

DUU TT

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

TEMA:

**Nye perspektiver på
evalueringsformer i
universitetspædagogik**

Årgang 12 nr. 23/2017

Indhold

| | |
|--|----|
| Continuous assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses <i>Ole Eggers Bjælde, Tove Hedegaard Jørgensen og Annika Büchert Lindberg</i> | 1 |
| Effekt af standardiserede studenter-evalueringer på udvikling af undervisning <i>Frederik Voetmann Christiansen og Simon Sebastian Haag</i> | 20 |
| At lære sig "de kloge damers" sprog – Studerendes perspektiver på akademisk skrivning <i>Nana Clemensen og Lars Holm</i> | 37 |
| Undervisningsudvikling i en organisationsteoretisk optik <i>Hanne Nexø Jensen</i> | 52 |
| "En usleben diamant" – Video i udviklingen af masterstuderendes kritiske refleksivitet <i>Helle Merete Nordentoft og Mads Emil Guldmann Jensen</i> | 71 |
| Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer <i>Anmeldt af Ole Eggers Bjælde, Annika Büchert Lindberg</i> | 87 |
| Om at skrive på universiteterne <i>Anmeldt af Mirjam Godskesen</i> | 89 |
| Undervis med slides <i>Anmeldt af Ole Lauridsen</i> | 92 |
| Den gode opgave <i>Anmeldt af Jakob Matthiesen</i> | 95 |

Continuous assessment in higher education in Denmark: Early experiences from two science courses

Ole Eggers Bjælde, Educational developer, astrophysicist and special consultant, PhD, Science and Technology Learning Lab, Faculty of Science and Technology, Aarhus University

Tove Hedegaard Jørgensen, Associate Professor in Evolutionary Biology Bioscience, Faculty of Science and Technology, Aarhus University

Annika Büchert Lindberg, Educational developer, tropical biologist and special consultant, PhD, Science and Technology Learning lab, Faculty of Science and Technology, Aarhus University

Research article, peer reviewed

Designing fair and efficient ways of assessing student learning is a challenge to most teachers in higher education. It is possible that multiple graded, low-stake activities during the teaching period can either replace or supplement end-of-semester exams to measure student performance. Such a shift to continuous assessment has the potential not only to increase efficiency but, importantly, also enhance student learning. Continuous assessment is used widely internationally and now (since 2016) also allowed at Danish Universities. Here we review the advantages and disadvantages of this assessment format and report on its first use in two science courses at Aarhus University. We include a detailed description of the graded tasks and activities used in the two courses. By comparing student performance in continuous assessments with that of a traditional end-of-semester exam we are able to highlight some challenges and provide recommendations for the future use of this assessment format at Danish universities.

Introduction

The Ministerial Order for Examination (30/06/2016) now allows the use of continuous assessment at Danish Universities. It is an assessment format that has the potential to change student study behaviours while it also offers the opportunity to provide more feedback and to improve the alignment between teaching and exams. One expectation is that effective use of continuous assessment can boost student completion rates and reduce drop-out rates through enhanced learning and the avoidance of single high-stakes exams. Here we give an introduction to the potential uses, advantages and disadvantages of continuous assessment. We furthermore

describe and discuss some first experiences of using this assessment format in two undergraduate courses at a Danish university.

| Term | Additional terms | Definition | In Danish |
|-----------------------|---|---|---------------------------|
| Assessment | | 'graded and non-graded tasks, undertaken by an enrolled student as part of their formal study, where the learner's performance is judged by others (teachers or peers)' (Bearman et al. 2016, p. 547). | Bedømmelse/ udprøvning |
| Examination/exam | End-of-semester assessment/final assessment/final exam | 'Assessment undertaken in strict formal and invigilated time-constrained conditions' (Bridges et al. 2002, p. 36). Is graded. | Eksamen |
| Continuous assessment | Coursework/ curriculum integrated assessment/ embedded assessment | Assessments occur as graded tasks or activities (written assignments, tests, small oral presentations and similar) distributed throughout the course. | Løbende bedømmelse |
| Formative assessment | | General term for non-graded assessments that can be distributed throughout the course and provide the opportunity for feedback and feed-forward. Used by teachers and students to adjust teaching and learning activities (Black and Wiliam, 1998). | Formativ bedømmelse |
| Summative assessment | | General term for graded assessments that provide information about the level of student performance. These assessments can be distributed throughout the course. (Trotter 2006) | Summativ bedømmelse |
| Evaluation | Course evaluation | Student evaluation of the teaching/instruction during the course. | Evaluering |

Table 1: Definitions of terms are based on the literature where possible and on own wording in the remaining cases.

Assessment and learning

Assessment plays an important role in student learning and is perhaps the most important factor for student motivation and engagement (Ramsden, 2003; Brown et al., 1997). In this paper, we define assessments as 'graded and non-graded tasks, undertaken by an enrolled student as part of their formal study, where the learner's performance is judged by others (teachers or peers)' (Bearman et al., 2016, p. 547, see also Table 1 for definitions of terms). Assessment has three main functions 1) to assign grades that judge the quality of student achievements, 2) to provide evidence or certification to external partners and 3) to support student learning (Carless, 2015). Functions one and two are referred to as *assessment of learning* and are well described in university policies on assessment (Boud, 2007).

The traditional time-bound, unseen and written end-of-semester examination serves these functions by striving for reliable and fair assessment with limited possibilities for cheating (Race, 2014). Oral assessments, where the students draw a question to be answered and discussed immediately or after a short preparation time (Ulriksen, 2014), also assess learning and are commonly used in Scandinavia and Germany (Andersen & Tofteskov, 2016). End-of-semester examinations provide limited opportunities for feedback to learners and, in their typical form, reveal little information that might help students improve their understanding. One can argue that this kind of examination does have some formative elements because students can adapt their learning activities to this particular assessment format, e.g. answering questions or solving problems from previous examinations. Still, the main function of end-of-semester examinations is to test whether students meet a given standard (Raaheim, 2016). They become high-stakes because students usually have only one chance to deliver and may therefore promote exam anxiety. The examinations also often lack authenticity in the sense that they rarely mirror real-life tasks or real-life conditions and usually require students to work alone, with limited access to resources and with minimal influence on the assessment task itself.

A particular challenge for those involved in creating assessments is to find a design that facilitates the long-term retention of learning. This is not always the case with traditional, time-bound, end of semester examinations where students often revise intensively before sitting the exam, but find they have forgotten much of what they revised, once the examination is over. The question is whether the use of other assessment formats can help teachers meet some of the challenges posed by final examinations and move the emphasis from control of standards and certification to also include authenticity and emphasis on learning.

Continuous assessment for learning

When assessments occur as graded tasks or activities distributed throughout the course (written assignments, tests, small oral presentations and similar) we refer to them as continuous assessment. Each separate assessment will count towards the final grade and can be regarded as a formative/summative hybrid because it can include increased opportunity for learning (hence the term 'learning-oriented assessment' used by Carless 2007). Low stake summative assessment tasks can engage students throughout the course and define standards against which students can test their understanding formatively, thus helping students to internalise these same standards.

The idea of using continuous assessment in higher education is not new. End-of semester examinations have been supplemented or replaced by continuous assessments in the UK, Australia and New Zealand over the last 40 years (Richardson 2015). Also Universities in the USA have used continuous assessment for decades. For example at Harvard University where a final exam can now (since 2010) only be held by special permission as a supplement to the continuous assessment (Harvard Magazine, 2010). Another example is the University of Western Australia where final high-stakes exams will be removed from timetables in 2018 and replaced by a format where any one assessment task must comprise less than 70 per cent of the final grade, including a potential final exam (University of Western Australia, 2015). In a Danish context, this form of assessment has only recently become available to teachers in higher education.

Advantages and uses of continuous assessment

Assigning grades and certification is an important purpose of assessment because it affects the future careers of students (Boud and Falchikov, 2007a). However, the potential use of assessment *for* learning and not just *of* learning is increasingly accepted in higher education (Brown, 2005; Boud & Falchikov, 2007a). Without dismissing the certification aspect of assessment we focus in this section on the learning-oriented aspects of continuous assessment and summarise the possible advantages.

Boosting student motivation with continuous assessment

Students' engagement in assessment activities is influenced by their perception of assessment purpose (Carless 2015). Making the assessment summative can therefore be an important incentive for students to perform at their best (Carless, 2015). If activities are instead voluntary or serve as prerequisites for an end-of-semester examination, students are less likely to put real effort into the activities. If, however, feedback consists of formative feedback as well as a summative grade, this can potentially increase student motivation for engagement in the curriculum throughout

the course and avoid 'last minute cramming' before the final examination (Trotter, 2006; Gibbs and Lucas, 1997).

Using continuous assessment to strengthen practice and the effectiveness of feedback

One example of the learning-enhancing aspects of continuous assessment is the opportunity to practise skills that can be improved when the students are provided with (timely) feedback and the opportunity to follow-up or act upon the feedback (Bearman et al, 2014). This becomes particularly powerful when activities are also graded, because the combination of grade and feedback will hold more information than either one of them alone. Moreover, due to a lack of time constraints, students are more likely to produce work of academic excellence (Bassey, 1971; Richardson, 2015). Assessments can then improve knowledge and understanding, as well as provide practice of specific skills like writing, presenting, problem solving, handling equipment, etc. When used in this way, continuous assessment offers a way of integrating student learning progress into the assessment so that attention is not only on the end result but also on the learning process (Ramsden, 2003; Dochy et al., 2007). This idea of rewarding increased effort and persistence rather than focusing on actual performance is in line with recommendations from studies of metacognition (Schraw, 1998 and references therein). A multi-step assessment activity with feedback at intermediate stages could be one way of achieving this (see 'Assignments' in box 1 for an example). This format also addresses the challenge of ensuring that students use feedback constructively in later assessments. As a final remark on feedback, continuous assessment will also inform teachers about student progress and learning and thereby help expose areas in teaching where adjustments may be needed.

Mirroring real-life tasks with continuous assessment

An interesting aspect of continuous assessment is that it offers a way to test competencies that can be hard to assess in a traditional final exam. This includes competencies such as the ability to collaborate with peers, creative thinking and innovation skills (Bjælde and Najbjerg, 2017). Assessment tasks can therefore be more authentic because the working process in the assessment can resemble more closely the study process students are used to in their course of study. Furthermore, authentic (and graded) tasks mirroring a future professional life (e.g. law students identifying legal issues reported in news media or medical students treating patients) may be highly motivating for students (Glofcheski, 2017). However, setting assessment criteria for such authentic tasks and explaining to students exactly how they will be assessed can be challenging (Bridges et al. 2017).

Helping students to become self-reflective learners

The ability to judge the quality of your own work is a required competence in students' future professions (Boud and Falchikov, 2007b). Engaging in meaningful continuous assessment activities that focus directly on the application or development of assessment criteria is one way to practise this (see example in Box 1). Such activities may generally strengthen the student's beliefs in their own abilities as a learner (Shields, 2015). This effect can be further increased by letting students use criteria to assess the quality of their own work (without marking) (McDonald and Boud, 2003; Andrade & Du, 2007). Acquiring a detailed understanding of the standards within their discipline will also help students prepare for a potential final examination.

Assessing large cohorts with continuous assessment

Many continuous assessment activities are well-suited as online activities in a Learning Management System. It can therefore make continuous assessment feasible even for larger cohorts because it can reduce marking time, provide opportunities for automated feedback and support student engagement with feedback (Bennett et al., 2016). A few common examples are multiple choice questions or short essays with word restrictions and rubrics for transparent and fast marking (see also Box 1 for examples). However, it is important to consider how technology and pedagogy can be combined to improve assessment for learning and not just of learning (Dawson & Henderson, 2017). Technology-supported assessment poses a risk of focusing more on efficiencies in assessment (e.g. reduction of marking time) and not on assessment for learning through innovative assessment tasks.

Exam anxiety

Assessments (and examinations in particular) are potentially very stressful to students (Falchikov and Boud, 2007c). It is a highly undesirable situation because assessments are designed to focus on student achievement of learning outcomes and not on their ability to handle stress. It is possible that low-stake assessments providing timely feedback to students can be experienced as less stressful for the majority of students and increase their confidence (Shields, 2015). Continuous assessment with many low-stake assessments may be particularly useful when helping first year students to understand expectations in higher education.

Challenges with continuous assessment

Replacing one assessment practise with another obviously requires a time investment from teachers and may incur additional costs. Continuous assessments combining both grading and feedback may be particularly costly to design and implement (Hernandez, 2012; Carless, 2015). It is for example time consuming to design

assessment tasks and feedback so that students use the feedback to support their learning and not as simple explanation for the grade (Glover & Brown, 2006; Hernandez, 2012). Box 1 provides examples of multi-step assessments designed to do exactly this. Another challenge is to ensure that each assessment task is viewed as part of a coherent curriculum and not as an isolated piece of learning, for example by letting students compare and contrast or link different subjects or concepts from the curriculum to each other. In some cases a supplementary final examination can also be used to bring all the pieces of the curriculum together again.

Using continuous assessment comes with the risk that students may feel as if they are constantly assessed. So, instead of reducing anxiety, continuous assessment may actually make students feel anxious for more of their study time. In order to avoid this risk, the aim should be to strike a meaningful balance between complexity of activities, the number of activities and the available time. In general, students are willing to invest a considerable amount of time and effort when learning activities are perceived as meaningful and involve a substantial degree of challenge (Marsh, 2001; Trotter, 2006; Raaheim, 2016).

A final concern when engaging in continuous assessment is the issue of cheating and plagiarism. Because students are not assessed under strictly controlled conditions they will have access to all available resources and aids. A few Norwegian studies show that frequent assignments, too many assessments and pressure for good grades are among the main reasons why some students cheat (Raaheim, 2016, and references therein). Ignorance on what cheating and plagiarism is and the simple possibility to cheat are additional reasons (Park, 2003; Raaheim, 2016 and references therein). Hence, cheating is a real concern, and continuous assessment activities have to be designed carefully to avoid it. But, it can also be argued, that cheating is, and always has been, a problem for end-of-semester examinations too. Continuous assessment can even include activities that develop student understanding about cheating and plagiarism. Additionally, continuous assessment can focus on students' reflections and responses to various sources of information and less on checking if students have acquired specific knowledge (Raaheim, 2016). The use of digital platforms for assessment can also help as many offer plagiarism checking and can generate unique questions and tasks for each student, making it harder to cheat.

Continuous assessment in the Danish context

The Ministerial Order from 30.06.2016 (Ministerial Order, 2016, p. 2) now offers universities in Denmark the possibility of using continuous assessment:

In the academic regulations, the university may also stipulate that the assessment of coursework in the form of written papers and oral presentations etc. must be in-

cluded in the determination of the mark together with the final exam in a course or course element.

