt flertal af respondenterne (12 ud af 18 = 67 %) erklærer sig enige eller helt enige i, at de hellere vil skrive videnskabelige artikler frem for at arbejde med andre former for skriftlige evalueringer som afslutning på moduler.

Derudover er der i artikelskrivningen indlejret både valgfrihed ift. behandlet emne (valgt ud fra egen interesse, men inden for rammerne af de to evaluerede kursusmoduler), lagt op til egen kontrol med processen og til dels også ansvar for fælles og egen læring. Det er parametre, der ligeledes kan knyttes til en oplevelse af motivation. Dette afspejles også i, at samtlige respondenter oplevede det motiverende at skrive om noget, man selv havde arbejdet praktisk undersøgende med (se tabel 4). Såvel arbejdet med egne undersøgelser som muligheden for publicering kan ses som knyttet til fagets autentiske ramme også uden for universitets mure, og det vil være nærliggende i uddybende undersøgelser at se nærmere på, om det netop er denne mulighed for at interagere med fagets faglige praksis på forskellig vis, der faktisk bringer motivation for arbejdet, selv i en evaluerende situation.

En vigtig parameter for en god evalueringsform er, at den kan virke motiverende. Ikke kun ved at sætte de studerende op til at yde deres bedste i den aktuelle situation, men også mht. at øge deres kompetencer fremadrettet. De følgende spørgsmål handler dels om det motiverende ved denne form for evaluering og samtidig om nogle faktorer, der kunne virke demotiverende på skrivelysten. Nedenfor vil vi bede dig om at tilkendegive din holdning til det at skrive en videnskabelig artikel. Følgende udsagn omhandler dette aspekt (Sæt kryds)	Helt enig/ Enig	Helt uenig/ Uenig	NA
a. <i>Det er motiverende, at vi skriver om noget, vi selv har arbejdet praktisk undersøgende med</i>	18 (100 %)	0 %	0 %
b. <i>Det er motiverende, at artiklen bliver publiceret, så andre kan læse om vores arbejde</i>	14 (78 %)	0 %	0 %

Tabel 4. Studerendes oplevelse af motivation ved udformning af en videnskabelig artikel.

Konklusion: Er artikelskrivning et relevant afsæt for summativ bedømmelse?

Samlet set giver undersøgelsen indtryk af, at de studerende forholder sig positivt til at udforme videnskabelige artikler som afsæt for deres summative bedømmelse. Undersøgelsen siger imidlertid ikke noget om, hvorvidt denne eksamensform i autenti-

ske rammer faktisk har understøttet de studerendes udvikling af specifikke akademiske kompetencer, eller om det har været andre faktorer ved eksamensformen, der har haft positiv indflydelse på deres holdning. Det, vi dog ser, er, at de oplever arbejdet som motiverende, og vi kan argumentere for, at de studerende selv oplever muligheder for at udvikle kompetencer til at arbejde med akademisk materiale. Opsummerende kan det konstateres, at der synes at være sammenhæng mellem på den ene side de teoretiske argumentationer for artikelskrivning som en motiverende og kompetenceudviklende evalueringsform, og på den anden side de studerendes oplevelser af arbejdet med at udforme en videnskabelig artikel. Der er fortsat en række uudforskede aspekter omkring dette afsæt for evaluering, men umiddelbart kan ovenstående indikere, at der med denne arbejdsform åbner sig muligheder for at lade studerende arbejde inden for autentiske rammer, noget som synes særligt relevant på semestre nær afslutningen af et uddannelsesforløb.

Lars Domino Østergaard er ansat som adjunkt på Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, hvor han siden 2010 har undervist på universitetets idrætsuddannelse. Med fokus på forskningsområderne læring og motivation, har han iværksat og været med til at gennemføre forskningsprojekter desangående og har senest været involveret i en større omstrukturering af idrætsuddannelsen på Aalborg Universitet; herunder planlægning af eksamensformer.

Diana Stentoft er adjunkt ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, hvor hun underviser og forsker inden for områderne universitetspædagogik og problembaseret læring inden for de sundhedsfaglige universitetsuddannelser.

Litteratur

- Andersen, H. L. (2005). *Eksamensformer: Valg med konsekvenser*. Center for Undervisningsudvikling, Aarhus Universitet.
- Andersen, H. L. (2010). "Constructive alignment" og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, nr. 9.
- Andersen, H. L. & Tofteskov, J. (2008). *Eksamen og eksamensformer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.
- Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5).
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

- Deci, E. L. (1992). *The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: A Self-Determination Theory Perspective*. I: Rennie, K. A., Hidi, S. & Krapp A. (eds.), *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Det sundhedsvidenskabelige fakultet. (2010). *Studieordning for kandidatuddannelsen i idræt*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment support students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1.
- Harlen, W. & Crick, R. D. (2003). Testing and motivation for learning. *Assesment in Education*, 10(2).
- Kolmos, A., Fink, F. K. & Krogh, L. (2004). *The Aalborg PBL Model*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kompetenceguide. (2011). *Aalborg Universitetes kompetenceguide*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Kompetenceveje - inspiration til studienævnene og eksempler på kompetencebeskrivelser*. (2004). Kompetenceprojektet ved det Humanistiske Fakultet. København: Det Humanistiske Fakultet, KU.
- Ladefoged, A. M., Mandrup, A.-K., Jessen, M.-A., Berg, M. & Vinther-Jørgensen, T. (2007). *Ny dansk kvalifikationsramme*. Downloaded 5.3.2013 fra: http://www.asb.dk/fileadmin/www.asb.dk/tilmedarbejdere/uddannelse/kvalitetssikringafuddannelser/fileexplorer_fetchfile.aspx-file-3726.pdf.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministeriet for Forskning Innovation og Videregående uddannelser. (2007). *Ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelse*. Downloaded 6.3.2013 fra <http://fivu.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaende>
- Rienecker, L. (2009). *Rapport om eksamensformer på Det Humanistiske Fakultet København*. København: Københavns Universitet.
- Rienecker, L., Jørgensen, P. S. & Gandil, M. (2009). *Skriv en artikel*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Shaffer, D. W. (2005). Epistemic games. *Innovate*, 1(6).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Praktiske færdigheder i professionsrettede sundhedsuddannelser

Carsten Nielsen, lektor, VIA University College, Sygeplejerskeuddannelsen i Aarhus.

Britta Stenholt, lektor, VIA University College, Sygeplejerskeuddannelsen i Silkeborg.

Kirsten Lomborg, professor, Aarhus Universitet, Institut for Klinisk Medicin og Institut for Folkesundhed, Sektion for Sygepleje.

Ida Torunn Bjørk, professor, Oslo Universitet, Afdeling for sygeplejevidenskab.

Reviewet artikel

Artiklen har fokus på, hvordan læring af praktiske færdigheder kan understøttes og evalueres. Forfatterne er i forbindelse med en litteraturgennemgang blevet opmærksomme på, at der i såvel sygeplejerskeuddannelsen som i lægeuddannelsen arbejdes med at skærpe et analytisk perspektiv på og finde systematiske metoder, som kan give støtte til læring og evaluering af praktiske færdigheder.

Artiklen argumenterer for potentialerne i at udvikle et såkaldt globalt vejlednings- og evalueringsinstrument, der er knyttet til læring af praktiske færdigheder. Et globalt instrument er kendetegnet ved at være generisk (kan anvendes til forskellige praktiske procedurer), holistisk (inddrager såvel humanistiske som proceduremæssige og tekniske elementer), multiprofessionelt (kan anvendes af forskellige professioner), multigraderet (kan anvendes af såvel novicer som erfarne praktikere) og multimodalt (kan anvendes i forskellige kontekster).

I artiklen præsenteres og diskuteres potentialerne i to globale instrumenter eller modeller til læring og evaluering af praktiske færdigheder. De to modeller er The Leicester Clinical Procedure Assessment Tool og Model for praktisk færdighedsudøvelse.

Med artiklen vil vi gerne invitere til fagdidaktiske drøftelser med andre universiteter og professionshøjskoler om at videreudvikle globale undervisnings- og evalueringsinstrumenter. Bag dette ligger også et ønske om at få en dybere indsigt i de praktiske handlingers natur. Målet med at udvikle et globalt vejlednings- og evalueringsredskab er at styrke de studerendes kompetencer til at udføre praktiske handlinger med kvalitet samt at give dem redskaber til at tilegne sig nye praktiske færdigheder i deres fremtidige karriere.

Læring og evaluering af praktiske færdigheder

I forskellige sundhedsuddannelser som fx læge-, tandlæge-, sygeplejerske-, jordemoder-, bioanalytiker-, ergoterapeut- og fysioterapeutuddannelsen skal de studerende lære, hvordan de udfører praktiske handlinger hos patienter. Praktisk handlekompetence har betydning for, at den færdiguddannede kan opnå professionel sikkerhed og dermed drage omsorg for patienternes sikkerhed og velvære.

De studerende i sundhedsuddannelserne skal i løbet af deres uddannelse opnå handlekompetence i forhold til udvalgte praktiske handlinger, som professionen på et givet tidspunkt og på en given uddannelsesinstitution anser som centrale i professionsudøvelsen. Eksempler på praktiske handlinger i sundhedsprofessioner kan være rensning og syning af sår, anlæggelse af perifert venekateter og mobilisering af en nyopereret patient. Ud over de udvalgte handlinger vil de studerende stifte bekendtskab med mere specialiserede handlinger i forbindelse med praktik.

Omfanget af praktisk færdighedsudøvelse i sundhedsuddannelserne har der været forskellige traditioner for, og det har varieret over tid inden for enkelte uddannelser. Den vigtigste arena for at lære praktiske færdigheder er klinisk praksis, men vilkårene for at lære praktiske færdigheder er ikke altid optimale i et travlt og specialiseret sundhedsvæsen (Wichmann-Hansen, 2004). Skills lab har fået en større betydning i mange sundhedsuddannelser, både på grund af sundhedsvæsenets forandringer, men også fordi de studerende her kan træne praktiske færdigheder, uden at det får direkte konsekvenser for patienter (Høyer, 2008).

Objective Structured Clinical Evaluation (OSCE)

Især i medicinstudiet, men også i sygeplejestudiet, har man internationalt siden 70'erne interesseret sig for summative evalueringer af studerendes kliniske færdigheder i skills lab med anvendelse af *Objective Structured Clinical Evaluation (OSCE)* (Barratt, 2010; Jones, Pegram, & Fordham-Clarke, 2010). På flere universiteter i Danmark har OSCE fundet indpas ved medicinstudiet hvorimod den ikke anvendes i sygeplejerskeuddannelsen (Eriksen, 2006).

Der arbejdes fortsat med udvikling af OSCE herunder ikke mindst med metoder, der kan kvalificere den summative evaluering af studerendes handlekompetence (Jones, Pegram, & Fordham-Clarke, 2010; McKinley et al., 2008; Tolley, Marks-Maran, & Burke, 2010). Spørgsmålet er, om det er hensigtsmæssigt at fortsætte ad denne vej? Kritikerne af OSCE fremhæver blandt andet, at OSCE er en omstændelig og omkostningstung metode, da der skal beskrives detaljerede kvalitetskriterier for enhver handlingstype, der inddrages i curriculum. McKinley et al. udtrykker tvivl om bæredygtigheden i at fortsætte den omfattende liste af procedurespecifikke beskrivelser som en del af OSCE. En anden kritik af OSCE er, at metoden kun kan anvendes i simulerede omgivelser og ikke viser, hvad den studerende kan i autentiske kliniske

situationer med den kompleksitet, disse indeholder (Holm & Aspegren, 2004; McKinley et al., 2008). Kritikerne peger desuden på behovet for at udvikle mindre komplekse og mere autentiske kompetencemålinger, der kan anvendes på tværs af forskellige procedurer og i forskellige kontekster (McKinley et al., 2008). Flere har arbejdet på at udvikle lærings- og evalueringsinstrumenter, der også kan anvendes i klinisk praksis, men disse er typisk rettet mod bredere kliniske kompetencer (Kneebone et al., 2006; Levett-Jones, Gersbach, Arthur, & Roche, 2010; McKinley et al., 2008; Öhlén & Erixon, 2005).

Alternativer til OSCE

Som beskrevet ovenfor er McKinley et al. skeptiske over for OSCE, dels på grund af de praktiske og ressourcemæssige udfordringer denne metode giver og dels på grund af den svage relation til klinisk praksis. Forskergruppen har arbejdet på at udvikle en alternativ metode til evaluering af studerendes praktiske færdigheder, som skal overkomme nogle af de beskrevne begrænsninger ved OSCE. De introducerer begrebet 'et globalt instrument', som indebærer at instrumentet skal være:

- generisk, dvs. kan anvendes til mange kliniske procedurer.
- holistisk, dvs. kan vurdere humanistiske såvel som proceduremæssige og tekniske aspekter af en handling.
- multiprofessionelt, dvs. kan anvendes af forskellige professioner.
- multigraderet, dvs. kan anvendes både til novicer og erfarne praktikere.
- multimodalt, dvs. kan anvendes i forskellige kontekster herunder såvel i skills lab som i klinisk praksis (McKinley et al., 2008).

Vi har i sygeplejefprofessionen og sygeplejerskeuddannelsen gennem en årrække arbejdet med et lærings- og evalueringsredskab, som vi mener lever op til kravene til et globalt instrument (McKinley et al., 2008), selv om vi først ved et litteraturreview (Stenholt, 2011) blev opmærksomme på begrebet og dets indhold. Den eneste kilde, der havde bud på et globalt instrument i forhold til praktiske færdigheder, var McKinley et al. (2008).

Hensigt med artiklen

Vi deler intentionen hos McKinley et al. (2008) om at udvikle et håndterbart lærings- og evalueringsinstrument, som ikke bare kan anvendes i skills lab men også i klinisk praksis, herunder et instrument, som studerende selv og deres vejledere i klinikken kan anvende. I det følgende vil vi sammenligne to globale instrumenter til læring og evaluering af praktiske færdigheder i sundhedsuddannelser og diskutere deres styrker og svagheder. Afslutningsvis vil vi diskutere potentialerne i at arbejde med globale lærings- og evalueringsredskaber rettet mod praktiske færdigheder i sundhedsprofessionerne. De to instrumenter er henholdsvis *The Leicester Clinical Procedure Assessment Tool (LCAT)* (McKinley et al., 2008) og *Model for praktisk færdighedsudøvelse* (Bjærk, 1999; Bjærk & Kirkevold, 2000).

Da vi ikke forventer, at læserne er bekendte med de to instrumenter, vil vi indledningsvis præsentere disse.

The Leicester Clinical Procedure Assessment Tool (LCAT)

Grundstrukturen i *LCAT* blev skabt gennem analyse af publicerede tjeklister til vurdering af praktiske færdigheder. Første udgave af evalueringsinstrumentet blev ved denne analyse drøftet i et fokusgruppeinterview med deltagelse af kliniske eksperter. På baggrund af drøftelserne i fokusgruppeinterviewet blev instrumentet kvalificeret og efterfølgende afprøvet hos grupper af medicinstuderende i skills lab. Afsluttende blev instrumentet testet gennem et bredt Delphi-studium blandt undervisere, hvor deltagerne svarede på et udsendt spørgeskema om vurderingsskemaet (McKinley et al., 2008).

Ambitionen var at udvikle et globalt vurderingsredskab, der blandt andet kunne anvendes på tværs af procedurer og i forskellige kontekster, herunder såvel skills lab som klinisk praksis. *LCAT* består af 5 overordnede kategorier som hver yderligere beskrives med mellem 4 - 12 elementer, som bør indgå i handlingen og følge faglige forskrifter (Tabel 1).

Tabel 1. Category and constituent components i *LCAT**

Categories	Elements
<i>Communication and working with the patient</i>	<ul style="list-style-type: none"> Introduces self to patient and/or his or her family Shares information about the procedure appropriately Listens attentively Answers questions honestly Checks patient's understanding Obtains valid and continuing consent Works with the patient to maintain co-operation Use of communication skills Performs procedure in a compassionate and patient-centered manner
<i>Safety</i>	<ul style="list-style-type: none"> Checks patients identity correctly Checks/completes request and/or documentation correctly Labels samples/printouts correctly Applies procedure-specific safety measures correctly Is aware of limitations of personal competence and role, and acts appropriately Maximises own and others' safety Offers appropriate post-procedure care to the patient

<i>Infection prevention</i>	<ul style="list-style-type: none"> Washes and/or decontaminates hands Prepares patient's skin appropriately Uses anti-infection barriers as required Displays appropriate practice of aseptic technique Disposes of waste appropriately Optimises infection prevention within environmental limitations
<i>Procedural competence</i>	<ul style="list-style-type: none"> Assesses the patient appropriately Appropriately assesses the indications for and contra-indications to the proposed procedure Plans the procedure with respect to patient factors Prepares the patient appropriately Select and checks equipment, disposables and consumables Performs procedure fluently Displays familiarity with equipment Displays knowledge of the procedure Uses assistance appropriately Handles samples/ensures quality control og outputs correctly Deals appropriately and sensitively with the involving situation Demonstrates respect for tissue
<i>Team-working</i>	<ul style="list-style-type: none"> Displays understanding and respect for the roles of the team members Communicates effectively with the team Leaves clinical area clean and tidy Documents procedure correctly

* Teksten er en gengivelse af McKinley et al. (2008). For at undgå muligheden for fejloversættelser af kategorier og elementer i LCAT har vi valgt at bruge de engelske begreber.

Model for praktisk færdighedsudøvelse

Model for praktisk færdighedsudøvelse blev oprindeligt udviklet i et forskningsarbejde med fokus på nyuddannede sygeplejerskers udvikling af deres kompetence til at udføre praktiske sygeplejehandlinger (Björk, 1999; Björk & Kirkevold, 2000). Modellen blev udviklet på baggrund af teoretiske studier og empiriske undersøgelser af fællestræk ved forskellige typer af praktiske sygeplejehandlinger (Figur 1). Modellen blev efterfølgende anvendt til undersøgelse af nyuddannede sygeplejersker kompetenceudvikling. Modellen er illustreret som en cirkel bestående af 6 kategorier der tilsammen udgør det centrale i en praktisk færdighed. Cirkelformen illustrerer at modellen ikke er hierarkisk og de stiplede linjer viser kategoriernes indbyrdes sammenhæng. Pilene henviser til, at omsorgsfuld væremåde har indflydelse på alle kategorier. I enhver handling er alle kategorier i spil.

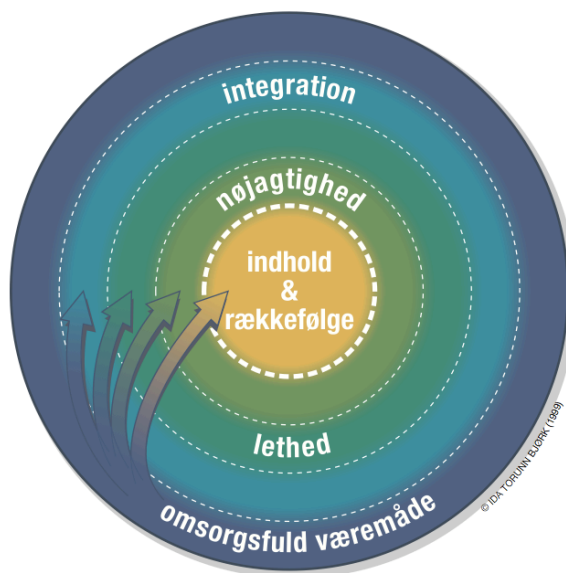
Andre sygeplejeforskere samt kliniske og teoretiske undervisere i sygeplejerskeuddannelsen blev inspireret af *Model for praktisk færdighedsudøvelse* og har siden 2004 samarbejdet med Bjørk i forskergruppen Research in Nursing Skills (RiNS), hvor fokus er praktisk færdighedsudøvelse i sygepleje. En af ambitionerne i forskergruppen har været at udvikle et globalt lærings- og vurderingsinstrument på baggrund af *Model for praktisk færdighedsudøvelse* (www.rins.dk).

RiNS-gruppen har arbejdet med at forfine, udvikle og validere et instrumentelt supplement til den originale *Model for praktisk færdighedsudøvelse*. Hensigten har været, at modellen kan kommunikeres til en bred målgruppe og fungere som et velafgrænset redskab i forskning, undervisning og formativ evaluering af praktisk færdighedsudøvelse. I det instrumentelle supplement til modellen (Tabel 2) forklares de enkelte kategorier i modellen, og der er angivet kvalitetskriterier for god udøvelse af de enkelte kategorier. Der er udviklet karakteristika, som kendetegner kvalitet i hver af de 6 kategorier; tilsammen 21 karakteristika fordelt med 1 – 8 elementer i hver kategori.

Det instrumentelle supplement er blevet indholds- og begrebsvalideret. Indholdet er systematisk undersøgt med henblik på at vurdere, om beskrivelsen er dækkende for forskellige typer af praktiske færdigheder. Gennem begrebsvalideringen er det sikret, at det instrumentelle supplement svarer til modellen. Valideringsprocessen blev gennemført i Norge og Danmark i en variation af kliniske kontekster på forskellige sygehuse, plejecentre og skills lab (Møller & Riemenschneider, 2012; Nielsen, Sommer, Larsen & Bjørk, 2012).

Da den originale model og det efterfølgende instrumentelle supplement var udviklet på engelsk, blev disse efterfølgende oversat til norsk og dansk, og oversættelserne blev valideret ved en frem-og-tilbageoversættelse mellem sprogene, hvor ord og sætninger blev justeret, indtil der var konsensus mellem de forskellige oversættere og udviklingsgruppen i RiNS om bedste oversættelse.

Figur 1 Model for praktisk færdighedsudøvelse (Bjørk, 1999)



Tabel 2. Instrumentelt supplement til Model for praktisk færdighedsudøvelse.

Definition af modellens kategorier	Karakteristika ved god udøvelse
<i>Indhold og rækkefølge</i> er kerneaspekterne ved en praktisk færdighed. Det indebærer at de nødvendige trin i færdigheden er inkluderet og udført i en logisk rækkefølge.	Indholdet og rækkefølgen bestemmes på grundlag af kliniske retningslinjer, professionelle standarder og principper. Indholdet og rækkefølgen tilpasses patienten og situationen.
<i>Nøjagtighed</i> betyder præcision i bevægelsestrin, instruktion og information. Nøjagtighed er vigtig for at opretholde sikkerhed for patienten, sygeplejersken og miljøet.	Nøjagtighed indebærer at handle <ul style="list-style-type: none"> - korrekt - præcist Nøjagtighed indebærer at informere og instruere <ul style="list-style-type: none"> - det som er nødvendigt og tilstrækkeligt - tydeligt - forståeligt
<i>Lethed</i> betyder at tempo og rytme er tilpasset både patienten og typen af praktisk færdighed, og at den praktiske færdighed udføres ubesværet.	Lethed indebærer at handle, informere og instruere <ul style="list-style-type: none"> - uden tøven - uden unødvendige ophold
<i>Integration</i> betyder at alle parallelle aspekter i den praktiske færdighed er samstemt. Integration betyder også, at færdigheden som helhed er tilpasset patientens nuværende tilstand og situation.	Integration indebærer <ul style="list-style-type: none"> - timing og koordinering af handlingens elementer Integration i forhold til tilpasning indebærer at <ul style="list-style-type: none"> - være opmærksom - have overblik - være fleksibel
<i>Omsorgsfuld væremåde</i> betyder at skabe en atmosfære, hvor patientens værdighed opretholdes, selvbestemmelse sikres under hensyntagen til patientens aktuelle situation og velvære understøttes.	Omsorgsfuld væremåde indebærer at <ul style="list-style-type: none"> - anerkende - vise respekt - sikre patientdeltagelse - være empatisk - anvende passende berøring - være engageret - benytte passende sprogbrug - handle på en æstetisk måde

Forskelle og ligheder mellem LCAT og Model for praktisk færdighedsudøvelse

Vi ser et stort sammenfald mellem intentionerne hos McKinley et al. (2008) med udviklingen af *LCAT* og intentionerne med videreudvikling af *Model for praktisk færdighedsudøvelse* til et vejlednings- og evalueringsinstrument. De er begge et forsøg på at udvikle et globalt instrument, der stiler mod at være generisk, holistisk, multiprofessionelt, multigraderet og multimodalt.

Der er store ligheder mellem de to modeller men også forskelle. Begge modeller lægger vægt på selve den processuelle kompetence og tilpasningen af handlingen til den konkrete patient. Ligeledes lægger begge modeller vægt på det patientcentrerede og de kommunikative aspekter knyttet til handlingen, men det er forskelligt, hvordan aspekterne vægtes, og hvor eksplicit aspekterne er med i modellen som hovedkategorier eller som underelementer eller karakteristika ved god udøvelse.

I tabellen nedenfor (Tabel 3) er hovedkategorierne i de to modeller sammenlignet og kommenteret.

Tabel 3. Sammenligning af LCAT og Model for praktisk færdighedsudøvelse

LCAT	Model for praktisk færdighedsudøvelse	Kommentarer
<i>Communication and working with the patient</i>	<i>Omsorgsfuld væremåde</i>	De to kategorier har noget til fælles, men i <i>Model for praktisk færdighedsudøvelse</i> er vægtningen på det relationelle og etiske. I <i>Model for praktisk færdighedsudøvelse</i> indgår kommunikation og samarbejde både som en del af <i>nøjagtighed</i> og <i>integration</i> . I LCAT forekommer de relationelle og etiske elementer i flere kategorier. Eksempelvis at svare ærligt på spørgsmål under kategorien <i>communication and working with the patient</i> , og at planlægge handlingen med respekt for patienten og at forbedre patienten hensigtsmæssigt under kategorien <i>procedural competence</i> .
<i>Safety</i>	<i>Nøjagtighed</i>	LCAT har en egen kategori til sikkerhedsaspektet herunder sikkerhed for patient og fagperson samt dokumentation. I <i>Model for praktisk færdighedsudøvelse</i> beskrives <i>nøjagtighed</i> i forhold til bevægelsesstrin, instruktion og information for at skabe sikkerhed for patient, fagperson og miljø. Begge modeller henviser til at gældende retningslinjer skal følges.
<i>Infection prevention</i>		Beskrives ikke som en selvstændig kategori i <i>Model for praktisk færdighedsudøvelse</i> , men indgår som et element under <i>nøjagtighed</i> og er en del af sikkerhedsaspektet. Ved at følge procedurebeskrivelser fokuseres der på sikkerhed og forebyggelse af infektion. Fx er procedurer som sårpleje og anlæggelse af blærekateter domineret af forebyggende principper.

<i>Procedural competence</i>	<i>Indhold og rækkefølge</i>	Der er stor lighed i disse kategorier. <i>Procedural competence</i> beskrives med 12 delelementer i <i>LCAT</i> , og som et kerneaspekt i en praktisk færdighed i <i>indhold og rækkefølge</i> i <i>Model for praktisk færdighedsudøvelse</i> .
<i>Team-working</i>		Indgår ikke i <i>Model for praktisk færdighedsudøvelse</i> .
	<i>Lethed</i>	Indgår ikke eksplicit i <i>LCAT</i> som en selvstændig kategori, men elementer under <i>procedural competence</i> beskriver, at den professionelle "performs procedure fluently".
	<i>Integration</i>	Indgår ikke eksplicit i <i>LCAT</i> , men timing og koordinering kan være dele af <i>procedural competence</i> . Tilpasning af handlingen til den aktuelle patients tilstand og situation indgår ikke eksplicit i <i>LCAT</i> , men synes at være en del af kategorien <i>communication and working with the patient</i> , hvor det beskrives, at proceduren skal udføres på "a compassionate and patient-centered manner".

Forskellen mellem de to modeller synes mest at ligge i, hvilke overordnede kategorier, der er udviklet. Baggrunden for forskellene i de overordnede kategorier kan have sammenhæng med metoden bag udviklingsprocesserne og måske også professionsfaglige og nationale forskelle.

Den proceduremæssige sikkerhed er central i begge modeller, men *LCAT* underopdeler aspektet betydeligt mere end *Model for praktisk færdighedsudøvelse* med kategorierne 'lethed' og 'nøjagtighed' samt med dele af kategorien 'integration'. En central forskel i afgrænsningen af modellerne ses, hvor *Model for praktisk færdighedsudøvelse* fokuserer på selve den praktiske handling og samarbejdet med patienten, mens *LCAT* også vægter teamsamarbejde og dokumentation.

Man kan sige, at *LCAT* med kategorien 'teamwork' anskuer den praktiske handling bredere, idet den inddrager samarbejdet med andre personalemedlemmer, dokumentation af handlingen mv. som del af handlingen. Der kan ikke være tvivl om, at teamwork er væsentligt. Om det skal indgå i en global model for praktiske færdigheder er et spørgsmål om logisk afgrænsning. Det er korrekt, at visse handlinger kræver teamwork, men mange handlinger kan udføres af en enkelt sundhedsprofessionel i samarbejde med patienten. Teamsamarbejde, interdisciplinært samarbejde, dokumentationspraksis og organisationsforståelse er centrale rammefaktorer for at udføre en handling, men kan også anskues som et område, der bygger på en anden referenceramme, og som kræver andre lærings- og evalueringsinstrumenter.

Begge modeller inddrager sikkerhedsaspektet, fx ved forebyggelse af infektioner og sikkerhed for personale, men det er tydeligt, at disse aspekter har fået en mere fremtrædende plads i *LCAT*, hvor de udgør overordnede kategorier med beskrivelse af tilhørende delkompetencer. I *Model for praktisk færdighedsudøvelse* indgår sikkerhedsaspektet og forebyggelse af infektioner i selve procedurebeskrivelsen eller den faglige standard for en given handling og er knyttet til kategorierne 'indhold', 'rækkefølge' og 'nøjagtighed'. Det stærke fokus på sikkerhedsaspektet og forebyggelse af infektion kan efter vores opfattelse flytte fokus i modellen i retning mod invasive procedurer eller procedurer, hvor opmærksomhed på sikkerhedsaspektet er centralt. *Model for praktisk færdighedsudøvelse* søger at favne alle handlingstyper også dem af ikke invasiv karakter, hvor sikkerhedsaspektet og forebyggelse af infektion er mindre centrale. Hvis en model skal være generisk, skal den efter vores opfattelse netop kunne favne alle forskellige handlingstyper og ikke i sin opbygning favorisere specielle typer.

Kommunikation og samarbejde med patienten er centrale i begge modeller om end de beskrives med nuanceforskelle og placeres lidt forskelligt i instrumenterne. *Model for praktisk færdighedsudøvelse* anvender begrebet patientdeltagelse og appellerer måske mere til den aktive patient. Den udskiller ikke disse elementer som selvstændige kategorier men ser dem som del af selve den praktiske handling. Eksempelvis at patienten instrueres på korrekt vis på det rette tidspunkt. Omvendt gør *Model for praktisk færdighedsudøvelse* mere ud af de relationelle og etiske aspekter i handlingen i den selvstændige kategori 'omsorgsfuld væremåde', selv om disse aspekter også i en vis grad indgår i *LCAT* i underkategorier til 'kommunikation' og 'samarbejde'.

I kategorien 'integration' i *Model for praktisk færdighedsudøvelse* lægges der stor vægt på tilpasningen af handlingen til den enkelte patients helbredsmæssige situation, hvilket er svagere betonet i *LCAT*. Dette er et centralt aspekt i et generisk og holistisk instrument, idet der kan være stor forskel på at udføre samme handling til patienter i forskellige helbredsmæssige eller mentale tilstande. Eksempelvis vil det være forskelligt, hvordan et barn, et ungt stærkt menneske eller en ældre svækket patient skal mobiliseres efter et operativt indgreb.

Generelt er detaljeringen i beskrivelserne i *LCAT* højere, end det er tilfældet i *Model for praktisk færdighedsudøvelse*. Ulempen ved mindre detaljerede beskrivelser er, at det kan skabe mulighed for lokale og personlige tolkninger. Omvendt kan den detaljerede beskrivelse i *LCAT* svække instrumentets generiske sigte. *LCAT* mister måske noget af det generiske, når det eksempelvis fremhæves, at den professionelle "checks patient's identity correctly" eller "demonstrates respect for tissue".

Diskussion af instrumenternes anvendelighed i vejledning og evaluering

LCAT er primært udviklet som et globalt redskab til summativ evaluering af praktiske færdigheder og som et svar på de problemstillinger, forskergruppen ser i OSCE-traditionen. Selv om *LCAT* kan være et modsvar til udvikling af specifikke evalueringskriterier for hver type handling, kan instrumentet med de 5 overkategorier og 38 underkategorier i sig selv være for omfattende at overskue og operationalisere i en evalueringssituation i skills lab.

Forskergruppen bag *LCAT* peger på potentialerne i modellen som et redskab i undervisningen og i formativ evaluering, hvilket vi nærmest opfatter som en forudsætning, hvis det skal blive succesfuldt at anvende *LCAT* som evalueringssinstrument. Det er et anerkendt pædagogisk princip, at der skal være overensstemmelse mellem undervisningens indhold og metode samt undervisningsform og den afprøvning, der anvendes ved afslutning af et studieforløb (Biggs & Tang, 2011). Derfor må *LCAT* efter vores opfattelse inddrages som et vejlednings- og læringsredskab, hvis den skal være pædagogisk meningsfuld at bruge som evalueringssinstrument. Ligeledes ser vi det som et naturligt aspekt, at instrumentet ikke alene anvendes i skills lab men også i vejledning og læring under kliniske studier. Sidstnævnte vil kræve, at vejlederne i klinikken også bliver fortrolige med instrumentet, og her kan et instrument med 5 overordnede kategorier og 38 underkategorier være ganske svær at anvende. I vores afprøvninger af *Model for praktisk færdighedsudøvelse* kan vi konstatere, at kliniske vejledere og studerende skal bruge en del tid og engagement for at blive fortrolige med de 6 kategorier og 21 karakteristika for kvalitet, så disse kan bruges som et indarbejdet lærings-, vejlednings- og formativt evalueringssinstrument under de kliniske studier (Nielsen et al., 2013; Reiersen et al., 2013). Det kan lykkes at blive fortrolig med kategorier og karakteristika og vi kan konstatere, at såvel studerende som kliniske vejledere finder, at instrumentet er en værdifuld støtte i vejlednings- og læreprocessen. Modellen gør det lettere for de kliniske vejledere at give feedback til de studerende. De studerende oplever, at evalueringsskriterierne er blevet eksplicitte, hvilket de sætter pris på (Nielsen et al., 2013).

Der er foreløbig gennemført to studier af anvendelse af *Model for praktisk færdighedsudøvelse* i skills lab, som peger på, at modellen også har potentialer når den anvendes i denne kontekst (Reiersen et al., 2013; Møller & Riemenschneider, 2012).

Erfaringer med brug af Model for praktisk færdighedsudøvelse i klinisk vejledning

De kliniske vejledere beskriver, at kategorierne i modellen på en dækkende måde indfanger det centrale i praktisk færdighedsudøvelse (holistisk), og de udtrykker tilfredshed ved at have fået et begrebsapparat om praktiske færdigheder, som de ikke tidligere har haft. Modellen kan bruges på tværs af forskellige procedurer (ge-

nerisk) og i forskellige kontekster (multimodal). Såvel erfarne sygeplejersker som sygeplejestuderende kan anvende modellen (multigraderet). Der er ikke foretaget undersøgelser af, om andre sundhedsprofessioner kan bruge modellen (multiprofessionel), men ved præsentation af modellen for læger og terapeutgrupper, giver disse faggrupper udtryk for, at den også giver mening for dem.

Fokus i afprøvningen har været på modellens anvendelse som støtte i de studerendes læreproces. Erfaringen er, at modellen kan anvendes i en sekvensering af læringsbestrebelse, hvor studerende kan arbejde med enkeltkomponenter i modellen og modtage formativ evaluering i forhold til disse. Det vil for nybegynderen typisk være elementerne 'indhold', 'rækkefølge' og 'nøjagtighed', der først er fokus på. Med øvelse kan den studerende få 'lethed' i handlingen og overskud til at få øget fokus på de mere situationsbundne kategorier 'integration' og 'omsorgsfuld væremåde'. Modellen tydeliggør kompleksiteten i handlingen for de studerende men giver dem også muligheder for at arbejde med trinvis mestring af denne kompleksitet.

Modellen har medvirket til at flytte opmærksomheden fra ensidig træning af 'indhold' og 'rækkefølge' knyttet til specifikke procedurer til at anskue praktiske færdigheder bredere med inddragelse af de øvrige elementer i modellen. Med anvendelse af modellen kan man som vejleder gøre den studerende opmærksom på delkomponenter i en handling, som kan overføres fra en procedure til en anden. Det helt centrale i modellen synes at være den øgede opmærksomhed på det patientbundne og situationsorienterede i handlingen og tilpasningen af den praktiske handling hertil.

Samarbejde om udvikling af globale vejlednings- og evalueringsredskaber

Vi vil gerne invitere til et samarbejde med andre forsknings- og uddannelsesinstitutioner om at videreudvikle globale undervisnings- og evalueringsinstrumenter og derigennem styrke indsigten i de praktiske handlingers natur, samt hvordan vi bedst lærer studerende at udføre praktiske handlinger med kvalitet.

Den nordiske netværksgruppe Research in Nursing Skills har fokus på at teste og validere redskaber, der kan styrke de studerendes læring af praktiske færdigheder. Vi vil som gruppen bag *LCAT* gerne udvikle et summativt evalueringsredskab på baggrund af *Model for praktisk færdighedsudøvelse* og ser potentialer i at samarbejde med andre underviser- og forskergrupper om disse udfordringer.

Carsten Nielsen, lektor, VIA University College Sygeplejerskeuddannelsen i Aarhus. Uddannelseskoordinator med fokus på curriculumudvikling, implementering og evaluering.

Britta Stenholt, lektor, VIA University College Sygeplejerskeuddannelsen i Silkeborg. Underviser i sygeplejerskeuddannelsen.

Kirsten Lomborg, professor, Aarhus Universitet, Institut for Klinisk Medicin og Institut for Folkesundhed, Sektion for Sygepleje. Forsker i patientinvolvering.

Ida Torunn Bjørk, professor, Oslo Universitet, Afdeling for sygeplejevidenskab. Forsker i klinisk sygepleje med fokus på praktiske færdigheder og læring af praktiske færdigheder.

Alle forfattere er medlemmer af forskningsnetværket *Research in Nursing Skills*, med særligt fokus på forskning i kliniske færdigheder i sygepleje og læring af kliniske færdigheder. For yderligere information se www.rins.dk

Litteratur

- Barratt, J. (2010). A focus group study of the use of video-recorded simulated objective structured clinical examinations in nurse practitioner education. *Nurse Education in Practice*, 10(3), 170-175.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.
- Bjørk, I. T. (1999). *Hands-on Nursing: New Graduates' Practical Skill Development in the Clinical Setting*. Doctoral thesis, Institute of Nursing Science, University of Oslo, Norway.
- Bjørk, I. T. & Kirkevold, M. (2000). From simplicity to complexity: Developing a model of practical skill performance in nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 9(4), 620-631.
- Eriksen, P., Gade, H., Maglekjær, K. M., Mortensen, S., Nielsen, H., Riis, H. & Winnem, G. (2006). *Kliniske prøveformer. Sammenfattende rapport*. Sygeplejeskolen i Vejle Amt.
- Holm, A. L. & Aspegren, K. (2004). Objective structured clinical examination--an established method of testing physicians' clinical competence. *Ugeskrift for Læger*, 166(21), 2002-2004.
- Høyer, C. S. (2008). Feedback og debriefing. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3(6), 3-9.
- Jones, A., Pegram, A. & Fordham-Clarke, C. (2010). Developing and examination an objective structured clinical examination. *Nurse Education Today*, 30(2), 137-414.
- Kneebone, R., Nestel, D., Yadollahi, F., Brown, R., Nolan, C., Durack, J. & Darzi, A. (2006). Assessing procedural skills in context: Exploring the feasibility of an integrated procedural performance instrument (IPPI). *Medical Education*, 40(11), 1105-1114.
- Levett-Jones, T., Gersbach, J., Arthur, C. & Roche, J. (2011). Implementing a clinical competency assessment model that promotes critical reflection and ensures nursing graduates' readiness for professional practice. *Nurse Education in Practice* 11(1), 64-69.
- McKinley, R. K., Strand, J., Gray, T., Schuwirth, L., Alun-Jones, T. & Miller, H. (2008). Development of a tool to support holistic generic assessment of clinical procedure skills. *Medical Education*, 42(6), 619-627.
- Møller, E. & Riemenschneider, A. W. (2012). Sådan læres praktiske færdigheder i færdighedslaboratorium. *Sygeplejersken*, 112(11), 78-82.

- Nielsen, C., Sommer, I., Larsen, K. & Bjørk, I. T. (2013). Model of practical skill performance as an instrument for supervision and formative assessment. *Nurse Education in Practice*. 13(3), 176-180.
- Öhlén, J. & Erixon, G. (2005). An assessment tool for clinical nursing education. *Nordic Journal of Nursing Research & Clinical Studies/Vård i Norden*, 25(3), 61-67.
- Reierson, I. Å., Hvidsten, A., Wighus, M., Brungot, S. & Bjørk, I. T. Key issues and challenges in developing a pedagogical intervention in the clinical skills centre – an action research study. In press April 30 2013 in *Nurse Education Today*.
- Stenholt B. (2011). Litteraturstudie. Modeller, systemer eller instrumenter til at lære og evaluere praktiske færdigheder i forbindelse med klinisk udøvelse. RiNS 2011 (Upubliceret rapport).
- Tolley, K., Marks-Maran, D. & Burke, L. (2010). The snapshot tool: A new form of practice assessment. *British Journal of Nursing*, 19(14), 905-911.
- Wichmann-Hansen, G. (2004). *Praktik i lægeuddannelsen: Et kvalitativt studie om læring og vejledning i klinikken*. Ph.d.-afhandling. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Aarhus Universitet.

www.rins.dk

En problematisering af samspillet mellem centrale pædagogiske principper på arkitektuddannelsen

Niels Grønbæk, arkitekt, ph.d. og lektor på Kunstakademiets Skoler for Arkitektur Design og Konservering i København, Institut 1, Institut for Bygningskultur og Studieafdeling 2.

Camilla Hedegaard Møller, arkitekt maa, mdl og ph.d.-studerende, Kunstakademiets Skoler for Arkitektur Design og Konservering i København, Institut 3, Institut for Planlægning.

Reviewet artikel

Ud fra John Deweys erfaringspædagogik, bygget op om begreberne erfaring, situation og samspil, undersøges aspekter af en strukturel adskillelse af målstyrede og projektbaserede undervisningspraksisser med arkitektuddannelsen på Kunstakademiets Skoler for Arkitektur Design og Konservering som eksempel på en uddannelse baseret på både et videnskabeligt og et kunstnerisk grundlag. Det diskuteres om den også konkret rumlige adskillelse af de to grundlags respektive pædagogiske platforme i henholdsvis kursusundervisning og projektundervisning er tilsigtet og hensigtsmæssig med særligt henblik på at opspore tiltag, der kan styrke uddannelsens forskningsbaseret. I et bredere perspektiv plæderer artiklen for etableringen af fagstudiemiljøer til befordring af erfaringsdannelsen i samspilssituationer på tværs af grundlag - i dette tilfælde det kunstneriske og videnskabelige.

Problemstilling

Hvordan styrkes forskningsbaseringen af projektundervisningen på en kunstnerisk uddannelse? Vil en større bevidsthed om tilrettelæggelsen af undervisningens rumlige og sociale rammer kunne befordre erfaringsdannende samspil mellem målstyrede og projektbaserede undervisningspraksisser?

Arkitektuddannelsen på Kunstakademiets Arkitektskole (herefter KA) under Kunstakademiets Skoler for Arkitektur, Design og Konservering (herefter KADK) i København er en oplagt case for denne diskussion, eftersom uddannelsen pædagogisk set i princippet bygger på tilstedeværelsen af projektundervisning, der har det kunstneriske arkitektoniske projektforslag som mål, og kursusundervisning, der har det som

mål at bibringe et på forhånd bestemt læringsindhold. Hver side står for 30 af studieårets i alt 60 ECTS- point og kaldes følgelig 30/30-modellen. Første paragraf i skolens bekendtgørelse¹ er baggrund for modellen:

”Formålet med arkitekturuddannelsen er på et kunstnerisk og videnskabeligt grundlag at kvalificere den studerende til beskæftigelse som arkitekt inden for den offentlige og private sektor.”

Indførelsen af 30/30-modellen i 2008 havde netop til hensigt at styrke uddannelsens videnskabelige grundlag og den formelle akkreditering af uddannelsen som forskningsbaseret. Man byggede således reelt på den antagelse, at uddannelsens videnskabelige grundlag mere effektivt kunne styrkes gennem kursusundervisningen end gennem projektundervisningen. Det kan udledes, at det er blevet anset for relativt vanskeligere at styrke uddannelsens videnskabelige grundlag via den kunstnerisk orienterede projektundervisning. For så vidt har det kunstneriske og det videnskabelige hver sin pædagogiske platform i uddannelsen.

Denne artikel drejer sig imidlertid om samspillet eller mangel på samme mellem disse grundlag, idet der hidtil har været en tendens til at adskille de to grundlag pædagogisk. Arkitektuddannelsen har således været præget af vanskeligheder med at skabe pædagogisk sammenhæng mellem på den ene side projektundervisning som en åben erfaringsfremmende pædagogisk praksis, hvor målet opstår hen ad vejen, og på den anden side en målsætningspædagogik båret af idéen om transparens i læringsmålene. Denne dobbelte mangel på sammenhæng mellem projektundervisning og kursusundervisning, og mellem målstyrede og innovative undervisningselementer, er afsæt for denne artikel.²

Artiklen bygger på den antagelse, at arkitektuddannelsen har et stort potentiale som eksperimentarium for etablering af innovative samspil mellem tænkning på henholdsvis videnskabeligt og kunstnerisk grundlag. Det leder frem til følgende problemformulering: Hvordan kan samspillet mellem arkitektuddannelsens videnskabelige og kunstneriske grundlag stimuleres med henblik på videnskabelig styrkelse af det kunstnerisk innovativt orienterede projektarbejde, såvel som en styrkelse af en videnskabeligt orienteret kursusvirksomhed gennem berøring med en kunstnerisk

¹ Jf. *Bekendtgørelse om arkitektuddannelsen ved Det Kongelige Danske Kunstakademis Arkitektskole og Arkitektskolen i Aarhus*. (bachelor og kandidatuddannelsen) (2000).

² For at sikre en vis proportion i opfattelsen af den kritik, der vil blive fremført i artiklen, er det på sin plads at fremhæve, at Kunstakademiets Arkitektskole i den internationale benchmarking rapport *Transforming Tradition* fra 2006 fremhæves for følgende i den overordnede konklusion: “The expert-panel finds that the School of Architecture is producing graduates of a high quality. It is an ambitious school with quite a long standing reputation and a great potential to hold a major position in the European landscape of architectural schools.” *Transforming Tradition. International Benchmarking of the Royal Danish Academy of Fine Arts School of Architecture* (2006), s. 15.

innovativ tænkning? Spørgsmålets relevans angår således den mulige frigørelse af potentialer for en styrkelse af såvel den kunstneriske som den videnskabelige skabelse knyttet til arkitektuddannelsen. I videre forstand er artiklen orienteret mod at befordre innovative samspil på uddannelser, der foregår i krydsfeltet mellem flere grundlag – her mellem kunst og videnskab.

Arkitektuddannelsen nu

Arkitektuddannelsen er i udgangspunktet en kunstnerisk uddannelse vokset ud af Det Kongelige Danske Kunstakademi og orienteret mod arkitektfagets praktiske udøvelse. Overordnet er KA i dag organiseret i forskningsinstitutter og en række studieafdelinger, der varetager projektundervisningen på både bachelor- og kandidatniveau. Uddannelsesforløbet præges i løbet af de 5 år, det varer, af stadig større kompleksitet og faglig selvbestemmelse. Projektarbejdet, som er den primære undervisningsform gennem hele studiet, foregår i hovedsagen på studieafdelingerne. Undervisningsformen træner de studerendes selvstændige og kritiske tænkning. Samtidig mimer den på mange måder byggeriets indledende faser og er således direkte professionsrelevant. I bedste fald er det dog også i projektudviklingen, at de studerende kan opnå at overskride både egne og andres forestillinger om, hvad der er muligt, og om hvordan fremtidens arkitektur, byer og landskaber kan se ud. Dette er langtfra en selvfølge, men KA's afgangsudstillinger minder til stadighed om, at fremtiden kan tænkes og formes på nye måder, rumligt såvel som socialt.

Undervisningen på studieafdelingerne er i hovedtræk 'tegnebordssamtalen', en ugentlig vejledningssamtale mellem én studerende og vedkommendes vejleder, der ofte er praktiserende arkitekt med skolearbejdet som en slags bibeskæftigelse. Med jævne mellemrum fremlægger hver studerende sit projektarbejde i plenum. Her kritiseres de enkelte projekter gennem en i princippet åben faglig diskussion, der indtager et større hold studerende. Vejlederne stiller typisk en fælles, fasedelt opgave for et mindre hold – på kandidatniveauet med relativt åbne læringsmål. Opgaven besvares oftest individuelt. På første år er opgaver nøje defineret af vejlederne, hvor afgangsupgaven på 10. semester (svarende til specialet) udvikles selvstændigt af den enkelte studerende. Den afsluttende eksamen - 'afgangen' - er en både mundtlig og karaktermæssig bedømmelse af afgangsprojektet.

Studierne på studieafdelingerne foregår på 'tegnesalen', der er det sted, hvor de studerende opholder sig mest og i det hele taget er det rumligt pædagogiske og studiemiljømæssige særkende ved KA. Det er nærmest utænkeligt at gennemføre uddannelsen uden at være dagligt til stede på skolen. Indretningen af 'tegnesale' skaber således i vid udstrækning rammer for en socialt orienteret erfaringspædagogik bygget op om projektarbejdet.

Den forskningsbaserede undervisning, som især institutterne varetager, har typisk form af obligatoriske eller valgfrie kurser og foredragsrækker og udbydes oftest uafhængigt af afdelingernes projektundervisning.

Adskillelsens problem i et tidsperspektiv

I dette afsnit opspores og dokumenteres en manglende sammenhæng mellem kursusundervisning og projektundervisning på KA på baggrund af skolens senere udvikling.

Arkitekt skolens nære forbindelse til praksis blev gennem det 20. århundrede forankret i uddannelsens organisering omkring en række professorer udpeget blandt dansk bygningskunsts fremmeste praktikere. Hvor den deraf følgende kunstneriske orientering af uddannelsen havde tabt terræn under påvirkning fra den venstreorienterede ideologiserings epoke i 70'erne, havde den i løbet af et par årtier frem mod årtusindskiftet atter opnået noget nær selvfølgelighed. I dag er det kunstneriske igen, hvis ikke omstridt, så dog genstand for jævnlige problematiseringer. I rapporten *Transforming Tradition* (2006), udfærdiget i sammenhæng med en international evaluering af KA i 2005, har man dog noteret sig den enkelte studerendes kunstneriske udvikling som et bærende karakteristikum for uddannelsen:

"Progression seems first and foremost to be artistic in nature. The tradition of 'learning by doing' permeates the school's culture. There is no strong tradition for obtaining knowledge by reading, learning a specific syllabus or doing written assignments related to the foundational disciplines of architecture."(*Transforming Tradition*, 2006:16).

Konsekvensen af bl.a. denne iagttagelse blev anbefalingen af ligeværdighed på bachelorniveau mellem undervisning orienteret mod henholdsvis 'knowledge' og 'practice'. Denne anbefaling er i mindre grad slået igennem på kandidatniveauet. I 1999 indførtes opdelingen af skolen i institutter og studieafdelinger. I kraft af Bologna-deklarationen blev studiet opdelt i 3+2+3 (bachelor, kandidat og ph.d.) i 2002.³ I 2007 indførtes 7-trins karakterskalaen. Samme år udgav Danmarks Evalueringsinstitut en introduktion til kompetencebegreber på KA⁴, hvor kompetencetænkningen omtales som en pædagogisk nyorientering - fra fokus på input, til fokus på den studerendes faktiske udbytte af et forløb. Med den såkaldte 'kvalifikationsramme' introduceredes også på KA den velkendte skelnen af læringsudbytter i viden, færdigheder og kompetencer. I skolens kvalifikationsramme⁵ er kategorierne beskrevet for henholdsvis 1. år, bachelor- og kandidatstudiet. Inden for kategorierne anviser ram-

³ Jf. *Kunstakademiets Arkitekt skoles historie*: <http://www.karch.dk/dk/Menu/Om+skolen/Historie>

⁴ Jf. *Kompetencebegreber, en introduktion udarbejdet til Kunstakademiets Arkitekt skole* (2007:7)

⁵ *Kvalifikationsramme* (2007).

men progression gennem studiet, men ikke eksplicit en sammenhæng *mellem* kategorierne ud over deres sideordning. Også kvalifikationsrammen har således bidraget til opdeling - ved at tillade en deling der gav institutterne ansvar for vidensdelen og afdelingerne ansvar for udvikling af færdigheder og kompetencer.

KA har netop gennemført en fusionsproces med Danmarks Designskole og Kunstakademiets Konservatorskole, (tilsammen KADK) og har i 2011 fået en samlet professionel bestyrelse. Samtidig er institutionen i gang med en faglig omstrukturingsproces, der på KA har en styrket sammenhæng mellem forskning og undervisning som en del af visionen. I oplægget fra skolens strategiske ledelse til en ny faglig struktur på KA, beskrives den eksisterende struktur bl.a. således:

"En styrke ved den nuværende organisation er, at de studerende har en veldefineret base (en slags familie), hvor de i princippet kan tilbringe hele deres studietid, hvilket giver mulighed for fordybelse. En svaghed er, at forskningsenhederne og studieafdelingerne er adskilte, hvorfor den forskningsbaserede, tværgående undervisning er vanskelig at indpasse i projektundervisningen. Denne sidstnævnte undervisningsform mangler til gengæld ofte en forskningsdimension, hvilket især viser sig som et problem på kandidatniveau." (Strateginotat. 2012, s. 8).

Som strukturelt svar på disse udfordringer, foreslår KADK's strategiske ledelse, at institutter og afdelinger samles i færre og større enheder, der skal stå for både forskning, kurser og projektundervisningen. De studerende på KA har i et høringssvar⁶ udtalt bekymring i forhold til studieafdelingernes - 'familiens' - forsvinden, idet det forekommer, at man skiller sig af med det velfungerende og beholder det, der ikke fungerer. De studerendes tilkendegivelser i undervisningsevalueringer fra 2011 og 2012⁷ understøtter yderligere synspunktet om manglende sammenhæng.

Adskillelsens problem set indefra og udefra

De studerende på Arkitektskolen sætter projektundervisningen⁸ og den personlige vejledning ved tegnebordene højt, hvilket svarer til en udbredt opfattelse på skolen⁹ af, hvilken pædagogisk metode der særligt kendetegner den. Den udbredte opbakning medvirker imidlertid til at skabe yderligere afstand til kursusundervisningen med det resultat, at der i projektundervisningen kan være en tendens til, at de studerende dyrker personlige skaberinteresser på bekostning af indøvelsen i at skabe syn-teser under inddragelse af eksisterende viden og samfundsrelevante problemstillin-

⁶ Jf. KA's studerendes høringssvar til rektor vedr oplæg til ny faglige struktur (2012).

⁷ Jf. *Analyse af undervisningsevaluering på afdelinger_2010* (2011) og *Notat: Hovedpunkter i undervisningsevaluering 2011 – samlet analyse* (2012).

⁸ Jf. *Analyse af undervisningsevaluering på afdelinger_2010* (2011).

⁹ Jf. *Strateginotat. Strategisk Ledelse: Ny faglig struktur*. Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering (u.år / 2012).

ger. Arkitekten Gerard Reinmuth har således i forbindelse med et gæsteprofessorat på Arkitektskolen i Aarhus i 2009-10 fundet anledning til at påpege, at projektundervisningen, som den aktuelt praktiseres på arkitektskolerne i Danmark, populært sagt er en slags 'selvrealiseringskuvøse' (Reinmuth, 2011). Denne kritik finder yderligere støtte i den amerikanske pædagogiske tænker John Deweys allerede i trediverne fremførte kritik af visse progressive skolers dyrkelse af den enkeltes frihed (Dewey, 1938).

Hvorom alting er, synes der på KA at tegne sig en adskillelse mellem en åben erfaringsfremmende pædagogisk praksis, hvor målet opstår undervejs, over for en målstyret og mere curriculumorienteret pædagogik, hvor det hensigtsmæssige udbytte af læreprocessen fastlægges på forhånd og undervisningens effektivitet søges direkte opgjort i forhold til intenderede læringsmåludbytter. Denne adskillelse blev ikke gennemtænkt pædagogisk ved introduktionen af 30/30-modellen men tværtimod knæsat af den. Denne fordeling taler for at Reinmuths kritik af projektundervisningen stadig er berettiget, ligesom den adskillelse, der følger af 30/30-fordelingen, gang på gang udsættes for de studerendes kritik. Her er det, at Dewey inspirerer til bestræbelser på at forvandle en bekvem adskillelse til et dynamisk samspil. Og det begrundes yderligere relevansen af artiklens problemformulering.

Ad Dewey

Dewey bestemmer i *Experience and Education*, hvad han kalder 'erfaringens to dimensioner' som princippet om erfaringens kontinuitet og samspil. Princippet om 'erfaringens kontinuitet' beror først på, at erfaringer sætter sig i kroppen i selve erfaringens øjeblik og dernæst på kroppens evne til at fastholde det erfarede. Det er kroppens hukommelse, der muliggør erfaringernes sammenhæng over tid. En ny erfaring kan forskyde tidligere erfaringer og derfor i en vis forstand også sit eget grundlag – og den kan give anledning til nye erfaringer. Dewey taler her om 'vækst' som vækst i erfaringernes mængde og potentiale for nye erfaringer, nye horisontudvidelser. Men det er ikke alle erfaringer, der er konstruktive. Erfaringer kan også være destruktive både for én selv og andre. Princippet om erfaringens kontinuitet indebærer således både, at erfaringer uvægerligt påvirker (alle) andre erfaringer bagud og ind i fremtiden, og, i sammenhængen vigtigere, at denne påvirkning kan kultiveres gennem vejledning. Denne vejlednings hvorledes fastholdes fx med begreber som opdragelse og oplæring.

Erfaringens anden dimension – 'samspil' - bestemmer Dewey som samspillet i selve erfaringsprocessen mellem ydre og indre vilkår. De indre vilkår knytter sig til individets anlæg, vaner og erfaringer. Om de ydre vilkår, der kan forstås som et udvidet og mangefacetteret kontekstbegreb, siger han:

"[...] the phrase "objective conditions" covers a wide range. It includes what is done by the educator and the way in which it is done, not only words spoken but the tone of voice in which they are spoken. It includes equipment, books, apparatus, toys, games played. It includes the materials with which an individual interacts, and, most important of all, the total social set-up of the situations in which a person is engaged." (Dewey, 1938, s. 43).

For Dewey har også samspillet to dimensioner. At der snarere er tale om to dimensioner, og ikke en enkelt dimensions 'diametrale' retninger, følger af, at de ydre objektive og de indre vilkår må tænkes som distinkte og reelt adskilte forud for selve den relationsproces, der foregår i samspillet. Netop ved at bringe det på forhånd adskilte sammen i et samspil, indtræffer erfaringens begivenhed. Dewey betegner samspillet konkrete begivenheder 'set udefra' med begrebet 'situation'. Samspillet kan således skelnes i et ydre og et indre aspekt som henholdsvis 'situationen' og 'erfaringen'.

Når det gælder de med bestemte hensigter indrettede og institutionaliserede erfarings- og læringsrum såsom skoler, bør de erfaringskabende situationer grundlæggende være sociale. I dette, at de *bør* være sociale ligger, at de for Dewey ikke nødvendigvis er det. Således kritiserer han den traditionelle skole for, med sit ideal om 'ro i klassen', at dyrke en disciplinering, der direkte begrænser og modgår en socialt dynamisk erfaringspædagogik. For Dewey gælder det tværtimod om at skabe rum for læreprocesser, der er sociale i den forstand, at de befordrer en gensidig erfaringsfremmende udveksling mellem lærere og studerende og mellem studerende indbyrdes. Det er altså for Dewey absolut hensigtsmæssigt at befordre en vis social dynamik i læringsrummene, men han går længere end som så:

"Experience does not go on simply inside a person. It does go on there, for it influences the formation of attitudes of desire and purpose. But this is not the whole of the story. Every genuine experience has an active side which changes in some degree the objective conditions under which experiences are had." (Dewey, 1938, s. 39).

Erfaring opstår i samspillet mellem ydre og indre vilkår, og samspillet har virkninger begge veje: Udefra og ind og indefra og ud. Men hvor sætter disse ændringer indefra og ud sig? De sætter sig i "the total social set-up". Definerer man studiemiljø som et sådant 'social set-up, rejser der sig straks spørgsmål om indretningen og befordringen af pædagogisk effektive studiemiljøer.

Diskussion og konklusion

Bygger en uddannelse på flere grundlag - i tilfældet KA et kunstnerisk og et videnskabeligt - kan en strukturel deling af grundlagene, så de fx knyttes til hhv. kursusundervisning og projektundervisning, føre til manglende pædagogisk sammenhæng i uddannelsen. Man har været opmærksom på problemet på KA og også i løbet af

det seneste tiår søgt at reducere det – dog væsentligst ved at kompensere gennem at ændre på, hvad de studerende forventes at lære. Der har yderligere på det seneste været gjort et seriøst arbejde for at løfte det pædagogiske refleksionsniveau på skolen. Således har skolen tilbudt et adjunktpædagogikum siden 2009. Endelig er det en central hensigt med den igangværende strukturomlægning at skabe bedre sammenhæng i uddannelsen. Og målt på sin hensigt er den en del af svaret på det første af artiklens indledende spørgsmål: *Hvordan styrkes forskningsbaseringen af projektundervisningen på en kunstnerisk uddannelse?*

Det hjælper at skabe pædagogisk og administrativt hensigtsmæssige enheder, men for at fungere pædagogisk er det afgørende, at disse ændringer i de ydre vilkår slår igennem i hvad Dewey kalder "...the total *social* set-up of the situation in which a person is engaged" (Dewey, 1938, s. 43). Den nye struktur vil skabe administrative og pædagogiske rammer, hvor uddannelsens to grundlag vil kunne bringes i bedre kontakt. Her er det de mulige positive effekter af at gennemtænke et aspekt af uddannelsens rumlige og sociale indretning, der har vores særlige bevågenhed, nærmere bestemt en overvejelse over befordring af dannelsen af i pædagogisk forstand hensigtsmæssige studiemiljøer. Det leder frem til det andet indledende spørgsmål: *Hvilken betydning kan de rumlige og sociale dimensioner have på samspillet mellem forskellige læringssituationer?*

Vanskeligheden ved målstyring af projektarbejdet er groft sagt, at udfaldsrummet må være stort, hvis man på kandidatniveau ønsker at træne de studerende til egentligt innovativt arbejde. Her kan styringen med fordel angå begyndelsesbetingelserne snarere end målet – fx gennem inddragelse af forskningsbaseret viden og samfundsrelevante problemstillinger i det indledende individuelle arbejde med at udvikle projektets program. Afgørende er imidlertid projektformatets fordele som både ramme og katalysator for erfaringer med innovative designprocesser. Teoretiseres Gerard Reinmuths kritik med Dewey, kan man sige, at projektundervisningen for tiden har for godt fat i den enkeltes 'indre vilkår' som kilde til motivation. Det ligger derfor ligefor, ved siden af den pædagogiske bestemmelse af de ydre vilkår, der knytter sig til 'tegnesalen', at skærpe vejledningspraksis, så den pædagogiske tilrettelæggelse af de ydre vilkårs rolle i erfaringsdannelsen styrkes. Her trækker 'tegnesalen' i udgangspunktet i en positiv, ydre retning, væk fra tendenser i retning af tegnebordet som selvrealiseringskuvøse jf. Reinmuths kritik. Iflg. Dewey er de erfaringer, studiemiljøet skaber rum for, imidlertid ikke nødvendigvis gode. Det vender vi tilbage til. Både de studerende og de undervisere, der er knyttet til studieafdelinger, er meget opmærksomme på 'tegnesalen' som grundlaget for uddannelsens helt centrale "total social set-up". Den har afgørende positiv indflydelse på skabelsen af et studiemiljø, men hvor den yderligere er hjemsted for en studieafdeling, er den også den ramme, der sikrer, at der kan opstå et særligt fagligt studiemiljø, en studiekultur

– det KA-ledelsen kalder 'en slags familie'. At 'tegnesalen' kan være mulighedsbetingelse for sådanne 'familier' peger på, at den i Dewey'sk forstand selv er en del af 'en krop, der husker' og dermed befordrer fastholdelsen af en anden 'erfaringens kontinuitet' end den, der bæres af menneskekroppe, en der nemlig sætter sig i de 'ydre vilkår'. Derfor kan 'tegnesalen' betragtes som ramme om en egentlig og i sig selv lærende enhed – på KA for tiden kaldet en studieafdeling. Hvis en sådan enhed lukker sig om sin egen metode og sin egen kultur – idet de indre vilkår har opnået en vanemæssig tæthed - vil den studerende, der har knyttet sig og sit projektarbejde til en sådan enhed, risikere at effektuere en dobbelt eller forstærket udelukkelse af potentielt nye, produktive impulser fra ydre vilkår. Mekanisk udtrykt fører et stort sammenfald mellem en studerendes og en afdelings indre vilkår til et lille eller begrænset samspil. Sagt på en anden måde: Det gensidigt påvirkende samspil mellem ydre og indre vilkår kan i princippet konvergere mod et fuldstændigt sammenfald. Det var derfor, vi fandt anledning til at bemærke, at tegnesalen *kan* befordre uhen-sigtsmæssige erfaringer. Hvis omvendt en studieenhed både opnår at etablere en erfaringens kontinuitet fastholdt i et fagstudiemiljø og så at sige holder sit rum - i dette tilfælde 'tegnesalen' - åben for nye fx forskningsbaserede impulser, så vil den også styrke sin 'egen' evne til at lære. Og i sammenhængen er det ad sådanne åbnin-ger, det videnskabelige og forskningsbaserede kan optages i den særlige erfaringens kontinuitet, en given studiekultur udgør. En måde at styrke forskningsbaseringen af projektundervisningen knyttet til en kunstnerisk uddannelse på er altså at give rammer for tilvejebringelsen af studiemiljøer, fx i form af 'tegnesale', og at løfte stu-diemiljøet til en egentlig faglig enhed - ikke (blot) administrativt, men potentielt som en kulturel enhed – "a total social set-up" - hvis kultur på den ene side står og falder med sin evne til at ophobe og sikre erfaringens kontinuitet og på den anden side sin evne til at lære. Imødekommende Reinmuths og andres kritik gennem en styrkelse af projektundervisningen knyttet til et fagstudiemiljø må dette med pædagogisk over-læg holde sig åbent for hensigtsmæssige opdragende effekter i retning af en styrkelse af kvaliteten i samspillet mellem indre og ydre vilkår, hvad enten der ses fra en stu-derendes eller fra en 'lærende studieenheds' perspektiv.

Omvendt har kursusundervisningsforløb på fx arkitektuddannelsen det problem, at de kun er af få ugers varighed. Der opbygges så godt som intet fagstudiemiljø om-kring dem, og det lidt, der måtte etableres, opløser sig ved kursets afslutning. Kurser må altså forlade sig på de spor, de efterlader sig i den erfaringens kontinuitet, de studerende bære med sig. Men her er problemet yderligere, at kursusundervisningen som nævnt ofte er en curriculumundervisning med begrænsede muligheder for at skabe egentlige kompetencer, dvs. opnå den fortrolighed med stoffet gennem en er-faringsdannelse, der kun kan indtræffe gennem konkret brug af det doserede stof. Teoretiseret med Dewey kan vanskelighederne med at gøre kursusundervisningen kompetenceskabende begrundes i, at den ikke i tilstrækkelig grad inddrager den

enkeltes 'indre vilkår'. Derfor bliver læreprocessen en-vejs i stedet for social. Og derfor bliver læringsmålsudbytter ikke i tilstrækkelig grad indlejret i 'erfaringens kontinuitet', fordi de simpelthen er for isolerede fra de indre vilkår og derfor i utilstrækkeligt omfang hæfter sig på den studerendes forudgående og kommende erfaringer. Her har studiemiljøer, som dem der kendes på KA's studieafdelinger, knyttet til en erfaringsdannende projektundervisning, meget at tilbyde kursusundervisningen.