Note the flexibility in assessment format that this wording allows: *'written papers, oral presentations, etc'* can be included in the calculation of the final grade. The Ministerial Order further underlines that students should know exactly how their grades are calculated (Ministerial Order, 2016, p. 2):

It must be stated in the rules, if any, how the assessment of the written papers and oral presentations etc. should be included in the overall assessment of the course or course element.

A major issue in higher education in Denmark is the call for more feedback. This was identified as the most important action point for Danish universities in a survey of 76,000 students and 43,000 new graduates in 2017 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017). Due to the reinforcing effect of combining feedback with continuous assessment, allowing and encouraging the use of continuous assessment therefore appears timely. Currently we have only a few documented experiences from the use of continuous assessment at Danish universities (see Christensen (2016) for an example combining continuous assessment and agile feedback). Below we report on our first use of this assessment format in two undergraduate courses in Physics and Biology at Aarhus University and discuss their outcome in relation to expectations from the literature. Note that both course organisers are among the authors of this paper.

Early experiences of using continuous assessment at Aarhus University

Astrophysics

Astrophysics is a 5 ECTS mandatory course in the first semester of the physics undergraduate programme with 100-150 students per year. The course serves as an introduction to the field of astrophysics and covers a broad curriculum that includes many different topics. During each week of the semester, the course has three hours of lectures, three hours of exercises/tutorials and a substantial online component corresponding to roughly 25 per cent of the course work. Assessment includes a continuous component (online) and a final exam (on-site). The continuous component consists of reading quizzes, assignments and communication exercises, organised in a weekly structure. Each element is described in more detail in Box 1. The final exam is a three-hour written exam with an emphasis on problem solving.

In the 2016 edition of Astrophysics, the continuous assessment activities were the following (percentage of final grade in parenthesis):

- Reading quizzes (8 %)
 - When: Week 1-7
 - What: Multiple choice questions, ordering questions, matching questions, etc
 - Feedback: Students can answer the questions as many times as they like, only the last attempt counts. After each attempt, students get automated feedback pointing towards the correct answers in the book.
- Criteria exercise (2 %)
 - When: Week 1
 - What: Students rank four different written answers to a problem and give criteria and explanations for the ranking. The written answers are anonymised student answers from a previous year.
 - Feedback: Students perform this activity in a group and collective feedback is given to all groups. In addition, all student criteria are collected and merged into a list of assessment criteria that are used to score assignments in subsequent weeks.
- Assignments (14 %)
 - When: Week 2, 3, 4
 - What: Problems from a previous final exam
 - Feedback: Students get feedback from a teaching assistant. They can then resubmit the assignment taking into account the received feedback to obtain a better score.
- Design a multiple choice question (6 %)
 - When: Week 5-7
 - What: Students create their own multiple choice question in the online system PeerWise (Denny et al., 2008) including plausible wrong answers and an explanation for the correct answer. The question is then uploaded to a common question pool in PeerWise.
 - Feedback: Students receive points by creating at least one question and answering and rating 20 questions from the question pool. Bonus points are awarded to students with high-rated questions and with many badges (assigned automatically by the system).
- Communication exercise (20 %)
 - When: Week 5-7
 - What: In groups students communicate a topic from the curriculum to a selected audience. Assessment criteria include subject knowledge and coherent communication but also innovation and multimodality (more than one mode of communication). All criteria are known to students beforehand. The format of presenting can be chosen freely by students, but they are encouraged to create a product which will give actual value for their selected audience.
 - Feedback: Students' products are graded with a rubric and short, targeted feedback is given after submission. Read more about the communication exercise in Author et al. 2017.

Box 1: Continuous assessment activities in Astrophysics in 2016.

Continuous assessment was introduced in the course in 2014 (by dispensation) to motivate students to work in a structured manner throughout the course, to avoid a single high-stakes exam at the end and to support student learning by providing timely feedback on graded learning activities. The structure and cadence of activities in the course were designed using a learning design model (Godsk, 2013; Bjælde et

al., 2015). The activities in the continuous assessment all take place online, and students are allowed the flexibility to do the activities whenever they want (before deadline) and with whom they want. The content in the continuous assessment activities in a given week mirrors the content covered in lectures and exercises in that week. In practically all continuous assessment activities, students would benefit directly from working in a group and discussing problems with other group members. For this reason in particular, it is expected that students on average perform well in the continuous assessment. In addition, the structured and persistent work required to do well in the continuous assessment is expected to boost the grade point average and lower fail-rates.

Overall grades in Astrophysics for the years 2013-2016 as well as grades in continuous assessment vs. final exam from 2016 are shown in Fig. 1A, 1C and Table 1 (cohort sizes given in Table 1). There are several noteworthy trends in the grades; first of all the introduction of continuous assessment has lowered the fail-rates and increased the grade point average. Moreover, students' performances in the continuous assessment activities are significantly better than in the final written exam, as expected. We defer a further discussion of these numbers to the next section.

Towards the end of the teaching period each year, a student evaluation survey is completed gauging, among other things, students' opinion on continuous assessment. In 2015 and 2016 students were directly asked how many per cent continuous assessment should contribute to the overall grade. To this, students responded 43 per cent in 2016 (N=87), and 23 per cent in 2015 (N=91), in both cases with a large variation. It is interesting to note, that in 2015 continuous assessment counted for 25 per cent of the total mark and in 2016 this was increased to 50 per cent more or less matching students' preferences. Students were also asked directly whether they supported the use of graded continuous assessment activities to which students in 2016 responded: yes (79.5 per cent), no (11.4 per cent) and don't know (9.1 per cent). The average student evidently supports the use of continuous assessment. A third interesting number from the student evaluation survey is the perceived number of hours spent on astrophysics per week. The 2016 number is not reliable due to the lack of respondents, but the numbers from the previous years were (number of responses in parenthesis): 2015: 11.1 hours (N=91); 2014: 9.8 hours (N=89); 2013: 12.0 hours (N=40). Note that continuous assessment was introduced in 2014. Students' perceived workload does not seem to increase with continuous assessment when looking at the entire ensemble of students.

Evolutionary Biology

Evolutionary Biology is a 5 ECTS mandatory course in the fourth semester of the Biology degree. Teaching is delivered through four lectures and two hours of small group teaching per week for seven weeks and it gives 100 - 130 students a first in-

roduction to the field. Students are asked to prepare for in-class activities through directed reading, watching of webcasts, solving quizzes and working on larger analytical problems. The latter forms the basis of activities during small group teaching. The course was previously assessed in one final four-hour written exam consisting of analytical problems and multiple-choice questions in exactly the same format as students had met them during teaching. In 2016 we moved (by dispensation) to a combination of continuous assessment (online; accounts for 25% of the course mark) and a final three-hour written exam (on site; accounts for 75% of the mark) but kept the existing format for test questions. Our aims were threefold: 1) to avoid a single high-stakes exam, 2) provide opportunities for feedback to students throughout the teaching period and 3) enhance student learning through increased engagement in both out-of-class and in-class activities. The continuous assessments were designed to reward investment in preparation and active participation in the small group teaching in particular. Each weekly assignment tests the students' understanding of exactly the same concepts as covered during teaching that week and often is based on the same examples and data as used in small group teaching although the questions vary. It was expected that a high learning outcome from the small group teaching would lead to a high mark in the weekly assignments. These assignments are made available online midweek when all teaching for the week has finished. The students then have five days to complete the assignment with the possibility to resubmit and also to collaborate with peers.

One expectation was that the new assessment format would increase the average grade and/or lower the number of students failing the course. Our first experience with the format does not completely match these expectations. While the average grade for the continuous assessments in 2016 was high, average grades for the final exam were lower and left the overall mark for the cohort in 2016 unchanged from previous years (Table 1, Fig. 1B). One observation was that the number of students obtaining a grade of zero or two in the final exam was high in 2016 compared to previous years despite many of these students performing well in the continuous assessment (Fig. 1D).

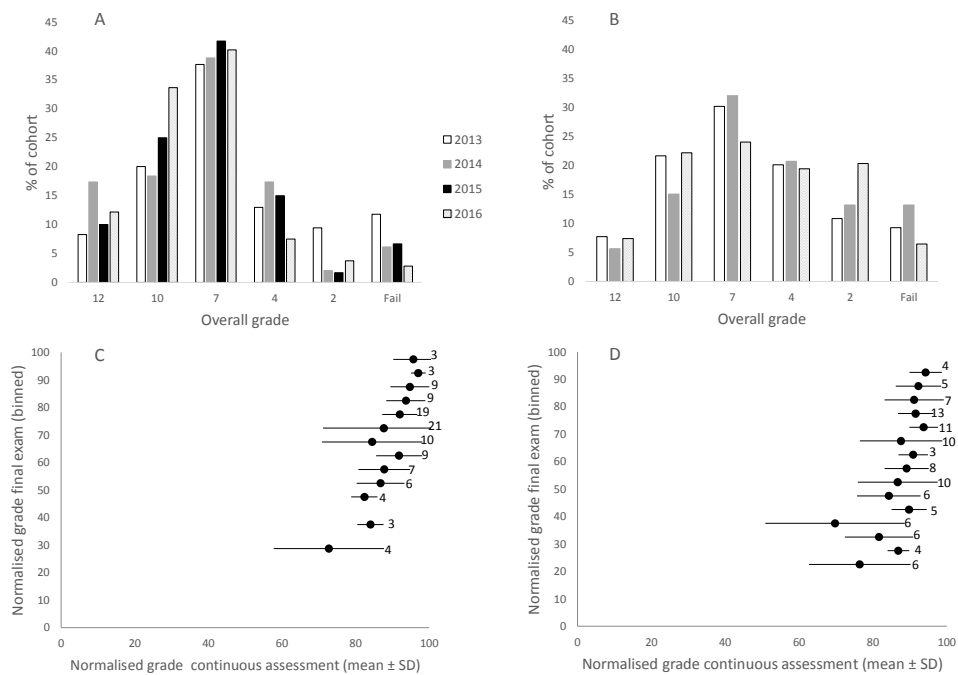


Figure 1: Overall grades awarded to students in Astrophysics (A) and Evolutionary Biology (B) and the association between continuous assessment grades and the final exam grade in 2016 for Astrophysics (C) and Evolutionary Biology (D). Astrophysics used continuous assessment in 2014, 2015 and 2016 and Evolutionary Biology in 2016. The 2015 cohort in Evolutionary Biology is not reported because irregularities (plagiarism) significantly affected the distribution of course marks. Data in panel C and D is binned according to final grade (5% intervals) and the associated continuous assessment grades are reported as means \pm 1 SD for full anonymity. Figures next to error bars give student numbers in each bin.

| | Overall | Continuous assessment | Final exam | N |
|---------------------|------------------|-----------------------|------------------|-----|
| Astrophysics | | | | |
| 2013 | 6.3 (\pm 3.7) | | | 85 |
| 2014 | 7.4 (\pm 3.3) | 10.0 (\pm 3.2) | 6.7 (\pm 3.5) | 98 |
| 2015 | 7.3 (\pm 3.1) | 7.8 (\pm 3.7) | 6.9 (\pm 3.2) | 120 |
| 2016 | 8.0 (\pm 2.8) | 10.4 (\pm 2.4) | 6.0 (\pm 3.1) | 107 |

| | Overall | Continuous assessment | Final exam | N |
|-----------------------------|------------------|-----------------------|------------------|-----|
| Evolutionary Biology | | | | |
| 2013 | 6.2 (\pm 3.7) | | | 129 |
| 2014 | 5.5 (\pm 3.6) | | | 104 |
| 2016 | 6.0 (\pm 3.6) | 10.5 (\pm 2.4) | 4.9 (\pm 3.7) | 104 |

Table 1: Grade means (\pm 1 SD) in Astrophysics and Evolutionary Biology in 2013 - 2016. Astrophysics used continuous assessment in 2014, 2015 and 2016 and Evolutionary Biology in 2016. The 2015 cohort in Evolutionary Biology is not reported because irregularities (plagiarism) significantly affected the distribution of course marks. Note that students were not given separate grades for the continuous assessment and final exam, but only an overall grade. The grades shown here for continuous assessment and final exam were calculated using the same algorithm as used to calculate the overall grade.

Discussion of the early experiences

The grades awarded in our first use of continuous assessment in Astrophysics and Evolutionary Biology show that students in both courses perform very well in continuous assessment activities. This is not surprising, and similar results have been obtained across many British universities (Yorke, Bridges and Woolf, 2000; Bridges, 2002; Simonite, 2003). The interpretation here is that increased performance is explained by students having control of the effort invested in continuous assessment activities, the availability of information, the availability of relatively unlimited time in continuous assessment and collaborative working (Yorke, Bridges and Woolf, 2000; Bridges, 2002). In our case, a reasonable suggestion is that many students have benefitted from collaborating in groups and from investing the time required to do well. However, our (limited) data on student behaviour do not immediately support (or dismiss) this hypothesis as exemplified by the reporting of a more or less unchanged perceived workload by students in the Astrophysics course. This does of course not change the fact that a good performance in the continuous assessment is a highly desirable result in itself.

Grades awarded in continuous assessment in the latest installment of both courses show a small variation, whereas marks in the final exam showed a larger variation, demonstrated by the larger standard deviation. A UK study reports the same ten-

dency (Simonite, 2003). This does not necessarily pose a problem, as it may simply show that students have learned from collaborative learning on continuous assessments, thus evening out the grade distribution. More research is needed to clarify this issue.

A reasonable assumption would be that students who perform well in the continuous assessment would be better prepared for the final exam, under the assumption that similar competencies are required in the continuous assessment and final exam. A close association between final exam grades and completion of all continuous assessment activities was reported in a study from the University of Maastricht in the Netherlands (Gijbels et al., 2005). However, the data from the two courses presented in this paper show no close association between the performance in the continuous assessment and in the final exam. This is most visible from the plots in panel C and D of Fig. 1. In both courses, many students, who obtain very high scores in the continuous assessment, obtain below 50 per cent of the possible points in the final exam. One possibility is that a good performance in the continuous assessment activities might lull students into a false sense of security, although there is no data to back-up this suggestion at this stage. The same patterns observed at Aarhus University have also been noted at some British Universities and the interpretation here is that continuous assessments and final examinations do not test the same competencies (Yorke, Bridges and Woolf, 2000; Bridges, 2002). It is for example argued that final examinations will test students' ability to organise knowledge under pressure, while this is less important during continuous assessment (Yorke, Bridges and Woolf, 2000; Bridges, 2002). Additionally, final exams (in the British design) rely heavily on memory since all preparation has to take place before the final examination. The examination conditions, it is argued, simply prevent the students from delivering their best work (Yorke, Bridges and Woolf, 2000; Bridges, 2002). In our case, similar reasons are possible, however, there is also the option that a good performance in the continuous assessments may have lowered the motivation for revision and exam preparation in some students. A different explanation could be that they represent a group of students who underperform due to test anxiety in the final exam and that they simply benefit from continuous assessment where this anxiety is less pronounced (Falchikov and Boud, 2007c; Shields, 2015). The unexplained patterns call for a closer investigation of student motivations and behaviours through focused interviews. At the present stage we can conclude that the activities and tasks used in continuous assessment activities alone or in the final exam alone in the two courses may not be sufficient to accurately assess the competencies and skills of different students.