Det er jo imidlertid ikke hensigten med denne artikel at styrke kursus- og projektundervisning hver for sig. Den konklusion, vi når frem til, er, at begge disse pædagogiske platforme må integreres i en og samme 'de ydre vilkårs erfaringskontinuitet', et og samme studiemiljø. Her melder der sig en række mere konkrete spørgsmål, som vi ikke påtager os at svare på i denne sammenhæng. Disse spørgsmål angår fx 'kritisk masse': Kan der siges noget generelt om hensigtsmæssige tærskelværdier i et studiemiljø - fx individ, nærmeste studiekammerater, holdstørrelser, fagstudiemiljø (som fx studieafdelingerne på KA), studiemiljø, institution, fag? Andre hermed forbundne spørgsmål angår fx pædagogisk hensigtsmæssige rumlige indretninger, men i det hele taget mere præcise overvejelser over de pædagogiske påvirkningspotentialer, der kan udgå fra de ydre vilkår, Dewey beskriver. Ikke mindst kunne disse spørgsmål dreje sig om, hvordan ethvert stratum af erfaringskontinuitet kan holdes åbent og lærende gennem den aktive opsøgning af samspil med stedse foranderlige ydre vilkår.

Niels Grønæk er arkitekt, ph.d. og lektor på Kunstakademiets Arkitektskole i København, hvor han er tilknyttet Institut 1, Institut for Bygningskultur og Studieafdeling 2. Niels har afgang fra Kunstakademiets Arkitektskole i 1995, har undervist på Arkitektskolen siden 1997, forsvarede i 2008 ph.d.-afhandlingen For det kommende i det tidlige og afsluttede i 2010 Arkitektskolernes Pædagogikum. Sideløbende med undervisning og forskning har Niels deltaget i interne og eksterne udstillings- og konkurrenceprojekter med både tekster og forslagsstillende bidrag. Niels' forskningsfelt er arkitekturen som en i ontologisk forstand miljøorienteret (jf. fr.~ mi-lieu) praksis; Og i forlængelse heraf: Miljø; nærværsfilosofisk kritik; atmosfære (Böhme); byen som fortrolighedsfelt; det offentlige rums performativitet; sammenhænge mellem arkitektur og lovgivning.

Camilla Hedegaard Møller er arkitekt maa, mdl og ph.d.-studerende på Kunstakademiets Arkitektskole i København, hvor hun er tilknyttet Institut 3, Institut for Planlægning, ved Center for Byrumsforskning og Center for Idræt og Arkitektur. Camilla har afgang fra Kunstakademiets Arkitektskole i 2001, fik derefter Statens Kunstfonds 2-årige igangsætningsstipendium og arbejdede frem til 2012 på private tegnestuer med primært landskabsarkitektur, planlægning og senest særligt integreret kunst, og sideløbende som timelærer på Arkitektskolen tilknyttet Studieafdeling 1 og 2. Aktuelt har hun afsluttet Arkitektskolernes Pædagogikum og har påbegyndt ph.d.-projektet Metodeudvikling i landskabsarkitekturdisciplinen.

Litteratur

Analyse af undervisningsevaluering på afdelinger 2010 (2011). Kan rekvireres fra KADK's studieadministration.

Bekendtgørelse om arkitektuddannelsen ved Det Kongelige Danske Kunstakademis Arkitektskole og Arkitektskolen i Aarhus. (bachelor og kandidatuddannelsen) (2000). København: Kulturministeriet.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi (The 60th Anniversary Edition, 1998). [Da. udg.: Dewey, J. : *Erfaring og opdragelse*, København, Christian Ejlers' Forlag (6. oplag på dansk, 2005)]

KA's studerendes hørings svar til rektor vedr. oplæg til ny faglige struktur (2012). Kan rekvireres via KADK's studieadministration.

Kvalifikationsramme (2007). København: Kunstakademiets Arkitektskole.

http://www.karch.dk/dk/Materiale/Files/Officielle+dokumenter/Kvalifikationsramme_skema.pdf (tilgået 26.08.13)

Kompetencebegreber, en introduktion udarbejdet til Kunstakademiets Arkitektskole (2007). Danmarks Evalueringsinstitut (Kan rekvireres fra Danmarks Evalueringsinstitut).

Kunstakademiets Arkitektskoles historie:

<http://www.karch.dk/dk/Menu/Om+skolen/Historie> (tilgået 26.08.13)

Notat: Hovedpunkter i undervisningsevaluering 2011 – samlet analyse (10. maj 2012). Kan rekvireres via KADK's studieadministration.

Reinmuth, G. (2011). Context 1 – Architectural Education in Denmark. I: Gerard Reinmuth (Ed.), *A Beaux Arts Education for the 21st Century - Aarhus Documents 01*. Copenhagen: The Architectural Publisher B.

Strateginotat. Strategisk Ledelse: Ny faglig struktur. Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering (u.år / 2012):

http://studyarch.files.wordpress.com/2012/11/fagligstrategi_strategiskledelse_09112012.pdf (tilgået 26.08.13)

Transforming Tradition. International Benchmarking of the Royal Danish Academy of Fine Arts School of Architecture (2006). The Danish Evaluation Institute:

<http://www.eva.dk/projekter/2005/international-benchmarking-af-kunstakademiets-arkitektskole> (tilgået 26.08.13)

Undervisningsevalueringens dilemmaer: kontrol og udvikling – to verdener?

Hanne Leth Andersen, prorektor og professor, Roskilde Universitet.

Jakob Ravn, evalueringschef, Copenhagen Business School.

Thomas Colerick, stud.mag., Roskilde Universitet.

Reviewet artikel

Evalueringspraksisser skifter løbende, og der eksperimenteres med nye tilgange, metoder og procedurer. Artiklens fokus er på dilemmaet imellem kontrol og udvikling. Der rapporteres fra en undersøgelse af holdninger til forskellige tilgange til evaluering og udbyttet af disse. Undersøgelsen er en kvalitativ undersøgelse baseret på interviews med centrale aktører på forskellige niveauer (ledelse, lærere, studerende, studieledere og institutledere) og dokumentariske studier af materiale, på tre danske universiteter. Vi sammenligner, hvordan forskellige aktører opfatter mål med evaluering, praksis og udbytte. Alle tre tilfælde viser, at ydre krav og forventninger fører til større centralisering og mere standardisering. Selv om ledelsen forsøger at kombinere udvikling og kontrol, sker der ofte en opdeling i to parallelle processer. Undersøgelsen dokumenterer, at kombinationen af kontrol og udvikling i den samme undervisningsevaluering er u hensigtsmæssig: Såvel studerende som undervisere mister engagementet og savner muligheder for feedback og opfølgning. Det fremgår, at standardisering, centralisering og formalisering af undervisningsevalueringer fører til mindre udvikling og regnes for mindre nyttigt af såvel undervisere som studerende.

Indledning

Undervisningsevaluering er omdrejningspunkt for såvel kvalitetssikring som kvalitetsudvikling. Det er en aktivitet fyldt med modstridende hensyn og ønsker: De studerendes organisationer ønsker evaluering for at sikre indflydelse på undervisningen, men de studerende er evalueringstrætte; underviserne ønsker feedback på undervisningen, men de frabeder sig overvågning og kontrol; ledelserne ønsker dokumentation for kvaliteten af undervisningen til brug for eksempelvis akkrediteringer, men de vægrer sig ved udelukkende at evaluere med henblik på eksterne krav.

Der gennemføres derfor forskellige typer af evaluering: Centralt versus lokalt, skriftligt versus mundtligt, kvantitativt versus kvalitativt. Spørgsmålet er, hvordan de forskellige metoder, processer og institutionelle praksisser opleves. Vi søger i denne artikel at belyse, hvordan det grundlæggende dilemma i undervisningsevaluering mellem kontrol og udvikling kommer til udtryk og opleves af de involverede parter. Artiklens primære formål er at dokumentere og beskrive oplevelserne af de forskellige evalueringspraksisser. Det ledende spørgsmål i undersøgelsen har været at afdække og dokumentere, hvordan forskellige aktører oplever praksis i forhold til dimensionen kontrol/udvikling. Vi vil således belyse, om og i hvilken grad forskellige aktører oplever ejerskab til evalueringerne (Dahler-Larsen, 1998) samt om og i hvilken grad de oplever, at de får feedback og information om evalueringresultaternes anvendelse (Watson, 2003) og effekt.

Metode

Det empiriske materiale, der danner baggrund for analysen i denne artikel, er en undersøgelse foretaget i 2009 af det daværende CBS Learning Lab på CBS. Den omhandler undervisnings- og uddannelsesevalueringer på tre fakulteter på tre danske universiteter med henblik på at sammenligne praksis og ekstrahere fælles udfordringer, sådan som de opleves af ledelser, undervisere og studerende. De forskellige aktørperspektiver skaber en spændvidde i materialet, som giver mulighed for at komme bag om formulerede strategier og procedurer og afdække forskelligheder og flertydighed i evalueringspraksis på universiteterne.

Undersøgelsen er en kvalitativ undersøgelse baseret på en række interviews samt dokumentariske studier af materiale fra de tre deltagende fakulteter: Det Humanistiske Fakultet på Aarhus Universitet (HUM AU), Det Naturvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet (NAT KU) og Copenhagen Business School (CBS), som er et monofakultært universitet med en samfundsvidenskabelig forankring. Inden for hvert fakultet fokuserer undersøgelsen på et udvalgt institut. Her er der talt med respondenter på en række forskellige niveauer: Institutledere, studieledere, undervisere og studerende. Derudover deltager fakulteternes prodekaner (øverste uddannelsesansvarlige myndighed) som respondenter. Der er foretaget individuelle interviews på fakultets-, institut- og studieledelsesniveau, mens der på underviser- og studenterniveau hovedsageligt er lavet fokusgruppeinterviews for at medtage så mange perspektiver som muligt.

Undersøgelsen baserer sig på i alt 15 interviews, hvoraf 5 er fokusgruppeinterviews, og 10 er individuelle interviews. Interviewene er fordelt således, at der knytter sig fem til hvert fakultet. De er ikke transskriberet fuldstændigt, men selektivt ud fra undersøgelsens omdrejningspunkter:

- Formål og intentioner med evaluering af undervisningen.
- Proces og metode (hvordan og hvornår konstrueres informationen?).
- Indhold (hvad opfattes som relevant og gyldig information?).
- Anvendelse (intenderet og praktiseret).

Disse omdrejningspunkter dannede baggrund for hvert enkelt interview og fungerede som temaer til at guide samtalen. Denne tilgang er inspireret af Steinar Kvales semistrukturerede interviewguide (Kvale, 1997). Udvælgelsen af respondenter er foregået ved at inddrage interne nøgleaktører på de enkelte fakulteter, som i kraft af deres position havde adgang til relevante informanter. Eksempelvis bestod undersøgelsens baggrundsgruppe af en repræsentant fra hvert af de tre fakulteter. Samtlige anvendte citater i undersøgelsen er godkendt af de pågældende respondenter.

Det anvendte dokumentariske materiale er indsamlet ved henvendelse hos ledelserne på de deltagende fakulteter og institutter, idet vi udbad os dokumenter, der beskrev fakultetets og instituttets officielle politik for evaluering eller kvalitetsudvikling.

Det komparative aspekt i analysen kommer til udtryk ved, at undersøgelsen arbejder på at anskueliggøre og sammenligne dels de rammer, som de enkelte fakulteter, institutter og uddannelser har etableret for studenterevaluering af undervisning, dels kendskabet til og fortolkningen af rammerne i de konkrete evalueringspraksisser.

Følgende analyseramme blev udviklet i baggrundsgruppen efter en række indledende interviews på de tre fakulteter. Analyserammen er således udtryk for intersubjektive fortolkninger og diskussioner af de centrale temaer i hvert interview:

Kvantitativ/kvalitativ tilgang	Hvilken metode er dominerende, når fakultetet studenterevaluerer, og hvorfor?
Historik	Hvorfor er nye evalueringsmodeller i færd med at blive indført på de tre fakulteter – hvorfor er feltet i forandring?
Ansvarsfordeling	Hvordan ser den fakultetsinterne ansvarsfordeling ud? Hvordan udfoldes <i>Universitetsloven</i> ?
Styringsmekanisme	Hvad styrer man på – rammer og/eller indhold? Hvilke argumenter ligger bag?

Figur 1

For at muliggøre en samlet analyse var det nødvendigt at have indsigt i praksis på hvert af de tre fakulteter. Denne indsigt er faciliteret af tre 'vertikale analyser'. Her arbejdede vi ud fra arbejdsspørgsmål som: Hvilke forbindelser og relationer kan

identificeres mellem de forskellige organisatoriske niveauer? Hvad lægger relationerne op til? Er det homogent? Hvilke konsekvenser har en centraliseret evalueringsspraksis?

Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling: Et klassisk dilemma

Evalueringens dobbelte formål har altid voldt problemer. Evaluering finder sted i et spændingsfelt mellem den kritiske refleksion og en udefrakommende bedømmelse. Den kritiske refleksion finder sted ved at deltagerne i tilbageblik, men ikke nødvendigvis ved undervisningens afslutning, vurderer værdien af processer og/eller resultater. Den udefrakommende bedømmelse finder sted på foranledning af andre aktører end deltagerne, fx studieledelse, fakultetsledelse eller institutionseksterne aktører. Denne bedømmelse kan være mere eller mindre fremadrettet, men den vil næsten altid indeholde et kontrolelement, fordi evalueringen foretages på foranledning af andre end de involverede selv, og fordi disse 'andre' besidder magt i forholdet til de(t) evaluerede.

I litteraturen er evalueringernes dobbelte formål behandlet i en mangfoldighed af forskellige kontekster og med forskellig delvist overlappende terminologi som fx følgende begrebspar: Formativ versus summativ (Derry, 1979; Henkel, 1998), udvikling versus kontrol (Perlberg, 1979; O'Hanlon & Mortensen, 1980), intern versus ekstern (Borgnakke, 2008), top-down versus bottom-up (Albæk, 1998) og institutionel versus individuel (Braskamp & Ory, 1994). Fælles er iagttagelsen af, at evaluering som fænomen og praksis er udspændt og modsætningsfuld, og at spændingerne ikke lader sig reducere til et spørgsmål om entydige valg af givne evalueringsmetoder til opfyldelse af givne formål. Undervisningsevalueringer er 'både-og'.

I forhold til universiteters og andre videregående uddannelsesinstitutioners brug af undervisningsevalueringer er det primært evaluering af den enkelte undervisers præstation, der har påkaldt sig opmærksomhed. Spørgsmålet om udviklingsorienteret versus kontrolorienteret evaluering er særligt påtrængende, når kontrollen kobles til personalemæssige beslutninger som for eksempel løn, forfremmelser, fyringer mv.

Spørgsmålet er, om der er en pointe i at samle eller adskille kontrol og udvikling. Mills & Hyle argumenterer for, at separationen af formål i to adskilte sæt evalueringssprocedurer vil opleves som påtrængende og uproduktiv (1999, s. 369). To adskilte sæt evalueringssprocedurer med hver sit formål kan også af de studerende opleves som tidskrævende og uproduktivt, og dermed kan man risikere, at begge evalueringsskemaer vil lide under manglende deltagelse og engagement fra de involverede undervisere og studerende. Som Müllen konstaterer: "De studerende bliver evalueringstrætte af to evalueringer pr. semester i hvert fag, som de ikke kan se effekten af. Underviserne føler sig udsatte, eller at de spilder deres tid" (Müllen, 2005, s. 4).

På den ene side er det forbundet med betydelige vanskeligheder at favne både kontrol- og udviklingsformålet i én og samme evalueringsform, og på den anden side kan en opdeling i to adskilte processer medføre manglende deltagelse og engagement.

Evalueringspraksis: formål og metoder

Det dobbelte formål afspejles i de tre fakulteters procedurer og praksisser. Der anvendes alle steder et miks af kvalitative og kvantitative metoder, skriftlige og mundtlige metoder samt højt standardiserede og mindre standardiserede metoder og processer. Der evalueres efter undervisningens afslutning med brug af evalueringsskemaer. Skemaerne varierer en smule i standardiseringsgraden, men der anvendes som udgangspunkt et fælles skema. Prototypen på evaluering af undervisning på universiteterne ser således ud til at være helt eller delvist standardiserede evalueringsskemaer udsendt efter undervisningens ophør. På alle fakulteter suppleres denne evalueringsform med andre metoder og processer.

Nogle steder vælges der en klar opdeling mellem overvejende standardiserede, kvantitative evalueringsskemaer udsendt efter undervisningens ophør og udvikling af redskaber til at sikre udviklingsperspektivet. Man skal imidlertid være opmærksom på en særlig historik: NAT KU var på undersøgelsestidspunktet ved at udvikle to nye metoder til den kvalitative del, nemlig interne peer review og fokusgrupper. Prodekanen lægger vægt på at adskille de to metoder og tilgange, fordi der er berøringsangst forbundet med evaluering. Dilemmaet med det dobbelte formål fører her til etablering af to parallelle evalueringssystemer.

På CBS kan man ligesom på KU NAT identificere to overordnede typer af studenterevaluering: En formel skriftlig evaluering i form af elektroniske spørgeskemaer, og en uformel mundtlig evaluering, som den enkelte underviser opfordres til at lave, uden styring fra fakultetsniveau.

Ved HUM AU er metoderne mindre standardiserede end ved de to andre fakulteter. Her anvendes både midtvejs- og slutevaluering ud fra forskellige traditioner på fagene. Der anvendes hyppigt et fælles grundskema, der kan tilpasses det enkelte undervisningsforløb. Spørgeskemaets resultater danner grundlag for en efterfølgende diskussion. Alle evalueringsprocesser munder ud i en skriftlig afrapportering som dokumentation til studienævnet.

Oplevelser af evaluering

På alle tre fakulteter kan der konstateres en oplevelse af manglende anvendelse af evalueringerne – først og fremmest blandt studerende, men interessant nok også blandt underviserne. Der er god grund til at antage, at etableringen af et nationalt akkrediteringssystem samt krav om offentliggørelse af evalueringerne rent faktisk påvirker *måden*, der evalueres på.

Fakultetsledelsernes vinkel: Det dobbelte formål

Der er enighed om, at det vigtigste formål er at udvikle undervisningen og øge kvaliteten:

"Udviklingsperspektivet er vigtigt. Evaluering er ikke en kontrolforanstaltning, men et målrettet redskab i kvalitetsudviklingen." (Prodekan, NAT KU).

Evaluering skal helst kunne fungere som et redskab for dialog mellem ledelse, underviser og studerende og som en indikator for, hvorvidt visse aspekter af undervisningen ikke fungerer hensigtsmæssigt. Samtidig har fakulteterne behov for at dokumentere at al undervisning kvalitetskontrolleres. Derfor påpeges det flere gange i undersøgelsen, at selve afrapporteringen fra det enkelte kursus både har til formål at dokumentere at evalueringen er foregået og at pege på muligheder for udvikling:

"Generelt ser vi evaluering som et redskab til både kontrol og udvikling." (Prodekan, CBS).

På dette niveau er der tale om nogle ret klare ambitioner om evalueringer som 'både-og' i forhold til kontrol og udvikling, hvilket også afspejler sig i de forskellige metodiske tilgange og i styringsmekanismen. Der styres på de overordnede rammer, men på en måde der muliggør, at undervisere kan påvirke indholdet af en evaluering-proces.

Institutedelsernes vinkel: Sikring og ansvar

Oplevelsen af det dobbelte formål genfindes hos institutlederne. Det fremhæves, at evaluering handler om dialog omkring undervisningskvalitet samtidig med, at den skal kunne afdække større problemer i forbindelse med undervisningen:

"Vi prøver at skabe en tosidet platform. Den ene handler om, at den modulansvarlige for hvert kursus bruger evalueringerne til opfølgingsmøder. Den anden om, at der er en dialog mellem undervisningsudvalget som repræsenterer instituttet og den modulansvarlige." (Institutleder, KU NAT).

Personaleansvarets placering hos institutledelsen påvirker perspektivet på evalueringerne i retning af, at de kvantitative evalueringer er mest brugbare. Meningsfulde evalueringer er dem, der kan anvendes til kontrol af og dialog om medarbejdernes undervisning i forbindelse med eksempelvis MUS-samtaler:

"Det jeg først og fremmest kigger på, er den del, der handler om underviserens performance." (Institutleder, CBS).

Institutlederne nuancerer dog opfattelsen af kvantitative afrapporteringer, idet de er forsigtige med at tillægge evalueringerne for stor gyldighed, og der tages væsentlige forbehold i forhold til at anvende evalueringerne som egentlige udtryk for medarbejdernes præstationer:

"Jeg har undervisere, som jeg af forskellige grunde ved, ikke er fremragende undervisere, men det er ikke sådan, at jeg kan gå ind og se på evalueringerne, at de er dårlige undervisere." (Instituttleder, HUM AU).

Når instituttlederne ved, at der er problemer med undervisningen, er det ofte ikke fordi, de har fundet ud af det gennem evaluering, men fordi det er en viden, som findes i organisationen, og fordi det er et emne, der tales om blandt kolleger og studerende.

Studieledernes vinkel: Dialog og kvalitet

Også for studielederne har evalueringerne to forskelligt rettede formål, men til forskel fra fakultetsledelserne og instituttlederne oplever de evalueringerne som udtryk for to separate størrelser med forskelligartede målsætninger. De kvalitative, dialogorienterede evalueringer opleves som de mest værdifulde, og muligheden for at præge deres indhold værdsættes:

"Den del af evalueringen, der skal kunne standardiseres og offentliggøres, over for den konkrete mundtlige dialog mellem underviser og studerende, det bliver to forskellige verdener." (Studieleder, HUM AU).

Samme studieleder laver på baggrund af dialog med studenterrepræsentant og fagleder et resumé af evalueringsrunderne, som adskiller sig en del fra skemaresultater:

"De standardiserede evalueringer vil blive en helt anden ting i forhold til vores værdifulde resuméer. Arbejdsomt er det som om, vi skal leve i to forskellige spor. De ikkestandardiserede vil jeg ikke opgive, for det er der, dynamikken ligger." (Studieleder, HUM AU).

Der er ikke nogen strukturel eller indholdsmæssig sammenhæng mellem de to typer evalueringer. Det er, som en studieleder beskriver det, "to forskellige verdener". Den ene verden er fortrinsvis obligatorisk, standardiseret, kvantificeret og skriftlig, og den bidrager ikke til den anden verden, som er frivillig, mindre standardiseret, kvalitativ og fortrinsvis mundtlig.

Der nævnes et tredje formål, som handler om evaluering af undervisningen som redskab til udvikling af de studerendes forståelse af læreprocessen. Det er igen den mundtlige dialog der fremhæves:

"Et andet meget vigtigt formål er at få en dialog med de studerende om, hvad der foregår. Nogle gange er det sådan set meningskabelt, der er behov for, frem for at kunne krydse af i et kvalitetsskema." (Studieleder, CBS).

Studieledernes vinkel på evaluering synes i ret høj grad at være pædagogisk orienteret. De fremhæver, at evaluering som kontrol og kvalitetssikring er en helt anden tilgang og proces. Ansvarsfordelingen manifesterer sig tydeligt mellem personalelederens fokus på den enkelte undervisers kompetencer og uddannelseslederens fokus, hvor indholdet af evalueringen er uddannelsens kvalitet.

Undervisernes oplevelse af formål

Også blandt underviserne kan der identificeres en forståelse af, at evalueringsskemaer og løbende dialogisk evaluering opfylder forskellige formål. Dekoblingen mellem de to opleves dog i endnu højere grad på dette niveau. Underviserne adskiller tydeligvis de centrale eller officielle evalueringer, der foreligger som elektroniske eller papirbårne skemaer og afrapporteringer, fra den daglige praksis og fra etableringen af en mundtlig midtvejsdialog:

"De officielle evalueringer fungerer lidt som en vagthund." (Underviser, NAT KU).

"Der går lang tid, før vi ser de officielle evalueringer, så jeg tager den ofte mundtligt med de studerende halvvejs i forløbet. For hvis først de studerende bliver utilfredse med noget, så eskalerer det, og det kommer til udtryk til slut igennem nogle enormt negative evalueringer." (Underviser, CBS).

Underviserne lægger vægt på at kunne komme i dialog med de studerende. De er mest interesserede i en umiddelbar feedback på og dialog om undervisningen. De anerkender behovet for kontrol og dokumentation, men nogle ville hellere være foruden:

"Den optimale evalueringsskemaer ville ikke have skemaer og afrapporteringer. Det ville være en gensidig refleksion over, hvordan det går." (Underviser, AU HUM).

Underviserne fokuserer på den direkte anvendelighed, og der er delte meninger om hvordan og i hvilket omfang, de centralt drevne evalueringer bliver anvendt af underviserne:

"Anvendelsen sker for usystematisk." (Underviser, NAT KU).

"Der kommer ting frem, som ikke ellers ville komme frem." (Underviser, HUM AU).

Underviserne oplever at få størst udbytte af deres egen mundtlige dialog med de studerende undervejs i forløbet. De fleste er overvejende skeptiske med hensyn til anvendeligheden af de centralt drevne evalueringsskemaer, om end disse også anvendes som retrospektivt pejlemærke for, om undervisningen var vellykket.

Studerendes vinkel: Dialog og direkte kontakt

Ligesom studielederne har de studerende oplevelsen af, at evaluering kan tilhøre to meget forskellige verdener med to forskellige modtagergrupper, ofte manifesteret som mundtlig vs. skriftlig evaluering:

"Man kan tale om to helt forskellige ting. De mundtlige er til underviserens egen brug. De andre er mere overordnede." (Studerende, NAT KU).

De oplever ingen sammenhæng mellem de to forskellige typer evalueringer, og der er ingen tvivl om, hvad de oplever som mest meningsfuldt:

"Den mundtlige evaluering med læreren er klart at foretrække, fordi du er i direkte kontakt med læreren." (Studerende, CBS).

"Mange studerende er i tvivl om, hvorvidt de her skemaer overhovedet bliver læst. [...]" (Studerende, AU HUM).

De studerende foretrækker klart den direkte dialog. De oplever den centrale og kontrollerende del med spørgeskemaer som fjern og overordnet, muligvis uden betydning eller virkning.

Evalueringemetoder

Skriftlig, formel og mundtlig, uformel evaluering

Det er fortrinsvis undervisere og studerende, der forholder sig til forskellene mellem den direkte mundtlige dialog mellem undervisere og studerende og den skriftlige dialog mellem studerende og 'institution'. Blandt underviserne lægges der vægt på, at den mundtlige dialog med de studerende kan blive konkret og brugbar i sammenhængen:

"Hvis der er noget jeg synes skal diskuteres, lægger jeg op til det mundtligt. [...] Evaluering med skemaerne kan desværre blive lidt mekanisk." (Underviser, AU HUM).

Den mundtlige evaluering kan ikke alene anvendes umiddelbart til forbedringer af den enkeltes undervisning men også i højere grad bringes videre til et generelt niveau:

"Den mundtlige, løbende evaluering, vi alle sammen laver, er den bedste erfaring, vi har, med evaluering. Det burde vi tage op på næste niveau og bruge på hele uddannelsen." (Underviser, NAT KU).

Selv om skemabaseret, skriftlig evaluering skulle kunne bruges til at gøre evalueringresultaterne mere legitime og statistisk korrekte, viser det sig svært at anvende

den type resultater konkret. Det, som kan bruges, er de kvalitative resultater, hvad enten de produceres i en mundtlig dialog eller i kommentarfeltene til en skriftlig evaluering:

"Meget af det, de skriver i de kvalitative kommentarer, er det samme som, hvad de siger, når man spørger dem mundtligt. Det er der, man får de gode inputs. Jeg synes, at der er meget lidt råderum for at vurdere, hvad resultaterne fra skemaerne betyder." (Underviser, CBS).

De studerende oplever den mundtlige evaluering som et godt redskab til justering af undervisningen. De tror på, at underviseren har tænkt sig at bruge evalueringen til noget, mens de skriftlige evalueringer i større grad opleves som henvendt til 'andre' end underviseren. Elektronisk distribuerede evalueringsskemaer bliver upersonlige og 'institutionelle', mens dialog med underviseren virker mere 'seriøs', også selv om de studerende er kritiske:

"Gennemgående tror jeg, at ret mange var kritiske over for undervisningen og kursernes forløb, men alligevel var det de færreste, der valgte at besvare spørgeskemaerne." (Studerende, NAT KU).

De studerende fremhæver den mundtlige dialog med det argument, at en kommentar i et tekstfelt kan fortolkes vidt forskelligt. Derudover medvirker den mundtlige dialog til, at de føler sig lyttet til:

"På et andet kursus blev vi engang bedt om at udfylde et skema halvvejs i forløbet. Til den sidste undervisningsgang brugte vi så en halv time på at samle op på evalueringen og få uddybet nogle af kommentarerne. [...] Man følte, at man trængte igennem, og at hun tog det til sig." (Studerende, NAT KU).

De studerende har behov for at opleve underviseren i modtagelsen af deres feedback. Dialogsituationen giver dem mulighed for at uddybe, hvad de mener, og føle, at deres budskab når frem. Situationen giver gode forudsætninger for at begge parter kan bidrage til, at der følges op og foretages ændringer der, hvor det blev påpeget, at der var brug for det. Den mundtlige dialog virker forpligtende og udvikler de studerendes evalueringskompetence.

Standardiserede skemaer

Det er oplevelsen blandt både ledere, undervisere og studerende, at standardiserede spørgeskemaer let bliver for overfladiske eller ligefrem indholdsløse:

"De generelle evalueringsskemaer vi har, forholder sig bredt til det hele, og det er jo ikke altid det, der siger mest." (Instituteder, HUM AU).

De studerende er i undersøgelsen enige om, at et spørgeskema til en vis grad skal være tilpasset det konkrete undervisningsforløb, og at indholdet i de standardiserede skemaer bliver for diffuse og fjerne fra den konkrete sammenhæng. De antyder, at et standardiseret skema kan opfattes nærmest useriøst, og de finder ikke, at spørgsmålene rammer ind i den konkrete kontekst eller inspirerer til konstruktiv deltagelse:

"De virker meget standardiseret de spørgeskemaer. Det får mig til at tænke på, om der overhovedet er nogen der lytter til, hvad vi siger. Bliver det rent faktisk taget op?" (Studerende, NAT KU).

Blandt underviserne deles denne holdning til en vis grad, men der er dog positive sider:

"De kvalitative kommentarer indeholder ofte gode forslag. De nye skemaer er kortfattede og præcise. Det betyder meget for de studerende, at skemaet er hurtigt og nemt at svare på." (Underviser, CBS).

De studerende finder skemaerne uinspirerende, fordi de ikke får udtrykt det, der kunne være relevant i forhold til det enkelte kursus. Underviserne er lidt mere positive, men det gælder især muligheden for kvalitative kommentarer. Også studielederne oplever, at netop de kvalitative kommentarer er anvendelige, når det gælder om at skabe sig et overblik over, om undervisningen fungerer som den skal.

Midtvejs- eller slutevaluering

Helt overordnet er studerende, undervisere og studieledere enige om, at en mundtlig midtvejsevaluering er den mest nyttige og motiverende form. Typiske argumenter er, at evalueringen kan anvendes til forventningsafstemning og målrettet dialog med de studerende med det formål at følge op og lave justeringer:

"På andre fag har de typisk en mundtlig midtvejsevaluering, som faktisk viser sig at være næsten den vigtigste af dem alle sammen – fordi underviser og studerende i fællesskab forventningsafstemmer ved denne." (Studieleder, AU HUM).

Midtvejsevalueringer kan antage forskellige former. Der kan anvendes spørgeskemaer som udgangspunkt for en åben dialog med holdet, eller man kan vælge at gennemføre et fokusgruppeinterview eller en uformel dialog med en udvalgt gruppe af de studerende. Det sidste giver ifølge underviserne mulighed for at komme vidt omkring:

"Jeg kalder 6-7 studerende fra holdet ind til en round-table discussion. Det er fordi, det giver dig muligheden for at lave justeringer undervejs." (Underviser, CBS).

"Da jeg tilbød mine studerende at deltage i en fokusgruppe lige efter en undervisning, var der 10, der meget gerne ville deltage. Her kom der nogle kommentarer frem, som slet ikke fremgik af de skemaer, der blev lavet." (Underviser, NAT KU).

Nogle studerende mener ikke, de har overblik nok midtvejs, og virker som om, de føler, det er et tidspres. Et andet argument mod midtvejsevaluering er frygt for, at en evt. negativ evaluering skaber dårlig stemning eller bringer den kritiske studerende i et konfliktforhold til underviseren og, at vedkommende dermed løber en risiko for at få dårligere bedømmelse:

"Hæmskoen ved det her er, at man ikke gider bruge tid på at rakke en ned, som man skal til eksamen hos. Vi ved heller ikke, om den direkte kritik af underviseren kommer videre." (Studerende, CBS).

Kritikken synes dog også at være forbundet med en evalueringsform, der sætter fokus på underviseren snarere end på undervisningen. Sådanne former er hyppige i slutevalueringer, som reelt ofte er kontrol af underviseren og ikke et oplæg til konstruktiv dialog mellem underviser og studerende.

En af de primære årsager til, at slutevalueringer ikke er særligt populære hos de studerende og dermed ofte har meget lav besvarelsesprocent, især når den udsendes elektronisk efter undervisningsforløbet, er, at den bliver for irrelevant og fjern i de studerendes bevidsthed. På det tidspunkt er eksamen mere aktuel end undervisningen samtidigt med, at opfølgning ikke kan nå at få indflydelse:

"Når evalueringen først kommer efter, har man lagt kurset bag sig. Dette kombineret med, at man udelukkende gør det for andres skyld – det ville være bedre, hvis man selv fik noget ud af det undervejs." (Studerende, NAT KU).

Helt grundlæggende er ønsket om og behovet for feedback på evaluering. Det gælder for begge typer af evaluering, men er mest oplagt, når det evaluerede forløb endnu ikke er afsluttet.

"Hvis man så resultater af sin evaluering og fik feedback på den, ville det klart være en motivationsfaktor for at deltage fremover." (Studerende, NAT KU).

Endelig angives problemet med at give feedback og evaluere sit undervisningsforløb også som uklarhed omkring hvem, der er modtager af evalueringsresultatet.

Konklusion: Undervisningsevaluering er dialog

Der findes nærmest uendeligt mange mulige metoder inden for evaluering, hver for sig med forskelligt fokus og mål. Det handler om tidspunktet, mediet, valg af indhold samt om afsendere og modtagere. Alle muligheder kombineres med underviserens og de studerendes holdning til evaluering, tillid til processen og tilgang til dialog og forandring. Det viser sig, at de evalueringstyper, der oftest arbejdes med i de undersøgte cases, er mundtlig, uformel midtvejsevaluering og skriftlig, standardiseret slutevaluering.

Vi kan konstatere, at det fortsat er en stor udfordring at skabe rammer for en udbytterig evaluering. De studerende på de tre undersøgte fakulteter/universiteter oplever ikke, at de centralt drevne slutevalueringer af undervisningen har nogen reel betydning eller effekt. De ved ikke, hvad der sker med resultaterne af disse evalueringer, og de modtager ikke nogen feedback eller information om opfølgning eller anden anvendelse. Dermed bidrager undersøgelsen med yderligere empirisk belæg for velkendte pointer vedrørende oplevelsen af ejerskab til evalueringen (Dahler-Larsen, 1998) og vedrørende væsentligheden af "closing the feedback loop" (Watson, 2003).

Yderligere viser det sig, at underviserne mangler både feedback og fornemmelse af formål og anvendelse af de centralt valgte evalueringsmetoder, enten fordi de ikke er tilpasset den konkrete undervisning eller fordi, de får tilbagemeldingen for sent til at anvende den. Denne uvished blandt underviserne er identificeret i en anden dansk undersøgelse (Moldt, 2007), hvor underviserne endvidere peger på, at uvisheden medfører frygt for ledelsesmæssigt 'misbrug'.

Intentionerne fra ledelsernes side er på den ene side at tilfredsstille udefra kommende krav, som handler om offentliggørelse, tilsyn med undervisningen og opfølgning på eksternt initierede foranstaltninger, og på den anden side at sikre, at evalueringen anvendes som et udviklingsredskab. Undersøgelsen peger på, at det grundlæggende paradoks skinner tydeligt igennem i aktørernes oplevelser af evalueringerne. På trods af forskellige evalueringsmetoder er undervisere og studerende overraskende enslydende i deres faktiske oplevelser af evalueringerne. Ledelsernes velmente forsøg på at kombinere de to formål bidrager til den usikkerhed, der er fremherskende blandt undervisere og studerende. Dette resultat understøtter til dels idéen om, at evaluering af undervisningen på universiteter er løst koblet til praksis (Dahler-Larsen, 1998). Der er dog ikke noget i undersøgelsen, der tyder på, at der er tale om evaluering som en *rituel refleksion* uden reel interesse for indhold, metode eller resultat (ibid.).

Hvis man skal tage undersøgelsens resultater alvorligt, må man acceptere, at der er to forskellige spor i evaluering, der ikke kan forenes i det samme evalueringsforløb, heller ikke når det deles op i en intern del og en eksternt rettet afrapporteringsdel. Men hvis de to formål skal adskilles i to tempi, skal der skæres i begges omfang og hyppighed. I modsat fald vil evalueringstrætheden blive endnu mere dominerende, end den allerede er.

Hanne Leth Andersen er prorektor og professor i Universitetspædagogik ved Roskilde Universitet, ph.d. i Fransk Sprog. Hun har erfaringer som studieleder og prodekan for uddannelse fra det Humanistiske Fakultet ved AU og som direktør for CBS Learning Lab. Hun arbejder med forskning og udvikling i forhold til kvalitet i uddannelse, herunder evaluering og dialog med studerende.

Jakob Ravn er chefkonsulent på CBS. Han har i 15 år arbejdet med udvikling af universitetets undervisning, uddannelser og undervisere. De seneste 5 år med særligt fokus på evaluering som redskab til kvalitetssikring og -udvikling.

Thomas Colerick er specialestuderende ved Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet. Han har en B.Sc. i HA(psyk.) fra CBS.

Litteratur

- Albæk, E. (1998). Knowledge, Interests, and the Many Meanings of Evaluation. A Developmental perspective. *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 7(2), 94-98.
- Borgnakke, K. (2005). *Læringsdiskurser og praktikker*. København: Akademisk Forlag.
- Borgnakke, K. (2008). Evalueringsstrategier – i den pædagogiske kontekst. I: Borgnakke, K. (red.): *Evalueringens spændingsfelter*. Århus: Forlaget Klim.
- Dahler-Larsen, P. (1998). *Den rituelle refleksion*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Derry, J.O. (1979). Can Students Ratings of Instruction Serve Rival Purposes? *The Journal of Higher Education*, 50(1) (Jan.-Feb. 1979), 79-88.
- Henkel, M. (1998). Evaluation in Higher Education: Conceptual and Epistemological Foundations. *European Journal of Higher Education*, 33(3) ["The Evaluative State Revisited: 20th Anniversary Issue of Review of trends in Higher Education"] (Sep. 1998)], 85-297.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G (1980). The Distinction between Merit and Worth in Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(4) (July-August 1980), 61-71.
- Mills, M. & Hyle, E. A. (1999). Faculty evaluation: A prickly pair. *Higher Education*, 38(3) (Oct. 1999), 351-371.
- Moldt, C. (2007). Fra meningsløse til meningsfulde performancemålinger – en case om kvalitetsmåling i undervisningssektoren. *Økonomistyring og Informatik*, 22(5) (2006/2007).
- Müllen, R. von (2005). *Undervisningsevaluering som redskab til pædagogisk udvikling på KU*. Speciale i retorik, Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.
- O'Hanlon, J. & Mortensen, L. (1980). Making Teacher Evaluation Work. *The Journal of Higher Education*, 51(6), 664-672.
- Perlberg, A. (1979). Evaluation of Instruction in Higher Education: Some Critical Issues. *Higher Education*, 8(2) (March 1979), 141-157.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Levitan, L. C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Watson, S. (2003). Closing the feedback loop: Ensuring effective action from student feedback. *Tertiary Education and Management* 9, 145-157.

Ph.d.-vejledning i et akademisk, markedsdrevet og samfundsforandrende perspektiv

Pia Bøgelund, ph.d., ekstern lektor, Institut for Planlægning, Aalborg Universitet.

Anette Kolmos, ph.d., professor, Institut for Planlægning, Aalborg Universitet.

Reviewet artikel

Denne artikel identificerer og analyserer 3 idealtypiske ph.d.-vejledningsperspektiver, der korresponderer med forskellige forståelser af videnskabs- og akademiske værdisæt. De 3 vejledningsperspektiver bygger på en interviewundersøgelse blandt 12 erfarne vejledere ved Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet på Aalborg Universitet. De identificeres på baggrund af videnskabssyn og empirisk analyse, og udgør 1) et klassisk akademisk perspektiv; 2) et nyt management perspektiv, der i højere grad vægter projektledelse og produktivitet samt 3) et samfundsforandrende perspektiv baseret på uddannelse af forandringsagenter og 'empowerment' af den ph.d.-studerende. Artiklen konkluderer, at ph.d.-vejlederes videnskabssyn og akademiske værdisæt sætter rammerne for udfoldelsen af vejlederrollen og valg af værktøjer, og som sådan bør ph.d.-vejledere eksplicit stifte bekendtskab med og diskutere disse væsensforskellige perspektiver på vidensproduktion.

Aktuelle udviklingstendenser på ph.d.-vejledningsområdet - arbejdskontekst og forskning

Ph.d.-vejledningsområdet er under forandring i disse år. Den enkelte vejleder uddanner flere ph.d.ere end tidligere samtidig med, at flere af dem har en international baggrund. Finansieringen af ph.d.-projekterne bliver stadig mere forskelligartet, hvor ph.d.-studerende kan være fuldt ud finansieret af universitetet, helt eller delvist finansieret af erhvervslivet eller finansieret af (udenlandske) stipendier og egne midler. Ledelsesmæssigt, kollegialt og karrieremæssigt er der større forventninger til de ph.d.-studerende – og dermed også til deres vejledere - om at færdiggøre studiet til tiden og i højere grad bidrage til den videnskabelige produktion (Forsknings- og innovationsstyrelsen, 2011). Alt i alt stiller forandringerne nye arbejdsmæssige udfordringer op for ph.d.-vejlederne.

En aktuell interviewundersøgelse blandt 12 ph.d.-vejledere analyserer, hvordan ph.d.-vejledere reagerer på de nye arbejdsmæssige udfordringer – hvordan deres selvforståelse som vejledere påvirkes, og hvordan deres praksis forandres (Bøgelund

& Kolmos, 2013). Undersøgelsen identificerer forskellige tilgange til at håndtere forandringerne. Kendetegnende for tilgangene er, at de stemmer overens med vejledernes generelle forståelse af formålet med at uddanne ph.d.-studerende. For nogle vejledere bliver denne forståelse udfordret af de nye arbejdsmæssige udfordringer, for andres vedkommende bliver den understøttet af de forandringer, der sker på ph.d.-området og i universitetsregi mere generelt. Det er disse tilgange, vi i det følgende vil kvalificere til egentlige idealtypiske perspektiver.

Løbende – under de aktuelle forandringer på ph.d.-vejledningsområdet – er der kommet flere håndbøger omkring ph.d.-vejledning adresseret til både vejledere og studerende. Specielt i UK er der udkommet en del litteratur, som fokuserer på, hvordan de ph.d.-studerende bedst håndterer forskningsprocessen, herunder også vejlederens betydning for denne (Rugg & Petre, 2004; Elley & Jennings, 2005; Delamont, Atkinson & Parry, 2004; Dunleavy, 2003). Karakteristisk for disse og lignende bøger er, at der er fokus på funktioner og værktøjer uden, at der nuanceres særligt mellem forskellige vejledningstilgange. Det gør derimod Handal & Lauvås (2006), Grant (2005), Dysthe (2002) og Lee (2008). De beskæftiger sig alle mere konceptuelt med ph.d.-vejledningens formål og indhold og bevæger sig dermed ud over et egentligt værktøjsniveau. Ingen af dem beskæftiger sig dog direkte med betydningen af vejlederes arbejdsmæssige udfordringer, også kaldet den arbejdsmæssige kontekst, eller vejlederes generelle forståelse af formålet med at uddanne ph.d.-studerende, også kaldet deres syn på vidensproduktion. Det er intentionen i det følgende.

I denne artikel undersøger vi således *på hvilken måde, forskellige forståelser af videnskabssyn og værdisæt præger ph.d.-vejledningen*. Ph.d.-vejledningen her forstået som vejlederes selvforståelse og praksis. Vi vil dermed sætte fokus på vejlederens arbejdsmæssige kontekst og syn på vidensproduktion i en verden, hvor også andre hensyn end vejledningshensyn spiller ind på ph.d.-vejledningen. Konkret analyserer og begrebsliggør vi ph.d.-vejledning på baggrund af en teoretisk ramme og en ny analyse af interviewene fra den omtalte interviewundersøgelse.

Vidensproduktion i et universitetskulturelt og historisk perspektiv

Som tidligere nævnt viser Bøgelund & Kolmos (2013), at vejlederes tilgang til de nye udfordringer stemmer overens med deres generelle forståelse af formålet med at uddanne ph.d.-studerende. Forståelse af universitetets funktion og værdigrundlag er således en afgørende faktor i den praksis, som ph.d.-vejledere udøver, og teorier omkring vidensproduktion på de danske universiteter og den historiske udvikling af universitetet bliver relevante.

Universitetets *raison d'être* er vidensproduktion og uddannelse af kandidater, der behersker viden, kompetencer og færdigheder. Uddannelsen af ph.d.-studerende er et centralt element i denne sammenhæng, og hvordan, den enkelte vejleder opfatter

formålet med uddannelsen af ph.d.-studerende, vil naturligvis påvirke den enkelte vejledningsproces. Inspireret af Wenneberg (2001), Barnett (1994; 2011) og Jamison et al. (2011) er det muligt at identificere 3 forskellige perspektiver på vidensproduktion ud fra en historisk og uddannelsessociologisk synsvinkel: Et akademisk, et markedsorienteret og et samfundsforandrende¹(se tabel 1).

Tabel 1. 3 perspektiver på vidensproduktion

Tabel 1	Vidensproduktion i et akademisk perspektiv	Vidensproduktion i et markedsperspektiv	Vidensproduktion i et samfundsforandrende perspektiv
Universitetets formål	At producere sand viden og uddanne kandidater der har tilegnet sig denne viden	At producere tillidsvækkende og brugbar viden	At producere tillidsvækkende og brugbar viden i en globaliseret verden
Vidensbegreb	Viden som sand, begrundet overbevisning Vidensproduktion er det interessante	Viden som social størrelse Anvendelse af viden er det interessante	Viden som kilde til empowerment og forandring Værdibaseret, kontekstuel vidensudveksling er det interessante
Universitetet i samfundet	Universitetet skal producere sand viden og øge vidensbanken i samfundet	Universitetet skal medvirke til at skabe økonomisk vækst og velfærd	Universitetet skal medvirke til change agency i en verden med globale udfordringer

Det klassiske syn på universiteternes rolle i samfundet – det akademiske - er, at de skal producere sand viden og uddanne kandidater, der har tilegnet sig denne viden (Wenneberg, 2001). At producere sand viden er et mål i sig selv. Det er faglighed for faglighedens skyld med fokus på faglige normer og værdier. Hvordan denne viden bringes i anvendelse, og af hvem, er ikke det primære i dette perspektiv, tværtimod er viden og læring præget af teoretiske problemstillinger og traditionelle akademiske dyder (Barnett, 2011). Alle universiteter grundlagt tidligere end midten af det forrige århundrede må siges at være 'født' med dette udgangspunkt.

Omkring midten af 1900-tallet begynder en ny forståelse af videnskab og teknologi at vokse frem, som efterhånden får betydning for universiteternes vidensproduktion (Jamison et al., 2011, s. 13ff). Baggrunden for denne nye forståelse er at finde i det øgede samfundsmæssige behov for innovation, og at kandidater fra universitetet er i stand til at anvende deres viden gennem tilegnelse af færdigheder og kompetencer - ikke mindst gennem etablering af egne virksomheder (Barnett, 1994). Den nye forståelse – vidensproduktion i et markedsperspektiv - er centreret omkring det kommercielle, det entreprenørmæssige og innovative – at tjene penge og gøre forretning.

¹ De to første perspektiver er taget fra Wenneberg (2001), mens det sidste perspektiv er blevet til med inspiration fra Barnett (1994) og Jamison et al. (2011).

Ideer og opfindelser bliver til udvikling af nye produkter, der i sidste ende bliver til profit. Nyttens af den viden, der produceres, og det dialektiske forhold mellem anvendelse og vidensproduktion kommer mere og mere i spil på universiteterne (Jamison et al., 2011, s. 14; Wenneberg, 2001, s. 40ff).

Sideløbende hermed sker der en forandring i forståelsen af, hvad viden er, og hvor viden produceres. Vidensbegrebet bliver bredere og kan produceres i kollaboration mellem universiteter og virksomheder. Derved får viden et mere socialkonstruktivistisk udgangspunkt: Viden er ikke længere sand per se, men en social størrelse der kan være produceret under mere eller mindre tillidsvækkende former (Wenneberg, 2001, s. 41). Universiteternes rolle transformeres fra at være en institution for selvrefererende vidensproduktion til at blive én aktør blandt flere, der skal medvirke til at fremme vækst og velstand. I denne periode ændres også ledelsen af universiteterne til 'New Management', hvor ledere i højere grad er ansatte og med større magtbeføjelser, og hvor den statslige regulering af universiteterne bliver gennemsyret af en produktionstankegang (Barnett, 2011). Nye samarbejdsflader i form af forskerparker, fælles forskningsprojekter mellem virksomheder og universitet, universitetsforskere, der fungerer som konsulenter osv., kan ses som eksponenter for dette perspektiv.

Det 3. perspektiv – vidensproduktion i et samfundsforandrende perspektiv – har sine rødder i de sociale, folkelige bevægelser, der fra tid til anden har sat en dagsorden i den vestlige verden i forhold til basale problemstillinger i livet (Jamison et al., 2011, s. 22ff). Det har fx været de fredsbevarende, kvindefrigørende og miljøforkæmpende bevægelser fra 60'erne og fremefter, der har forsøgt at forholde sig til og samarbejde om væsentlige demokratiske, miljømæssige eller ligestillingsrelaterede udfordringer på verdensplan. Udvikling og udveksling af viden på tværs af discipliner og kulturer er et kendetegn for vidensproduktion i dette perspektiv. Det primære er, at den viden, der produceres og anvendes, bringer reelle forandringer og forbedringer med sig, som retter sig mod øget lighed, netværk, demokrati og frigørelse (Barnett, 1994). Det er et involverende og stillingstagende perspektiv med fokus på integritet, identitetsudvikling og personlighedsmodning som del af den faglige diskurs.

De 3 perspektiver rummer forskellige videnskabssyn: Hvordan ny viden opstår, hvad der er vigtigt at lægge mærke til mht. videnskab og teknologi og hvilken rolle viden, videnskab (og teknologi) kan eller skal spille i samfundet. De to første perspektiver – vidensproduktion i et akademisk og i et markeds perspektiv – beskrives af Jamison et al. (2011) som langt mere dominerende diskurser i samfundet end det sidste. På universiteterne har det akademiske perspektiv traditionelt domineret men er til stadighed under pres fra statslig regulering med ønsket om flere produkter målt i bl.a. kandidater og artikler og arbejdslivets ønske om en større arbejdslivs- og praksisorientering for både kandidater og forskningen. Jamison et al.s pointe er, at

det klassiske akademiske perspektiv ofte tager rollen som en slags trængt reaktionær protest, hvorimod det samfundsforandrende perspektiv mere tager rollen som en kreativ overskridende protest.

I det følgende relateres de 3 perspektiver til den førømtalte empiriske interviewundersøgelse.

Metodiske og analytiske overvejelser

Artiklens empiriske materiale udspringer, som nævnt, af en interviewundersøgelse blandt 12 ph.d.-vejledere med det formål at undersøge, hvordan flere ph.d.-studerende og mere internationale ph.d.-studerende² påvirker vejledernes selvforståelse og praksis.³ Vejlederne er udvalgt på to forskerskoleprogrammer på Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet på Aalborg Universitet. Der er udvalgt 6 erfarne vejledere på hvert program. De er udvalgt på baggrund af stor vejledererfaring og for at sikre spredning i sektionsmæssig tilhørsforhold, gerne med en nøglerolle i forhold til at rekruttere ph.d.-studerende i det pågældende faglige miljø. Alle vejledere har erfaring med internationale ph.d.-studerende, og de har eller har haft mange ph.d.-studerende.⁴ Det ene forskerskoleprogram ligger i grænsefladen mellem teknologiske og samfundsfaglige fagtraditioner, mens det andet forskerskoleprogram er kendetegnet ved klassiske, tekniske discipliner.⁵ En anden forskel på de 2 programmer er, at det første program først for nylig har været igennem en omstillingsproces til mange og fortrinsvis internationale ph.d.-studerende, mens det andet program gennemgik denne transformation for ca. 10 år siden. Interviewene tog mellem 1-1½ time, og vejlederne blev udspurgt - efter en semistruktureret interviewguide, hvor analyse-rammen var ridset op - om deres *selvforståelse* som vejledere, deres konkrete *praksis*, deres *forventninger* til de ph.d.-studerende, i forhold til den *arbejds-mæssige kontekst*, herunder deres generelle erfaringer med internationale ph.d.-studerende, og det at have flere end 2-3 ph.d.-studerende på en gang.

En første induktiv analyse af det empiriske materiale, hvor vejledernes udsagn blev analyseret i forhold til analyserammen, identificerede 3 væsensforskellige vejledningstilgange til de nye udfordringer. Vi kunne hermed se konturerne til nogle forskellige typologier med forskellige værdisæt og forskellige vejledningspraksisser, hvilket gav anledning til en afsøgning af relevante teoretiske perspektiver. Resulta-

² Mere internationale ph.d.-studerende betyder, at en større andel af de ph.d.-studerende har en international baggrund.

³ Et projekt finansieret i et samarbejde mellem Aalborg Universitet og SCKK med titlen *Kompetenceløft af ph.d.-vejlederen i en interkulturel virkelighed* (Bøgelund, 2011).

⁴ Hovedvejlederfunktion for (gennemsnitligt) mere end 12 ph.d.-studerende. En enkelt har haft 72, og han er ikke talt med i dette gennemsnit.

⁵ For en nærmere beskrivelse af udvælgelse, interviewguide og efterfølgende analyse se Bøgelund & Kolmos (2013).

terne af denne afsøgning er gengivet i afsnittet ovenfor. I den følgende analyse af det empiriske materiale er udsagn fra hver enkelt vejleder gennemgået ift. den teoretiske forståelsesramme – de 3 perspektiver på videnskabsproduktion. Vi har således valgt at genanalysere empirien ud fra en begrebsmæssig vinkel, hvorved empirien bliver anvendt til at berige og illustrere de tre typologier.

Resultaterne af analysen kan gengives ved en inddeling af vejledernes udsagn i forhold til deres mere eller mindre bevidste syn på vidensproduktion og tilhørende praksis som vejledere. Dette er illustreret i tabel 2 og 3. Den teoretiske opdeling i de 3 perspektiver på vidensproduktion har været styrende for fordelingen af udsagn. Vejledernes egne ord er så vidt muligt anvendt og angivet med kursiv. Perspektiverne er idealtyper, således som de er præsenteret her, med henblik på at tydeliggøre de 3 perspektiver. De fleste vejledere har udsagn, der kan relateres til alle 3 perspektiver. Ingen af vejlederne passer altså entydigt ind i det ene eller det andet perspektiv. Ligeledes er det vigtigt at understrege, at alle vejlederes udsagn har kunnet relateres til mindst et af de 3 perspektiver.

Vejlederes syn på vidensproduktion

Tabel 2 viser, hvad der er væsentligt og i fokus for det enkelte vejledningsperspektiv. Den viser også, hvad der ikke tillægges værdi eller er direkte uønsket.

Tabel 2. Idealtypisk selvforståelse som ph.d.-vejleder

Tabel 2	Vidensproduktion i et akademisk perspektiv	Vidensproduktion i et markedsperspektiv	Vidensproduktion i et samfundsforandrende perspektiv
Hvad er vigtigt/positivt værdiladet i det enkelte perspektiv?	<p><i>Gode diskussioner og godt samarbejde</i></p> <p><i>Faglig prestige i at være ph.d.-vejleder</i></p> <p><i>Sætte sit præg på nogen og bruge de bedste i eget system</i></p> <p><i>Bidrage akademisk til et felt og gøre en engageret forskel</i></p> <p><i>Faglig passion for fagets skyld</i></p>	<p><i>Samarbejde med industrien om reelle problemer</i></p> <p><i>Bidrage til lokal/national vækst og velfærd</i></p> <p><i>Ressourceoptimering: Producere mange ph.d.ere, artikler og patenter</i></p> <p><i>Holde sig opdateret og understøtte egen forskning vha. unge mennesker</i></p> <p><i>Bruge ph.d.-vejledning som boosting af CV</i></p>	<p><i>Skabe en positiv forandring i hjemlandet – globalt perspektiv</i></p> <p><i>Læring initieret for de studendes egen skyld</i></p> <p><i>Uddannelse af fuldgyldige akademikere – kritiske og selvørende</i></p> <p><i>Forpligtelsen over for andre lande ift. at sprede pbl, demokrati og humanistiske idealer</i></p> <p><i>Den pædagogiske udfordring ved at få folk igennem</i></p>

Hvad er uinteressant /negativt værdiladet i det enkelte perspektiv?	Argumenter begrundet i status	<i>Kulturtilvænning og nursing af den enkelte ph.d.</i>	Et snævert fokus på hvor lang tid det tager at uddanne ph.d.-studerende
	Uselvstændige og umotiverede studerende	Prioritering af den akademiske udfordring	At køre tingene som om det var et <i>samlebånd på en fabrik</i>
	<i>Deliverables</i> på bekostning af teoretisk og metodologisk substans	Studerende uden referencer og Uddannelse af <i>de tungeste vi har</i> uden at få ressourcer	Anvendelsen af ph.d.-studerende som primært <i>arbejdskraft i vejlederens projekter</i>
	Produktivitetshensyn der styrer ph.d.-uddannelsen	Snævert fokus på uni-økonomi og <i>hjerneflugt</i> ud af landet	At betragte ph.d.-studerende som <i>research assistants</i>
	<i>Projektledelse</i>	For stor andel af udlændinge	

Nedenfor er de tre perspektiver yderligere illustreret gennem tre citater fra 3 vejledere, der er inspireret af hhv. det akademiske, det markedsorienterede og det samfundsforandrende perspektiv. Citaterne viser det, der står i centrum for hvert enkelt perspektiv ift. at vejlede ph.d.-studerende: Den faglige passion, nytten af den ph.d.-studerende og ønsket om en *kulturrevolution*⁶:

“Jeg nyder virkelig ph.d.-processen og miljøet omkring den rigtig meget. Jeg synes, at det er spændende at arbejde med folk, der går gennem sådanne opdagelsesprocesser. ... Især det med at opbygge et kritisk perspektiv sætter jeg stor pris på. ... at se nogen udvikle sig til en akademiker. ... at de føler sig inspirerede, og synes det er spændende. ... Det er ikke nok, at de bare passerer gennem systemet ... Hvis deres passion ikke er der, hvorfor er vi her så? ... [E]n af belønningerne for [at vejlede] er at dele den [passion].” (Akademisk orienteret vejleder).

“Jeg kan godt lide, at problemstillingerne kommer fra industrien, fordi det er reelle problemer... Folk i industrien har typisk ikke tid til at gå i dybden med noget ... og så er det rart at have de her ph.d.-studerende. ... Nu snakker jeg med en virksomhedshat. ... Universitetet får [funding og realitet ud af det.] ... [De ph.d.-studerende] er nogle dygtige ressourcer ... det [er] en meget bedre investering, at jeg bruger noget af min tid på en ung, dygtig person og får vedkommende til at lave det, som jeg ellers skulle have lavet.” (Markedsorienteret vejleder).

⁶ I det omfang citaterne oprindeligt har været på engelsk, er de blevet oversat til dansk. Ligeledes er citaterne rettet til, så sproget bliver flydende. Selvsagt uden at den oprindelige mening er gået tabt.

"Hvis jeg får en dansk ph.d.-studerende, vil jeg på ethvert tidspunkt tage imod med kyshånd, men jeg mener også, at vi har en forpligtelse over for de andre lande ... Man skal i bund og grund holde fast i, at ... i de 3-4 år man er her [som international ph.d.-studerende], kan man lære en masse. ... Målet er ikke bare at lave forskere, det er også at lave folk der kan være innovative i deres systemer ... Det er en kulturrevolution vi er med til at lave, når vi får dem til at opføre sig lidt mere demokratiske, lidt mere fordomsfrie, lidt mere danske. Det synes jeg er vigtigt at fastholde." (Samfundsforandrende vejleder).

Udsagnene i tabellen og de tre citater viser kernen i det enkelte perspektiv på vidensproduktion i universitetsregi. Den enkelte vejleder kan som nævnt have flere facetter, hvilket også gælder de 3 ovenfor citerede vejledere. Det er i højere grad mikset hos den enkelte vejleder – og på tværs af vejledere - der er interessant. I tråd med Jamison et al.s (2011) pointe er det markedsperspektivet, der fylder mest blandt de 12 interviewede vejledere, og det samfundsforandrende perspektiv, der fylder mindst. Alle vejledere har det akademiske perspektiv, om end der er store indbyrdes forskelle, og betydningen i nogle tilfælde er meget lille. Det er også værd at bemærke, at de vejledere, der bekender sig mest til det akademiske perspektiv og det samfundsforandrende perspektiv, passer fint ind i Jamison et al.s (2011) pointe om, hvordan de respektive forholder sig til det dominerende markedsperspektiv – reaktivt eller mere proaktivt.

Der er en mærkbar forskel på de to grupper af vejledere, når man kigger på vejlederne programvis. Pluralismen er større på det forskningsskoleprogram, der bevæger sig på grænsefladen mellem teknologiske og samfundsfaglige fagtraditioner, mens markedsperspektivet er klart dominerende på det andet program. Kigger man på de enkelte forskningsgrupper, der er tilknyttet de to programmer, er det endvidere muligt at identificere hele miljøer, der primært er domineret af et bestemt perspektiv eller af en bestemt kombination af perspektiver. Kombinationen af de forskellige perspektiver hos den enkelte vejleder kan i øvrigt se ud på mange måder. Selv om der kan være modstridende logikker i markedsperspektivet og det samfundsforandrende perspektiv, er der eksempler på vejledere, der lader sig inspirere af begge perspektiver. Typisk med en overvægt til det ene af perspektiverne. Perspektiverne er ikke gensidigt udelukkende, selv om det kan give anledning til interne afvejningsproblematikker.

Vejlederes praksis i lyset af deres syn på vidensproduktion

Som det fremgår af tabel 3, får den enkelte vejleders syn på vidensproduktion stor betydning for, hvordan han eller hun går til opgaven som vejleder. Det er ikke uden betydning, hvordan man orienterer sig i forhold til de forskellige videnskabssyn. Det har betydning for tilgang, tidsanvendelse og tiltro til den enkelte ph.d.-studerende. I

tabellen er tilføjet eksempler på konkrete aktiviteter. De er ikke særegne for det enkelte perspektiv. Samme aktivitet kan udfolde sig inden for alle 3 perspektiver, men vil være tillagt forskellig værdi og betydning.

Tabel 3. Idealtypisk praksis som ph.d.-vejleder

Tabel 3	Vidensproduktion i et akademisk perspektiv	Vidensproduktion i et markeds perspektiv	Vidensproduktion i et samfundsforandrende perspektiv
Mødested	Det professionelle, faglige univers	Det virksomhedsrettede, faglige univers	Det faglige, sociale og kulturelle univers
Forventning	Kvalitet, højt niveau og selvstændighed	Kvalitet, selvstændighed, drive og evne til at passe ind	At blive færdig er primært et spørgsmål om den rette støtte
Fokus	Motivation og faglig guidance ift. potentiale	Produktion af brugbare resultater	Forstå, reflektere og anvende teori og få det omsat til ny praksis i ny kontekst
Rolle	Faglig sparringspartner	Projektleder	All round facilitator
Eksempler på aktiviteter	<p>Åbne, lange diskussioner uden forslag til forskningsspørgsmål</p> <p>Kritisk, teoretisk og metodologisk dialog</p> <p>Karrierepleje gennem netværksdannelse</p> <p>Evt. promotor ift. det akademiske system</p>	<p>Aktivt styrende - ofte del af differentieret vejledersystem med 2 vejledere</p> <p>Rekruttering ift. kvalitet, attitude og kulturtilvæning</p> <p>Personalehåndtering – bl.a. ift. dygtighed og tilpasning</p> <p>Etablering af selvkørende fagligt fællesskab og mentorordning</p>	<p>Aktivt faciliterende og til stede i starten. Praksisøvelser og rammer - ofte flere vejledere</p> <p>Skabe et godt socialt og fagligt miljø omkring de studerende</p> <p>Anvendelse af humor og formidling af dansk kultur</p> <p>Globale aktiviteter i form af kulturejser og workshops</p>

I det akademiske perspektiv er der ofte tale om et gensidigt professionelt forhold, hvor vejledermøder bruges til at diskutere faglige begreber og udfordringer. Det er en typisk praksis i dette perspektiv, at udenomsfaglige forhold ikke findes i vejlederrelationen. I det omfang sociale eller kulturelle forhold bliver berørt, sker det ofte uden for det enkelte vejledermøde, i forbindelse med kaffepauser eller ved transport til og fra konferencer. Og mere på det kuriøse plan end som del af vejledningsindsatsen. Der er i dette perspektiv også generelt en høj forventning til den ph.d.-studerendes engagement og selvstændighed. Passion og faglig kritisk sans sættes særligt højt. Vejlederen kan se det som en del af sin opgave at introducere den unge ph.d.-studerende til sit eget netværk og guide den unge i retning af fagligt interessante forskningsmiljøer og konferencer.

En vejleder, der tager sit udgangspunkt i markedsperspektivet, vil primært opfatte sig selv som projektleder, og relationen til den ph.d.-studerende kan have visse lighedspunkter med relationen mellem en arbejdsgiver og en medarbejder. Det er vejlederen, der lægger rammerne for projektet og tager styringen i starten. Den ph.d.-studerende er en arbejdsressource, der forventes at bidrage med egen kreativitet og idérigdom inden for de givne rammer. Derfor er udvælgelsen, og den løbende personalehåndtering og -pleje, også af stor vigtighed. Ofte er flere ph.d.-studerende koblet til det samme projekt eller område, og bestræbelserne går i retning af at indfri virksomhedsmæssige krav og akademiske mål i et nærmere givet forhold. Vejlederen vil typisk også være optaget af at få den akademiske og virksomhedsrettede produktivitet tilrettelagt så effektivt som muligt. Det kan fx gøres ved at fordele vejlederopgaven mellem flere vejledere, der har forskellige kompetencer. Etablering af mentorordninger, hvor postdocs fungerer som støtte for nytilkomne ph.d.-studerende eller etablering af fagmiljøer med udstrakt grad af sparring og 'samskrivning', kan også være en del af vejlederens praksis.

En vejleder, med rod i det samfundsforandrende perspektiv, opfatter i høj grad den ph.d.-studerendes refleksive dannelse og evne til mestring og change agency som en del af vejlederopgaven. Derfor har denne vejledertype en langt bredere faglig, kulturel og social interesse i den ph.d.-studerendes udvikling end de to andre, og vejleder det hele menneske inklusiv dannelse og identitet. Et aspekt der i særlig grad kommer i spil i forhold til internationale ph.d.-studerende, der er fremmede over for den pædagogiske og demokratiske praksis, som de danske universiteter, herunder ikke mindst Aalborg Universitet, står for. Som det tidligere citat viser, har disse vejledere den opfattelse, at de skal medvirke til at uddanne refleksive og innovative ph.d.-studerende, der kan gøre en forskel i deres eget hjemland. Aktiviteter, der kan støtte op omkring dette mål, er etablering af et stærkt fagligt og socialt fællesskab; introduktion til danske værdier, fremgangsmåder og dansk sprog; udstrakt brug af praksisøvelser, strukturering og forventningsafstemning samt høj grad af tilgængelighed. I en lidt større sammenhæng giver kulturrejser, workshops og samarbejdsprojekter på globalt plan værdifuld kulturindsigt og samarbejdspartnere.