Assessment activities, in both cases presented, were designed to avoid a single high-stakes final exam, introducing more feedback to students during the semester and to generally strengthen student learning. As teachers and course organisers we

gained important opportunities to judge the quality of student achievements throughout the course, which allowed us to adjust our own teaching and instruct teaching assistants accordingly. The time spent on design, preparation and feedback was not recorded but we judge this to be somewhat higher than before continuous assessment was introduced. Students in both courses have received more feedback compared to students in the years before continuous assessment was introduced and they have been able to iterate and improve their performance in some learning activities. The good performance in the continuous assessments suggests that students have indeed been highly motivated to engage in these learning activities and that the graded learning activities with focus on feedback to both students and teachers do have the potential to change students' behaviours and learning patterns. Obtaining conditions where deep learning is maximised and performance in assessments is free of anxiety appears however not to be a straightforward task. It is for example possible that the continuous assessment activities should be given to students in a different format during the course to increase the motivation for engagement in the final exam. It is also possible that a final on-site exam should be completely avoided to minimise the negative effects of anxieties on assessment results. We await the result of focused student interviews to answer these questions.

Ole Eggers Bjælde teaches at all levels at Aarhus University and is developing both teaching and assessment methods for a more innovative, effective and modern practice. Ole has a background as an astrophysicist and is, among other courses, teaching a first-year course within the physics programme from which an example in this paper comes.

Tove Hedegaard Jørgensen works in the area of evolutionary genetics and ecology and has many years of experience in teaching these subjects at several European universities.

Annika Büchert Lindberg teaches assistant professors and PhD students in active learning, course design and innovative assessment methods. She is developing blended learning with a special focus on continuous assessment. Annika has been the project manager for a capacity building project in Vietnam and the International Biology Olympiad in Denmark.

Literature

Andersen, H.L. & Tofteskov, J. (2016). Eksamen og eksamensformer. Betydning og bedømmelse. Samfundslitteratur, Frederiksberg

Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student Responses to Criteria Referenced Self-assessment. *Educational Administration & Policy Studies Faculty Scholarship*. 1.

- Bassey, M. (1971). *The Assessment of Students by Formal Assignments*. Wellington: New Zealand University Students Association.
- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Hall, M., Bennett, S., Molloy, E., & Joughin, G.. (2014). "Guide to the Assessment Design Decisions Framework." <http://www.assessmentdecisions.org/guide/>.
- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall M., & Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1160217>.
- Bennett, S., Dawson, P., Bearman, M., Molloy, E. & Boud, D. (2016). How technology shapes assessment design: Findings from a study of university teachers. *British Journal of Educational Technology*, Vol 48, no 2, 2017 pp 672-682.
- Bjælde, O. E., Caspersen, M. E., Godsk, M., Hougaard, R. F. & Lindberg, A.E. (2015) Learning design for teacher training and educational development. In *Proceedings of the 2015 Australasian Society for Computers in Learning and Tertiary Education (Ascilite), Curtin University, Perth, Australia*.
- Bjælde, O.E. & Najbjerg R. B. (2017). Innovativ formidling af førsteårsstuderende som et design-based research-forløb. *Læring og Medier*, Årg. 9, Nr. 16.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom Learning. *Assessment in Education*, Vol 5, no 1, pp. 7-74
- Boud, D (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Boud, D. & Falchikov (2007a). Introduction - Assessment for the longer term. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.) *Rethinking assessment in higher education* (pp. 3-13). London,,: Routledge.
- Boud, D. & Falchikov (2007b). Developing assessment for informing judgement. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.) *Rethinking assessment in higher education* (pp. 181-197). London: Routledge.
- Boud, D. & Falchikov (2007c). Assessment and emotion: the impact of being assessed. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.) *Rethinking assessment in higher education* (pp. 181-197). London: Routledge.
- Bridges, P., Cooper, A., Evanson, P., Haines, C., Jenkins, D., Scurry, D., Woolf, H. & Yorke, M. (2002). Coursework Marks High, Examination Marks Low: Discuss, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27:1, 35-48.

- Bridges, S. M., Wyatt-Smith, C. M. & Botelho, M. G. (2017). Clinical assessment judgements and 'connoisseurship': Surfacing curriculum-wide standards through transdisciplinary dialogue. In Carless et al (Eds.) *Scaling up assessment for learning in Higher Education*, (pp.67-80) Singapore: Springer,
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*, London: Routledge.
- Brown, S. (2005) Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* (1). pp. 81-89. ISSN 1742-240X.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment*. London: Routledge.
- Christensen, H. B. (2016). Teaching DevOps and Cloud Computing using a Cognitive Apprenticeship and Story-Telling Approach. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE '16)*. ACM, New York, NY, USA, 174-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2899415.2899426>.
- Dawson, P., Bearman, M., Boud, D., Hall, M., Molloy, E., Bennett, S. & Joughin, J. (2013). Assessment might dictate the curriculum, but what dictates assessment?. *Teaching and Learning Inquiry*, 1, 1, 107- 111.
- Dawson, P. & Henderson, M. (2017). How does technology enable scaling up assessment for Learning? In Carless et al (eds.), *Scaling up assessment for learning in Higher Education*, (pp.67-80) Singapore: Springer,
- Denny, P., Luxton-Reilly, A., & John Hamer (2008). The PeerWise system of student contributed assessment questions. *Proceedings of the tenth conference on Australasian computing education - Volume 78 (ACE '08)*, Simon Hamilton and Margaret Hamilton (Eds.), Vol. 78. Australian Computer Society, Inc., Darlinghurst, Australia, Australia, 69-74.
- Dochy, F; Segers, M. Gijbels, D. and Struyven, K. (2007). Assessment engineering. Breaking down barriers between teaching an learning, and assessment. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Falchikov, N. & Boud, D. (2007). Assessment and emotion. The impact of being assessed. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Gibbs, G. & Lucas, L. (1997). Coursework assessment, class size and student performance:1984-94. *Journal of Further and Higher Education*, Vol 21, no 2, pp 183-192, DOI: 10.1080/0309877970210204

- Gijbels, D., Van de Watering, G. & Dochy, F. (2005). Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol 30, No 1, pp. 73-86.
- Glofcheski (2017). Making assessment for learning happen through assessment task design in the law curriculum. In Carless et al (Eds.) *Scaling up assessment for learning in Higher Education*, (pp.67-80) Singapore: Springer.
- Glover, C. & Brown, E. (2006). Written Feedback for Students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective?, *Bioscience Education*, 7:1, 1-16, DOI: 10.3108/beej.2006.07000004.
- Godsk, M. (2013). STREAM: a Flexible Model for Transforming Higher Science Education into Blended and Online Learning. Paper presented at E-learn 2013, Las Vegas, United States.
- Harvard Magazine (2010). John Harvard's Journal: Bye-bye, Blue Books? <http://harvardmagazine.com/2010/07/bye-bye-blue-books> (Feb 25, 2017).
- Hernandez, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, Vol 64, No 4 (October 2012) pp. 489-502, Springer.
- Heywood, J. (2000). *Assessment in Higher Education: Student Learning, Teaching, Programmes and Institutions*. London: Jessica Kingsley.
- Marsh, H.W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluation of teaching. *American Educational Research Journal*, 38, 183-212.
- McDonald, B. & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10(2), 209-220.
- Ministerial Order no. 1062 of 30 June 2016 on University Examinations and Grading (the Examination Order). <http://www.au.dk/en/about/organisation/index/5/56/5601theexaminationorder/> (Feb 25, 2017).
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930301677>.
- Race, P. (2014). *Making learning happen. A guide for Post-compulsory education*. Los Angeles: Sage.
- Raaheim, A. (2016). *Eksamensrevolusjonen*. Oslo: Gyldendal.

- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2.nd ed.) London: Routledge/Falmer.
- Richardson, J.T.E. (2015). Coursework versus examinations in end-of-module assessment: a literature review, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 40, No. 3, 439-455.
- Schraw, G. (1998). *Instructional Science*, Vol. 26, 113–125.
- Shields, S. (2015). 'My work is bleeding': Exploring students' emotional responses to first-year assignment feedback. *Teaching in Higher Education*. DOI: 10.1080/13562517.2015.1052786
- Simonite, V. (2003). The Impact of Coursework on Degree Classifications and the Performance of Individual Students, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28:5, 459-470, DOI: 10.1080/02602930301675.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Volume 31, 2006 - Issue 5.
- Uddannelses-og Forskningsministeriet, 2017. Nye tal på kvalitet i uddannelserne, 02. marts 2017 (<http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2017/nye-tal-pa-kvalitet-i-uddannelserne>)
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund, Frederiksberg.
- University of Western Australia (2015). University policy on: Assessment, policy no. UP15/5, Approved on 02.12.2015.
(<http://www.governance.uwa.edu.au/procedures/policies/policies-and-procedures?method=document&id=UP15/5>)
- Yorke, M., P. Bridges, and H. Woolf (with D. Collymore-Taylor, A. Cooper, V. Fitzpatrick, C. Haines, D. Jenkins, and D. Turner). 2000. "Mark Distributions and Marking Practices in UK Higher Education: Some Challenging Issues." *Active Learning in Higher Education* 1 (1).

Effekt af standardiserede studenter- evalueringer på udvikling af undervisning

Frederik Voetmann Christiansen, lektor, Institut for Farmaci, Københavns Universitet

Simon Sebastian Haag, stud.med., Københavns Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Undervisningen evalueres i stigende grad gennem studenterbaserede, standardiserede spørgeskemaer. Evalueringerne tjener flere formål, herunder kvalitetssikring og kvalitetsudvikling. Fokus i denne kvantitative undersøgelse er at finde ud af, om de standardiserede evalueringer forbedrer undervisningens kvalitet. Den grundlæggende hypotese er, at forbedringer burde føre til bedre resultater i evalueringerne over tid. Undersøgelsen er baseret på data fra bacheloruddannelsen i medicin ved Københavns Universitet. Vi beskriver udviklingen i de enkelte kurser i seks på hinanden følgende semestre fra 2011 til 2013 og analyserer udviklingen i enkeltspørgsmålene i spørgeskemaerne. Trods store udsving på tværs af semestre finder vi ikke evidens for, at de standardiserede spørgeskemaer generelt forbedrer undervisningens kvalitet.

Introduktion

Studenterevalueringer af undervisningen udgør en væsentlig del af undervisningen og kan hjælpe underviserne til løbende at justere indhold og undervisningsaktiviteter til den specifikke gruppe af studerende. Danske Universiteter er forpligtede til at gennemføre studenterevalueringer af undervisning og til at anvende resultaterne af disse systematisk (Akkrediteringsinstitution 2013, s. 13). Studenterevalueringer kan antage mange forskellige former, og der er ingen specifikke krav til, hvordan studenterevalueringerne skal udformes. En meget udbredt evalueringsform er standardiserede spørgeskemaer, der uddeles til de studerende efter endt undervisning, og det er sådanne skemaer, vi vil fokusere på i denne artikel. Standardiserede spørgeskemaer kan være skemaer udarbejdet af underviserne selv, men stadig flere steder er der tale om mere eller mindre generiske skemaer, der distribueres fra centralt hold, f.eks. gennem fakultetet. Der er næppe tvivl om, at akkrediteringssystemets krav om systematik i evalueringssindsatsen har bidraget til udbredelsen af centraliserede modeller.

I en nylig undersøgelse lavet af Danmarks Evalueringsinstitut peger nogle aktører fra uddannelsesområdet på, at den centraliserede model anses for at have stordriftsfordele, og at den er nem at have med at gøre for underviserne (EVA 2015, s. 42). De centralt initierede evalueringer har dog ifølge EVA-rapporten visse udfordringer. Et væsentligt problem i forbindelse med centralt initierede studenterevalueringer er, at nogle undervisere føler, at evalueringerne ikke er relevante i forhold til den specifik-

ke undervisning (EVA 2015, s. 29). Et andet væsentligt problem kan være, at svarprocenterne på skemaerne ofte er – eller over tid bliver – meget lave. Tidspunktet for udsendelsen og uklarhed omkring opfølgningen på evalueringerne er to forklaringer på de lave svarprocenter, der gives i rapporten.

Forskningslitteraturen om brugen af standardiserede spørgeskemaer til studerende er ikke entydig. På den ene side findes en omfattende litteratur omkring særlige evalueringsinstrumenter, der er validerede og afprøvede. Nogle af de væsentligste er Ramsdens "Course Experience Questionnaire" (CEQ) og Marshs "Students' Evaluations of Educational Quality" (SEEQ), der begge er yderst velbelyste og bredt anvendte (Ramsden, 1991, Marsh, 1982). De to instrumenter adskiller sig fra hinanden ved, at SEEQ fokuserer på den enkelte underviser, mens CEQ fokuserer på undervisningsenheden og anvendes bredere til evaluering af forløb eller hele uddannelser. Fælles for de to er, at instrumenterne antages at knytte an til studerendes læringsudbytte og måle "teaching quality" eller "teaching effectiveness". Dette udbytte antages at kunne vurderes samlet ud fra en række forskellige parametre, der vides at korrelere positivt med studerendes udbytte. I tabel 1 ses de parametre, der ligger til grund for hhv. CEQ og SEEQ.

Tabel 1: Dimensioner, der indgår i hhv. CEQ og SEEQ

| CEQ | SEEQ |
|--------------------------|-----------------------|
| Good Teaching | Learning |
| | Instructor Enthusiasm |
| Clear Goals | Organisation |
| | Breadth of coverage |
| Appropriate Assessment | Group Interaction |
| | Examinations |
| | Individual rapport |
| Emphasis on Independence | Assignments |
| Appropriate workload | Workload/Difficulty |

Som nævnt er de to instrumenter validerede på flere forskellige måder, bl.a. gennem korrelationer til studerendes eksamensresultater, gennem undervisernes egenvurderinger og de studerendes tilgange til læring.

Studenterevalueringer i form af standardiserede spørgeskemaer kan tænkes at være påvirket af baggrundsfaktorer eller bias, altså at faktorer, der ikke har noget med undervisningens kvalitet at gøre, påvirker resultatet. En lang række ældre og nyere studier undersøger forskellige former for bias, som kan påvirke de studerendes besvarelser – det gælder sådanne faktorer som forudgående interesse, forventet karakter, arbejdsbyrden, holdstørrelsen, underviserens køn, titel, fagområdet, placeringen i studiet, anonymitet m.fl. F.eks. fandt Kwan (1999), at resultaterne påvirkedes af bl.a. holdets størrelse, den akademiske disciplin, kursustypen, og om kurserne var på grunduddannelsen eller på videregående niveau. I modsætning hertil konkluderer Marsh og Bailey (1993), at de fleste kilder til bias ikke påvirker resultatet af studenterevalueringerne i væsentlig grad. Flere nyere studier peger dog på, at bl.a. kønsbias og de studerendes forventning til karakter spiller en væsentlig rolle i forbindelse med studenterevalueringer af undervisere (Stark og Freishtat, 2014; Boring, Ottobin og Stark, 2016).

Der er flere forskellige formål med at gennemføre evalueringer (se f.eks. EVA 2015, s. 20). Blandt de væsentligste er evalueringernes funktion i forhold til *kvalitetssikring* af undervisningen og evalueringernes bidrag til *kvalitetsudvikling* af undervisningen. I denne artikel vil vi undersøge anvendelsen af studenterevalueringer ved bacheloruddannelsen i medicin ved Københavns universitet. Ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet betones disse to formål med evalueringen (Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet 2016). Ifølge fakultetets retningslinjer er evalueringens formål at "Muliggøre løbende kvalitetsudvikling og kvalitetssikring af undervisningen ved at give evaluermæssige input til kursusansvarlige og undervisere". I denne undersøgelse vil vi alene fokusere på standardiserede spørgeskemaers potentiale i forhold til *kvalitetsudvikling* af undervisningen, og vi vil ikke forholde os til skemaernes eventuelle kvalitetssikrende funktion.

Hvis evalueringerne bidrager til at forbedre undervisningens kvalitet, er det en rimelig antagelse, at evalueringens resultaterne bør ændre sig i positiv retning over tid. Altså at underviserne bruger evalueringens resultater til at foretage ændringer og forbedringer i kurset, og at dette fører til en forbedring af undervisningens kvalitet over tid, som er målbar i evalueringerne.

Dette antog Kember, Leung og Kwan (2002) i en undersøgelse ved det Polytekniske Universitet i Hong Kong. Udviklingen i evalueringens resultater over tid blev vurderet ved 25 institutter over en 3-4 årig periode. Undersøgelsen havde et nedslående resultat: Det var ikke muligt at konstatere positive ændringer i evalueringens resultater over tid. Dette på trods af, at de i spørgeskemaet indgående dimensioner var meget lig de dimensioner, der indgår i de validerede spørgeskemaer beskrevet ovenfor. Forfatterne påpegede i deres diskussion, at evalueringerne ikke i sig selv kan forbedre undervisningen, og at resultatet formodentlig måtte ses i lyset af utilstrækkelig

opfølgning og manglende incitamentstrukturer i organisationen. Såfremt der ikke følges op på evalueringerne på relevante måder, fører anvendelsen af spørgeskemaer, ifølge denne undersøgelse, ikke til forbedring af undervisningen. Kember, Leung, and Kwan (2002) anfører, at det ville være interessant at undersøge, om deres resultater kan generaliseres til andre universiteter. Undersøgelsen af Kember, Leung og Kwan (2002) har dannet baggrund for vores problemstilling og studiedesign, hvor vi vil undersøge, om brugen af standardiserede spørgeskemaer fører til forbedring af undervisningen over tid. Studiet er for en stor del baseret på et forudgående kandidatspeciale (Haag, 2016).

Metode

Analysen bygger på studerendes besvarelser af spørgeskemaer på bacheloruddannelsen i medicin i en periode på 6 semestre fra foråret 2011 til efteråret 2013 (for ét af de indgående kurser dog kun udviklingen over 5 semestre). I alt indgår 18 forskellige kurser i undersøgelsen med en gennemsnitlig besvarelsesprocent på 49%. Antallet af besvarelser for de enkelte kurser ligger mellem 76 og 214. De fleste af kurserne havde i omegnen af 250 studerende, hvorfor den relativt lave svarprocent ikke burde føre til væsentlig bias i besvarelserne (Nulty, 2008). Da uddannelsen har halvårligt optag, er alle kurserne afholdt i alle semestre, hvilket har givet os mulighed for at undersøge udviklingen i de enkelte kurser over tid. Perioden indskrænker sig til disse 6 semestre, da denne periode var den længste med tilgængelige data og uden væsentlige ændringer i skemaet. Skemaet er efterfølgende blevet ændret væsentligt. I perioden blev alle kurser på medicinstudiet evalueret efter hvert gennemløb på basis af et delvist standardiseret spørgeskema. Hver studerende udfyldte på frivillig basis spørgeskemaet elektronisk efter hvert afsluttet kursus. Der blev stillet mellem 7 og 22 spørgsmål i et spørgeskema afhængig af kursets indhold og form, hvor nogle er specifikke for de enkelte kurser, og andre er generelle spørgsmål. De seks hyppigst stillede generelle spørgsmål, der vurderes med Likert-skala, kan ses i tabel 2.

Tabel 2: De seks generelle spørgsmål, der indgår i de fleste kursers evaluering

| | |
|----------------------|--|
| Målene | I hvilken udstrækning mener du, at målene for kurset er opfyldt? |
| Forelæsninger | Hvordan vurderer du dit udbytte af forelæsningerne? |
| SAU | Hvordan vurderer du dit udbytte af holdundervisningen (SAU-timerne)? |
| Relevans | Hvordan vurderer du relevansen af kurset for dit videre studie og dit fremtidige arbejde som læge? |

| | |
|-----------------------------|--|
| Tilfredshed | I hvilket omfang er du generelt tilfreds med kursets indhold? |
| Opbygning og sekvens | I hvilken grad finder du, at kursets opbygning og sekvens er hensigtsmæssig? |

Mindre hyppigt spørges ind til f.eks. udbyttet af demonstrationer og øvelser. Derudover indgår baggrundsinformation omkring spørgsmål vedrørende de studerendes deltagelse, hold mv. Endelig kan spørgeskemaerne suppleres med kommentarer, der skal være af konstruktiv karakter. Disse kommentarer indgår ikke i analysen.

De fleste spørgsmål besvares med afkrydsning på en 7-trins Likert-skala, hvor 1 er "uacceptabelt", 4 er "acceptabelt", og 7 er "optimalt", og vi afgrænser vores undersøgelse til disse spørgsmål. Et enkelt generelt spørgsmål (om det oplevede faglige niveau) går også igen i mange skemaer, men er udeladt fra analysen, da skaleringen på dette spørgsmål var anderledes end for de øvrige kurser.

I modsætning til SEEQ og det af Kember, Leung & Kwan (2002) anvendte skema er det ikke *underviseren*, men *kurset*, der er i fokus i det ved fakultetet anvendte spørgeskema. Dette skyldes formodentlig, at de fleste kurser ved uddannelsen er meget store, og hvert kursus involverer mange forskellige undervisere til f.eks. varetagelse af forelæsningerne, holdundervisningen, øvelser mv.

I Kember, Leung & Kwans undersøgelse var det ikke nødvendigvis de samme kurser, der indgik i et instituts undervisning i to på hinanden følgende semestre. I vores undersøgelse har vi mulighed for at undersøge, om og hvordan evalueringerne af *de samme* kurser ændrer sig i seks på hinanden følgende semestre.

Kember, Leung og Kwan (2002) analyserede ændringer over tid ved forskellige institutter (departments) ved brug af en "Multivariate Analysis of Variance" (MANOVA) af data, som vi også anvender i den foreliggende undersøgelse. Kember *et al* undersøgte, om der var signifikante forskelle på besvarelserne på institutternes kurser i forskellige år, altså om forskellene i evalueringresultaterne var tilfældige eller ej. I MANOVA-analysen sammenlignes gennemsnit, idet man tager højde for både spredningen (variansen) indenfor grupperne – eksempelvis at et hold studerende generelt er mere negativt indstillet end det andet – og afhængigheden mellem spørgsmålene, idet det antages, at et positivt (hhv. negativt) svar på det ene spørgsmål fører til et mere positivt (hhv. negativt) svar på det andet.

I vores undersøgelse har vi desuden undersøgt den tværgående udvikling i de hyppigst stillede spørgsmål. Således undersøgte vi, om der er noget, der tyder på, at f.eks. de studerendes vurdering af udbytte af forelæsningerne forandrer sig over tid. Dette er undersøgt med "Analysis of Variance" (ANOVA), som er en simplere statistisk

metode, der blot sammenligner forskelle i gruppernes svar (gennemsnit og varians) for en enkelt variabel.

Output af hhv. MANOVA og ANOVA angives ved F-test-værdien og p-værdien. F-test-værdien er forholdet mellem variansen af gennemsnittet i den samlede prøve og variansen i de enkelte tilfælde. En F-værdi tæt på 1 vil dermed indikere, at nulhypotesen bør fastholdes. Statistisk signifikans er i denne analyse defineret som vanligt ved p-værdi lavere end 0.05.

Værdien p giver kun oplysninger om, hvorvidt en eventuel forandring i gennemsnitene over tid er signifikant, men ikke om ændringen er positiv eller negativ. For at undersøge, om evalueringresultaterne ændrer sig positivt over tid, er der således også behov for at analysere udviklingen på andre måder, såfremt der er statistisk signifikante ændringer. For MANOVA-analysens vedkommende er dette gjort gennem visualisering af data og kvalitativ analyse. For ANOVA-analysen har vi gennemført Tukey HSD-analyse, hvorved forskelle mellem semestrene kan sammenlignes statistisk.

Resultater

Analyse af de enkelte kurser

MANOVA-analysen af udviklingen over de undersøgte semestres enkelte kurser peger på, at der for 17 ud af 18 kursers vedkommende er signifikante forskelle på resultaterne mellem (nogle) semestre. I Tabel 3 er opgjort resultater af MANOVA-analysen med angivelse af output som F-værdi og p-værdi. Kun kursus 15 viser ingen signifikant ændring over tid. At der er store forskelle på de afholdte kurser fra gang til gang siger, som nævnt, ikke noget om, hvorvidt der er en generel positiv udvikling i evalueringresultaterne over tid.

Tabel 3: Resultater fra MANOVA-analyse af de enkelte kurser angivet som F-værdi og p-værdi. Alle kurser – med undtagelse af kursus 15 – ændrer sig signifikant over tid. Om ændringen er en forbedring eller forværring kan ikke ses ud fra værdierne.

| Kursus | F | p |
|--------|-------|--------|
| 1 | 5.642 | >0.001 |
| 2 | 3.130 | >0.001 |
| 3 | 3.068 | >0.001 |
| 4 | 4.163 | >0.001 |
| 5 | 6.579 | >0.001 |

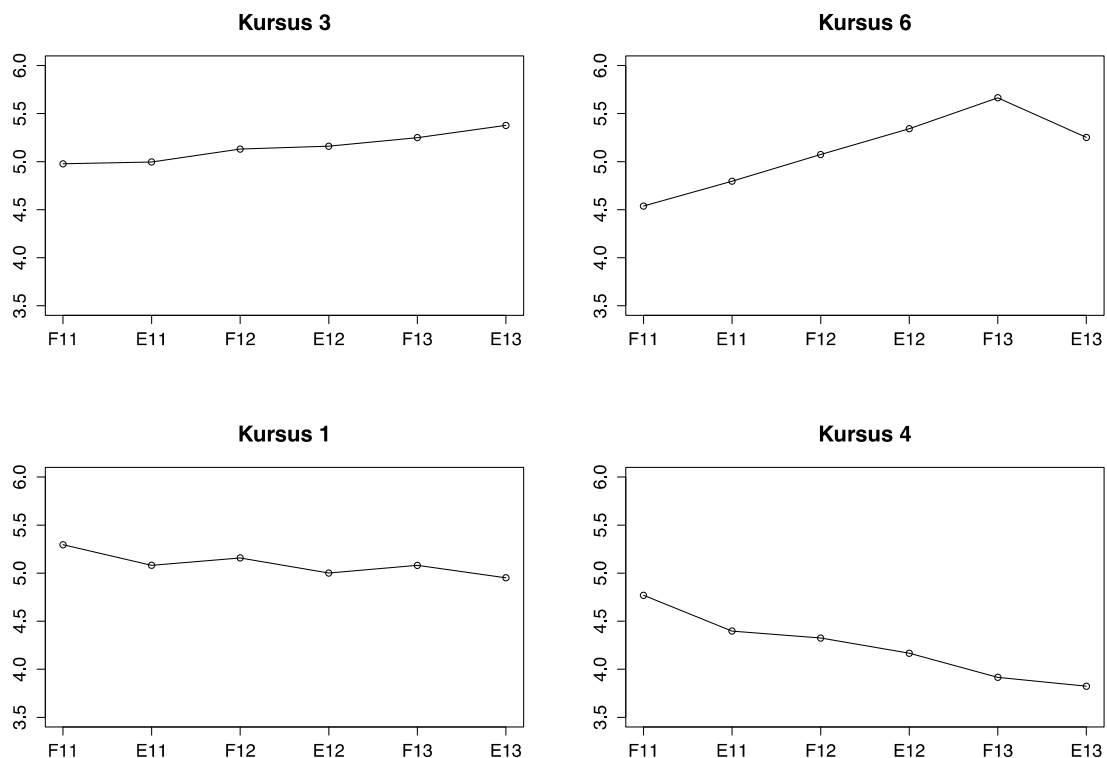
| Kursus | F | p |
|--------|-------|--------|
| 10 | 1.544 | 0.004 |
| 11 | 1.621 | 0.012 |
| 12 | 1.656 | 0.009 |
| 13 | 2.849 | >0.001 |
| 14 | 3.300 | >0.001 |

| | | |
|---|-------|--------|
| 6 | 6.304 | >0.001 |
| 7 | 3.062 | >0.001 |
| 8 | 6.857 | >0.001 |
| 9 | 3.330 | >0.001 |

| | | |
|----|-------|--------|
| 15 | 1.359 | 0.093 |
| 16 | 4.184 | >0.001 |
| 17 | 3.161 | >0.001 |
| 18 | 2.065 | >0.001 |