Konklusion

Denne artikel beskæftiger sig med vejlederens arbejdsmæssige kontekst og syn på vidensproduktion og er som sådan meget kontekstbunden. Den bygger på udsagn fra 12 analytisk udvalgte ph.d.-vejledere på 2 ligeledes analytisk udvalgte ph.d.-programmer på Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet på Aalborg Universitet. Validiteten af resultaterne er således høj for netop denne type kontekst – det teknisk-naturvidenskabelige område i en nordeuropæisk sammenhæng. Hvor valide resultaterne er i fx samfundsfaglige/humanistiske forskningsmiljøer eller i universitetsmiljøer, der institutionelt set er meget anderledes sat sammen, må bero på en nærmere undersøgelse. Med dette in mente skal artiklen opsummeres som følger.

De 3 opstillede perspektiver på vidensproduktion i universitetsregi, og den mere uddybende identifikation og analyse af 3 korresponderende vejledningsperspektiver, leder frem til idealtyper, hvor der er væsensforskellige formål med og aspekter ved at uddanne ph.d.-studerende. Det er som sådan ikke ligegyldigt for ph.d.-vejledningen, hvilket perspektiv den enkelte ph.d.-vejleder lader sig inspirere af. Der er forskel på, om formålet med at uddanne ph.d.-studerende er at forfine og opkvalificere den faglige passion, at nyttiggøre en dygtig ressource eller at uddanne folk, der kan være innovative i deres egne systemer på værdibaseret grundlag.

Det forskerskoleprogram, der har størst tradition for konkret samarbejde med det private erhvervsliv, og i øvrigt har længst erfaring med at håndtere mange, internationale ph.d.-studerende, er også det forskerskoleprogram, hvor det markedsdrevne perspektiv står stærkest. Selv på det andet forskerskoleprogram, hvor pluralismen er noget større, er det tydeligt, at det markedsdrevne perspektiv er referencerammen. Grant (2005) refererer til en diskurs, hvor relationen mellem vejleder og ph.d.-studerende ses som et sælger-køber bytteforhold, men understreger samtidig, at diskursen endnu kun italesættes i den administrative, ledelsesmæssige retorik. Det aktuelle stykke empiri viser, at diskursen nu også findes i den akademiske retorik og praksis – og at den i øvrigt står stærkt. Vores pointe i denne sammenhæng er, at alle 3 perspektiver spiller en rolle i ph.d.-vejledningen. De rummer hver deres berettigelse, i en kompleks universitetsverden præget af forskellige hensyn og interesser – og bør som følge heraf alle 3 øve indflydelse. Hvis alene markedsperspektivet bestemmer over finansieringen af de ph.d.-studerende eller driver forventninger om færdiggørelse og forskningsmæssige bidrag fra de ph.d.-studerende, så bliver det fx sværere at indfri universitetets internationaliseringsbestrebelse. Og på samme måde: De forskningsmiljøer, der ikke umiddelbart bidrager til lokal eller national vækst og velfærd, men som på anden vis holder den akademiske fane højt, vil også få det sværere.

Det er vigtigt at forstå perspektiverne som værende udtryk for abstrakte idealtyper, hvor den rent praktiske vejledning går på tværs af disse. I den ideelle vejledningssituation anvender vejlederen de positive sider fra hvert perspektiv. Det er ikke nok kun at opdrage næste generation af forskere til at anvende viden uden også at imødekomme høje akademiske standarder. Det er heller ikke nok kun at udvikle viden indenfor et traditionelt akademisk univers uden at have omtanke for kontekst, kultur og anvendelse. Universitetspædagogisk giver det god mening at konkludere, at vejledere med fordel kan stifte bekendtskab med og diskutere disse væsensforskellige perspektiver på vidensproduktion – så hver enkelt bliver opmærksom på forcer og faldgruber og kan tage stilling til, hvordan de skal håndteres.

Pia Bøgelund er projektleder og ekstern lektor ved Institut for Planlægning på Aalborg Universitet. Hun arbejder med efteruddannelse og kompetenceudvikling af universitetsansatte og forsker i vejledningspraksis og gruppedynamik. Hun er p.t. tovholder i projektet Kompetenceløft af ph.d.-vejlederen i en interkulturel virkelighed.

Anette Kolmos er professor og leder af UNESCO Chair in Problem Based Learning in Engineering Education, hvor der er indskrevet mange internationale ph.d.-studerende, der forsker i aspekter af problembaseret og projektorganiseret læring og ønsker at forandre deres uddannelser i hjemlandene.

Litteratur

- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence - Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: Open University Press.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. London: Routledge
- Bøgelund, P. (2011). *Kompetenceløft af ph.d.-vejlederen i en interkulturel virkelighed - Forbedring af praksis og viden omkring supervision af udenlandske ph.d.-studerende*. Projektbeskrivelse.
- Bøgelund, P. & Kolmos, A. (2013). Flere og mere internationale ph.d.-studerende – Hvad betyder det for ph.d.-vejledningen? Indleveret til *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Delamont, S., Atkinson, P. & Parry, O. (2004). *Supervising the Doctorate. A guide to success*. (2nd ed.). Maidenhead: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PhD. How to Plan, Draft, Write and Finish a Doctoral Thesis or Dissertation*. China: Palgrave study guides.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and master degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- Eley, A. & Jennings, R. (2005). *Effective Postgraduate Supervision. Improving the Student/Supervisor Relationship*. Maidenhead: Open University Press.
- Forsknings- og Innovationsstyrelsen (2011). *Evaluering af forskerkarriereveje- håndtering af forskeres karrierer på de danske universiteter*. København: Forsknings- og Innovationsstyrelsen.
- Grant, B. (2005). *The pedagogy of graduate supervision: Figuring the relations between supervisor and student*. Auckland: The university of Auckland, Aotearoa.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jamison, A., Christensen, S. H. & Botin, L. (2011). *A hybrid imagination. Science and technology in cultural perspective*. London: Morgan & Claypool Publishers.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 3/2008, 267-281
- Rugg, G. & Petre, M. (2004). *The unwritten rules of PhD research*. Maidenhead: Open University Press.

Taylor, S. & Beasley, N. (2005). *A handbook for doctoral supervisors*. New York: Routledge.

Wenneberg, S. B. (2001). Vidensledelse på universiteterne – når viden både skal produceres og anvendes. *Ledelse og Erhvervsøkonomi*, 1/2001, 39-48.

P. Bøgelund & A. Kolmos

Artikel, årgang 8, nr. 15, 2013

 Dansk
Universitetspædagogisk
Tidsskrift

Feedback som tredjeordensagttagelse

Ane Qvortrup, ph.d., lektor i læringsteori og didaktik på Institut for Kulturvidenskaber, Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet.

Reviewet artikel

Feedback tilskrives stor betydning for læring, men trods intensiv forskning på området synes det svært at fange, hvori feedbacks særlige potentiale består. I forsøgene på at gøre dette knyttes an til en række faktorer eller parametre, der fremhæves som centrale. En af disse faktorer er tid, hvor der kredses om forskellen mellem umiddelbar og forsinket feedback samt om fordele og ulemper ved hver af de to. I denne artikel knyttes der an til en forståelse af feedback som tredjeordensagttagelse, og der sættes herfra fokus på, hvordan man i en praktisk undervisningssituation kan imødekomme tidsfaktoren knyttet til feedback. Med udgangspunkt i et undervisningsforløb på bachelorniveau, hvor der er arbejdet systematisk med feedback understøttet af Wikis, belyses det, hvordan et sådant arbejde synes at have potentiale for understøttelse af såvel læring som undervisning. En sådan teoretisk reflekteret belysning kan udgøre et refleksionsprogram for fremtidig planlægning af og løbende refleksion over undervisning.

Introduktion

Feedback tilskrives stor betydning for læring (Hattie, 2007). Trods megen forskning inden for emnet er det imidlertid stadig uklart, og der er stor uenighed om, hvori det særlige potentiale i feedback består og således også omkring, hvad der er god henholdsvis dårlig feedback. En af de parametre, som beskrives som central for at opnå succes med feedback, er tid, hvor der skelnes mellem feedback, der gives umiddelbart efter en opgaves eller et arbejdes afslutning, og feedback, der gives med en vis forsinkelse. I Keiding & Qvortrup (2014) forlades denne beskrivelse af tidsaspektet. Her beskrives feedback som tredjeordensagttagelse, og tidsaspektet knyttes til den enkelte studerendes konstruktion af mening. Feedback finder sted netop i det øjeblik, en studerende er klar til og vælger at konstruere feedback; ikke når det gives af en underviser, vejleder eller anden person. I denne artikel beskrives principperne bag og resultaterne af et undervisningsforløb i *Læringens teori og praksis* på 3. semester af bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, hvor der er arbejdet systematisk med denne forståelse af feedback, og potentialerne ved feedback diskuteres med udgangspunkt heri. Det blev i det nævnte forløb besluttet at arbejde med den introducerede forståelse af feedback ud fra den antagelse, at det kunne løse nogle af de problemstillinger, der havde vist sig under tidligere gennemførelser af forløbet. Målet med det pågældende

modul på uddannelsen er, at de studerende ud over at få kendskab til og forståelse for en række læringsteorier og læringsteoretiske begreber bliver i stand til at sammenstille læringsteoretiske begreber og diskutere ligheder og forskelle på tværs af teorier, ligesom de skal få blik for, hvordan forskellige læringsteorier tilbyder forskellige analytiske potentialer. Erfaringer viste, at de studerende har svært ved de to sidstnævnte dele, og den form for feedback, der tidligere var blevet arbejdet med, syntes ikke at have haft den intenderede effekt. Der er næsten 100 studerende på modulet, og feedback var tidligere blevet givet mundtligt ca. tre uger efter hver delopgave i grupper af 10 studerende, som havde arbejdet med samme tema. De studerende syntes ikke henover forløbet at forbedre sig tilstrækkeligt ift. de i feedbacken påpegede problemstillinger, og de studerende oplevede heller ikke selv at få nok ud af feedbacken, hvilket viste sig i den afsluttende evaluering og ved, at en for stor del ikke mødte op til de sidste gruppe-feedbacksessioner.

Principperne bag feedback

Det er en generel antagelse, at der er et stort læringspotentiale knyttet til feedback: Feedback "empowers active learners with strategically useful information, thus supporting self-regulation" (Bangert-Drowns et al., 1991, s. 214). Potentialet knytter sig overordnet set til to kategorier: Én rettet mod ændring eller korrektion og dermed forbedring af læringsprodukter, og én rettet mod læringsprocesser og mod ændringer i måden at formgive viden og overbevisninger på (Butler & Winne, 1995).

Feedback er imidlertid ikke bare feedback. I litteraturen møder man den underliggende – eksplicitte eller implicitte – præmis, at potentialet kun indfries, hvis feedbacken gives på *den rigtige måde* (Azevedo & Bernard, 1995; Bandura & Cervone, 1983; Bandura, 1991; Bangert-Drowns et al., 1991; Corbett & Anderson, 1989; Epstein et al., 2002; Fedor, 1991; Hattie, 2009; Ilgen, Fisher & Taylor, 1979; Moreno, 2004; Race, 2001). Denne præmis antyder, at god feedback handler om at finde, vælge eller udvikle den rigtige metode. Imidlertid afslører en nærmere gennemgang af litteraturen, der beskæftiger sig med, hvad god feedback er, at dette er meget kompliceret. Således er der heller ikke trods det, at der er publiceret adskillige historiske reviews og metaanalyser om feedback og læring gennem de seneste 50 år, stadig meget varierende, uforenelige og ikkekonsistente mønstre i beskrivelsen af, hvad god feedback er (se fx Bangert-Drowns et al., 1991; Hattie, 2009; Kluger & DeNisi, 1996; Kulhavy & Stock, 1989; Kulhavy & Wager, 1993; Mory, 2004; Narciss & Huth 2004; Shute 2008). Den samlede mængde af litteratur introducerer en lang række forskellige feedbacktyper, og i tillæg hertil er adskillige faktorer eller variable blevet vist at have betydning for, hvorvidt man opnår succes med feedback (Keiding & Qvortrup, 2014). Disse rækker fra karakteristika ved den lærende (dygtig vs. trængt, motiveret vs. ikke-motiveret, lærings- vs. præsentationsorienteret) og undervisermentalitet (kontrolleerende vs. støttende, direktiv vs. facilliterende) over feedbackspecificitet og –kom-

pleksitet til anvendt medie. Der tegner sig altså ingen entydighed, og man fristes – med 30 års forsinkelse – til at gentage Cohens erklæring fra 1985 om, at feedback synes at være "one of the more instructionally powerful and least understood features" (Cohen, 1985, s. 33).

Feedback og tid

En ofte fremhævet parameter er tid. Feedback må gives rettidigt (Shute, 2008); en rettidighed der ofte diskuteres ud fra forskellen mellem umiddelbar og forsinket feedback (Reddy, 1969; Prather & Berry, 1973; Pound & Bailey, 1975; Jurma & Froelich, 1984; Clariana, 1999). Umiddelbar feedback defineres som feedback, der er givet lige efter, en studerende har afsluttet en stykke arbejde, en quiz, test eller opgave, og forsinket feedback defineres relativt til den umiddelbare feedback. Ligesom med de tidligere nævnte feedbackvariable ser vi i litteraturen konfliktende resultater i forhold til tidsaspektet (Azevedo & Bernard, 1995; Kluger & DeNisi, 1996; Kulik & Kulik, 1988), og vi møder også fortalere for såvel umiddelbar feedback (Anderson, Magill & Sekiya, 2001; Brosvic & Cohen, 1988; Corbett & Anderson, 1989; 2001; Phye & Andre, 1989; Pressey, 1932) som forsinket feedback (Kippel, 1974; Kulhavy & Anderson, 1972; Newman, Williams & Hiller, 1974; Phye & Baller, 1970; Schroth, 1992). Således er yderligere undersøgelser af relationen mellem tid og feedback også blevet efterspurgt.

Systemteoretisk ramme

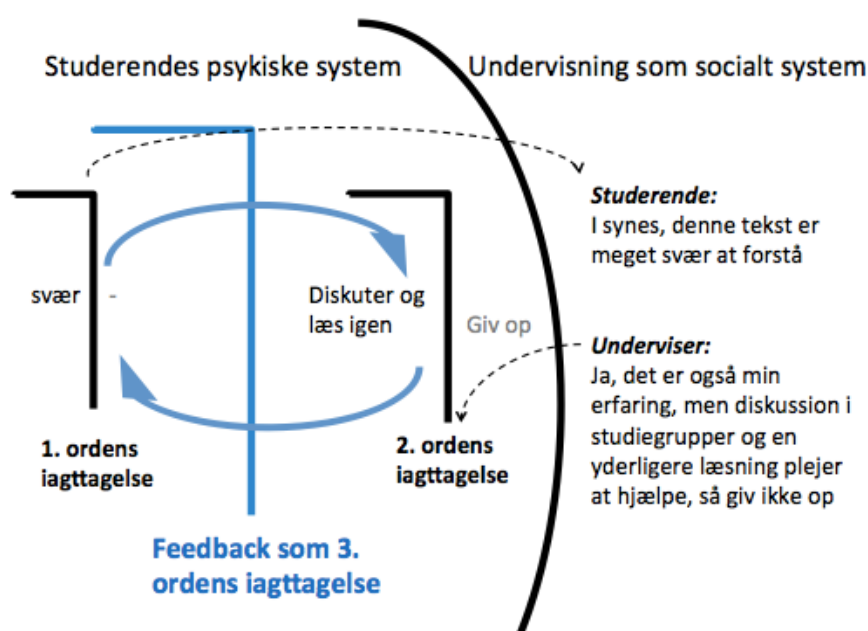
I Keiding & Qvortrup (2014) beskrives feedback ud fra systemteorien, som den er formuleret af Niklas Luhmann. Den systemteoretiske ramme understreger relevansen og vigtigheden af feedback, ikke kun som læringsmedie, men også som undervisningsmedie (Albrechtsen, 2011, s. 65; Keiding & Laursen, 2005). Samtidig med denne understregning af relevansen og vigtigheden af feedback udfordrer den systemteoretiske ramme den gængse forståelse af, hvad feedback er (Keiding & Qvortrup, 2014). Systemteorien udmærker sig ved at tage og fastholde et radikalt konstruktivistisk udgangspunkt for forståelsen af læring og undervisning, dvs. at den er konsekvent ift. det perspektiv, at alt, hvad der sker i et lærende system, er et produkt af systemet selv (Luhmann, 1998; 2006). Med systemteorien beskrives både elever og lærer (psykiske systemer) og undervisning (kommunikationssystem) som selvrefererende, lukkede systemer (Luhmann, 2000; 2006). Disse systemer har ikke adgang til hinanden men kan godt forstyrre hinanden gennem fx feedbackkommunikation. Feedback kan altså skabe irritation med mulighed for læring (Madsen, 2008).

Feedback som 3.ordensagttagelse

Feedback beskrives almindeligvis som information *givet til* en studerende som svar på denne studerendes arbejde (fx Shute, 2008, s. 153-154). Med det systemteoretiske udgangspunkt kan feedback ikke forstås som noget, der *gives* af en lærer (eller med-

studerende) men derimod som noget, der *konstrueres* af en lærende, hvis de rette forudsætninger er til stede (Keiding & Qvortrup, 2014). Systemteorien gør det altså klart, at feedback kun er feedback når og hvis, det iagttages som sådan, hvilket igen betyder, at forskellige iagttagere, dvs. fx forskellige studerende eller en studerende og en lærer, kan iagttage samme information forskelligt. Således kan man forestille sig, at en underviserudtalelse, der er tænkt som feedback, ikke opfattes som sådan af en studerende, ligesom en udtalelse, der ikke er tænkt som feedback, bliver anvendt som sådan af en studerende.

Denne forståelse specificerer Keiding & Qvortrup (2014) ved at beskrive feedback som tre trin af iagttagelse.



Figur 1. Feedback som tredjeordens iagttagelse i et psykisk system (efter Keiding & Qvortrup, 2014).

Modellen illustrerer, hvordan feedback forstås alene som konstruktioner i et lærende system. Den buede sorte linje i højre side illustrerer det forhold, at alle kommunikationselementer (dvs. fx en studerendes arbejder og en undervisers udtalelser) befinder sig i omverdenen for den studerendes feedbackkonstruktion, og selvom de godt kan forstyrre den studerendes konstruktion af feedback, aktualiseres feedbacken kun, hvis den studerende i et givet øjeblik vælger at iagttage underviserens udtalelse som feedback på hans/hendes opgave (Keiding & Qvortrup, 2014). I venstre side af modellen illustreres det, hvordan en feedbackkonstruktion består af tre iagttagelser foretaget af den studerende. Det er, når den studerende i en tredjeordens iagttagelse konstruerer en relation mellem sin førsteordens iagttagelse ("Jeg synes, teksten er svær at forstå") og andeordens iagttagelse af lærernes udtalelse ("Jeg iagttager, at du har iagttaget min læsestrategi"), at der kan tales om feedback. Samtidig illustrerer denne side af modellen, hvordan en iagttagelse i luhmannsk forstand altid baserer

sig på en forskel (markeret med '1', hvor noget vælges (indersiden i forskellen) og noget andet udelades (ydersiden i forskellen) (Luhmann, 2002, s. 101). Det vil sige, at en udtalelse kan iagttages på mange forskellige måder. Et illustrativt eksempel kunne være, at iagttagelsen af en lærerudtalelse som "Mona Lisa Smile er et berømt værk, som bør behandles i din opgave", producerer vidt forskellige udgangspunkter for fremtidig handlen, afhængigt af, om den iagttages ud fra forskellen 'Maleriet af Leonardo da Vinci'alt andet' eller forskellen 'Filmen af Mike Newell'alt andet' (Keiding & Qvortrup, 2014).

Det simple hverdageksempel, at en studerende skriver en opgave, og en underviser læser den og giver feedback ved at beskrive styrker og svagheder i opgaven, vil ud fra den model, Keiding og Qvortrup opstiller, se således ud, at en studerende konstruerer feedback, hvis han/hun iagttager en underviserudtalelse som feedback, dvs. som baseret på iagttagelse af hans/hendes opgave, som i sig selv er kommunikation baseret på iagttagelse. Det er netop, når – og hvis – en studerende i en tredje iagttagelse konstruerer en relation mellem to tidligere iagttagelser (den studerendes første iagttagelse, opgaven, og iagttagelsen af underviserens udtalelse som iagttagelse af denne), man kan tale om feedback (Keiding & Qvortrup, 2014). Det skal bemærkes, at alle tre iagttagelser er iagttagelser hos den studerende.

Feedback og usikkerheder

Når man arbejder med feedback som tredjeordensiaagttagelse, bliver det tydeligt, at der er en række usikkerheder, når man beskæftiger sig med feedback. *En første usikkerhed* retter sig mod, at man ikke kan vide, om og hvornår en studerende konstruerer feedback. *En anden usikkerhed* går på, at man ikke kan vide, med hvilken forskel en studerende iagttager den udtalelse, som han konstruerer feedback ud fra. *En tredje usikkerhed* går desuden på, at et systems iagttagelse ikke producerer en ikkeflertydig næste iagttagelse. Luhmann bruger meningsbegrebet til at beskrive det forhold, at der i en iagttagelse produceres en horisont af mulige operationer, inden for hvilken en aktuel operation må vælges. Mening er således ifølge Luhmann "differencen mellem det *aktuelt givne* og det *mulige*" (Luhmann, 2000, s. 114); mellem det, der på et bestemt tidspunkt er givet, og det, der muligvis kan resultere derfra. Noget står i fokus, og andet antydes marginalt som horisont for en fortsættelse af oplevelsen og handlingen (ibid., s. 99). Det vil sige, at en studerendes meningsdannelse i forbindelse med konstruktionen af feedback ikke på entydig vis afgrænser, hvad der fremtidigt vil ske, men den afgrænser en horisont af muligheder, inden for hvilken den studerende vil aktualisere én mulighed. Kun fremtidige valg kan afsløre, hvilken mulighed der aktualiseredes.

Case: Transparens omkring feedback-konstruktioner

I det følgende vil det blive beskrevet, hvordan den teoretiske forståelse af feedback, som er blevet præsenteret i det ovenstående, er blevet operationaliseret i et undervisningsforløb. Når der tales om operationalisering, er der ikke tale om en 'oversættelse' eller en 'overføring' fra teori til praksis. Udgangspunktet for artiklen er, at teorien kan udgøre et refleksionsprogram for planlægning af og løbende refleksion over undervisning (Keiding & Qvortrup, 2013; Bengtsen & Qvortrup, 2013). I dette tilfælde har den teoretiske forståelse af feedback altså dannet baggrund for beslutninger ift. undervisningspraksis. Disse beslutninger præsenteres i det følgende, ligesom de reflekteres og diskuteres.

På det i indledningen beskrevne modul blev der ved indgangen til forløbet i efteråret 2012 igangsat et eksperiment, hvor den beskrevne model for feedback blev sat i spil med henblik på forbedring af feedback og med opmærksomheden rettet mod de studerendes konstruktion af feedback frem for underviserens formidling af samme. Målet var at afprøve feedbackforståelsen og dermed at kvalificere diskussionen af, hvordan Luhmanns begreber informerer om feedback.

Feedbackforståelsen blev operationaliseret ift. modulets forløb over 12 uger, hvor eksamen bestod af 3 mindre, emnemæssigt relaterede opgaver af forskellig karakter og sværhedsgrad, som skulle afleveres med 4 ugers mellemrum og først skulle bedømmes samlet set som bestået/ikke-bestået. Undervisningen på modulet bestod af 3 timers holdundervisning og 4 timers forelæsning ugentligt. Holdundervisningen lå placeret dagen før forelæsningen, og de studerendes arbejde med tekster og cases, som var planlagt af modulets forelæser, blev her faciliteret af holdundervisere. Det helt centrale udgangspunkt ift. operationaliseringen var, at feedback ikke kan forstås som noget, der *gives til* studerende, men som noget, der *kan blive konstrueret af* den enkelte studerende på baggrund af iagttagelse af enten underviser eller andre studerendes bidrag og kommentarer. Det var tanken, at løbende revisioner på baggrund af feedbackkonstruktioner kunne kvalificere de studerendes analytiske arbejde og dermed deres analytiske forståelse henover modulets forløb (jf. feedbacks potentiale ift. såvel læringsprodukter som *-processer*). Samtidig var det tanken, at et systematisk fokus på feedback og en systematisk opmærksomhed på de feedbackkonstruktioner, de studerende lavede undervejs, kunne gøre det muligt at tematisere sådanne feedbackkonstruktioner i undervisningen, hvorved de kunne lære ikke bare af deres egne men også af andres feedbackkonstruktioner. I tilknytning hertil blev der i operationaliseringen sat fokus på at reducere de tre usikkerheder, som blev beskrevet i forrige afsnit. Tre centrale aspekter ved arbejdet med feedback blev således udvalgt:

1. Tilgængeligheden af information, der kunne være mulig kilde til feedbackkonstruktioner, skulle sikres, så den enkelte studerende havde adgang til denne, når det var relevant for hans/hendes læringsproces.

2. Feedbackarbejdet skulle knyttes til løbende opgavearbejde på den måde, at information, der var tænkt som kilde til feedback, skulle gives i umiddelbar tilknytning til arbejdet med den pågældende eller en ny opgave. Således ville informationen ikke bare rette sig bagud mod tidligere meningskonstruktioner (tidligere opgaver) men også mod meningskonstruktioner, som tog form i det øjeblik, informationen blev givet (den opgavebesvarelse, som de studerende sad med på det pågældende tidspunkt).
3. At der skulle skabes transparens omkring feedbackarbejdet, så det var muligt igennem forløbet at iagttage de studerendes forskellige kommunikative bidrag og forandringer i og på tværs af disse som udtryk for feedbackkonstruktioner og valg af ændringer som følge af samme. Hermed var det tanken, at strukturen ikke bare skulle facilitere feedbackkonstruktioner men også gøre det muligt at iagttage disse og således også at tematisere dem i undervisningskommunikationen.

De studerende blev den første undervisningsgang inddelt i 9 grupper svarende til de 9 læringsteorier, der var tema for modulets forskellige sessioner. Det blev besluttet, at de igennem hele modulet skulle arbejde med Wikis i det på universitetets anvendte e-læringsystem. Tanken hermed var, at de hele tiden var i gang med tekstarbejde, som de kunne udvikle og revidere på baggrund af tekstlæsning, forelæsning samt andres indlæg og kommentarer. Her havde de på den ene side Wikis over centrale begreber, temaer, problematikker eller emner, som går igen på tværs af det lærings-teoretiske felt, og de tilføjede således løbende nye teoriers begrebsliggørelser af disse og reviderede tidligere indlæg, efterhånden som de fik sig arbejdet mere ind på de forskellige teorier. På den anden side arbejdede de løbende henover modulet med et wikiopslag i forhold til de tre deleksamensopgaver, som relaterede sig emnemæssigt, og de var således fra start til slut i gang med disse. Arbejdet blev faciliteret i den ugentlige holdundervisning, og samtidig blev de opfordret til at udbygge, kommentere og revidere deres wikiopslag i forlængelse af forelæsningen. For at sikre et løbende flow blev der stillet krav om, at de studerende skulle poste en kommentar til andres indlæg min. 3 gange (én gang pr. opgave) i løbet af forløbet. Ligeledes blev der givet skriftlige underviserkommentarer på de postede indlæg undervejs. Der blev altså løbende givet kommentarer på de forskellige opslag, ligesom der var lagt op til, at de skulle kunne konstruere feedback løbende på baggrund af tekstlæsning (i forbindelse med holdundervisningen), forelæsning og læsning af hinandens wikiopslag.

Kommentarerne på de bedømte opgaver blev ikke forladt. De blev givet både skriftligt og mundtligt 3 uger efter aflevering af en opgave. Grundet strukturen med løbende opgaver, som relaterede sig til hinanden, var det tanken, at de studerende på

dette tidspunkt var godt i gang med en ny opgave, som kommentarerne var relevante i forhold til. Der var altså ligeså meget tale om fremadrettet feedback (feed forward) som om bagudrettet feedback (feedback) (Madsen, 2008, s. 270-272).

Der blev altså på forskellige vis søgt skabt en kontinuitet i de studerendes arbejde: På den ene side i den forstand, at de hele tiden var i gang med og optagede af tekstarbejde, og på den anden side i den forstand, at alt arbejde med de løbende eksamensopgaver relaterede sig til hinanden, så man kunne antage, at feedback på tidligere opgaver var meningsfuld ift. senere opgaver. Samtidig var det centralt for arbejdet, at alle indlæg og kommentarer blev publiceret i e-læringsystemet. Dette bundede for det første i, at det gav mulighed for, at alle indlæg kunne iagttages, når det gav mening for den enkelte, og for det andet i, at det gav mulighed for at iagttage alle indlæg reflektivt: "Jeg har over en uge ændret mit indlæg om erfaringsbegrebet på den og den måde, og jeg kan se, at det var det og det indlæg, der fik mig til at lave den pågældende ændring". Således gav det altså mulighed for at tematisere forandringer, som kunne antages at være resultatet af feedbackkonstruktioner, samt indlæg, der kunne antages at have foranlediget samme. Dette betød, at ikke bare de to første krav om tilgængelighed og løbende relevans beskrevet på forrige side, men også muligheden for at tematisere feedbackkonstruktionerne *som* feedbackkonstruktioner var opfyldt.

Erfaringer

I dette afsnit præsenteres og diskuteres evalueringer af og erfaringerne fra det beskrevne undervisningsforløb. Evalueringen foregik både skriftligt og mundligt. Evalueringerne blev sammenfattet, og de blev sammenstillet med evalueringer fra året før, hvor samme forløb var gennemført uden brug af Wiki. Forskelle mellem de to forløb kan naturligvis ikke uden videre henføres til det systematiske arbejde med feedback. Refleksionerne over forløbet og evalueringerne kan supplere det refleksionsprogram for planlægning af og løbende refleksion over undervisning, som den teoretiske fremskrivning af feedbackbegrebet ifølge artiklens udgangspunkt udgør. Det er således ikke tanken, at erfaringerne kan udgøre nogen form for 'resultater' i betydningen retningslinjer for fremtidigt arbejde med feedback, hvilket vil være problematisk ikke mindst ud fra den betragtning, at der alene er tale om refleksioner over egen undervisningspraksis.

Erfaringerne fra forløbet er, at de studerende har været meget aktive ift. deres arbejde med Wikiopslag og ift. kommenteringen af andres indlæg, ligesom de i høj grad har efterspurgt kommentarer fra både medstuderende og underviser. De har i denne efterspørgsel selv tematiseret sammenhængen mellem opgaverne som central, fordi de har været meget optagede af at modtage feedbacken, så de kunne nå at bruge den i arbejdet med en ny opgave. Der tegner sig altså et billede af, at de to første princip-

per om tilgængelighed har været relevante for dem, og at det har været relevant for dem at modtage feedbacken i tilknytning til nye arbejder. Den store aktivitet står i kontrast til året før, hvor der ikke blev oplevet samme løbende aktivitet og engagement, så Wikiarbejdet synes altså at have faciliteret dette eller i hvert fald at have gjort den aktivitet, der finder sted, synlig.

Samtidig står det klart, at de studerende har brugt tid på at arbejde med de forskellige opslag. De kom tidligt i gang med alle opgaver grundet den facilitering, der lå som en del af strukturen, og langt størstedelen af de studerende har således også nået at revidere deres tekst flere gange. De studerende meddeler også i deres evaluering, at de har haft stor glæde af at konstruere feedback ud fra andres indlæg og kommentarer og/eller ud fra genlæsninger af egne indlæg.

Yderligere kan det fremhæves, at langt størstedelen af de afleverede indlæg og opgaver har fremstået som gennemarbejdede og på et gennemsnitligt højt niveau. Fagets opgaver bedømmes bestået/ikke-bestået, men der var færre studerende, der lå på grænsen, end året før. Igen kan der naturligvis ikke siges noget om, hvad dette bunder i. Samtidig ses det, at de studerende faktisk har kommenteret ikke bare på hinandens tekstindlæg men også på hinandens kommentarer til andres tekstindlæg. Således har den transparens omkring feedbackarbejdet, som modellen lagde op til, altså også gjort, at selve det at give feedback – udover at blive det i forbindelse med undervisningen – er blevet tematiseret blandt de studerende. De har fået feedback på deres måde at give feedback på med mulighed for at blive bedre til dette.

Der tegner sig altså mange positive erfaringer ud fra arbejdet med feedback som tredjeordensagttagelse. I tilknytning hertil skal der nævnes en række mindre positive erfaringer, som man må tage med i overvejelserne ved fremtidige arbejder. På den ene side lægger den beskrevne måde at arbejde på en stor arbejdsbyrde hos såvel underviser(e) som studerende. En stor del af de studerende bemærkede den store arbejdsbyrde i deres evalueringer, men en facilitering af yderligere studenterdrevet arbejde må siges at være positivt i den forstand, at evalueringer af tidligere forløb har vist, at en stor del af de studerende ikke brugte de 37 arbejdstimer pr. uge, som studiet er normeret til. På den anden side kan det måske opleves som uoverkommeligt for nogle studerende. Her må man ikke mindst fremhæve de studerende, som har svært ved skriftligt arbejde, som ikke bliver tilgodeset under et forløb, hvor skriftligheden bliver så central. Man kan dog pege på, at det løbende arbejde kan være med til at hjælpe dem med skriftligheden, som under alle omstændigheder er en del af modulet grundet eksamensformen med tre løbende opgaver og deres studie generelt. Det kunne dog i fremtidige forsøg være interessant at eksperimentere med muligheden for at inddrage mundtlige indlæg, fx i form af videoindlæg.