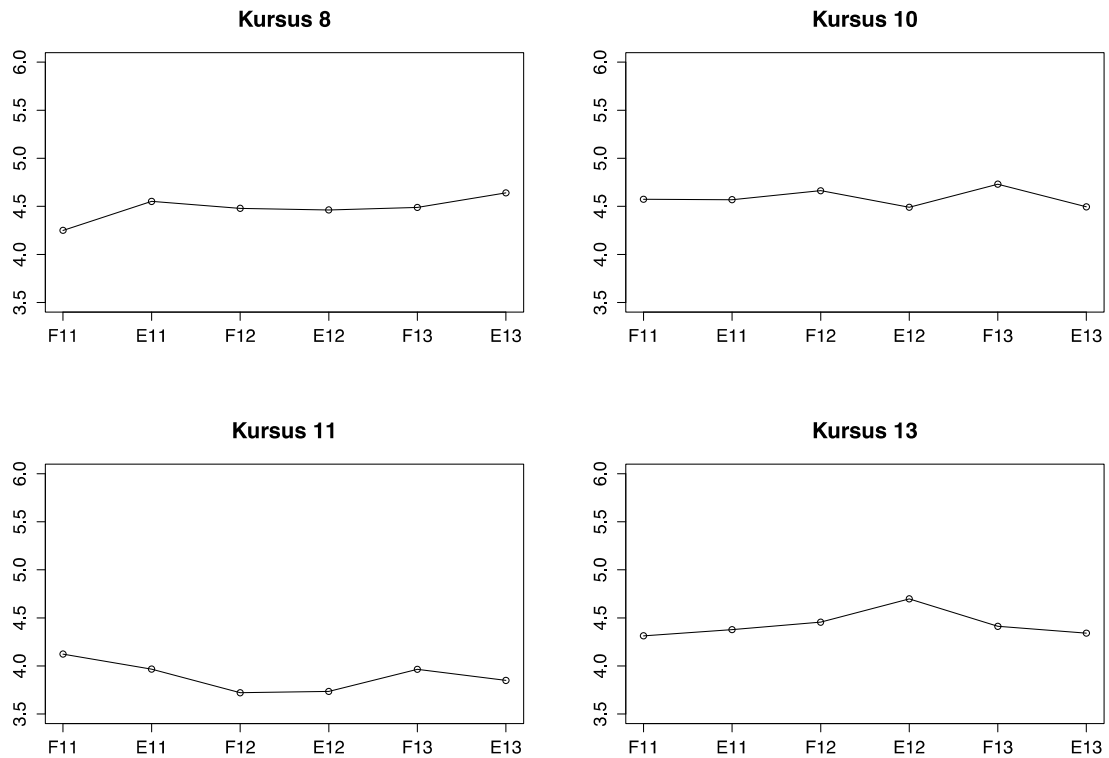
For at undersøge den konkrete udvikling i de enkelte kurser har vi lavet visualiseringer af de samlede gennemsnit for de enkelte kurser for at bestemme den tidlige udvikling i resultaterne. Plottene viser, at kun to ud af 18 kurser har en tydelig positiv udvikling over tid, mens to andre kurser har en negativ udvikling over tid (jf. figur 1).

Figur 1: Kurser med hhv. positive og negative udviklinger over tid baseret på kvalitativ analyse. X-aksen viser tidspunktet (F11 = forårssemestret 2011, E12 = efterårssemestret 2012 osv.). Y-aksen viser den gennemsnitlige bedømmelse på 7-trins Likert-skalaen begrænset fra 3.5-6 for bedre visualisering.



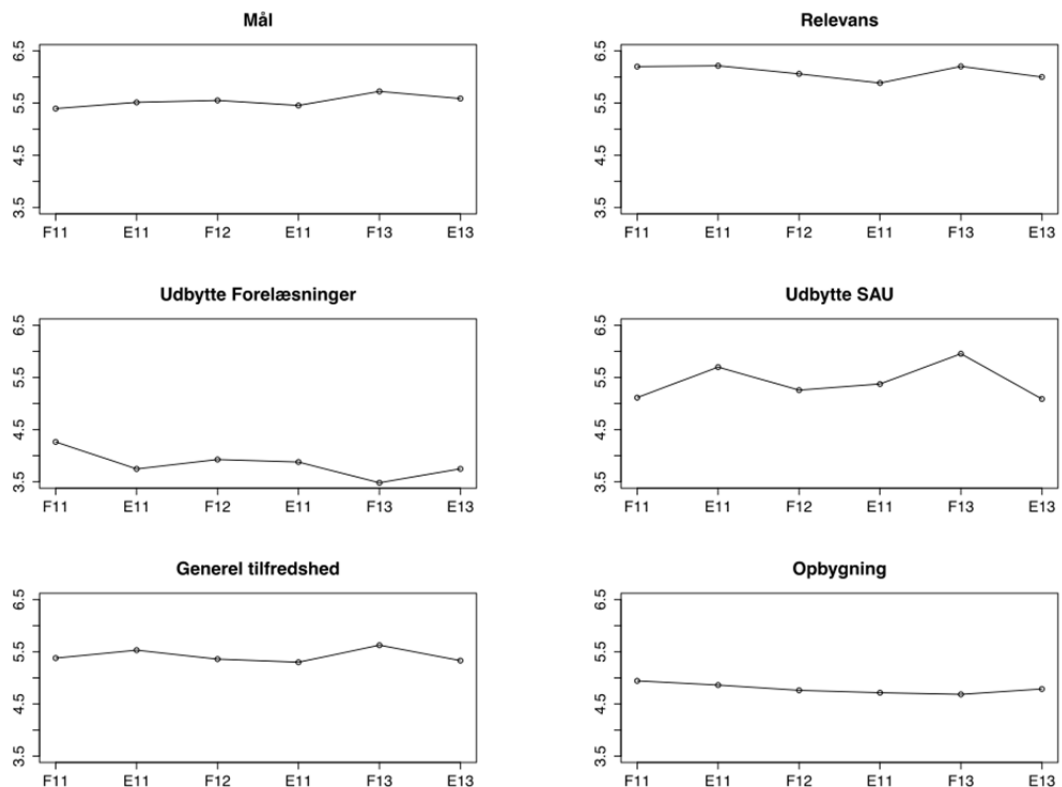
På baggrund af den kvalitative analyse er der for de øvrige 14 kursers vedkommende ikke baggrund for at konkludere, at der er en positiv udvikling over tid. For disse kurser er der tale om enten meget konstante niveauer over tid eller udsving fra et semester til et andet uden nogen klar trend. Eksempler på blandede og konstante udviklinger kan ses i figur 2.

Figur 2: Eksempler på kurser uden en klar trend baseret på kvalitativ analyse. Se signaturforklaringen i Figur 1.



Visualisering af de enkelte spørgsmål inden for hvert kursus bekræfter det billede, der er givet ovenfor. De fire kurser med hhv. stigende og faldende tendens over tid viser også en hhv. stigende og faldende trend i (de fleste af) de spørgsmål, der indgår. For de øvrige 14 kursers vedkommende er der konstante eller meget blandede besvarelser. Figur 3 viser et eksempel på et kursus uden en entydig udvikling i enkeltspørgsmålene over tid. Eksemplet viser 6 af de 8 spørgsmål, der indgår i analysen for dette kursus.

Figur 3: Eksempel på udvikling i underspørgsmål for et kursus uden klar trend. Se signaturforklaringen i hhv. Figur 1 og Tabel 2.



Tværgående analyse af spørgsmålene

Som nævnt er der seks spørgsmål, der går igen i langt de fleste af spørgeskemaerne. Er der nogle af disse spørgsmål, der viser en positiv udvikling over tid, når man kigger på tværs af kurserne? Er der, for eksempel, en positiv udvikling i studerendes vurdering af udbytte af forelæsningserne på studiet over tid? For at undersøge dette har vi gennemført ANOVA-analyser af besvarelserne for de enkelte spørgsmål på tværs af alle kurserne. For visse af kurserne indgik det samme spørgsmål i flere varianter, f.eks. spørges i nogle kurser til udbyttet af forelæsningserne i forhold til forskellige dele af kurset, så dette spørgsmål blev stillet op til 3 gange i et enkelt kursus. I analysen er alle besvarelser på det samme spørgsmål medtaget, hvorved antallet af spørgsmål kan være større (eller lavere) end antallet af kurser.

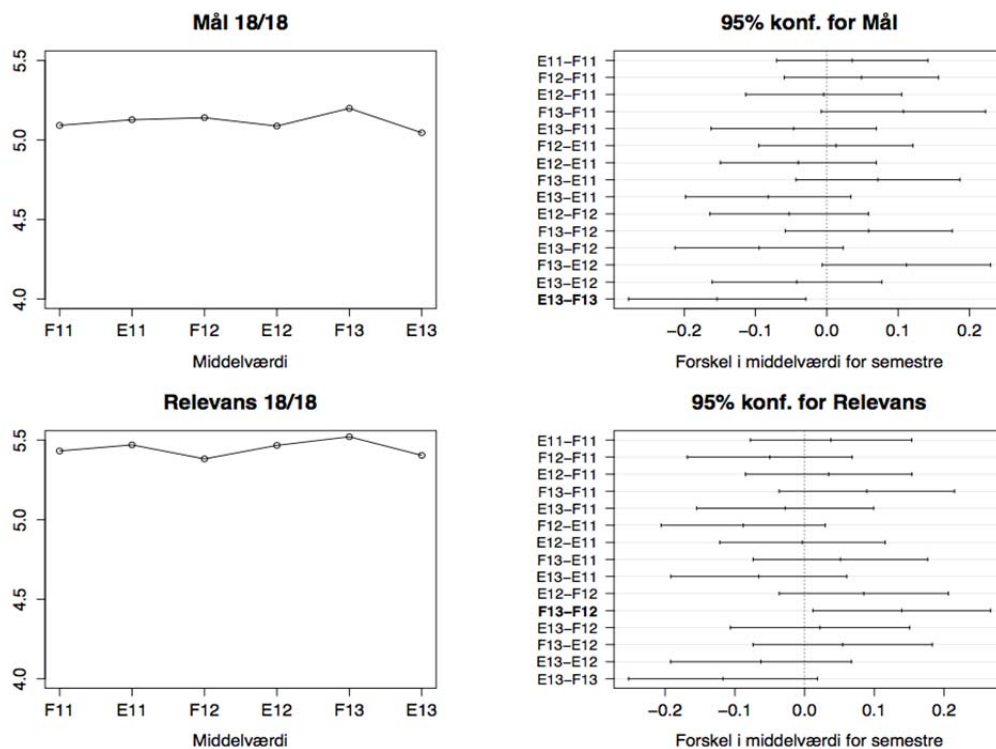
Tabel 4: ANOVA-analyse af enkeltspørgsmål på tværs af kurserne angivet som F-værdi og p-værdi. I nogle kurser spørges ind til samme emne med flere spørgsmål, hvorfor der kan være større antal spørgsmål end kurser. Spørgsmålene er nærmere beskrevet i Tabel 2.

| Spørgsmål | Antal kurser | Antal spørgsmål | F | p |
|----------------------|--------------|-----------------|-------|--------|
| Målene | 18 | 18 | 3.082 | 0.0090 |
| Forelæsninger | 15 | 23 | 6.252 | 0.0000 |
| SAU | 16 | 23 | 3.216 | 0.0070 |
| Relevans | 18 | 18 | 2.523 | 0.0273 |
| Tilfredshed | 17 | 17 | 1.975 | 0.0790 |
| Opbygning og sekvens | 18 | 18 | 4.946 | 0.0000 |

ANOVA-analyse af de enkelte spørgsmål viser signifikante forskelle ($p < 0.05$) mellem besvarelserne fra forskellige semestre for fem ud af seks af de gennemgående spørgsmål (jf. Tabel 4). Eneste undtagelse er spørgsmålet om tilfredshed ($p = 0.08$).

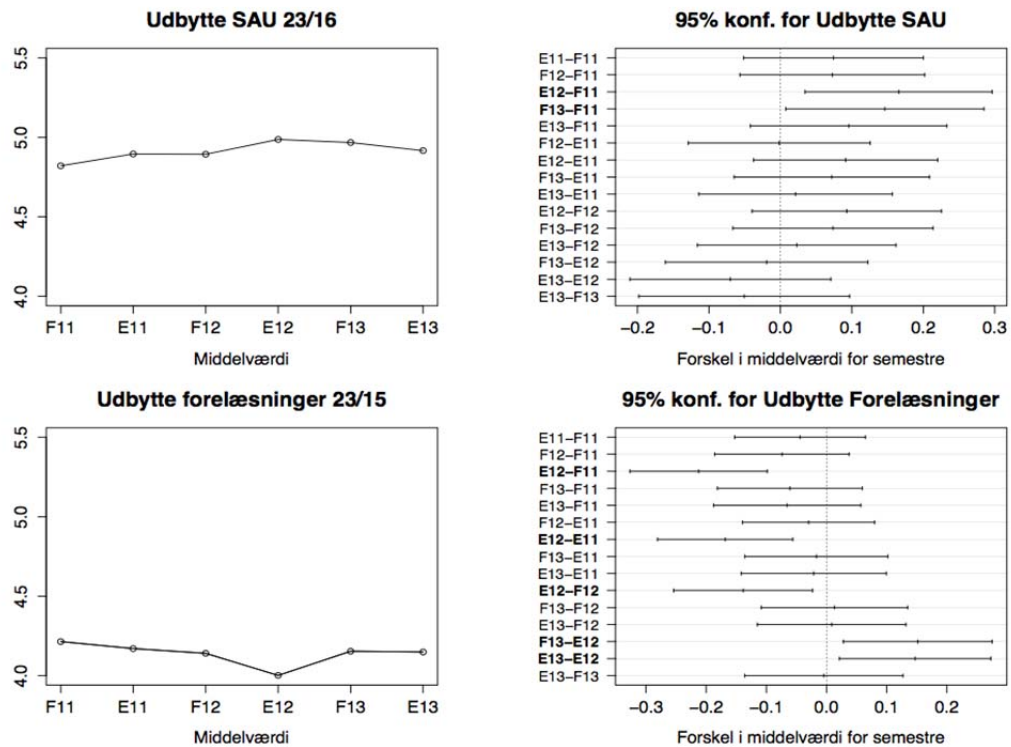
For alle spørgsmål med signifikante ændringer er der gennemført parvis Tukey HSD-analyse, hvorved forskellene i middelværdi mellem de forskellige semestre kan visualiseres. I Tukey HSD-analysen tages højde for, at antallet af sammenligninger er højt med evt. falsk positive fund til. Tukey HSD-testen korrigerer for dette. Figurene 4-6 viser plots af gennemsnit for besvarelserne i de enkelte semestre og resultaterne af Tukey HSD-analysen med markerede konfidensintervaller (95%). Semesterpar, hvor forskellen i middelværdi (med 95% konfidensinterval) er større eller mindre end nul, er markeret med fed i figurene til venstre.

Figur 4: Udvikling i spørgsmål "Mål" og "Relevans" og tilhørende parvis Tukey HSD-analyse. Når konfidensintervallerne ikke krydser 0, er der en signifikant forskel på de to semestre – disse er markeret med fed.



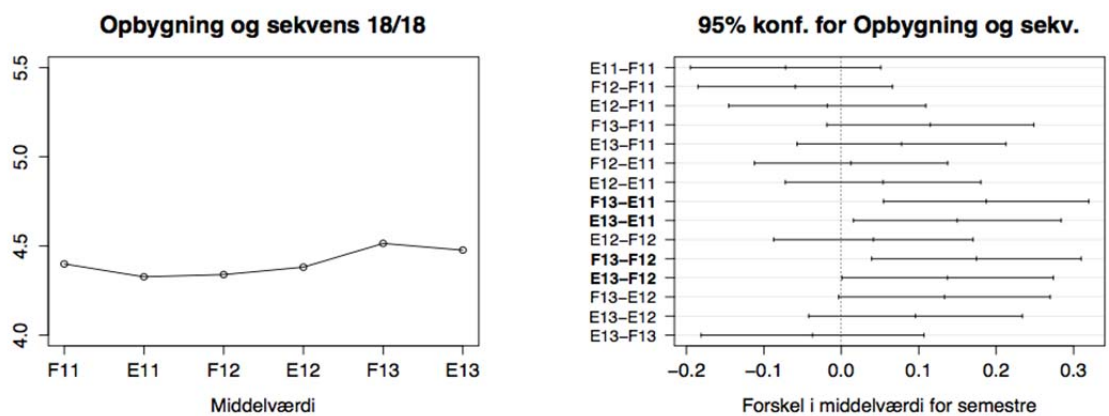
For spørgsmålene "Mål", "Relevans", "Forelæsninger" og "SAU" (jf. Tabel 2) gælder, at resultaterne kan forklares med, at et enkelt semester ligger væsentligt lavere eller højere end de øvrige. Som eksempel kan tages spørgsmålet "Forelæsninger" (jf. figur 5). Her ligger værdien for efteråret 2012 væsentligt lavere end for de øvrige semestre, og dette forhold alene forklarer, at så mange parvise forskelle i middelværdier er forskellige fra nul.

Figur 5: Udvikling i spørgsmål "SAU" og "Forelæsninger" og tilhørende parvis Tukey HSD-analyse



For spørgsmålet "Opbygning og Sekvens" (figur 6) kan det ses, at de to sidste semestre (F13 og E13) ligger markant højere end to tidligere semestre (E11 og F12). For dette ene spørgsmål (ud af 6) finder vi det derfor rimeligt at sige, at der har været en positiv udvikling over tid. Vi finder, at der med en enkelt undtagelse ikke er en positiv udvikling over tid i besvarelsen af spørgsmålene.

Figur 6: Udvikling i spørgsmål "Opbygning og sekvens" og tilhørende parvis Tukey HSD-analyse



Diskussion

Resultatet af denne undersøgelse af studenterevalueringer af undervisningen ved medicinuddannelsen i København svarer til det, Kember, Leung & Kwan (2002) fandt ved det Polytekniske Universitet i Hong Kong. Der er – trods store udsving mellem semestrene – ikke noget, der tyder på, at der er generelle stigninger i resultaterne over tid. Spørgsmålet er, om dette fund er ensbetydende med, at kvaliteten af undervisningen ikke bliver bedre. Dette spørgsmål må ses i lyset af spørgeskemaets validitet: Afspejler spørgsmålene reelt forhold, der er knyttet til de studerendes læring?

Det er ikke klart, på hvilken baggrund Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet har udviklet de spørgsmål, de studerende skal tage stilling til i evalueringerne, og der kan være grund til at overveje validiteten af visse af spørgsmålene – hvilket fakultetet også har gjort efterfølgende. I forhold til spørgsmålene vedrørende udbyttet af forelæsninger og SAU-undervisning er det f.eks. ikke klart, hvad "udbytte" vil sige. Betyder det, at forelæsningen har hjulpet den studerende med at forstå stoffet? Eller at den studerende blev motiveret til at læse mere om emnet derhjemme? Og hvad skal underviserne lægge i, at der evt. gives en lav score i disse spørgsmål? Hvilken type opfølgning skal en lav score give anledning til?

Spørgsmålet vedrørende "Relevans" er det næstbedst evaluerede i hele spørgeskemaet med et gennemsnit på 5.4 point på tværs af alle kurser. Kan de studerende reelt tage stilling til relevansen af undervisningen i forhold til deres fremtidige virke som læge?

Der kan således være grund til at betvivle det anvendte spørgeskemas validitet, og der kan være inspiration at hente i nogle af de validerede instrumenter, vi har beskrevet, f.eks. SEEQ. Det kunne være spørgsmål om underviserens entusiasme for at undervise kurset, om stimulation af den studerendes interesse i faget, om interaktionen mellem de studerende og underviseren, om undervisningens organisation og klarhed. Alle er muligheder, der i litteraturen beskrives som indikatorer for effektiv undervisning (Marsh, 1982; Rowley, 2003). Brug af mere specifikke spørgsmål kunne hjælpe til at identificere problemer og give underviserne handlemuligheder.

En vanskelighed ved at anvende spørgsmål fra de validerede skemaer er, at spørgeskemaer som SEEQ fokuserer på *underviseren* i stedet for *kurset* generelt. Da kurserne på medicinstudiet ofte undervises af mange forskellige undervisere, er det ikke ligetil at overtage spørgsmålene. Det vil derfor være nødvendigt at tilpasse spørgsmålene på relevante måder.

Selv med en sådan ændring af spørgeskemaets udformning er der grund til at stille spørgsmål ved, om standardiserede spørgeskemaer kan bidrage til kvalitetsudvikling af undervisningen. Spørgeskemaet anvendt af Kember et al (2002) spurgte netop til

disse forhold, og resultatet af deres undersøgelse var det samme: at der ikke kunne konstateres en positiv udvikling i resultaterne over tid. Kember et al. peger på, at især manglende opfølgning på evalueringerne og manglende incitamentstrukturer til belønning af god og fremragende undervisning er en del af forklaringen på, at der ikke kan konstateres positive udviklinger over tid. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet har efterfølgende indført procedurer, der skal bidrage til en stærkere opfølgning på evalueringerne, f.eks. skriftlige tilbagemeldinger fra kursuslederne på resultaterne af evalueringerne, men om dette er en tilstrækkelig opfølgning vides ikke. Der er næppe tvivl om, at positive evalueringresultater generelt er forbundet med prestige og anerkendelse fra kolleger, men mange universitetsansatte oplever, at høj kvalitet i undervisningen ikke fører til karrieremæssige eller lønmæssige fordele. Ifølge Kvalitetsudvalgets rapport "Høje Mål" er det kun et lille mindretal af de universitetsansatte, der på tværs af sektoren oplever, at kvaliteten af deres undervisning har meget eller en del betydning for løn (11%), forfremmelse (ca. 13%) eller anden ledelsesmæssig anderkendelse (ca. 26%) (Kvalitetsudvalget, 2014, s. 85 – se også rapportens bilag 3, tabellerne 288-292).

Eventuel manglende opfølgning kan også skyldes manglende pædagogiske forudsætninger hos underviserne. Vi er ikke i tvivl om, at flertallet af underviserne gerne vil levere høj standard i deres undervisning, men det er muligt, at nogle ikke kan se, hvordan de kan gøre det bedre. Overfyldte powerpoint slides og monotone monologer er stadig en del af virkeligheden i undervisningen. På fakultetet indgår pædagogisk kompetenceudvikling i standarden for uddannelseskvalitet (SUND's standarder for uddannelseskvalitet), f.eks. skal nye undervisere deltage i universitetspædagogiske kurser, og der gives på fakultetet en række andre frivillige tilbud om deltagelse i workshops og kurser. Løbende pædagogisk kompetenceudvikling har dog i vid udstrækning været overladt til den enkelte. Fra marts 2016 stilles dog krav til de fastansatte om løbende pædagogisk efteruddannelse, som skal drøftes i forbindelse med MU-samtaler.

Med baggrund i denne analyse vil vi sætte spørgsmålstegn ved, om de standardiserede studenterspørgeskemaer bidrager positivt til udvikling af kvaliteten af undervisningen. Vi vil dog ikke udelukke, at studenterevalueringerne kan tænkes at have en kvalitetssikrende funktion – at systemet kan bidrage til, at "alarmklokkerne ringer", hvis evalueringresultaterne pludselig falder markant eller ligger meget lavt over en længere periode. Selv hvis evalueringerne har en sådan funktion, finder vi, at det bør overvejes, om der ikke findes relevante alternativer i form af evalueringsformater og opfølgningsprocedurer, der kan udfylde såvel kvalitetssikrings- som kvalitetsudviklingsformålene. For blot at give ét eksempel på en alternativ måde at evaluere undervisningen på kan vi henvise til en model, der også kan anvendes af uddannelserne på Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet – en model, der benævnes *Dialogmodellen*. Denne model "er centreret omkring en systematiseret dialog mellem

studerende, kursusansvarlige og institutter i undervisningsregi eller på særskilte dialogmøder. Kursusansvarlige og studerende foretager i fællesskab en skriftlig opfølgning på den mundtlige dialog” (Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, 2016). Modellen anvendes på en række af uddannelserne på fakultetet, herunder på odontologi, farmaci, folkesundhedsvidenskab m.fl. Modellen er baseret på, at der afholdes dialogmøder med undervisere og holdrepræsentanter med udgangspunkt i et fælles skriftligt produkt udarbejdet af de studerende. Antal af uddannelser ved fakultetet, der anvender modellen, har været stigende, men om denne model fører til kvalitetsudvikling af undervisningen over tid er ikke undersøgt og kan næppe undersøges kvantitativt.

Konklusion

Vi har undersøgt den tidlige udvikling i evalueringresultaterne fra bacheloruddannelsen i medicin over 6 semestre fra foråret 2011 til efteråret 2013. Mens der i mange tilfælde er store forskelle på evalueringresultaterne fra de forskellige semestre, finder vi ikke, at der generelt er en positiv udvikling i evalueringresultaterne over tid. Vi finder heller ikke en generel positiv udvikling over tid, når enkeltpørgsmålene analyseres på tværs af de undersøgte kurser.

At der ikke generelt kan konstateres en positiv udvikling i evalueringresultaterne over tid kan skyldes, at det anvendte skemas validitet er lav, da det kun til en vis udstrækning afspejler dimensioner, der vides at korrelere med studerendes læringsudbytte. Undersøgelsen af Kember, Leung og Kwan (2002) anvendte dog et skema, der må formodes at have højere validitet, og de nåede et tilsvarende nedslående resultat.

Samlet set peger vores undersøgelse af brugen af standardiserede spørgeskemabaserede studenterevalueringer på, at der er grund til at genoverveje, om standardiserede spørgeskemaer er den rette måde at udvikle undervisningen over tid på – særligt da underviserne ofte kun afsætter begrænset tid til evaluering af undervisningen i det hele taget. Der er mange andre måder at evaluere undervisningen på.

Det skal understreges, at undersøgelsen ikke har forholdt sig til, om de standardiserede spørgeskemaer kan have en kvalitetssikrende funktion, men alene peger på, at skemaerne i det konkrete tilfælde ikke har en konstaterbar kvalitetsudviklende funktion.

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

Simon Sebastian Haag er medicinstuderende på Københavns Universitet og afslutter i 2017. Som illustrator for bl.a. det tyske forlag Thieme Stuttgart og websiden meditricks.de har han arbejdet med audio-visuelle, web-baserede læremetoder til medicinstuderende.

Litteratur

- Akkrediteringsinstitution, Danmarks. 2013. *Vejledning Om Institutionsakkreditering*. Danmarks Akkrediteringsinstitution.
- Boring, A., K. Ottobin, and P. B. Stark. 2016. "Student Evaluations of Teaching (Mostly) Do Not Measure Teaching Effectiveness." *ScienceOpen Research*, Januar, 1–11.
- Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet. 2016. *Evaluering Af Undervisning På SUND*. København: Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet.
- EVA. 2015. *Undervisningsevaluering På de Videregående Uddannelser*. København: Rosendahls.
- Haag, 2016. *Effekten af studenterbaserede, standardiserede spørgeskemaer på undervisningens kvalitet på Bacheloruddannelsen i Medicin*. Kandidatspeciale. København: Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.
- Kember, D., D. Y. P. Leung, and K. P. Kwan. 2002. "Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching?" *Assessment and Evaluation in Higher Education* 27 (5): 411–25.
- Kwan, K.P. 1999. "How Fair Are Student Ratings in Assessing the Teaching Performance of University Teachers?" *Assessment and Evaluation in Higher Education* 24 (2): 181–95.
- Kvalitetsudvalget, 2014. Høje Mål – Fremragende undervisning i de videregående uddannelser. Udvalget for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser. Uddannelses- og forskningsministeriet. URL: <http://www.ufm.dk/kvalitetsudvalget> (Tilgået 15/11 2016).
- Marsh, H. W. 1982. "SEEQ: A Reliable Valid, and Useful Instrument for Collecting Students' Evaluations of University Teaching." *British Journal of Educational Psychology* 52 (1): 77–95.

- Marsh, H.W., and M. Bailey. 1993. "Multidimensional Students Evaluations of Teaching Effectiveness: A Profile Analysis." *The Journal of Higher Education* 64 (1): 1–18.
- Nulty, D. D. "The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?" *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33(3): 301-314.
- Ramsden, Paul. 1991. "A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire." *Studies in Higher Education* 16 (2).
- Rowley, J. 2003. Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education* 11(3), pp. 142-149.
- Stark, P. B., and Recharad Freishtat. 2014. "An Evaluation of Course Evaluations." *ScienceOpen Research*.

At lære sig "de kloge damers" sprog: Studerendes perspektiver på akademisk skrivning

Nana Clemensen, adjunkt, DPU, Aarhus Universitet

Lars Holm, lektor, DPU, Aarhus Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Mange steder i verden har universiteter gradvist forandret sig fra elite- til masseinstitutioner. Også i Danmark har et stigende antal "non-traditional students" (Lillis, 2001) affødt en tilsvarende interesse for akademisk skrivning, f. eks. i oprettelsen af akademiske skrivecentre og udgivelsen af akademiske skriveshåndbøger. Med afsæt i en kvalitativ interviewundersøgelse, belyst i et sociokulturelt perspektiv på akademisk tekstproduktion, undersøger vi 12 studerendes erfaringer med konventioner for akademisk tekstproduktion på Pædagogisk Antropologi – en kandidatuddannelse, som overvejende optager professionsbachelorere. Studerendes erfaringer fra undervisning, opgaveskrivning og studiegrupper analyseres i et academic literacies-perspektiv (Lea & Street, 1998) med særlig vægt på begrebet writer identity (Ivanič, 1998). Undersøgelsen viser, hvordan de studerende generelt orienterer sig mod en autoritativ forståelse af akademisk tekstproduktion, som de selv har ringe indflydelse på. I forlængelse heraf argumenterer vi for en Bakhtinsk inspireret dialogisme (Lillis, 2003) som en mulighed for at åbne et mere demokratisk rum for såvel studerende som undervisere.