Konklusioner

I artiklen har jeg diskuteret, hvordan arbejdet med feedback kan systematiseres og struktureres, hvis man, som et systemteoretisk perspektiv foreslår, forstår feedback som studerendes tredjeordensagttagelser. En sådan forståelse af feedback forklarer, hvorfor man som underviser ikke kan forudsige effekten og resultatet af feedback, ligesom den kan være med til at forklare, hvorfor hidtidige forsøg på at beskrive feedback som en undervisningsmetode har haft svært ved at gribe, hvad der er god henholdsvis dårlig feedback. Med Luhmanns forståelse må feedback forstås alene som afhængig af den studerendes konstruktion af mening. Dette betyder, at det er centralt, at den studerende har adgang til relevant information, når det passer ind i hans/hendes læreproces. Beskrivelsen af feedback som studerendes konstruktioner medfører ikke, at omverdenen – fx undervisere og medstuderende – ikke kan influere på og forstyrre feedbackkonstruktioner. Således præsenterer og diskuterer artiklen, hvordan et bachelorforløb er organiseret med henblik på dette. Erfaringerne fra forløbet peger på et godt udbytte af denne organisering, men, som det også bemærkes i artiklen, er det ikke muligt ud fra de hidtidige erfaringer at sige noget om, hvorvidt de gode resultater fra forløbet reelt bundes i denne organisering. Det synes at give en god struktur og systematik for studerendes arbejde med opgaver relateret til kurset, som videre synes at tegne gode muligheder for såvel de studerendes læring som for undervisningen.

Ane Qvortrup er lektor i læringsteori og didaktik på Institut for Kulturvidenskaber, Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Syddansk Universitet. Hun har tidligere været adjunkt på Institut for Uddannelse og Pædagogik (tidligere DPU) på Aarhus Universitet. Forskningsmæssigt er hun pt. optaget af at skrive en systemteoretisk didaktik, herunder af at genbeskrive centrale didaktiske begreber og fænomener i et systemteoretisk perspektiv, samt af at indkredse det læringsteoretiske felt og at diskutere dette felt inden for en uddannelsesvidenskabelig ramme.

Litteratur

- Albrechtsen, T. (2011). *Tid til lærersamarbejde?* Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Anderson, D.; Magill, R. & Sekiya, H. (2001). Motor learning as a function of KR schedule and characteristics of task-intrinsic feedback, *Journal of Motor Behavior*, 33(1), 59-56.
- Azevedo, R. & Bernard, R. M. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computer-based instruction, *Journal of Educational Computing Research*, 13(2), 111-127.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluation and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(5), 1017- 1028.
- Bandura, A. (1991). Social theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 248-287.

- Bangert-Drowns, R. L.; Kulik, C. C.; Kulik, J. A. & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events, *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.
- Bengtsen, S.S.E. & Qvortrup, A. (2013). Didaktikkens nerve. En strukturel-analytisk belysning af didaktikbegrebet, i Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.): *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brosvic, G. M. & Cohen, B. D. (1988). The horizontal vertical illusion and knowledge of results, *Perceptual and Motor Skills*, 67(2), 463-469.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis, *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Clariana, R. B. (1999). Differential memory effects for immediate and delayed feedback: A delta rule explanation of feedback timing effects. Paper presented at the Association of Educational Communications and Technology annual convention, Houston: TX <http://www.personal.psu.edu/rbc4/ED430550.pdf> (tilgået 26.08.13).
- Cohen, V. B. (1985). A reexamination of feedback in computer-based instruction: Implications for instructional design, *Educational Technology*, 25(1), 33-37.
- Corbett, T. A. & Anderson, J. R. (1989). Feedback timing and student control in the LISP intelligent tutoring system, in D. Bierman, J. Bruker & J. Sandberg (Eds.) *Proceedings of the Fourth International Conference in Artificial Intelligence and Education*. Amsterdam: IOS
http://act-r.psy.cmu.edu/papers/168/corbett_and_anderson_feedback.pdf (tilgået 26.08.13).
- Epstein, M. L.; Lazarus, A. D.; Calvano, T. B.; Matthews, K. A.; Hendel, R. A. & Epstein B. B. (2002). Immediate feedback assessment technique promotes learning and corrects inaccurate first responses, *The Psychological Record*, 52, 187-201.
- Fedor, D. B. (1991). Recipient responses to performance feedback: A proposed model and its implications, *Research in Personnel and Human Resources Management* 9, 73-120.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, 77(1) (March 2007), 81-112.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning*, London: Routledge.
- Ilgen, D. R.; Fisher, C. D. & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations, *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-371.
- Jurma, W. E. & Froelich, D. L. (1984). Effects of immediate instructor feedback on group discussion participants, *Central States Speech Journal*, 35(3), 178-186.
- Keiding, T. B. & Laursen, E. (2005). *Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag*. København: Forlaget Unge Pædagoger
- Keiding, T. B. & Qvortrup, A. (2014). Feedback as Real Time Constructions, E-learning and Digital Media Special Issue: The Temporal Dimensions of E-Learning (in print).

- Keiding, T. B. & Qvortrup, A. (2013). Systemteoretisk didaktik, i Qvortrup, A. & Wi-berg, M. (red.) *Læringsteori og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kippel, G. M. (1974). Information feedback schedules, interpolated activities and re-tention, *Journal of Psychology*, 87(2), 245-251.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on perfor-mance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback inter-vention theory, *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kulhavy, R. W. & Anderson, R. C. (1972). Delay-retention effect with multiple-choice tests, *Journal of Educational Psychology* 63(5), 505-512.
- Kulhavy, R. W. & Stock, W. (1989). Feedback in written instruction: The place of re-sponse certitude, *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Kulhavy, R. W. & Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice, in Dempsey, J. & Ales, G. (Eds.) *Interac-tive instruction and feedback*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publica-tions.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-L. C. (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning, *Review of Educational Research*, 58(1), 79-97.
- Luhmann, N. (1998). Erkendelse som konstruktion, i Hermansen, Mads (red.) *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer*, København: Hans Reitzels Forlag
- Luhmann, N. (2002). Deconstruction as second-order observation, i W. Rasch (red.) *Theories of distinction. Redescribing the descriptions of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels forlag
- Madsen, C. (2008). Ledelse og refleksionsinitiering, i Tække, J. & Paulsen, M. (red.) *Luhmann og organisation*. København: Forlaget Unge Pædagoger
- Mathan, S. A. & Koedinger, K. R. (2002). An empirical assessment of comprehension fostering features in an intelligent tutoring system, in Cerri, S. A., Gouarderes, G. & Paraguacu, F. (Eds.) *Intelligent Tutoring Systems, Proceedings ITS 2002* (330-343). New York: Springer.
- Moreno, R. (2004) Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explana-tory versus corrective feedback in discovery-based multimedia, *Instructional Science* 32(1-2), 99-113.
- Mory, E. H. (2004). Adaptive feedback in computer-based instruction: Effects of re-sponse certitude on performance, feedback-study time, and efficiency, *Journal of Educational Psychology*, 20(1), 32-50.
- Narciss, S. & Huth, K. (2004). How to design informative tutoring feedback for mul-timedia learning: http://www.studierplatz2000.tu-dresden.de/toolkit/presentations/CD/Literatur/Publikationen/ID_nahu.pdf (tilgået 26.08.13).

- Newman, M. I.; Williams, R. G. & Hiller, J. H. (1974). Delay of information feedback in an applied setting: Effects on initially learned and unlearned items, *Journal of Experimental Education*, 42(4), 55-59.
- Phey, G. D. & Andre, T. (1989). Delayed retention effect: Attention, perseveration or both?, *Contemporary Educational Psychology*, 14(2), 173-185.
- Phey, G. D. & Baller, W. (1970). Verbal retention as a function of the informativeness and delay of informative feedback: A replication, *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 380-381.
- Pressey, S. L. (1932). A third and fourth contribution toward the coming "industrial revolution" in education, *School and Society*, 36, 668-672.
- Pound, L. D. & Bailey, G. D. (1975). Immediate feedback less effective than delayed feedback for contextual learning?, *Reading Improvement*, 12(4), 222-224.
- Prather, D. C. & Berry, G. A. (1973). Delayed versus immediate information feedback on a verbal learning task controlled for distribution of practice, *Education*, 93(3), 230-232.
- Race, P. (2001). *The lecturer's toolkit. A practical guide to assessment, learning and teaching*. London: Routledge.
- Reddy, W. B (1969). Effects of immediate and delayed feedback on the learning of empathy. *Journal of Counselling Psychology*, 16(1), 59-62.
- Schroth, M. L. (1992). The effects of delay of feedback on a delayed concept formation transfer task, *Contemporary Educational Psychology*, 17(1), 78-82.
- Schwartz, F. & White, K. (2000). Making sense of it all: Giving and getting online course feedback. I White, K. W. & Weight, B. H. (Eds.) *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom* (57-72). Boston: Allyn & Bacon.
- Shute, V. J (2008). Focus on Formative Feedback, *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Dannelse som basis for udvikling af moderne matematikundervisning

Julie Marie Isager, cand.mag., pædagogisk konsulent, Pædagogisk Center Samfundsvidenskab, Københavns Universitet.

Mogens Nørgaard Olesen, studielektor, Økonomisk Institut, Københavns Universitet.

I denne artikel omtales ambitionerne, opbygningen og resultaterne af et nyt pædagogisk projekt om forbedring af undervisningen i matematik for førsteårsstuderende på Økonomisk Institut ved Københavns Universitet. Initiativet er siden efteråret 2007 blevet udbygget og har hentet væsentlige elementer fra klassisk Kant-Humboldtsk dannelsesteori og moderne universitetspædagogik.

Efter at initiativet er iværksat, har de studerende ændret studieadfærd: De er blevet mere aktive og engagerede, og eksamensresultaterne er væsentligt forbedret.

Initiativet er ikke fagspecifikt, så andre fag vil kunne lade sig inspirere af vores tanker og metoder.

Indledning og baggrund

Siden 1970 har alle førsteårsstuderende på Københavns Universitets økonomiske institut skullet gennemføre et indledende kursus i matematik omfattende klassisk analyse og lineær algebra. Emnerne i dette kursus omfatter: Vektorrum, underrum, lineære afbildninger, lineær ligningsteori, matrixregning, egenverdiproblemet, kvadratiske former, elementær sandsynlighedsregning, funktionsteori, partielle afledede, optimeringsteori for funktioner af en og flere reelle variable, homogene og homotetiske funktioner, konvekse og konkave funktioner, kvasikonvekse og kvasikonkave funktioner, integralregning, differens- og differentiaalligninger af første orden, fase-rumsanalyse samt Lagrangeproblemet (Olesen, 2011a). Dette anfører vi for at vise, at dette matematikkursus har et relativt højt matematisk niveau, men vi vil pointere, at dette niveau ikke har haft indflydelse på vores valg af pædagogiske metoder.

Frem til omkring år 2000 lå dumpeprocenten for dette kursus i intervallet 12 – 20, hvilket blev betragtet som acceptabelt for et fagligt ganske krævende matematikkursus på første årsprøve. Gymnasiets matematikundervisning ændredes imidlertid kraftigt efter år 2000, hvilket fremgår af undervisningsplanerne fra Undervisningsministeriets hjemmeside. I 2002 gennemførtes det såkaldte 'standardforsøg', hvor en del centrale emner svarende til ca. 25 – 30 pct. af det pligtige pensum udgik og erstat-

tedes af frie timer. Denne udvikling fortsattes yderligere ved gennemførelsen af gymnasireformen, og samtidig svækkedes de hidtidige krav om abstraktion, aksiomatik og kendskab til grundlæggende metoder, og man lod arbejde med store lommeregnere og computerprogrammer erstatte analyse og bevisførelse. Derved blev matematik i gymnasiet ændret fra et klassisk videnskabsfag til et mere praktisk præget kompetencekursus.

Disse ændringer betød, at de studerende kom på universitetet med stærkt svækkede faglige forudsætninger for at gennemføre matematikkurset på økonomistudiets første årsprøve, og dumpeprocenten ved eksamen i matematik steg markant, og i 2007 nåede den op på 34 (Olesen, 2008), hvilket var uacceptabelt højt for studieledelsen.

En analyse af eksamensresultaterne på førsteårsprøven fra årene 2005–2007 viste, at de studerende, som blev immatrikuleret ved Økonomisk Institut, var fagligt svage og manglede basale færdigheder som fx kendskab til mængdelære, funktioner, matematisk notation, bevisteknik simpel algebra og skriftlig formulering af matematiske tekster. Desuden manglede de studerende forståelse for samarbejde og forberedelseskrav, og de var generelt dårlige til at arbejde med logiske principper.

Et symptom på problemerne med læringen og undervisningsforløbene viste sig tidligere ved en simpel ændring i opgaveformuleringen: Hvis man fx ændrede minimalt i et opgavesæt ved at bytte et symbolsk bogstav ud til et tilfældigt andet, var et overraskende stort antal studerende ude af stand til at forstå og løse opgaven. Dette sagde os, at de studerende i stedet for at bearbejde de logiske principper bag formler og sætninger, satsede på udenadslære.

På Økonomisk Institut havde man nu to muligheder: Enten at sænke det faglige niveau, hvilket ville betyde en svækkelse af uddannelsen, eller at omlægge og udvide matematikundervisningen, så de faglige krav og mål kunne fastholdes, og dumpeprocenten kunne reduceres til et acceptabelt niveau. Samtidig ville det så blive muligt at skabe bedre betingelser for hensigtsmæssige studiestrategier for de studerende.

Skønt det koster ressourcer at omlægge og udvide undervisningen, valgte instituttet at udvide matematikundervisningen. Dette førte til, at der blev etableret et frugtbart samarbejde mellem forelæseren i matematik og Pædagogisk Center Samfundsvidenskab.

Mål for omlægningen

Den overordnede ambition for udviklingen af matematikundervisningen på Økonomisk Institut var at bringe de studerende op på et matematisk fagligt højt niveau ved at flytte de studerendes tilgang til matematikken bort fra de rutineprægede løs-

ninger af konkrete opgaver ved hjælp af CAS-værktøjer over til at tænke abstrakt, analytisk og systematisk, så de kunne gå langt mere i dybden med faglige emner. Samtidig var det et mål, at de studerende skulle kunne forklare og respektere matematikkens videnskabsteoretiske stilling og dens historiske udvikling.

Disse problemer måtte løses i forbindelse med en reorganisering af undervisningen. Hvor man hidtil havde haft 2 forelæsningstimer og 2 holdundervisningstimer per uge gennem 2 semestre, blev det i efteråret 2007 besluttet, at undervisningstiden fra forårssemesteret 2008 skulle udvides med 50%, så man kom op på 3 forelæsningstimer og 3 holdundervisningstimer om ugen i 2 semestre.

Med den øgede undervisningstid ville det blive muligt at behandle alle de elementære emner (mængdelære, funktioner, algebraiske operationer, notation og bevisførelse), som tidligere havde været pligtigt gymnasiepensum, og som er en forudsætning for at begynde et økonomistudium. Samtidig blev det også muligt at skabe bedre progression i undervisningen og at fordybe sig i de fleste emner samtidig med, at man kunne arbejde med fagets videnskabsteoretiske stilling og dets historiske udvikling.

Netop matematikkens videnskabsteoretiske position og dens store betydning i mange tværfaglige sammenhænge er væsentlig for en moderne økonom, der benytter matematiske sætninger og metoder i økonomisk teori. Desuden er den historiske udvikling vigtig at forstå, hvis man ønsker at få indsigt i, hvordan matematikken har været en forudsætning for andre fagdiscipliners udvikling og forskningsmetoder (Olesen, 2008; Olesen, 2009; Olesen, 2010; Olesen, 2011b).

At give matematikundervisningen et filosofisk, tværfagligt og historisk perspektiv, vurderer vi, burde virke inspirerende for økonomistuderende, eftersom de matematiske emner og sætninger herved står tydeligere som interessante og banebrydende svar på vigtige problemstillinger i stedet for at være regler, som måske blot læres udenad.

Målet for undervisningsudviklingen handlede i høj grad om at arbejde for at fremelske klassiske akademiske dyder hos de studerende. Den klassiske inspiration kom dels fra Friedrich Schleiermachers abstrakte tilgang til hermeneutikken: "Forståelse af en tekst er en gengivelse af dens skabelsesproces" – idet matematisk indsigt bygger på forståelse for en udviklingsproces i form af logisk analyse og bevisførelse, dels fra den Kant-Humboldtske dannelsesteori, hvor der er en betydelig sammenhæng mellem dannelse og oplysning, uden at disse to begreber dog er identiske (Bruford, 1975; Bohlin, 2008; Sørensen, 2007; Franz, 2010; Klausen, 2008).

Dannelsesbegrebets betydning for matematik

Den klassiske dannelsesbegreb symboliseres ved den såkaldte dannelses trekant. Med H. C. Ørsteds velkendte ord handler den om "det Sande, det Gode og det Skønne" og lægger sig tæt op ad de bærende principper i Kants tre kendte "kritiker" om den rene fornuft, den praktiske fornuft og dømmekraften (Olesen, 2010; Olesen, 2011b). Sagt mere præcist, så symboliserer dannelses trekanten, der altid tegnes som en ligesidet trekant, de tre ligeberettigede dannelsesaspekter: Viden, tanke og kommunikationsevne. Viden er faktisk, encyklopædisk viden, som kan være matematiske sætninger, fysiske love, økonomiske modeller. Tanken er et begreb for, at studerende interagerer og reflekterer over stoffet og lader sig påvirke af det – og gerne kritiserer det. Det indebærer, at personligheden dannes eller formes, jf. de engelske ord for dannelse: Self-formation, self-perfection og self-cultivation. Har man fx lært den specielle relativitetsteori, så man vel at mærke kan gengive og udlede de relativistiske formler, er man blevet et andet menneske præget af ny og større indsigt og dybere erkendelse. Og på denne måde erhverver man nogle specielle kompetencer, som man kan bruge i en faglig dialog med andre mennesker eller i forbindelse med sit arbejde. Humboldt har selv udtrykt dette ved at sige, at dannelse også handler om forbindelsen mellem selvet og hele verden, så man opnår den mest generelle, den mest engagerede og den helt ubegrænsede vekselvirkning (Bruford, 1975; Bohlin, 2008).

I universitetspædagogiske termer har målene for omlægningen og udvidelsen af undervisningen været at forsøge at stimulere til mere dybdestrategisk læring inspireret af bl.a. Marton & Säljö (1984) og Ramsden (2003) – eller i det mindste forsøge at undgå, at de studerende, der på forhånd foretrækker at arbejde dybdestrategisk, skulle få den oplevelse, at kun overfladestrategi ville give dem et godt resultat. Dybdelærings intention om at lede efter underliggende principper, logiske regler og kritisk overvejelse over sammenhænge mellem eksempler og teori er afgørende for at blive dygtig til matematik – og er dermed også afgørende for at blive en dygtig økonom.

Før vi iværksatte dette dannelsesprægede initiativ, så vi, at mange studerende arbejdede overfladestrategisk. Det så vi blandt andet i besvarelserne på opgaver med ombyttede bogstaver og ved, at de studerende krævede, at holdunderviserne blot regnede opgaverne på tavlen, så de kunne skrive løsningerne af. Denne studieadfærd kalder Herskin publikumssyndrom (Herskin, 2004). Både Marton & Säljö og Ramsden skriver, at årsagen til, at de studerende ikke fanger overordnede pointer, i vores tilfælde de matematiske principper bag opgaveregningen, er, at de ikke leder efter dem. Undervisningsudviklingens formål var at revidere de signaler, som undervisningsforløbet sender til studerende om de krav, de står overfor til eksamen (Biggs & Tang, 2007). Det er ikke nok at lære udenad, der skal også tænkes og ledes.

Helt basalt ville vi også gerne forøge de studerendes aktivitetsniveau og kræve, at de studerende regnede mere i og uden for undervisningen. Ifølge Prince (2004) vil en aktiv og selvstændig bearbejdning af det faglige stof øge de studerendes læring.

Det er for os interessant, at man i Brasilien med stor succes har gennemført lignende nye tiltag i matematikundervisningen på gymnasie- og universitetsniveau (Gouvêa, 2011), og at der blandt svenske forskere er stor interesse for universitetsundervisning, der er baseret på dannelsesmæssige aspekter (Avery og Wilborg, 2013).

Matematikundervisningen på Økonomisk Institut blev i flere skridt reorganiseret og opbygget fra september 2011. Vi ser i det følgende på forelæsningerne og holdøvelserne hver for sig (Olesen, 2011b).

Forelæsningerne

Som hidtil er det forelæsningernes opgave at formidle den matematiske arbejds metode med beviser og uddybende eksempler som basis for den selvstændige læsning og regning. Samtidig bliver der brugt megen tid på videnskabsteoretiske og historiske detaljer for også at vise, at matematik er et alment kulturelt fag. De faglige paralleller til andre videnskaber, herunder naturligvis økonomi, bliver ligeledes fremhævet ved hver forelæsning ud fra den holdning, at forelæsningerne gerne skal indeholde stof, de studerende ikke havde forestillet sig.

Det historiske aspekt tager udgangspunkt i 'The South Sea Bubble', der var en voldsom finansskandale i Storbritannien i 1720, fortsætter med Daniel Bernoullis løsning af 'Sankt Petersborg-paradokset' og introduktionen af økonomiske nyttefunktioner i 1738 og videre med Condorcets matematiske resultater på baggrund af Turgots fysiokratiske teorier. Dette gøres som en naturligt integreret del af progressionen i matematikundervisningen, og derfor bliver det også i forbindelse med grundlæggende topologiske emner naturligt at omtale Eulers berømte løsning fra 1736 på problemet vedrørende passagen af broerne i Königsberg, hvormed den algebraiske topologi og grafteorien, der i dag har særdeles stor betydning i økonomi, blev grundlagt (Hopkins, 2007; Sandifer, 2007). Forelæsningerne behandler således mange væsentlige historiske begivenheder i samspillet mellem ren matematik og anvendelserne i økonomisk teori helt frem til nutiden.

Holdtimerne

Holdtimerne træner og udbygger de studerendes faglige færdigheder og er blevet revideret med henblik på at aktivere de studerende. I de første tre undervisningsuger arbejder de studerende i forskellige grupper, som de selv vælger frit, hvorefter de skal danne faste grupper på 3-4 studerende, der uden for undervisningstiden mødes og arbejder med lærebogsteksten og de stillede opgaver. Hvis grupperne var større, vurderer vi, vil der være risiko for, at aktivitetsniveauet bliver for lavt – i hvert fald

for nogle studerende, mens andre danner subgrupper. Faste grupper bruger vi for at sikre, at alle studerende har en studiegruppe, og for at vise de studerende, at opgaveløsning i grupper på studiet anses som en vigtig vej til at blive dygtig, og for, at holdlærerne har mulighed for at udfordre og blande de studerende anderledes i holdtimerne.

I undervisningsplanen er de skriftlige opgaver opdelt i 3 forskellige kategorier: Checkopgaver, der er relativt lette, tavleopgaver, der er mere krævende, og supplerende opgaver, som er tiltænkt som en ekstra udfordring for de dygtigste og mest motiverede studerende. Det er et krav, at man i grupperne har regnet alle check- og tavleopgaver, inden holdtimerne afholdes. Checkopgaverne gennemgås hurtigt, mens tavleopgaverne en for en gennemregnes på tavlen af studerende – evt. af holdlæreren, hvis ingen studerende har kunnet løse opgaverne.

I første semester er der ved de fleste øvelsesgange desuden et specifikt matematisk emne, som de studerende skal gennemgå ved tavlen. Hvert emne fremlægges af en på forhånd udpeget gruppe således, at alle grupper når at fremlægge mindst et emne. Efter fremlæggelsen er der en faglig diskussion mellem den pågældende gruppe og de øvrige studerende på holdet, så der genereres en fagligt saglig kritik af fremlæggelsen.

Hvis der er yderligere tid til det, gennemgås en eller flere af de supplerende opgaver på tavlen, enten af en studerende eller af holdlæreren.

Desuden stilles der i løbet af hvert semester 10 obligatoriske skriftlige opgavesæt, hvoraf mindst 8 skal være afleveret rettidigt og accepteret af holdlæreren, som tilfredsstillende besvaret, for at man kan indstilles til eksamen. Kravet om rettidig aflevering af skriftlige opgaver fordelt over 10 uger i hvert semester giver en god kontinuitet og progression i undervisningen og modvirker frafald og studieinaktive perioder.

Resultater

Vi har brugt studenterevalueringer, eksamensresultater og tilbagemeldinger fra undervisere for at vurdere undervisningsudviklingens effekt. Hvert semester afholder studienævnet to skriftlige evalueringer: En intern midt i semesteret og en ekstern i slutningen af dette. Disse evalueringer består i, at de studerende på nettet kan tilkendegive om undervisningen generelt, forelæsningserne, øvelserne, pensum, deres egen arbejdsindsats etc. er enten særdeles god, god, middel, dårlig eller meget dårlig. Desuden kan de studerende skrive personlige kommentarer.

Disse evalueringer besvares af næsten alle studerende, og det har vist sig, at de gennemførte ændringer er blevet modtaget særdeles positivt, idet ca. 90 % af de studerende mener, at undervisningen i alle evaluerede aspekter er enten middel, god eller

særdeles god. De mener, at matematik er et særdeles relevant fag for deres studium, og de er tilfredse med de videnskabsteoretiske og historiske emner, som løbende omtales ved forelæsningerne. Dette ytrer sig bl.a. ved, at de i pauserne og efter forelæsningerne samt via mail stiller flere faglige og uddybende spørgsmål end tidligere til Mogens. De spørger fx efter forslag til andre beviser, flere aspekter af den historiske udvikling samt om relationer til økonomifag. Ofte finder de nu supplerende oplysninger med faglig relevans, og fra indberetninger fra holdlærerne ved vi, at de er blevet mere aktive og engagerede i øvelsestimerne efter, at ændringerne blev gennemført.

Det er også interessant at konstatere, at der år efter år siden 2008 er kommet en markant ændring i eksamensresultaterne. Dette fremgår af følgende skema, som omhandler de skriftlige eksamener i Matematik B, som er den skriftlige eksamen, der afholdes efter andet semester, hvor førsteårsprøven afsluttes (Olesen, 2010; Olesen, 2011b).

Eksamensopgaverne er formuleret, så de tester såvel abstrakte problemstillinger som konkrete begreber, mens numeriske regninger begrænses mest muligt, idet de studerende ikke må benytte lommeregner eller computerprogrammer under eksamen. Det skal nævnes, at eksamensopgavernes faglige sværhedsgrad er uændret i den undersøgte periode.

Table 1: Eksamenerne i Matematik B 2008 - 2011

	2008	2009	2010	2011	2012
Karakter	Antal	Antal	Antal	Antal	Antal
-3	6	1	1	0	1
00	46	15	16	15	22
02	36	17	37	31	45
4	29	18	28	31	30
7	33	38	25	64	47
10	22	20	28	30	37
12	36	17	17	41	29
Eksaminander i alt	208	126	152	212	231
Dumpeprocent	25	12,7	11,2	7,1	9,6
Antal beståede	156	110	135	197	208
Gennemsnitskarakter i alt	5,1	6,1	5,4	6,7	6,5
Gennemsnitskarakter beståede	6,9	7,1	6,3	7,2	7,2

Af tabellen fremgår det, at dumpeprocenten er faldet markant fra 25 i 2008 til et nogenlunde stabilt niveau på ca. 10 siden 2010. En chi-i-anden-test på de rå tal dumpet – bestået med en 2x2 kontingenstabel for 2008 og 2010 med dumpeantal og bestået antal giver følgende tal i tabellen: 52 (dumpet 2008), 17 (dumpet 2010), 156 (bestå 2008), 135 (bestå 2010). Dette giver en chi-i-anden-værdi på 10.82, 1 frihedsgrad og en tilfredsstillende p-værdi på 0.001. Det er desuden bemærkelsesværdigt, at dette stabile niveau gennem de sidste tre år er opnået uanset, om antallet af eksaminander er lavt (152 i 2010) eller højt (231 i 2012). Man må derfor formode, at både det faglige og studiemæssige udbytte, som de studerende har fået i løbet af det første studieår, er nogenlunde ens fordelt siden 2010 uanset antallet af eksaminander.

Ser man på karakterfordelingen, er det mest interessant, at det er lykkedes at løfte mange af de lidt svagere studerende fra dumpekarakteren 00 til at bestå med karakteren 02, hvilket er et stort fremskridt. Desuden bemærker man, at den procentuelle andel af topkaraktererne 10 og 12 tilsammen er stort set konstant gennem alle årene med 27,9 i 2008, 29,3 i 2009, 29,6 i 2010, 33,5 i 2011 og 28,6 i 2012. Ser man på gennemsnitskaraktererne både for alle eksaminander og for de beståede eksaminander, er der gennem de sidste to år opnået et meget stabilt niveau på henholdsvis lidt under og lidt over middelkarakteren 7.

Tilsyneladende har vores forsøg med at udvikle undervisningen været succesfulde med hensyn til beståelsesprocenter og karakterniveau. Resultaterne skal blandt andet ses i lyset af studenteroptaget. Vigtige parametre her er studenteroptagets størrelse, som har udviklet sig markant siden 2008, hvor man optog 7 hold af ca. 35 studerende til i 2012, hvor der blev optaget 10 hold. Det har tilsyneladende ikke haft nogen negativ indflydelse på eksamensresultaterne, at studenteroptaget er steget. Imidlertid er der sket en samfundsudvikling, hvor økonomi har fået langt mere fokus i samfundsdebatten i forbindelse med den økonomiske krise. Vi kan ikke afvise, at økonomistudiet tiltrækker andre typer studerende end tidligere, og det figurerer som en usikkerhedsparameter for vores resultater. Desuden er lærerbesætningen et usikkerhedsmoment, der som regel svækker pædagogiske eksperimenter som dette.

Konklusion

Omlægningen af undervisningen og introduktionen af dannelsesmæssige aspekter blev gennemført for at vende en meget negativ udvikling, som manifesterede sig tydeligt ved eksamen i 2007, uden at ændre det faglige ambitionsniveau. Det har vist sig, at det var muligt at gennemføre en ganske omfattende undervisningsreform. Og det er opmuntrende, at studenteradfærd og fagligt udbytte af universitetsundervisning kan påvirkes i positiv retning, og det er netop denne overordnede pointe og generelle erfaring, vi gerne vil dele med læseren. Vi mener, at disse dannelsesprincipper må kunne bruges på langt flere studier på både tørre og våde fagområder.

De studerendes engagement er steget markant gennem de sidste fire år, hvor undervisningens tilrettelæggelse og organisering i stadig højere grad er blevet præget af klassiske akademiske dyder.

Julie Marie Isager er pædagogisk konsulent i Pædagogisk Center Samfundsvidenskab på Københavns Universitet og arbejder med udvikling af universitetsundervisning fra flere vinkler. I de seneste år har hun særligt samarbejdet med undervisere og instruktører om et øget fokus på studiestart, studieteknik og de studerendes aktiviteter mellem timerne.

*Mogens Nørgaard Olesen er cand.scient. i Matematik, Fysik og Astronomi og ansat som studielektor i Matematik ved Økonomisk Institut, Københavns Universitet. Han har siden 1993 afholdt forelæsnin-
gerne i matematik for de økonomistuderende og har ud over et stærkt fagligt engagement inden for
matematisk analyse og lineær algebra også beskæftiget sig med matematisk didaktik, videnskabsteori og
klassisk dannelsesfilosofi. Han er forfatter eller medforfatter til adskillige lærebøger og har publice-
ret fire artikler om, hvordan klassisk dannelsesfilosofi kan anvendes i moderne universitetsundervis-
ning.*

Litteratur

- Avery, H. & Wihlborg, M. (2013). Examples from Higher Education in Sweden and Denmark, *Journal of Learning Development in Higher Education*; Issue 5, March, 1-20.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, third edition, Berkshire: Open University Press
- Bohlin, H. (2008): Bildung and Moral Self-Cultivation in Higher Education: What does it Mean, and How can It be Achieved?, *Forum on Public Policy*.
- Bruford, W. H. (1975). *The German Tradition of Self-Cultivation from Humboldt to Thomas Mann*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Franz, A. (2010). *Immanuel Kant: "Beantwortung der Frage: was ist Aufklärung?"* Norderstedt: GRIN Verlag
- Gouvêa, F. (2011). Language as a Barrier and Opportunity. *Newsmagazine of the Mathematical Association of America*, 31(4). (August/September), 20-21.
- Herskin, B. (2004). *Undervisningsteknik for universitetslærere – formidling og aktivering*, 2.ed. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hopkins, B. & Wilson, R. J. (2007). The Truth about Königsberg, I Dunham, W. (ed.) (2007): *The Genius of Euler. Reflections of his life and work*. The MAA Tercentenary Euler celebration, Washington DC: The Mathematical Association of America.
- Klausen, S. H. (2008). Schleiermacher, opslag i *Filosofisk Leksikon*. København: Gyldendal, 420.
- Marton, F. & Säljö, R. (1984). *The Experience of Learning*, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Olesen, M. N. (2008). New Problems and Solutions in Basic University Teaching. *Forum on Public Policy*.

- Olesen, M. N. (2009). Bildung as a Powerful Tool in Modern University Teaching. *Forum on Public Policy*.
- Olesen, M. N. (2010). Bildung – Then and Now in Danish High School and University Teaching and How to Integrate Bildung into Modern University Teaching, *Forum on Public Policy*.
- Olesen, M. N. (2011a). *Eksamensopgaver i matematik med rettevejledninger*. 2. udgave, Frederiksværk: Nautilus Forlag.
- Olesen, M. N. (2011b). Bildung in a New Context in Danish University Teaching with some Remarkable Results. *Forum on Public Policy*.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Sandifer, C. E. (2007). *How Euler Did It*, The MAA Tercentenary Euler celebration. Washington DC: The Mathematical Association of America.
- Sørensen, H. (red) (2007). *Ideer om et universitet*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag.

Studiekompetencedag: Et koncept for udvikling af universitetsstuderendes studievaner

Kim J. Herrmann, forskningsmedarbejder, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.

Berit Lassesen, adjunkt, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.

Anna Bager, ph.d.-studerende, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.

Torben K. Jensen, centerleder, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.

Mange universitetsuddannelser udbyder studieteknikkurser eller henviser studerende til private kursusudbydere. Kurserne er velbesøgte, og de studerende er overvejende tilfredse. Den stigende fokus på studieteknik er dog ikke uproblematisk, og derfor er det på tide at diskutere, hvad der kendetegner kvalitet i udvikling af de studerendes studiekompetencer. I denne artikel præsenteres et koncept for en studiekompetencedag som Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet, har udviklet. De pædagogiske valg bag kurset præsenteres og diskuteres, og erfaringerne evalueres.