Indledning

I de seneste årtier er der navnlig i den vestlige del af verden sket en markant udvidelse af den procentdel af en ungdomsårgang, der optages på en akademisk uddannelse. Fra politisk hold har man systematisk øget optaget af studerende på både etablerede og nye uddannelsesretninger, mens mange mellemlange uddannelser er blevet opgraderet til bacheloruddannelser, hvilket samlet set har øget den sociale spredning af studentermassen betragteligt (Lillis, 2001; Arneback m.fl., 2016). Hertil kommer, at der mange steder er sket en betydelig vækst i antallet af internationale studerende. Udviklingen fra nationalt forankrede eliteuniversiteter til internationalt orienterede masseuniversiteter med en langt større social, kulturel og sproglig diversitet end tidligere har været udfordrende for universitetsverdenen og har blandt andet medført en stærkt stigende faglig interesse for studerendes tilegnelse af akademiske skrivepraksisser (se fx Lea, 1995, Lea & Street, 1998, 1999). Konkret har

denne interesse manifesterer sig i opbygning og udvikling af skrivecentre på universiteter, i etableringen af skrivecenterfaglighed som et særligt universitært fagfelt (se fx Kinkead, 2015), i et utal af hjemmesider, hvor universiteter beskriver og redegør for praksisser for akademisk skrivning, og i et stort antal håndbøger og vejledninger, der introducerer sådanne praksisser for studerende (se fx Hutchison, 2005; Blücker, 2002; Hammershøj, 2008; Rienecker & Jørgensen, 2005). Akademisk skrivning har såvel internationalt som her i landet fået status af et "uomgængeligt indsatsområde og et nødvendigt studietilbud" (Krogh-Jespersen m.fl., 2001:11; se også Bjørk m.fl., 2003), der bør have karakter af "akademisk indkulturering og skriveoplæring af "basic writers"" (Rienecker, 2007:32).¹

Den voksende institutionelle indsats for en sådan "akademisk indkulturering" af nye typer studerende tager typisk afsæt i en specifik tilgang til akademisk sprogbrug og tilegnelsen af den – nemlig som en afgrænset og forholdsvis fast defineret genre, som de studerende gennem mødet med universitetsverdenen og konkrete øvelser og opgaver socialiseres ind i. En styrke ved denne tilgang er, at den kan reducere studerendes usikkerhed i forhold til formelle genrekrav, at den kan give en generel forståelse for opbygning og tekstsammenhæng i en akademisk opgave, og at den kan sætte fokus på, hvad der betragtes som centrale træk i opbygningen af en argumentation eller analyse. En risiko ved samme tilgang er imidlertid, at de institutionelle magtforhold, spændinger og forandringspotentialer, der omgærder universitetsverden og dermed også akademisk sprogbrug, reduceres til statiske og ufravigelige genrekrav – og at den studerendes akademiske dannelsesproces hermed reduceres til et instrumentelt og ukritisk forløb (Lea & Street, 1998).

I denne artikel har vi valgt at tage afsæt i en anden tilgang til akademisk skrivning – og akademisk sprogbrug mere generelt – end den ovenfor beskrevne, nemlig som en forholdsvis dynamisk kommunikativ praksis, der løbende forhandles og forandres gennem interaktion mellem undervisere og studerende, mellem forskere og praktikere osv. Hermed trækker vi på forskningsfeltet *academic literacies*, der anskuer akademisk tekstproduktion som en lokal, socialt situeret praksis – det vil sige som en måde at tale og skrive på, som er uløseligt forbundet med de konkrete sociale og institutionelle kontekster, den forekommer i (Lea & Street, 1998; Scott, 1999; Starfield, 2002; Lillis, 2003; Chandrasoma m.fl., 2004). Eftersom disse sociale kontekster ikke er statiske, men løbende forandrer sig – fx gennem tilkomsten af nye studerende, undervisere, videnskabelige metoder og begreber, politiske reformer osv. – kan den kommunikative praksis, der produceres i disse kontekster, heller ikke siges at være afgrænset eller statisk, men må anskues som evigt foranderlig. Det betyder dog ikke, at akademisk sprogbrug ifølge *academic literacies*-tilgangen er ubundet af regler og konventioner. Tværtimod må enhver interaktion forbundet med akademisk

¹ Se Otte, G. & Mlynarczyk, R.W. (2010) redegørelse for diskursen om begrebet "basic writers".

vidensproduktion ifølge denne tradition ses som indlejret i det magtforhold, der generelt tilskrives universitetet og dets repræsentanter som stærke autoriteter i samfundet – et magtforhold, der fx kommer til udtryk i det faktum, at undervisere kan give studerende karakterer, men ikke omvendt, ligesom forskere i højere grad har legitimitet til at vurdere praktikeres arbejde end omvendt. En samtale mellem studerende og undervisere – hvad enten den sker i undervisningen eller fx i relation til en eksamensopgave – kan altså langt fra ses som en "fri" interaktion, men derimod som en forhandling mellem aktører placeret i et asymmetrisk magtforhold (Clark & Ivanič, 1997).

Vores analytiske fokus vil i denne artikel være på en gruppe studerendes konkrete erfaringer med og forestillinger om akademisk sprogbrug, som de har gjort sig i løbet af deres første tid på universitetet, såvel i undervisningen og vejledningen som i opgaveskrivningen og studiegruppediskussioner. Vi har af praktiske grunde valgt at tage afsæt i et studiemiljø, vi selv har stort engagement og indblik i, nemlig kandidatuddannelsen i Pædagogisk Antropologi, som vi begge underviser og vejleder på. Denne form for forskning i eget miljø vækker nogle særlige etiske og validitetsmæssige problemstillinger, som vi berører i afsnittet "Data og metode".

Det overordnede forskningsspørgsmål, som her søges besvaret, er, *hvordan studerende oplever og beskriver deres erfaringer med akademisk tekstproduktion på kandidatuddannelsen i Pædagogisk Antropologi*. Denne forskningsinteresse er grundlæggende motiveret af en nysgerrighed i forhold til, hvordan de studerende oplever et specifikt aspekt af universitetsverdenen (akademisk tekstproduktion), og af en overbevisning om, at viden herom kan være et væsentligt bidrag til udviklingen af den universitetspædagogiske praksis.

Academic literacies – et sociokulturelt blik på akademisk tekstproduktion

Forskningsfeltet academic literacies er en nyere gren af den sociokulturelle tradition, der ofte betegnes *New Literacy Studies*. Denne tradition adskiller sig fra kognitive eller funktionelle tilgange til literacy, der ser literacy som en individuel færdighed eller en kompetence, som kan eller bør kunne tilegnes af den enkelte. I modsætning hertil betragter vi med afsæt i *New Literacy Studies* literacy som noget, mennesker *gør* – som en grundlæggende socialt situeret aktivitet (Barton & Tusting, 2005). At forske i literacy fra dette perspektiv indebærer, at der sættes fokus på sociale aktiviteter, hvor tekster indgår (Barton & Hamilton, 2000), og på de værdier og holdninger, bredere historiske og kulturelle baggrunde samt personlige erfaringer, som folk trækker på, når de indgår i den sociale praksis omkring literacy.

De centrale værker inden for den sociokulturelle tilgang, der beskæftiger sig med literacy som social praksis, er funderet i antropologiske og sociolingvistiske forsk-

ningstraditioner og indebærer, at den forskningsmæssige opmærksomhed flytter fokus fra udvikling og måling af det enkelte individs kompetence til den sociale praksis omkring literacy i fællesskaber og netværk – det vil sige til socialt og institutionelt indlejrede forståelser af og konventioner omkring literacy og til de processer, der gør, at visse former for literacy samfundsmæssigt tillægges større værdi end andre (Scribner & Cole, 1981; Heath, 1983; Street, 1984). New literacy-studier er typisk baseret på dybdegående etnografiske undersøgelser af en afgrænset social virkelighed eller "felt" samt på en inddragelse af viden om de samfundsmæssige og historiske forhold, der dér gør sig gældende.

Lea og Streets (1998) undersøgelse blandt undervisere og studerende på et engelsk universitet fra slutningen af 1990'erne fremstår som et pionerarbejde inden for academic literacies-feltet. De beskriver her den akademiske verden som en institution præget af en række forskellige kommunikative praksisser – herunder forskellige tilgange til akademisk skrivning – og fremhæver desuden, hvordan der er forskellige tekstgenrer og måder at italesætte tematikker på inden for forskellige fagdiscipliner, som ikke altid stemmer overens. For at begå sig og finde sin egen "stemme" i universitetets virvar af (magt-)positioner og usynlige dagsordener må den studerende ifølge Lea og Street lære disse forskellige praksisser at kende sammen med konventionerne for deres anvendelse. På baggrund heraf kan det at skrive siges altid at indebære en form for identitetsarbejde, hvor forfatteren søger at positionere sig selv i forhold til de tekstlige konventioner, han eller hun forbinder med den pågældende genre, hvad enten det gælder personlige breve, avisartikler eller akademiske tekster. Dette identitetsmæssige perspektiv er blevet nærmere teoretisk og analytisk udfoldet og undersøgt i relation til akademisk tekstproduktion af Ivanič (1998) og Lillis (2001;2003) med afsæt i begrebet *writer identity*. I Lillis (2001) ses der længerevarende case-studier af tre studerendes identitetsprocesser i relation til akademisk tekstproduktion, der også inddrager individuelle livshistoriske perspektiver. Til forskel herfra ses der hos Ivanič (1998) et mere tværgående forskningsdesign, der er rettet mod at afdække "the nature of writer identity" (Ivanič, 1998:113) med empirisk afsæt i en undersøgelse af en mindre gruppe studerendes erfaringer og perspektiver.

Vi vil med inspiration fra Ivanič se nærmere på, hvordan de 12 Pædagogisk Antropologi-studerende forstår og positionerer sig selv i den akademiske tekstproduktion på den uddannelse, som de selv er en del af. Til forskel fra både Lillis og Ivanič retter vi således vores opmærksomhed mod studerende på en bestemt uddannelse, fordi vi antager, at forskellige videnskabelige erkendelsesinteresser inden for forskellige fag og fagområder ikke kan undgå at sætte deres præg på forventninger til og traditioner for akademisk tekstproduktion.

Data og metode

Vores interesse for studerendes perspektiver på akademisk tekstproduktion blev oprindeligt vakt gennem vores daglige virke som undervisere og vejledere ved kandidatuddannelsen i Pædagogisk Antropologi på det forhenværende Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), nu Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse under Aarhus Universitet. DPU har siden sin oprettelse som selvstændigt universitet i 2001 været landets største videreuddannelsessted for professionsbachelorere. I 2015 havde omkring 85% af instituttets ca. 4.000 kandidatstuderende en baggrund som professionsbachelorere, mens ca. 10% var universitetsbachelorere. Et flertal af de studerende har et eller flere års erhvervserfaring som færdiguddannede pædagoger, lærere, sygeplejersker etc. bag sig, når de påbegynder kandidatuddannelsen, og mange har inden da gjort sig store overvejelser om deres videre faglige og personlige udviklingsveje. Fra vores egne og vores kollegers løbende kommunikation med studerende i undervisningen og vejledningen ved vi, at kun en lille andel af de studerende generelt er vokset op i hjem, hvor en eller begge forældre har gennemført en videregående uddannelse, mens størstedelen er vokset op med faglærte eller ufaglærte forældre.

Kandidatuddannelsen i Pædagogisk Antropologi kan således siges at afspejle udviklingen fra forholdsvis homogene eliteuniversiteter til mere heterogene masseuniversiteter. Konkret udmønter denne udvikling sig blandt andet i en oplevelse af afstand og usikkerhed blandt mange studerende, navnlig over for de sproglige praksisser og konventioner – mundtlige såvel som skriftlige – som de forbinder med universitetet. Vores interesse har som før nævnt været at udforske de studerendes konkrete erfaringer med og perspektiver på disse praksisser og konventioner og belyse dem ud fra academic literacies-paradigmet – det vil sige ud fra en forståelse af akademiske praksisser og konventioner som indlejret eller *situeret* i en specifik social og institutionel kontekst, nemlig universitetsverdenen. Hermed ønsker vi at skabe øget opmærksomhed og viden om et centralt socialt og pædagogisk aspekt af universitets- og uddannelsesverdenen i dag, som for os at se har vigtig betydning for de studerendes samlede erfaring med og udbytte af deres tid på universitetet.

I forsommeren 2015 og igen i efteråret samme år interviewede vi 12 Pædagogisk Antropologi-studerende, som alle var i gang med deres første studieår. Vi rekrutterede disse studerende via fællesmails til hele årgangen af førsteårsstuderende i København (ca. 60 studerende), som vi ikke selv havde noget aktuelt underviser- eller vejlederforhold til. Hermed søgte vi at imødegå den ufravigelige asymmetri, der ifølge academic literacies-tilgangen kendetegner forholdet mellem studerende og universitetsansatte. Vi har gennem hele undersøgelsen søgt at tage forbehold for denne asymmetri og dens potentielle betydning for de studerendes deltagelse og bidrag og hermed validiteten af vores resultater – for eksempel ved at sikre de studerende

fuld anonymitet og ved at indtage en åbent lyttende position med fokus på den enkelte studerendes erfaringsverden. Sådanne forbehold kan naturligvis ikke udjævne magtforholdet mellem studerende og universitetsansat, især eftersom samtalen her ensidigt initieres og defineres af den universitetsansatte (intervieweren) og også finder sted på universitetet. Men omvendt har vi som mangeårige undervisere og vejledere en særlig fortrolighed med de studerendes hverdag og erfaringer, som det kan være svært for en udenforstående at få adgang til.

Hvert interview fulgte en semistruktureret interviewguide (Spradley, 1979), varede 30-50 minutter og foregik individuelt, på nær ét hvor to studerende deltog sammen. I vores spørgsmål opfordrede vi som nævnt de studerende til at tage afsæt i deres egne konkrete erfaringer og synspunkter, fx: "Kan du fortælle lidt om, hvordan du oplever måden at arbejde med og tale om tekster på Pædagogisk Antropologi?" og: "Hvordan har din egen proces været i forhold til de implicite eller eksplicite forventninger, du har mødt på studiet, omkring det at skrive opgaver?". Samtlige 12 interviews har vi efterfølgende transskriberet og analyseret med inspiration fra academic literacies-litteraturen generelle vægtning af den studerendes personlige erfaringer og beskrivelser, hvilket vi uddyber i analyseafsnittet nedenfor.