Baggrund

Når man starter på en videregående uddannelse, står man over for nye måder at tilægge sig viden på. Man skal overskue store mængder stof, og traditionelt placeres ansvaret for indlæring hos de studerende. Langt det meste læring finder sted – og skal finde sted – når undervisere og studerende ikke er sammen. Herved adskiller universitetet sig fra dét, de fleste studerende har været vant til som elever på ungdomsuddannelserne, hvor en stor del af læringsaktiviteterne foregår i timerne, når elever og lærere er sammen. At være universitetsstuderende stiller derfor store krav til den studerendes evne til at strukturere og organisere egen læring.

Mange studiestartere er ikke bevidste om den ændrede rolle og udvikler uhensigtsmæssige studievaner. Dette ses ofte ved slutningen af første semester, hvor mængden af ulæste tekster tynger. De virkeligt motiverede, nye studerende har ofte store forventninger til deres studium og kaster sig over fagets kerne fra første dag, men selv en meget motiveret studerende risikerer at løbe sur i uddannelsen, hvis ikke der etableres gode studievaner fra start.

Det er dog på ingen måde en let opgave at hjælpe de studerende til at etablere gode studievaner gennem kurser i studieteknik:

"[at undervise i studieteknik] is inevitably generic provided by study skills specialists, and cannot be equally suitable across a wide range of subject areas. Students will therefore look to departmental staff to provide the more specific advice they need. However, university teachers often find difficulty in providing such advice, so help must then be sought from educational developers who can provide the necessary advice." (Entwistle, 2009, s. 162).

Entwistle beskriver i ovenstående citat den helt centrale udfordring for undervisere i studieteknik, nemlig at 'god' og hensigtsmæssig studiepraksis er forankret i fagets indhold, dets metode, normer og værdier. Kurser i studieteknik må nødvendigvis bevæge sig ud over det generiske og forholde sig til studiepraksis på fagets præmisser.

I denne artikel beskrives konceptet for et kursus i studieteknik, som siden 2010 har været tilbudt fagene på School of Business and Social Sciences, Aarhus Universitet. Først beskrives den forskning, som de seneste fyrré år har undersøgt sammenhængen mellem studiestrategier og studerendes oplevelser af læringsmiljøet. Ydermere inddrages teorier om disciplinære forskelle og deres betydning for studiekompetencer. Dette følges af en redegørelse for de bærende pædagogiske principper for dagen, hvorefter konceptet for studiekompetencedagen beskrives i detaljer. Der redegøres kort for praktiske erfaringer med konceptet, og i artiklens sidste del diskuteres, hvorvidt konceptet og dets bærende principper kan overføres til andre fagområder.

Studievaner og perception af læringsmiljøet

Studerende på videregående uddannelser skal kunne forstå, anvende og forholde sig kritisk til fagenes teori, empiri og metode og dette på et niveau, som er accepteret inden for den videnskabelige genre. Dette involverer i mange tilfælde brugen af komplekse kognitive processer, og gennem flere årtier er der blevet forsket i de universitetsstuderendes læreprocesser og motivation. Ud af denne forskning er vokset begrebet 'læringsstrategi', der beskriver et kvalitativt aspekt ved læring og handler om, hvordan den studerende oplever og organiserer sit læringsarbejde. De to kontrasterende typer af strategier er blevet kendt som henholdsvis *overfladestrategi*, hvor den studerende tilegner sig (ofte) store mængder af informationer uden at forstå betydningen af disse (Ramsden, 1992) og *dybdestrategi*, hvor den studerende er motiveret af en ægte præference for, og evne til, at fordybe sig i emnet og forstå den underliggende struktur i undervisningsmaterialet (Biggs, 2012).

Læringsstrategier og studievaner er reaktioner på det undervisningsmiljø, de studerende lærer i. Dette ligger i begrebets relationelle natur (Ramsden, 1992). De studerendes læreprocesser og valg af læringsstrategier hænger i høj grad sammen med de studerendes tidligere erfaringer (fx fra gymnasiet), deres opfattelse af de nuværende

situationelle faktorer (underviserens engagement, undervisningsformatet og indholdet af dette) og deres oplevelse af de institutionelle faktorer så som eksamensformer og bedømmelseskriterier.

Constructive alignment

Disse forskningsresultater viser, at studerende ikke er prædestinerede til bestemte studievaner eller studiestrategier, men at universitetet og i særdeleshed underviserne har et vist spillerum i forhold til at påvirke de studerendes studievaner. Ikke ved at ændre de studerende, men ved at ændre den læringsituation, som de studerende oplever (Prosser & Trigwell, 1999).

Biggs (2012) har fremsat den påstand, at et effektivt læringsmiljø kræver overensstemmelse (*constructive alignment*) mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og bedømmelseskriterier. Hvis læringsmålet for eksempel er, at de studerende efter endt undervisningsforløb skal kunne relatere begreber og anvende deres viden på cases, vil det ikke være kohærent med en eksamensform, hvor de studerende udelukkende skal svare på korte redegørende spørgsmål. I dette tilfælde ville eksamensformen modarbejde læringsmålene. Nyere forskning tyder på, at oplevelse af alignment i undervisningen hænger positivt sammen med dybdelæring og negativt sammen med overfladelæring (Entwistle, 2009; Parpala et al., 2013).

Fagenes indre logik

Vi skal imidlertid også være opmærksomme på, at gode studievaner og hensigtsmæssige læringsstrategier kommer forskelligt til udtryk alt efter fagenes indhold. Derfor har forskere i de forløbne år i stigende grad undersøgt betydningen af fagdisciplinernes særlige praksisser (*ways of thinking and practicing*). Det er væsentligt set i relation til studiekompetencer, fordi:

“Disciplines provide particular lenses or frameworks through which to explore, understand and act upon the world. They can be conceived as ‘tools of learning’[...], each characterized by certain ways of thinking, procedures and practices that are characteristic of its community.” (Kreber, 2009, s. 16).

Et eksempel på forskelle indlejret i fagenes kerne er, at et identificeret mål for historiestuderende er at lære at forstå, hvordan historien *konstrueres* gennem historisk skrivning, og hvorfor det er særlig vigtigt at distancere sig fra egne fordomme, når man fortolker historisk materiale, mens det i biologi er et mål at lære, at metoden til at afdække videnskabelig evidens er væsentligere end selve indholdet, da indholdet hele tiden forældes af nye forskningsresultater (Entwistle, 2009). Sådanne indre logikker findes i alle fag og er ofte udtalte, hvilket kan gøre det svært for de studerende at blive fortrolige med faget. I dette lys handler studiekompetencer ikke så meget om at lære en bestemt *teknik* men snarere om at blive udlært i fagets *praksis*, herunder i arbejdet mellem timerne.

Dagens bærende principper

Den efterhånden omfattende forskningslitteratur om studiestrategier, perception, alignment og fagenes indre logikker må nødvendigvis få konsekvenser for organiseringen af et kursus om studiekompetencer. Derfor bygger studiekompetencedagen på en række bærende principper.

For det første, at et oplæg om studieteknik fra udefrakommende eksperter ikke bør stå alene. Nogle temaer så som planlægning af hverdagen, organisering af læsegrupper mv. går igen på alle fag, men hvad, der konstituerer god studiepraksis, er lige så afhængigt af faget og fagets metoder. Et kursus i studiekompetencer bliver nødvendigvis nødt til at forholde sig til faget i så vidt et omfang, som det er muligt.

Af dette følger for det andet, at et kursus i studieteknik ikke alene bør adressere de studerende men også underviserne. Underviserne er repræsentanter for *faget*, lige som det er underviserne, der fastsætter læringsmål, organiserer læringsaktiviteter, og bedømmer eksamener. Mange velmente råd om studieteknik og dybdelæring vil være forgæves, hvis eksamen belønner overfladelæring, hvis der ikke er overensstemmelse mellem mål og aktiviteter, eller hvis intentionen bag de didaktiske valg ikke er klart kommunikeret.

For det tredje bør studiekompetencedagen i sig selv være et eksempel på god universitetspædagogisk praksis, dvs. et eksempel på, hvordan man, selv på uddannelser med store årgange, kan motivere de studerende til at arbejde aktivt med det faglige stof før, under og efter undervisningen. Ligeledes bør dagen også demonstrere, hvordan denne aktivering med stor fordel kan understøttes ved brug af e-læring. Implementering af disse tiltag er beskrevet nedenfor.

School of Business and Social Sciences, Aarhus Universitet

Aarhus School of Business and Social Sciences har cirka 14.000 studerende fordelt på syv institutter. Fakultetet udbyder en række uddannelser, der – på trods af en samfundsfaglig fællesnævner – har et meget forskelligt fagligt indhold. Hvert år optages flere tusinde nye studerende på uddannelser så som Økonomi, Psykologi, Statskundskab, Jura, Erhvervskommunikation mv. Ud over de disciplinære forskelle er studenterpopulationen – bl.a. som resultat af forskelle i kvalifikationskrav – meget forskellig fra fag til fag.

Studiemiljøundersøgelserne fra 2007 og igen 2011 dokumenterede en række udfordringer i studiemiljøet på fakultetet set fra et universitetspædagogisk perspektiv. Mange studerende var i tvivl om, hvad læringsmålene var, og mange fandt det uklart, hvad bedømmelseskriterierne var til eksamen. Yderligere dokumenterede undersøgelsen, at flertallet af studerende fandt det meget svært at få feedback på

studiearbejdet (Aarhus Universitet, 2011). Det var på foranledning af disse tal, at studiekompetencedagen blev efterspurgt, og i dag afholdes der hvert år ni studiekompetencedage.

Beskrivelse af studiekompetencedag

Målet for dagen er 1) at synliggøre de udfordringer, man står overfor som studerende og give viden om, hvad der belønnes på universitetet; 2) at udbrede kendskab til og opbygning af hensigtsmæssige studievaner; 3) at fremme konstruktivt samarbejde de studerende imellem; 4) at synliggøre de didaktiske valg bag tilrettelæggelsen af undervisningen.

En væsentlig pædagogisk pointe med den faglige dag er, at de studerende skal arbejde aktivt og formaliseret i mindre grupper med det sigte at opnå gensidig feedback, fælles forståelse af faglighed og forventninger til fremtidige aktiviteter. Dagens program veksler mellem fælles aktiviteter i form af korte forelæsninger og oplæg samt arbejde i mindre grupper. Dagen indledes med en introduktion om de generelle udfordringer og forventninger, som de studerende kommer til at møde i et akademisk uddannelsesforløb. I løbet af dagen får deltagerne endvidere mulighed for at mødes med et panel af erfarne medstuderende for at diskutere studievaner, ligesom de får mulighed for at møde undervisere fra første semester og høre disse fremlægge deres faglige og pædagogiske valg med efterfølgende mulighed for at stille spørgsmål til disse.

Materialer

Som materiale til brug for forberedelse af dagen henvises til passager fra *Studiehåndbogen* (Jørgensen et al., 2011). Passagerne adresserer fire temaer: Læsning, notatteknik, læsegruppearbejde og gode studievaner. I teksten forklares og beskrives temaerne indgående, ligesom der gives konkrete eksempler på, hvordan man kan gribe opgaven med fx notatteknik eller strukturering af læsning an i praksis. Det skriftlige materiale har et omfang på cirka 40 sider, som de studerende bliver bedt om at forberede dele af inden dagen.

Forberedelse

De studerendes forberedelse til studiekompetencedagen er beskrevet i en læringssti, som lægges på universitetets e-læringsplatform. De studerende bliver inddelt i grupper bestående af fire personer og på forhånd bedt om at forberede et af de ovenstående temaer. Udover at brugen af e-læring sikrer, at hver enkelt studerende på forhånd er oplyst om, hvilket tema de skal arbejde med på dagen, giver dette desuden deltagerne mulighed for at arbejde på egne præmisser i forhold til muligheder og behov. De studerende skal endvidere bruge læringsstien til at publicere deres egne og læsegruppens overvejelser om fremtidig praksis og det faglige udbytte af dagen.

Program

Dagen begynder med en forelæsning, som forestås af en af CUL's forskere. Temaet for denne forelæsning er mere overordnet, hvad der anses for at være god studiepraksis på universitetet, men tager også som regel udgangspunkt i universitetets studiemiljøundersøgelse og resultaterne for den specifikke uddannelse.

Herefter fortsætter dagens program ude på holdene, hvor én af holdenes studenterundervisere styrer afviklingen af de næste programpunkter. Først sættes de studerende til at diskutere den litteratur og de videoer, som de har beskæftiget sig med som forberedelse til dagen. Efter en opsamling af de vigtigste punkter arbejder de studerende med, hvordan de kan anvende denne viden i deres egen studiepraksis. Hver læsegruppe får til opgave at skrive et kort dokument og uploade det til e-læringsplatformen. Dokumentet skal indeholde tre konkrete punkter, hvor læsegruppen har tænkt sig at ændre studiepraksis.

Tabel 1. Program for studiekompetencedag

Tid	Aktivitet	Sted
9.00	Studielederen byder velkommen	Aulaen
9.15	Forelæsning: Hvad ved vi om læring, et godt læringsmiljø og organisering af undervisning?	
10.00	Pause – holdene går til mindre lokaler med studenterunderviser	Mindre lokaler
10.15	Gruppearbejde om god studieteknik 1. Runde: Personer, der hjemmefra har sat sig særlig grundigt ind i samme tema, sætter sig sammen, drøfter pointerne og producerer et ark med hovedpunkter. 2. Runde, omgruppering til faste læsegrupper: Hver studerende præsenterer pointerne fra 1. runde for sin læsegruppe. 3. Opsamling. Hver læsegruppe producerer en sammenfattende tekst som uploades til AULA	
11.30	Frokost	
12.15	Besøg af panel af ældre studerende: Hvad gør I, hvad fungerer for jer?	
13.00	Kort plenumdiskussion: Hvilke spørgsmål kunne I tænke jer at stille underviserne om den måde, undervisningen tilrettelægges og udføres på?	
13.15	Pause – vi går over i Aulaen	Aulaen
13.30	Hvorfor gør vi, som vi gør? Underviserne begrundet de valg, der ligger bag organiseringen af undervisningen.	
13.45	Lærerne i krydsild: Hvorfor skal vi ...? Studerende stiller spørgsmål til underviserne om de pædagogiske valg.	
14.30	Afslutning	

Efter en frokost mødes holdet igen til en paneldiskussion, hvor ældre medstuderende fortæller om deres erfaringer og studiepraksis, og hvor de førsteårsstuderende kan stille spørgsmål. Studiekompetencedagen afsluttes med en fælles session, hvor de studerende møder underviserne for fagene på første semester. Hver underviser har 5 minutter til at fremlægge et eller flere centrale pædagogiske valg i undervisningsforløbet. Herefter kan de studerende stille underviserne spørgsmål.

Praktiske erfaringer og evaluering af dagen

Studiekompetencedagen blev først udviklet og udbudt i 2010 og har undergået forandringer i takt med de erfaringer, som er gjort gennem de forløbne tre år. Mange introduktioner til studieteknik for nye studerende lægges i begyndelsen af semesteret. Studiekompetencedagen er derimod placeret i november måned, hvilket er tre måneder henne i studieforløbet. At lægge dagen senere på semesteret har to fordele: For det første undgås det, at dagen drukner i alle de nye indtryk, som de studerende i forvejen skal forholde sig til ved studiestart. For det andet sikres det, at de studerende har erfaringer, som de kan *relatere* materialet til, samt at de studerende på dette tidspunkt vil have etableret en praksis, som de kan *forholde* sig kritisk og konkret til. Dagen er dog lagt så tilpas tidligt, at den ikke falder sammen med eksamensperioden.

Selve kurset er 'billigt' forstået på den måde, at der gøres brug af studiernes egne ressourcer, og at den eneste større udgift er løn til studenterundervisere. Men hvad angår organiseringen af kurset – særligt i etableringsfasen – er der brug for god tid. Der skal holdes møder med underviserne, studenterunderviserne skal orienteres om deres rolle på dagen, der skal etableres læringsstier, de studerende skal orienteres grundigt mv.

Dagen har affødt en del empiriske data i form af en evalueringsrapport (byggende på feedback fra 23 studiegrupper), de studerendes uploadede planer for fremtidig studiepraksis samt udtalelser fra studieledere (Cultivate, 2013). Disse kilder giver et billede af de studerendes oplevelse og udbytte af dagen.

De studerende er overvejende tilfredse med dagen. Temaerne (notatteknik, læsning, planlægning og samarbejde) opleves relevante, og man kan ved at læse de planer, som de studerende uploader til e-læringsplatformen, se, at de studerende især er optaget af planlægningen af hverdagen og samarbejdet med læsegruppen. Dette drejer sig fx om at etablere faste rutiner, lave ugeplaner, og finde læsepladser, hvor de studerende har ro til at arbejde og ikke distraheres. For nogle studerende handler planerne også om at højne selvdisciplinen, adskille 'arbejde' og fritid og at kunne holde fri med god samvittighed. Typiske planer for læsegruppearbejdet er eksplicitering og forventningsafstemning i forhold til ambitionsniveau, mødekultur, fælles og individuelt ansvar og konstruktiv feedback.

De studerende er meget glade for at møde panelet af ældre studerende, lige som den afsluttende debat med de undervisningsansvarlige bliver værdsat. Studielederne fortæller, at den afsluttende debat gav underviserne indblik i de studerendes oplevelser af undervisningen, lige som den gav underviserne en lejlighed til at signalere interesse for de studerende og åbenhed omkring de pædagogiske valg og overvejelser.

Diskussion og anbefalinger

I takt med at en større og mere heterogen gruppe af studerende optages på landets universiteter, bliver behovet for udvikling af de studerende studiekompetencer stadig mere påtrængende. I denne artikel har vi beskrevet en studiekompetencedag, sådan som den foregår på uddannelser under School of Business and Social Sciences, Aarhus Universitet. Vi har selv lånt ideer og materialer andre steder fra, og på samme måde vil vi invitere til, at man efterligner eller lader sig inspirere af vores koncept.

Et sådant kursus vil selvfølgelig skulle modificeres alt efter, hvor det implementeres. Vi har udviklet kurset inden for rammerne af et samfundsvidenskabeligt fakultet, og pædagogiske erfaringer og valg rejser ikke uhindret over faggrænserne. Alligevel vurderer vi, at rammen for studiekompetencedagen og de bærende pædagogiske ideer kan anvendes bredt, netop fordi konceptet integrerer generel studieteknik med fagets egne præmisser.

Rammen for studiekompetencedagen hviler på forudsætninger, som vi mener, bør gælde generelt for kurser i studieteknik. For det første, at studieteknikkurser bør forholde sig til og integrere fagets egne måder at tænke og praktisere på for at hjælpe studerende med at afkode fagets indre logikker. Vi har set eksempler på privat udbudte kurser i studieteknik, som lægger så meget vægt på memoteknik og hurtiglæsning, at studerende kunne få det indtryk, at en universitetsuddannelse (kun) går ud på at lære en masse stof udenad. Undervisning i studieteknik, som er afkoblet fra faget risikerer at overse selve 'kernen' i faget, hvilket vil sige de praksisser og måder at tænke på, som er karakteristiske for netop dette fag. I værste fald kan de velmente råd stå i direkte modsætning til fagets mål.

Den anden bærende ide er, at kurser i studieteknik bør rette sig mod studerende *såvel som* undervisere. Som forskere og undervisningsudviklere har vi kun begrænset indsigt i selve fagets indhold. Underviserne er derimod bærere af fagets praksis og fagets værdier. Det er underviserne, der med formuleringen af læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter og bedømmelse af eksamener rammesætter de studerendes læring og dermed også har den mest direkte indflydelse på den studiepraksis og de læringsstrategier, som de studerende i sidste ende vælger. Det er dermed også underviserne, der har den største gennemslagskraft og legitimitet over for de studerende.

Det er vores erfaring, at der er brug for en meget klar forventningsafstemning, hvad angår fordeling af roller og ansvar. Ofte bliver vi nødt til at forklare, hvorfor det er nødvendigt at også underviserne møder op til en dag om de studerendes studievaner. Studieteknik opfattes af nogle undervisere som generisk – det vil sige som noget, der ikke har med selve faget at gøre – og blandt nogle undervisere trives åbenbart den uheldige forestilling, at studievaner er noget, de studerende slet og ret har. Forskningen viser imidlertid, at studiestrategier ikke er uforanderlige, og at studiestrategier blandt andet påvirkes af de studerendes oplevelser af læringsmiljøet. Det er vigtigt at forstå, at uhensigtsmæssige studievaner ikke nødvendigvis er udtryk for dovenskab, irrationalitet eller manglende motivation (selv om det nogle gange er tilfældet). Studerende handler meningsfuldt i overensstemmelse med undervisningsmiljøet, som de oplever det - for eksempel hvad de studerende tror, der forventes af dem. Studiekompetencedagen er med til at synliggøre den mulige diskrepans mellem underviserens *intention* med læringsmiljøet og de studerende *faktiske* oplevelser af læringsmiljøet, og i de tilfælde, hvor diskrepansen afdækkes, gives både undervisere og studerende grundlag for at ændre praksis.

At inddrage underviserne har også en anden fordel: Nemlig at dagen – ud over at handle om hensigtsmæssig studiepraksis – i lige så høj grad kommer til at handle om hensigtsmæssig *undervisning*. Det falder nogle undervisere svært at redegøre for de didaktiske valg, og dagen er en oplagt mulighed for at diskutere – og i nogle tilfælde også hjælpe underviserne til at se – begrundelserne for den måde, faget er organiseret på. I de tilfælde, hvor begrundelserne er manglende eller uhensigtsmæssige, giver det mulighed for at diskutere, om undervisningen kan indrettes på en bedre måde. På et mere overordnet plan er studiekompetencedagen således en god lejlighed til at diskutere universitetspædagogik med underviserne ude på fagene.

Vi betragter først og fremmest dagen som en målrettet og struktureret samtale studerende imellem og mellem studerende og undervisere. Den universitetspædagogiske enheds opgave er at iscenesætte denne samtale, så den bliver konkret og konstruktiv.

Kim Jesper Herrmann er cand.scient.pol. med en ph.d.-grad i Social Sciences and Business fra Aarhus Universitet med særligt fokus på samfundsfagenes didaktik. Han har siden 2007 været tilknyttet Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet. Hans primære forskningsinteresser er studerendes læringsstrategier, studentcentreret undervisning og samspillet mellem undervisere og studerende.

Berit Lassesen er adjunkt, ph.d. på Center for Undervisning og Læring og forsker primært i forhold, der vedrører studerende på de videregående uddannelser - herunder motivationsfaktorer og forhold i øvrigt, der har betydning for de studerendes etablering af læringsstrategier.

Anna Bager er uddannet cand.scient.pol. fra Aarhus Universitet. Hun har siden 2007 været tilknyttet Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet. Fra 1. februar 2013 har hun været ph.d.-studerende samme sted. Hun forsker i universitetsunderviseres opfattelse af undervisning og læring i

relation til deres fag. Anna Bager har tillige arbejdet med Aarhus Universitets studiemiljøundersøgelser i både 2007 og 2011.

Torben Kristian Jensen er centerleder for Center for Undervisning og Læring. Udover ledelses- og udviklingsopgaver underviser han ph.d.-vejledere på Business and Social Sciences samt adjunkter fra hele Aarhus Universitet.

Litteratur

- Aarhus Universitet (2011). *Studiemiljø2011: Rapporterne 1-7*, Aarhus Universitet. Tilgængelig: <http://www.au.dk/studiemiljo2011> (tilgået 26.08.13).
- Cultivate (2013). *Faglige dage om studieteknik giver nye studerende gode vaner*, 3. udgave, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet. Tilgængelig: <http://cultivate.au.dk/issue03/> (tilgået 26.08.13).
- Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning, *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*, Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Jørgensen, P., Rienecker, L. & Pipa, T. (2011). *Studiehåndbogen: for studiestartere på videregående uddannelser*, 2. udg., Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kreber, C. (2009). *The University and its Disciplines*, London: Routledge.
- Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E. & Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environment and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying context, *Learning Environment Research*, 16(2), 201-215.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.

Aktiv lytning i ph.d.-vejledning - et værktøj til udvikling af dialogiske kompetencer

Mirjam Godskesen, lektor, Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi.

Gitte Wichmann-Hansen, lektor, Aarhus Universitet, Center for Undervisning og Læring.

Reviewet artikel

Begge forfattere har mange års erfaring med udvikling og afholdelse af kurser om ph.d.-vejledning og interesserer sig for, hvordan vejledningspraksis bedst udvikles og forandres. I denne artikel stilles der skarpt på, hvordan man kan forstå aktiv lytning som ét blandt mange elementer i ph.d.-vejledningsprocessen, og i hvilken grad metoden kan understøtte udvikling af ph.d.-vejlederens dialogiske kompetence. Der rapporteres udvalgte hovedresultater fra et evalueringsstudie, som nyligt er blevet gennemført blandt deltagere fra syv ph.d.-vejledningskurser afholdt på DTU i perioden 2010-2012. I lyset heraf diskuteres hvorfor vejlederne er så optagede af aktiv lytning, og hvad der kan forklare metodens popularitet.

Indledning

Litteraturen om ph.d.-vejledning fremhæver vigtigheden af, at vejledere udvikler dialogiske kompetencer (Wisker et al., 2003b; Donald, 2005; Spear 2000), og det er velbeskrevet, at graden og karakteren af lytning afspejler vejledernes grundlæggende syn på samarbejdsrelationen (Handal og Lauvås, 2006; Haksever & Manisali, 2000). Handal & Lauvås (2006, s. 105-6) understreger, at jo mere symmetrisk en relation man ønsker at opbygge og jo mere magtfrit et samarbejdsrum, man ønsker at etablere, jo mere vil vejledningen bære præg af dialog, hvor begge parter spørger og svarer, og hvor man sammen udforsker muligheder og tolkninger. Dysthe & Samara (2006) tager samme position, når de opstiller tre vejledningsmodeller (undervisermodellen, partnerskabsmodellen og lærlingemodellen), der repræsenterer grundlæggende forskellige syn på samarbejdsrelationen, og som hviler på forskellige kommunikative paradigmer. Et centralt budskab i Dysthes og Samaras studie er, at de fleste vejledere uanset niveau og fag har en tendens til at agere i en "undervisermodel", dvs. at tale og rådgive meget af tiden, selvom de har en opfattelse af (og et ønske om) at agere mere partnerskabsorienteret, dvs. at skabe mere dialog i vejledningen. Ifølge forfatterne vælger tilsvarende mange studerende at acceptere en undervisermodel og indirekte efterspørge den, fordi det er et tilvant mønster fra

tidligere skolegang (Dysthe & Samara, 2006, s. 235). Budskabet understøttes af andre forfattere, der viser, at vejledere har en tendens til at praktisere vejledning ud fra den model, de selv har oplevet i vejledning (Lee & Williams, 1999) og derfor ofte mangler ideer og metoder til at udvide deres repertoire af vejledningsstrategier (Lee, 2008).

Vi har gennem mange års arbejde som undervisere på ph.d.-vejledningskurser gjort os tilsvarende erfaringer. Øvelser, opgaver og diskussioner på kurserne viser, at vejledernes samtaler med studerende generelt er præget af monologer, hvor vejlederne ikke blot taler det meste af tiden men også "ejer" initiativet til at tale og styre kommunikationen. Et stort flertal af vejlederne på kurserne giver udtryk for, at de ønsker at invitere de studerende ind som mere ligeværdige samtalepartnere, men at de finder det svært at bryde med en vant vejledningspraksis.

Det er samtidig vores erfaring, at vi med stor succes har adresseret dette behov hos vejlederne ved at arbejde med aktiv lytning som en konkret metode på kurserne. Vejlederne deltager altid med stort engagement i øvelserne om aktiv lytning og fremhæver det spontant som meget værdifuldt i både de mundtlige og skriftlige evalueringer af kurserne. Erfaringen understøttes af resultater fra et evalueringsstudie, som vi nyligt har gennemført blandt deltagere fra syv ph.d.-vejledningskurser afholdt på DTU i perioden 2010-2012. I artiklen rapporterer vi udvalgte hovedresultater fra studiet og diskuterer i lyset heraf, hvorfor vejlederne er så optagede af aktiv lytning, og hvad der kan forklare metodens popularitet.

Artiklen er struktureret, så vi gennem de forskellige afsnit giver svar på de spørgsmål, som vi har stillet undervejs i arbejdet med at udvikle og gennemføre aktiv lytning som et indholdselement på vejledningskurserne. Det gøres på baggrund af litteratur om ph.d.-vejledning og aktiv lytning og gennem analyse af data fra evalueringsstudiet:

1. Hvordan kan aktiv lytning indgå på ph.d.-vejledningskurser?
2. Hvordan kan aktiv lytning forstås og meningsfuldt anvendes som en metode i ph.d.-vejledning?
3. I hvilken udstrækning oplever vejlederne, at kurserne bidrager til udvikling og forandring af deres praksis?
4. Hvad kan forklare, at vejlederne fremhæver aktiv lytning som en særlig værdifuld metode?

Hvordan kan aktiv lytning indgå på ph.d.-vejledningskurser?

Som beskrevet ovenfor, giver litteraturen solide argumenter for at fokusere på kommunikative kompetencer som et blandt flere centrale læringsmål på pædagogiske kurser for ph.d.-vejledere. Som undervisere på feltet har vi begge fulgt argumenterne og udviklet en række forskellige programflader, der adresserer kommunikation i

ph.d.-vejledning. Én af programfladerne omhandler aktiv lytning og har været en fast bestanddel af de ph.d.-vejlederkurser, der har været afholdt på DTU i perioden 2010-2012. Uddannelsesstilbuddet for ph.d.-vejledere på DTU består af to principielt uafhængige moduler: Et indledende 1-dags modul om regelsæt, forventningsafstemning og projektledelse og et videregående modul på én hel og to halve dage med titlen "Ph.d.-vejledningsprocessen: Metoder og værktøjer". Her er fokus på relationen og samarbejdet mellem ph.d.-studerende og vejleder og andre nære samarbejdspartnere, og de centrale emner i kurset er aktiv lytning, vejledningsmodeller, den ph.d.-studerendes perspektiv, spørgsmålstyper, forventningsafklaring, peer-coaching, feedback-teknikker og multikulturel vejledning. Hertil kommer præsentation af cases fra deltagerne. Aktiv lytning er bevidst valgt som det første emne, der undervises i, fordi det skaber opmærksomhed på kommunikationen, og fordi det - som en 'sidegevinst' - fremmer en mere lyttende måde at deltage i kurset på efterfølgende. Der er afsat knapt 2 timer til aktiv lytning, hvoraf 30 min. bruges på introduktion til begrebet og forklaring af øvelsen, 1 time til øvelsen i grupper af 3 personer og 15-30 min. på opsamling og diskussion i plenum.

Hvordan kan aktiv lytning forstås og meningsfyldt anvendes som en metode i ph.d.-vejledning?

Selvom litteraturen om ph.d.-vejledning vedholdende understreger vigtigheden af, at vejledere er opmærksomme på deres kommunikation, er der begrænset hjælp at hente i litteraturen, hvis man ønsker konkrete anvisninger på metoder til at drive en god dialog eller anbefalinger af, hvilke kompetencer det kræver af vejlederne, og hvordan de bedst udvikles. Den seneste internationale og mest omfattende håndbog om ph.d.-vejledning, skrevet af en af feltets førende forfattere Gina Wisker (2012), har et lille kapitel om "Supervisory Dialogues" på 16 sider ud af bogens i alt 567 sider. Wisker bruger hovedparten af kapitlet til at argumentere for vigtigheden af, at vejledere agerer dialogisk. Desværre er det eneste råd vejledere får til, *hvordan* de kan efterleve det i praksis, at de skal "identificere deres egen stemme og udtryk, når de beslutter, hvordan de vil interagere med studerende" (Wisker, 2012, s. 196).¹ Læseren efterlades med et brændende ønske om mere konkrete svar på, hvad det fx vil sige at "være ligeværdige samtalepartnere" og blive "bedre til at lytte". I den seneste danske bog om universitetspædagogik er det muligt at finde svar på nogle af spørgsmålene (Wichmann-Hansen & Jensen, 2013, s. 337-47), men generelt findes svarene mest udfoldet i andre områder af litteraturen end den universitetspædagogiske. Aktiv lytning er en dialogisk metode, der har vundet stor udbredelse de seneste årtier. Der findes i dag referencer til metoden inden for så forskellige områder som ledelse (IBC ledelse og HR, 2013), selvledelse (Covey, 2009), arbejdsmiljø/stressforskning (Kubota,

¹ Wisker opremser 11 interaktionskategorier på s. 196-98 og giver eksempler på kategorierne. Men det er uklart, både hvor disse kategorier kommer fra, og hvordan de skal bruges.

2004), coaching (Whitworth et al., 1997; Prehn & Gørtz, 2008; Molly m.fl., 2008; Gjerde, 2006; Whitmore, 2009), forskellige former for terapi (Hafen & Crane, 2003), uddannelses- og erhvervsvejledning (Egan, 2002; Peavy, 2012), deltageraktiverende undervisning (Race, 2006; Bligh, 2000; Christensen, 1991), interviewteknik i forskningssammenhænge (Kvale, 1997), medicinsk konsultation (Robertson, 2005) og salg (Drollinger, 2006). Til brug for vores undervisning i emnet på ph.d.-vejledningskurser, trækker vi primært på litteraturen om aktiv lytning inden for ledelse, selvledelse og coaching. Begrundelsen er, at metoden inden for disse områder bruges til at håndtere udfordringer, der kan genkendes i ph.d.-vejledning.

Hvad er aktiv lytning?

Aktiv lytning blev oprindeligt udviklet i terapeutisk sammenhæng (Rogers, 1959) og har rødder tilbage til organisationspsykologisk forskning i 1950'erne (Kolb m.fl., 1979). Ifølge Rogers & Farson (1957) er aktiv lytning én ud af mange måder at lytte på, og formålet med aktiv lytning er at hjælpe andre mennesker til at udfolde sig og opnå nye erkendelser.

Lytterens åbenhed beskrives som et kardinalpunkt i litteraturen om aktiv lytning. Det vil sige, at man lytter med nysgerrighed og respekt og forsøger at lægge sine egne antagelser, værdier og dagsordenener til side. Men det bliver samtidig fremhævet som et vanskeligt krav, som mange har svært ved at efterleve. Udfordringen er, at man risikerer at forandre sit syn på verden, når man virkelig lytter med åbent sind. Rogers & Farson (1957) formulerer dette meget præcist:

"If we permit ourselves to listen our way into the life of a person we do not know or approve of – to get the meaning that life has for him - we risk coming to see the world as he sees it. We are threatened when we give up even momentarily, what we believe and start thinking in someone else's terms. It takes a great deal of inner security and courage to be able to risk one's self in understanding another"(p.13).

Hovedbudskabet er, at mange lyttere udfordres af utålmodighed, af 'lyst til at hjælpe' og behovet for at holde fast i egen sikker grund. Som lytter kan det være en hjælp at fokusere på sin 'oprindelige' nysgerrighed – som om man ser verden (og fortællers erkendelsesproces) for første gang. Ifølge Rogers & Farson (ibid.) er det ofte tilsvarende vanskeligt for den, der bliver vejledt, at skulle åbne sig for nye erkendelser og integrere dem i sit verdensbillede. Det er et almenmenneskeligt træk at yde modstand, hvis man oplever, at en anden person forsøger at forandre eller overbevise én. Især hvis det truer ens selv-billede. Ideelt må begge parter således kunne tilsidesætte behovet for at overbevise den anden, hvis der virkelig skal være tale om aktiv lytning.

Foruden åbenhed og nysgerrighed er opmærksomhed også et centralt princip i aktiv lytning, hvilket især fremgår af markøren 'aktiv'. Aktiv og passiv lytning er et centralt begrebspar i litteraturen (Rogers & Farson, 1957). Begrebet 'aktiv' indebærer, at lytteren gør mere end blot passivt at absorbere de ord, der siges. Det indebærer at udtrykke sin opmærksomhed og empati, at lytte bevidst ved brug af flere forskellige dialogiske greb og tilpasse dem til den konkrete situation. Et væsentligt aspekt er, at man lytter og responderer både på ordene og på det følelsesmæssige niveau. I nedenstående figur har vi opsummeret og eksemplificeret konkrete anvisninger for praktisering af aktiv lytning, på tværs af de udvalgte litteraturområder:

<p>Opmærksomhed og tålmodighed</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lytte opmærksomt, dvs. <i>ikke</i> kigge ud ad vinduet eller på computeren. • Holde kontakt og være bevidst om sine måder at respondere på. • Undgå at afbryde. • Giv tænketid (også) når fortælleren holder pauser • Øve sig i at kunne rumme stilhed. Her kan man bruge såkaldte "drive-teknikker" som fx at nikke og sige: <i>Hmm..., Nåeh,...</i>
<p>Respondere på både ord og følelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Høre <i>både</i> det der bliver sagt og aflæse og reagere på de non-verbale signaler, der kommunikeres. Fx: Fortæller: "Jeg er ikke nået så langt, som jeg gerne ville" • Lytter: "Har du haft meget travlt i den sidste tid?"
<p>Agere åbent og nysgerrigt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stille åbne og uddybende spørgsmål. Fx: "Hvilke andre muligheder kunne du forestille dig?", "Hvilken løsning tror du selv mest på?" eller "Hvad kunne fordelene være ved at gøre det på den måde?" • Pas på med "tilsyneladende" åbne spørgsmål. Fx: "Ville det så ikke være spændende at gå videre med fx X?" • Som lytter kan det være en hjælp at fokusere på sin egen <i>nysgerrighed</i> overfor fortælleren og emnet i samtalen. Fx: "Hvordan opfatter du begrebet tillid?" eller "hvad er din erfaring med den type DNA-analyser?"
<p>Vise respekt ved at teste egen forståelse gennem reformulering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genfortælle mening i det man har hørt og undersøge om man har forstået det rigtigt. • Fx: "Som jeg forstår det, så har du mest tiltro til at gå videre med projektdel X, fordi vi allerede har proceduren klar. Er det rigtigt forstået?"

Figur 1. Elementer i aktiv lytning med uddybning og eksempler

I hvilken udstrækning oplever vejlederne at kurserne bidrager til udvikling og forandring af deres praksis?

Vi har indtil nu opstillet teoretiske argumenter for at undervise ph.d.-vejledere i aktiv lytning, ligesom vi har redegjort for, hvordan teorierne kan "oversættes" til konkrete principper og metoder. Men finder vejlederne reelt emnet interessant og nyttigt som redskab til at (videre-) udvikle deres praksis? Nedenfor beskriver vi metoder og resultater fra vores evalueringsstudie, der havde til formål at indsamle systematisk viden om vejledernes udbytte af kurserne.

Metode

Vi udsendte primo 2013 et elektronisk spørgeskema til samtlige vejledere (N=86) der havde deltaget i de syv kurser afholdt på DTU i perioden 2010-12. Skemaet indeholdt en kombination af lukkede og åbne spørgsmål i 4 kategorier: 1) Baggrundsspørgsmål (hvor mange ph.d.-studerende de har vejledt og hvor længe det er siden, de har haft kurset); 2) hvordan de i dag vurderer udbyttet af kurset; 3) for hvert af 9 kursuselementer spørges der til, a) om de kan huske det? (lukket spm.) b) om de har brugt det i praksis (lukket spm.), c) om de kan give eksempler på deres brug af kursuselementet i deres vejledning (åbent spm.); 4) vil de anbefale kurset og hvilke yderligere ønsker har de til kompetenceudvikling i relation til vejledning. Svarprocenten var 63 % (N=54). Vi fokuserede på den del af undersøgelsen, der handler om aktiv lytning. Empirien består af 26 eksempler, som vejlederne giver på deres egen brug af aktiv i praksis, og fylder samlet næsten to siders tekst, som er analyseret ved brug af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Resultater

Aktiv lytning er det kursuselement, flest deltagere husker: På spørgsmålet om, hvilke af de 8 elementer fra kurset, de kan huske, svarer 92%, at de kan huske "aktiv lytning". Til sammenligning svarer 85%, at de kan huske emnet om "vejleder-roller og vejledningsstil", og 77% husker, at de lærte om "konstruktiv feedback". Efterfølgende spørges, om de har anvendt aktiv lytning i praksis i deres ph.d.-vejledning, og det bekræfter 85% af respondenterne, og 26 af dem (49%) giver derefter konkrete eksempler på, hvordan de i dag bruger aktiv lytning i deres vejledning.

Fire af vejlederne beskriver aktiv lytning som et naturligt element i deres vejledning eller som noget, de allerede "har implementeret". "I use it all the time for all subjects ... its hard not to use", siger én af respondenterne. Her kan være tale om vejledere, der allerede praktiserede aktiv lytning som en naturlig del af deres vejledning, inden de deltog i vejlederkurset, men det kan også være, at de netop har lært tilstrækkeligt på kurset, så de nu mestrer teknikken.

Langt hovedparten af respondenterne beskriver derimod aktiv lytning som noget de forsøger at blive bedre til. Vendingerne "I try to...", "I attempt to..." eller "I aim at..." indgår i 19 ud af de 26 svar, hvilket indikerer, at aktiv lytning fremstår som en dialogisk form, de løbende er opmærksomme på og stræber mod at opnå i deres vejledning. Gennem den tematiske analyse fandt vi fem forskellige kommunikative udfordringer, som vejlederne forsøgte at blive bedre til at håndtere ved at bruge forskellige aspekter af aktiv lytning.

Hvilke udfordringer forsøger vejlederne at løse med aktiv lytning?

I eksemplerne på, hvordan aktiv lytning anvendes, beskriver 19 ud af 26 respondenter, hvad de stræber efter at opnå med aktiv lytning. Det viser sig, at de fremhæver følgende fem aspekter (hvor nogen dog nævner flere aspekter i deres eksempler):

- 1) Otte af vejlederne fremhæver, at de arbejder på at *undgå at snakke for meget selv*, ikke afbryde den ph.d.-studerende eller overtage dialogen. "I try to do it [active listening] but it is really hard for me to not "start talking". Practice!!", skriver en af respondenterne.
- 2) Fem vejledere har fokus på at *facilitere den studerendes egen tænkning og læring*, hvilket fremgår tydeligt af følgende citat: "I try not just to answer questions, but rather return a question into a new question or at least initiate a discussion. This is in order to make the PhD student think, and not only ask questions."
- 3) Fem vejledere fremhæver det tredje aspekt, som er at de er blevet mere opmærksomme på at *sikre sig, at de virkelig har forstået den ph.d.-studerendes spørgsmål og udfordringer*. "Every time I talk to the student, I now have in mind that I should try and understand what he/she is really asking, even if sometimes I think I know the answer after just a few words." Denne opmærksomhed i forhold til at give sig tid til at forstå den studerendes tanker og overvejelser er tæt knyttet til det fjerde aspekt.
- 4) Der er tre vejledere, der nævner det fjerde aspekt, som handler om *ikke at give gode råd for hurtigt*. "I try to let the student talk and formulate the problems/issues and their solution instead of giving my answers right away," formulerer en af vejlederne.
- 5) Endelig er der fem vejledere, der giver eksempler på det aspekt, som vi tidligere i artiklen benævnte "at respondere på både ord og følelser". "I am more actively trying to "read" the person as well as listen to what they say, for example it has helped in detection and reduction of stress for one of my students". De beskriver det aspekt, der handler om at have en *øget opmærksomhed på den ph.d.-studerendes tilstand og processen*, som "at læse personen" eller at "læse mellem linjerne".

Eksemplerne viser, at vejlederne har fået nogle klare opmærksomhedspunkter i forhold til deres kommunikationsform, og at det er blevet muligt for dem at skelne mellem mere eller mindre kvalificerede måder at lytte på. Alle 26 vejledere siger positivt, at de bruger aktiv lytning i deres vejledning, men samtidig viser eksemplerne, at det er noget de stadig arbejder på at blive bedre til og ikke føler sig gode nok til. Det kan betyde, at de på kurserne har fået redskaber til i stigende grad at kunne anvende og udvikle aktiv lytning, og at de er motiverede til at gøre det, men at det kræver en del øvelse og måske også mere træning, før det bliver en integreret og naturlig del af deres individuelle vejledningspraksis.

Diskussion: Hvad kan forklare, at aktiv lytning er den metode, der står stærkest i vejledernes bevidsthed og praksis efter kurset?

Resultaterne af evalueringsstudiet viser, at undervisning i og træning af aktiv lytning på vejlederkurser giver vejlederne en kompetence til at bruge forskellige dialogiske elementer som en del af deres vejledningsrepertoire. De dialogiske elementer i aktiv lytning artikuleres stadig meget præcist op til 3 år efter kurset er afsluttet. Vi konkluderer derfor, at undervisningen i aktiv lytning har gjort et stort flertal af vejlederne mere bevidste om, hvilke dialogiske elementer de tager i brug, hvornår og hvorfor. Men hvad kan forklare metodens succes?

En væsentlig forklaring kan være, at metoden initierer forandring både fra et vidensplan og et handlingsplan på samme tid. Det er med andre ord ikke nok at erkende, at man gerne vil være en mere partnerskabsorienteret vejleder, man skal også øve det i praksis. Metoderne og indstillingen hænger uløseligt sammen og hvis man forsøger at anvende metoderne uden at arbejde med indstillingen, vil det formentlig opleves akavet og utroværdigt (Fibæk, 2004). Lytteøvelserne på kurset fordrer, at vejlederne afprøver det at skulle lytte og nysgerrigt spørge ind til den andens perspektiv. Efterfølgende får de feedback på deres aktive lytning og de bliver opmærksomme på betydningen af deres indstilling til samtalepartneren. Ofte opdager de, at de er mere interesserede i at løse den andens problemer, end de er i at forstå den andens perspektiv og hjælpe vedkommende med at finde sine egne løsninger. Denne erkendelse virker positivt ind på deres lyst til at forfine teknikken.

En anden mulig forklaring er, at aktiv lytning rummer en række principper, som reelt har et ærinde og en relevans i en akademisk faglig sammenhæng på trods af, at de er taget fra en terapi-, ledelses- og coachingsammenhæng. Eksempelvis er der klare paralleller mellem det stærke fokus på processtøtte inden for ledelse og selv-ledelse og behovet for processtøtte i ph.d.-vejledning. Et ph.d.-studie er mere end et forskningsarbejde. Det er også et læringsarbejde. Ph.d.-vejlederen skal derfor optimalt kunne støtte den ph.d.-studerende både i forhold til den faglige udvikling og i forhold til lære- og studieprocessen. Ønsket er, at den studerende udvikler tiltro til

sine egne kompetencer, styrker sin refleksion over eget arbejde og egen læring for på sigt at kunne træffe mere sikre, velovervejede beslutninger (Wisker, 2012, s. 36). Ligesom det er en særlig pointe inden for ledelse, at aktiv lytning er en "investering" i at udvikle medarbejderes selvstændighed, kan man hævde, at det inden for ph.d.-vejledning er en investering at udvikle den studerendes følelse af ejerskab og råderum. Det, der tager tid på den korte bane, er effektivt på den lange bane.

Trods disse lighedstræk, så foregår ph.d.-vejledning i en særlig kontekst, som gør, at aktiv lytning må nuanceres og anskues mere komplekst, hvilket vi lægger stor vægt på at understrege på kurserne.

For det første kan coaching-terminologien virke svær at applicere. Når der fx tales om det "følelsesmæssige niveau", kan det let give associationer til terapeutiske samtaler og en type vejlederrelation, der er mere tæt og privat, end hvad de fleste vejledere ønsker. Men hvis man oversætter det til "at være opmærksom på det der siges mellem linjerne", den ph.d.-studerendes motivation og vedkommendes reaktioner, som udtrykkes gennem kropssproget, kan det give mere mening i en akademisk vejledningskontekst. Som det fremgik af resultaterne fra evalueringsstudiet, fremhæver fem af de vejledere, der gav eksempler på deres brug af aktiv lytning, netop dette aspekt af aktiv lytning som noget, de har haft gavn af i deres vejledning.

For det andet foregår ph.d.-vejledningssamtaler i et fagligt rum og i en videnskabelig diskurs med vægt på argumentation og afprøvning af påstande (Habermas, 2005). Den argumentative samtaleform kan umiddelbart synes fjern fra aktiv lytning, hvor man ikke stræber efter at overbevise den anden eller opnå enighed. Men spørgsmålet er, om de to positioner kan stilles så skarpt op overfor hinanden som modsætninger? Ifølge Rommetveit (1974) er det en misforståelse at opfatte dialog som ensbetydende med ukritisk snak og fravær af faglige holdepunkter (Rommetveit, 1974). Rommetveit (1974) påpeger, at for at dialoger kan være kreative og produktive, må de også indeholde konfrontationer og afprøvning af påstande. I faglige vejlednings-sammenhænge som fx ph.d.-vejledning er det nødvendigt, at vejlederen tør fremstå som en faglig autoritet og vedkende sig den asymmetri, der ligger i at have mere viden. Det afgørende er, hvordan man forvalter sin merviden som vejleder. Den videnskabelige diskurs' krav om kritisk argumentation udelukker ikke, at man som vejleder møder den studerende med respekt og med en reel vilje til at lytte og forstå det, den studerende siger (Handal & Lauvås, 2006, s. 107). Eller sagt på en anden måde: Betingelserne for aktiv lytning (åbenhed, respekt og reduceret asymmetri) er vigtige for, at vejleder og studerende sammen kan bevæge sig ud i faglige konfrontationer, men de må suppleres med den videnskabelige diskurs' krav om kritisk argumentation for at være dækkende for ph.d.-vejledning.

For det tredje kan idealet om den lyttende, dialogorienterede vejleder synes uforenelig med det stigende krav om hurtig studiegennemførelse. I dag er tidsfrister og rammer for ph.d.-uddannelserne blevet stramme og formelle og vejledere forventes ofte at kontrollere den studerendes og projektets progression nøje og nærmest stå som garant for fremgangen og kvaliteten. Mange vejledere kan derfor føle sig presset ind i en kontrollerende og intervenserende vejlederrolle med det argument, at den lyttende vejlederrolle, hvor man er optaget af at udvikle kritiske og selvstændige studerende, er for tidskrævende og i konflikt med kravet om hurtig gennemførelse (Lee, 2008; Franke & Arcidsson, 2010). Men igen kan man med rette stille spørgsmål ved det hensigtsmæssige i at opstille det som to uforenelige positioner. I litteraturen om ph.d.-vejledning er der en tendens til, at positionerne opstilles som modsætninger – som et dilemma. Et af de mest klassiske og oftest rapporterede dilemmaer i ph.d.-vejledning er dilemmaet mellem "styring og selvstyring", mellem "kontrol og frihed": Skal vejlederens krav og viden være styrende for processen og produktets kvalitet, eller skal vejlederen overlade styringen og beslutningerne til den studerende (Cantwell & Scevak, 2004; Lee, 2008; Lovitts, 2008; Franke & Arcidsson 2010)? Håndteringen af dilemmaet bliver ofte beskrevet som et enten/eller, hvor vejlederen enten giver tæt vejledning (hands-on) eller lader den studerende klare sig selv uden at blande sig ret meget (hands-off) (Cullen et al., 1994). Men principperne og rådene fra litteraturen om aktiv lytning synes at tilbyde en tredje vej. At være aktivt lyttende betyder, at man som vejleder støtter den ph.d.-studerende i at finde løsninger selv uden at overlade den studerende til sig selv. Vejlederen holder som udgangspunkt sine gode råd og færdige løsninger tilbage. Hvis vejlederen giver råd og løsninger, er det først efter at have sat sig grundigt ind i den studerendes tanker og afdækket de handlemuligheder, som den studerende selv ser. Vejlederen er således ikke fraværende som faglig autoritet men er både optaget af at give stemme til sig selv og af at lytte og reformulere den studerendes stemme. Der er ikke tale om et enten-eller, men om at opbygge tillid og respekt over tid, så den studerende stoler på, at vejlederen er en faglig kapacitet på sit område og et menneske, der har et reelt ønske om at støtte den studerende i at udvikle sit kreative potentiale og selvstændighed.

Mirjam Godskesen er civilingeniør fra DTU, ph.d. i Teknologisociologi og lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet. Har arbejdet som konsulent inden for coaching og forandringsledelse og stået for udviklingsprojekter omkring ph.d.-coaching og organisationsudvikling på universiteterne. Forsker i ph.d.-coaching, ph.d.-vejledning og forandringsledelse i organisationer. Udvikler kurser, vejleder og underviser i ph.d.-vejledning, portfolio-metoder, projektledelse, læring og forandringsprocesser.

Gitte Wichmann-Hansen er cand.mag. i Pædagogik, ph.d. i Uddannelsesforskning og lektor ved Center for Undervisning og Læring på Aarhus Universitet. Gitte underviser og forsker i vejledning med særligt fokus på vejledning knyttet til studerendes opgave-, projekt- og forskningsforløb på universitetet. Hun afholder kurser i emnet på tværs af fakulteter og universiteter i Danmark og i Norden. Derudover indgår hun i lokale, nationale og internationale netværk om ph.d.-vejledning, og har flere internationale publikationer bag sig om især ph.d.-vejledning.

Litteratur

- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørgsmålet om talegenrane*. Oversat af Rasmus Slaattelid. Bergen: Ariadne Forlag.
- Bligh, D. A. (2000). *What's the Point in Discussion?* Exeter: Intellect.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*; 3, s. 77-101.
- Brew, A. T., & Peseta, T. (2004). Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), s. 5-22.
- Cantwell, R., & Scevak, J. (2004). *Discrepancies between the "ideal" and "passable" doctorate: Supervisor thinking on doctoral standards*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne.
- Christensen, C. R. (1991). The discussion teacher in action: questioning, listening, and response. In: Christensen, C. R.; Garvin, D. A. & Sweet, A. (ed.): *Education for Judgement. The Artistry of Discussion Leadership*. Boston, Harvard Business School Press., s. 153-172.
- Covey, S. R. (2009). *Syv gode vaner*. Kbh.: Gyldendal.
- Cullen, D., Spearson M., Saha, L. J. & Spear, R. H. (1994). *Establishing Effective PhD Supervision*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Donald, J. G., Saroyan, A., & Denison, D. B. (1995). Graduate student supervision policies and procedures: A case study of issues and factors affecting graduate study. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXV (3), s. 71-92.
- Drollinger, T., Comer, L. B., & Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology & Marketing, Volume 23, Issue 2*, s. 161-180.
- Dysthe, O., & Samara, A.. (red). (2006). *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Egan, G. (2002). *The Skilled Helper*. 7th. Edition. Pacific Grove, CA: Wadsworth Publishing.
- Franke, A., & Arcidsson, B. (2010). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), s. 7-19.
- Gjerde, S. (2006). *Coaching – hvad, hvorfor, hvordan*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Habermas, L. (2005). *Teknik og videnskab som 'ideologi'*. Det lille Forlag.
- Haksever, A. M., & Manisali, E. (2000). Assessing supervision requirements of PhD students: The case of construction management and engineering in the UK. *European Journal of Engineering Education*, 25 (1), s. 19-32.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2006). *Forskerveilederen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- IBC ledelse og HR (2013). *Grundlæggende lederuddannelse*,
<http://lederuddannelse.net/Lederuddannelser/Grundlaeggende-lederuddannelse/grundlaeggende-lederuddannelse.html>, Accessed 080113.

- Kolb, D., Rubin I., & MacIntyre, J. (1979). *Organizational Psychology* (3rd. edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Kubota, S., Mishima, N. & Nagata, S. (2004). A Study of the Effects of Active Listening on listening attitudes of middle managers. *Journal of Occupational Health*, 46 (1), s. 60-67.
- Kvale, S. (1997). *InterView: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København.: Hans Reitzels forlag.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), s. 267-281.
- Lee, A., & Williams, C. (1999). Forged in fire: narratives of trauma in PhD supervision pedagogy. *Southern Review*, 32, s. 6-26.
- Lovitts, B. E. (2008). The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. *Journal of Higher Education*, Vol. 79 (3), s. 296-325.
- Pearson, M., & Brew, A. (2002). Research Training and Supervision Development. *Studies in Higher Education*, 27(2), s. 135-150.
- Peavy, R. V. (2012). *Konstruktivistisk vejledning*. København: Studie og Erhverv, 3. oplag
- Prehn, A., & Gørtz, K. (2008) *Coaching i perspektiv: en grundbog*. København: Hans Reitzel.
- Race, P. (2006). *The Lecturer's Toolkit*. 3rd Edition. London: Routledge
- Robertson, K. (2005). Active listening - more than just paying attention. *Australian Family Physician*, 34,12.
- Rogers, C. & Farson, R. (1957). *Active Listening*. Chicago: Industrial Relations Center of The University of Chicago.
- Rogers, C. F. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science*, 3rd ed. (s. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C., & Farson, R. (1979). Active Listening. In D. Kolb, I. Rubin, & J. MacIntyre. *Organizational Psychology* (third edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure*. London: John Wiley
- Spear, R. H. (2000). *Supervision of Research Students: Responding to Student Expectations*. Canberra: The Australian National University.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for Performance*. London : Nicholas Brealey Publishing
- Whitworth, L., Kimsey-House, H., & Sandahl, P. (1997). *Co-active coaching: new skills for coaching people toward success in work and life*. Mountain View: Davies-Black Publishing
- Wichmann-Hansen, G., & Wirefeldt Jensen, T. (2013) Processtyring og kommunikation i vejledning. In: Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Holten, G.I. (red.). *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

- Wisker, G., Robinson G., Trafford, V., Creighton, E. & Warnes M. (2003a). Recognising and Overcoming Dissonance in Postgraduate Student Research. *Studies in Higher Education*, 28(1), s. 91-105.
- Wisker, G., Robinson G., Trafford, V., Warnes M. & Creighton, E. (2003b). From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: Strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8(2), s. 383-97
- Wisker, G. (2012). *The Good Supervisor*. West Yorkshire: Palgrave MacMillan, 2.ed.

Universitetspædagogik

Anmeldelse af Ingemai Larsen, ph.d., uddannelseschef på VUC Hvidovre-Amager.

Lotte Rienecker, Peter Stray Jørgensen, Jens Dolin, Gitte Holten Ingerslev (red.):

Universitetspædagogik.

Samfundslitteratur, 2013.

500 sider.

I 2006 blev første nummer af herværende tidsskrift sendt på gaden med en leder, der begrundede dets relevans og værdi med henvisning til behovet for at øge undervisningskompetencen, kvaliteten af undervisningen og dermed de studerendes læring ved de danske universiteter. Som lederskribenten bemærkede, havde en række udenlandske universiteter dels allerede indledt opbygning af pædagogiske udviklingsenheder, dels afholdt konferencer og søsat en langt række af fagtidsskrifter, mens det i Danmark stod anderledes skralt til. Her var universitetspædagogik kun kendt blandt et fåtal og værre endnu: Interessen for at dyrke feltet var bestemt ikke at finde hos den gennemsnitlige, fastansatte forsker. Det var med andre ord på tide, at dansk universitetspædagogik etablerede sig offensivt som et selvstændigt forskningsfelt med egne metoder, forskningsfællesskaber og publikationskanaler.

Om noget må udgivelsen af det 500 sider digre værk *Universitetspædagogik*, den første danske lærebog til adjunkter, ses som fuldbyrdelsen af den mission, som DUTs bestyrelse og redaktion dengang formulerede. Der er virkelig anledning til at ønske stort tillykke, såvel til forfattere og redaktører og de mange udøvende pædagogisk interesserede universitetsansatte, der gennem årene har arbejdet for sagen, som til de universitetsstuderende, hvis undervisning fremover vil blive yderligere styrket. At jeg lidt senere kommer tilbage til at problematisere, hvad der ligger i det 'selvstændige forskningsfelt', skygger på ingen måde for dette faktum: Bogen er et overflødhedshorn af gode, velskrevne og gennemarbejdede artikler, masser af praksisnære erfaringer og gode råd, som generøst deles ud til enhver, der vil høre dem. Mången en læser vil ønske sig tilbage i tiden og få lov til at gøre det hele én gang til: Forberede mødet med de studerende, overveje pro et contra i forhold til forskellige tilgange til læring, udarbejde kursusplaner og reflektere over passende taxonomier, indlægge aktiverende øvelser undervejs, slutte forløbene af med eksaminer, der tilføjer læringen en ekstra dimension – og til sidst evaluere, så næste semester kan forløbe endnu bedre.

Bogen rummer syv hovedafsnit, hvoraf de fem midterste behandler en lang række aspekter af den daglige gennemførelse af undervisning og vejledning, planlægningen af kurser og eksamensafholdelse samt evaluering. Som ramme om disse meget konkrete og handlingsanvisende afsnit er et mindre antal bidrag, der skitserer universitetets rammebetingelser samt leverer råd til, hvordan den enkelte underviser kan udvikle sin praksis. Det vil føre for vidt at behandle hvert eneste af de 29 selvstændige kapitler, skrevet af i alt 34 forskellige forfattere, men dog domineret af et par særdeles tunge drenge m/k. Rienecker og Stray Jørgensen har som makkere og i andre konstellationer igennem årene været vidt omkring og skriver her om blandt andet den multianvendelige pentagon, som er et af de bedste pædagogiske refleksionsværktøjer *ever*, om lektions- og kursusplanlægning - superenkelt men meget virksomt - samt om feedback i et særdeles inspirerende kapitel, der gerne må få en opfølgning med eksempler fra forskellige genrer og typer af kurser: Hvordan giver man feedback på grammatikopgaver og på tekstanalyseopgaver? - for blot at nævne et par rigtige tidsrøvere fra hverdagen på et sproginstitut. Dahl og Troelsen tager livtag med forelæsningen, der ellers har været dømt ude i mange år, men nej - den velforberejede forelæsning kan bestemt også noget og lad mig tilføje til kapitlet her: Den kan give de (humaniora-) studerende på de små fag den wauw-oplevelse, som også er en del af universitetslivet. Auditoriet er stedet, hvor de alt for travle professorer med store forskningsprojekter kan bidrage til undervisningen. Der er rigtigt gode råd at hente til gruppearbejdet, der kun sjældent lykkes uden konflikter af en eller anden slags, men som er alfa og omega i enhver studerendes modningsproces. E-læring bliver behandlet, ligesom der er råd om inddragelse af nyere it-værktøjer i undervisningen. Så man kommer vidt omkring, og i visse tilfælde kunne man måske have skrevet nogle af de allerkorteste kapitler sammen.

Rammekapitlerne fortjener at blive behandlet i faggrupper og studienævn, både dem der tager fat i universiteternes rammebetingelser og dem, der ser på underviserrollen i helikopterperspektiv. Troelsen og Tofteskov lægger op til en tillidskrævende diskussion af underviserrollen: "Hvornår er jeg en god underviser, hvornår er jeg ikke en god underviser?" (s. 470), og det er nærliggende her at henvise til Leth Andersen og Tortzen Baggers forslag til, hvordan man udvikler pædagogik gennem kollegial supervision. For én ting er best practise og nok så mange konkrete råd, noget ganske andet, hvordan man som person formår at omsætte det hele til en daglig praksis, der virker og føles meningsfuld. At undervise medfører, at man konstant investerer sig selv og stiller sig til skue, og få er de undervisere, der ikke i kortere eller længere tid har oplevet det som vanskeligt.

Langt de fleste kapitler er handlingsanvisende; men til næste udgave kunne man måske ønske sig, at flere forfattere inddrog en case, der binder an til kapitlets emne. Eksempelvis i Dolins kapitel om læringsteorier, så det klart fremstod, hvor mærkbare

konsekvenser det har at vælge en konstruktivistisk, socialkonstruktivistisk eller behaviouristisk indfaldsvinkel til undervisningen. Men Dolin har til gengæld en væsentlig pointe i afsnittet om situeret læring, når han (s. 79) noterer, at "hvis der ikke arbejdes didaktisk med at udvikle en undervisning, der eksplicit arbejder på at skabe sammenhæng i studiet for de studerende, vil de ikke få det fulde udbytte af det tværfaglige studium, men lære elementerne som uafhængige dele". Et kapitel om netop pædagogik i tværfaglig undervisning, dette smertensbarn, må inkluderes i næste udgave af bogen. I Krogh og Wibergs gode bidrag om problemorienteret og projektorganiseret undervisning berøres det, men problematiseres ikke. Den vinkel savnes. Det samme gør et helt kapitel om forberedelse eller lektier, som det også kaldes; noget som masser af unge fra folkeskole til universitet har det umådelig svært med. På landets gymnasier og hf-kurser mm. indføres der med større eller mindre overbevisning 'lektiefri' undervisning, eller der arbejdes med 'lektieminimering', og dette må også universiteterne enten tage højde for eller ytre sig om. I det hele taget forekommer det måske ikke ønskværdigt, men nødvendigt – i hvert fald indtil de formodede positive virkninger af en ny folkeskolereform slår igennem i hele uddannelsessystemet og/eller de politiske prioriteringer ændres – at dvæle lidt mere ved de pædagogiske udfordringer, som 95%-målsætningen giver universiteterne. Motivation og kursistyper, anvendelsesorienteret undervisning; der er nok at gå i gang med, i fald de politiske vinde ikke ændrer retning, eller de studerendes adfærd pludselig skifter.

Jeg bemærkede indledningsvist en vis reservation i forhold til fejringen af et selvstændigt, velafgrænset forskningsfelt, hvilket værkets titel jo indikerer. Universitetspædagogik er pædagogik, som knytter sig til universitetsundervisning, hvis adelsmærke er forskningsbaseringen. Men faktisk er det sådan, at kun de færreste kapitler indeholder generelle og specifikke råd, som alene giver mening i forhold til forskningsbaseret undervisning. De indledende bidrag fra Dohn og Dolin skitserer grundlæggende pædagogiske tilgange til læring, som går på tværs af alle typer uddannelse, og i kapitlet om forskningsbaseret undervisning er der mange tips, som kan anvendes af gymnasielærere, for eksempel i forhold til indsamling af empiri til fælles dataindsamlinger. Selv i Mørcke og Rumps kapitel, der specifikt hedder "Universitetspædagogiske modeller og principper", er der en mængde gode råd til, hvordan man skaber sammenhæng og progression i undervisningen. Og så fremdeles: Deltaforudsætninger – hvem er de studerende og hvad bringer de med sig – er lige så relevant læsning på professionshøjskolerne som på universiteterne. Kursusbeskrivelser, lektionsplanlægning, casebaseret undervisning og forelæsning er det på samme måde. Gruppearbejde kan finde læsere også blandt folkeskolelærere. E-learning og projektorganiseret undervisning vinder frem på Voksensuddannelsescentrene i hele landet og brug af clickers og portfolioer gør det samme.

Så når jeg anholder den lidt problematiske titel (*Universitetspædagogik* og ikke *Pædagogik på universitetet*) og dermed forbindelsen mellem indhold og universitetspædagogik som selvstændigt forskningsfelt, er pointen på ingen måde at sætte spørgsmålstegn ved relevansen af bogens resultater – endsige advokere for, at bestræbelserne på at udvikle feltet ikke bør fortsætte. Det bør de helt afgjort. Pointen er alene at opfordre til samarbejde på tværs af uddannelsesinstitutionerne og med inddragelse af flere aktører, end universitetspædagogerne måske i første omgang lige forestiller sig. At agere i dagens uddannelseslandskab kræver mere samarbejde på tværs end nogensinde før, fordi de enkelte institutioner skal favne stadig flere typer unge. Det er den virkelighed vi befinder os i, på godt og på ondt. Det positive er så, at universitetspædagoger helt legitimt både kan se ud over egne mure og lade sig inspirere hos naboerne og tilsvarende blande sig i de andres debatter; de har masser af byde på, og vi er mange, der meget gerne lytter efter.

DANSK UNIVERSITETSPÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Årgang 8 Nummer 15/2013

Tema: Ph.d.-studerendes arbejdsmiljø og uddannelse

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

REDAKTION

Lektor Jens Jørgen Hansen (Syddansk Universitet) (ansvarshavende), Lektor Annie Aarup Jensen (Aalborg Universitet), Adjunkt Berit Lassesen (Aarhus Universitet), Lektor Frederik Voetmann Christiansen (Københavns Universitet), Specialkonsulent Sidsel Winther (Roskilde Universitet) og Claus Thorp Hansen (Danmarks Tekniske Universitet).