Ud af de ca. 60 inviterede førsteårsstuderende viste ca. en tredjedel interesse, men flere faldt ret hurtigt fra på grund af tidspres. De resterende 12 studerende er valgt, fordi de havde ønske om og mulighed for at deltage, og de er således ikke nødvendigvis repræsentative for hverken den specifikke årgang eller studerende ved Pædagogisk Antropologi eller DPU mere generelt. Samlet set kan de dog alligevel siges at afspejle den generelle studentsammensætning på DPU i disse år, nemlig en overvægt af kvinder (9 ud af 12 af vores deltagere) og en bred faglig og social diversitet. Som kandidatuddannelsen i Pædagogisk Antropologi fordrer, har de alle en bachelorgrad inden for det pædagogiske felt, fx som pædagoger (7), ergoterapeut (1) eller inden for det humanistiske hovedområde (4), men deres alder, erhvervs erfaringer, motiver og veje frem til netop denne kandidatuddannelse varierer bredt: Den yngste af dem er 25 år og har for nylig afsluttet en bacheloruddannelse ved Aalborg Universitet, mens den ældste er 45, uddannet pædagog og med mange års praksiserfaringer bag sig. En tredjedel af dem har mere end én påbegyndt bacheloruddannelse bag sig.

Analyse

I vores analyse af de i alt 154 siders interviewudskrifter har vi søgt at lade os lede af de 12 studerendes egne erfaringer og perspektiver på akademisk tekstproduktion, snarere end af en fast hypotese. Igennem omfattende læsninger har vi søgt efter mønstre og sammenhænge både inden for og på tværs af de studerendes beskrivelser, hvorefter vi har udvalgt og afgrænset en lang række citater, som vi dels fandt repræsentative for de studerendes forskellige perspektiver og dels fandt interessan-

te ud fra den academic literacies-tilgang, der har inspireret vores undersøgelse, og som på et overordnet plan retter den forskningsmæssige opmærksomhed mod konventioner og normer for akademisk skrivning (Lillis, 2001). Denne ret løse, teoretisk inspirerede "bricolage-tilgang" lægger et stort fortolkningsansvar på forskeren og kan kritiseres for at være mindre gennemskuelig og validérbar end mere systematiske analysemetoder som kategorisering eller konversationsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015: 303ff). Men som Kvale & Brinkmann skriver, kan fremkomsten af "mange betydningsfulde interviewundersøgelser fra de seneste årtier ... tyde på, at det er mindre vigtigt at søge tilflugt i specifikke analytiske værktøjer, når man har en teoretisk viden om emnet for en undersøgelse og stiller teoretisk orienterede interviewspørgsmål" (ibid: 306).

På trods af den forholdsvis brede spredning i både alder og uddannelsesbaggrund viste læsningerne af materialet os nogle slående fællestræk imellem de 12 studerendes oplevelser af mødet med universitetsmiljøet på Pædagogisk Antropologi. Vi forventede således en højere selvsikkerhed omkring akademiske tekstkonventioner blandt de fire universitetsuddannede bachelorer og de fire forholdsvis nyuddannede professionsbachelorer end blandt de fire pædagoger, som havde været uddannet i mere end ti år, men vores læsninger viste os en gennemgående grad af usikkerhed blandt samtlige de 12 deltagere, navnlig omkring skriftlige tekstkonventioner på kandidatuddannelsen, som var vores primære interessefelt.

På baggrund af disse fællestræk har vi af pladshensyn og for at skabe større analytisk overblik valgt at fremstille de 12 studerendes erfaringer og perspektiver som refleksioner af en mere generel erfaring blandt studerende på kandidatuddannelsen i Pædagogisk Antropologi. Ulempen ved denne tilgang er, at vi – og læseren – ikke får mulighed for at gå i dybden med hver enkelt studerendes perspektiv, hvilket utvivlsomt også kunne føre interessante analyser med sig. Ved at indsætte og identificere citater fra alle 12 deltagere giver vi imidlertid læseren et lille indblik, dels i de enkelte studerendes erfaringsverdener og dels i det datamateriale, der har ligget til grund for vores analytiske slutninger. Vi har ikke videnskabeligt belæg for at vurdere, hvorvidt disse slutninger kan vække genklang i studiemiljøer på andre kandidatuddannelser, men vi berører emnet i den afsluttende diskussion.

Hvordan udtrykker man sig her?

I deres svar på spørgsmålet om, hvad der især har været udfordrende ved mødet med kandidatstudiet, bruger mange af de studerende (9 ud af 12) udtryk som "at knække den akademiske kode" eller "at lære det akademiske sprog":

"Det er især det dér akademiske sprog. Hvis jeg kan sige en sætning, hvor jeg kan bruge et eller andet ord eller begreb, som jeg normalt ikke vil bruge, så kan jeg tænke: "Jeps, der var den. Jeg fik et ord ind i sætningen". Men det synes jeg, har været rigtig svært. Også fordi det bliver brugt i undervisningen, og det skal det selvfølgelig,

men hvad fanden var det nu, det dér betød, og så lige skrive det ned, så jeg kan slå det op, når jeg kommer hjem". *Karin (44), uddannet pædagog*

"Det er jo den dér akademiske måde at skrive på. I starten oplevede jeg den som fremmedgørende. Det kan være svært at gå ind til en vejleder og bede om det, man præcist gerne vil have noget af, hvis man bliver usikker på, om det er for dumt at stille det spørgsmål. Især i første semester kan det være svært, indtil man har snakket med sine medstuderende og mærket, at mange af dem har det på samme måde. De er bare bedre til at gå stille med det". *Cecilie (25), samfundsvidenskabelig bachelor*

"Jeg synes, jeg har knækket koden til det akademiske sprog, som vi skriver. Hvor man nogle gange kan sidde og tænke, at det er egentlig ikke så vigtigt, om du har ret eller ikke ret, bare det akademisk lyder overbevisende. Og så sådan et ord som *abonnere*, at nogen *abonnerer* på en eller anden ting. Det er jeg begyndt at bruge i de her kandidattekster, det har jeg ikke brugt meget før på bachelorniveau". *Katrine (25), humanistisk bachelor*

Karakteristisk for disse beskrivelser er oplevelsen af en særlig sprogbrug blandt undervisere, vejledere og i tekster på universitetet – en sprogbrug, som de studerende nok kan identificere og (delvist) afkode, men som de ikke umiddelbart oplever at beherske eller have adgang til selv. Denne særlige sprogbrug fremstilles generelt som en etableret og institutionelt afgrænset "kode", som den enkelte studerende skal "knække" for ikke at fremstå dum eller uvidende f. eks. i skriftlige opgaver, ved vejledningen eller under plenumdiskussioner. De studerende giver således udtryk for en forståelse af akademisk sprogbrug som en på forhånd givet færdighed, som de universitetsansatte – i modsætning til de studerende – til fulde besidder og har patent på at definere og afgrænse. Hermed bidrager de studerende selv til at bibeholde et asymmetrisk, distanceret forhold mellem universitetet og sig selv.

Hvem bør man være her?

Blandt de interviewede studerende bemærker vi en grundlæggende usikkerhed over for undervisere og vejlederes forventninger til deres præstation, navnlig i skriftlige opgaver – dels over for forventningernes konkrete natur, og dels over for deres egne evner til at efterleve dem. Flere beskriver, hvordan de i arbejdet med analyseøvelser og skriftlige opgaver forventes at forholde sig selvstændigt til teorier og begreber, mens de samtidig møder kritik for at tilkendegive deres personlige, normative holdninger. Hermed adskiller universitetets kriterier for dét "at mene noget" sig fra dem, de typisk har mødt tidligere i deres uddannelsesforløb:

"På pædagoguddannelsen måtte vi gerne mene mere. Det var også mere problemorienteret, og du skulle have en løsning ... Det her med lige pludselig at være tilbage igen og ikke rigtig måtte mene noget om noget, det skal man lige øve sig i igen". *Christina (39), uddannet pædagog og sygeplejerske*

“Hvis der var noget, der var et chok, så var det det dér selvstændige og skriftlighed”.
Maria (45), uddannet pædagog

“Jeg startede ikke ud med en assumption om, at jeg skulle skrive “jeg synes” og “jeg mener”. Men hvordan får man alligevel skrevet noget af dét, man mener, frem? Altså bare gennem brillerne på nogle andre. Det er dét, der er hele opgaven i det her. Og det dér skal man finde ud af, hvordan man gør. Der er højere krav her til min argumentation. Man kan ikke charme sig igennem. Argumentationen skal kunne holde til noget mere”. *Peter (38), professionsbachelor og samfundsvidenskabelig bachelor*

“I forhold til min [bachelor-]baggrund fra universitetet synes jeg, det er en forskel [på pæd. antropologi], at man skal træde mere frem, at man skal give sig selv mere til kende. Det har jeg slet ikke været vant til på bachelor, der var det ikke i orden at have en selvstændig mening eller tanke om noget. Især når man skriver, er det mere OK at komme frem og tænke selvstændigt i forhold til at udvikle fx teoretiske begreber. Det synes jeg har været meget nyt, at man skal, man giver sig selv lov til det, til selv at begynde at tænke og også at skrive: “Jeg synes, at man kan””. *Ulrik (44), humanistisk bachelor, samt bl. a. to diplomuddannelser*

Udsagn som disse vidner om en igangværende udvikling hos de studerende af deres *writer identity* – altså den “stemme”, de hver især taler med i deres skriftlige opgaver og øvelser (Ivanič, 1998). Ifølge Ivanič aktiverer skriveprocessen tre gensidigt forbundne identitetsaspekter hos forfatteren, nemlig 1) det “autobiografiske selv”, altså de private og professionelle livserfaringer, forfatteren tager med sig ind i skrivearbejdet, 2) det “diskursive selv”, altså det selvbillede, forfatteren bevidst eller ubevidst tegner af sig selv i den konkrete tekst, og 3) “det autoritative selv” (*the self as author*), altså den autoritet og selvstændighed, hvormed forfatteren formår at formidle sit budskab gennem teksten (Ivanič 1998: 24ff).

Den usikkerhed, de studerende ovenfor udtrykker omkring dét at “mene noget” i universitetsopgaver, kan måske forklares med oplevelsen af et modsætningsforhold mellem deres autobiografiske selv – altså de livs-, erhvervs- og uddannelsesmæssige erfaringer, de hver især har med sig i bagagen, når de påbegynder studiet – og det autoritative selv, de forventes at etablere over for de temaer, teorier og begreber, de behandler i deres opgaver. Som relativt nye medlemmer af det akademiske praksisfællesskab finder mange studerende det både svært og utroværdigt at tale med den samme autoritet og alvidenhed, som de møder blandt undervisere og i fagtekster på studiet. Samtidig oplever de studerende, at deres evne til at etablere et sådan autoritativt selv, såvel i skriftlige opgaver som i mundtlige oplæg, er helt central for de universitetsansattes bedømmelse af deres faglige præstation, hvilket for mange studerende medfører en form for identitetskrise, navnlig i det første halve til hele år på studiet, fordi det selvbillede eller den “stemme”, de forventes at præsentere, ikke harmonerer med det, de hidtil har identificeret sig med. I vores interviews giver stort

set alle de studerende således udtryk for en lettere eller mere dybdegående tvivl om deres egne evner og forudsætninger for at begå sig i den akademiske verden:

"Man kommer jo til at føle, at man er øh ... sådan lidt smådum, var jeg lige ved at sige. Jeg tænker nogle gange det dér med, jamen: "Hvorfor er det for det første, at jeg ikke kan lidt af det her i forvejen?". "Hvordan har jeg overhovedet ...?". Det har jeg tit undret mig over...". *Lisa (27), uddannet pædagog*

"Det er jo de kloge damer, der står på podiet og underviser. Der er da en respekt og en distance på en eller anden måde, hvor man tænker: "Hold da op"". *Susanne (34), uddannet pædagog*

"Jeg er den første i min familie, der er student, ik'? Og den første, der tog en mellem-lang videregående uddannelse, og jeg er fandeme også den første, der tager en universitetsuddannelse, og jeg har hele tiden tænkt, at: "Jeg er for dum til at gå på universitetet, det kan jeg ikke udholde, jeg skal have noget praktisk og et eller andet". Og der sidder mange [på holdet], der er lidt, der er ret usikre". *Mette (35), uddannet ergoterapeut, samt. bl. a. en diplomuddannelse*

"Jeg synes tit jeg famler, når jeg skal prøve at forklare noget. Og jeg kommer jo også nemt til at sammenligne mig med dem, som måske er lidt yngre og lige kommer fra en eller anden bachelor, og som ligesom har sproget på rygraden, eller hvad man nu skal sige. Så jeg har måske holdt mig lidt tilbage nogle gange i forhold til at sige noget, fordi jeg tit har tænkt: "Jeg kan slet ikke formulere det, jeg egentlig gerne vil sige"... øhm ... "og det lyder nok også dumt"". *Dorte (40), uddannet pædagog*

Overordnet tegner flere studerende altså et lidt dystert billede af studielivet som præget af oplevelser af usikkerhed og mindreværd, ikke bare i mødet med tekster, undervisere og deres svært aflæselige sprog og forventninger, men også over for deres medstuderende. Vores indtryk af det sidste aspekt bestyrkes af, at kun én af de 12 deltagere hidtil har valgt at samarbejde med en eller flere medstuderende omkring det konkrete skrivearbejde forbundet med øvelser og opgaver, selv om de alle er eller har været tilknyttet en studiegruppe undervejs på studiet. Derimod centerer studiegruppensamarbejdet sig for de fleste om læsning og diskussion af fagtekster og underviseroplæg, igen med vægt på ønsket om at "knække" en fast afgrænset kode:

"Nu her op til eksamen har vi siddet nogle, der har været på det dér "professionelt"-halløj [temakursus om "Professionelle identiteter", red.] og hjulpet hinanden: "Hvad var det nu lige hovedpunkterne var hos ham dér Max Weber, hvad var det nu det dér xx handlede om, hvad har du skrevet i dine noter, og hvad har jeg skrevet i mine, og så sagde hun også noget om det her, gad vide hvad hun mente med dét? Var det ikke sådan her, eller kan man egentlig bruge xx på den her måde?" Altså vi har diskuteret tekster". *Naja (26), uddannet pædagog*

Studiegrupper fremhæves af næsten alle de studerende som en givtig arena for tekstlæsning og social støtte i hverdagen, men i langt de fleste tilfælde ikke som et relevant rum til drøftelse af akademisk tekstproduktion.

Alt i alt læser vi de interviewede studerendes erfaringer og perspektiver som et væsentligt bidrag til en forståelse af akademisk tekstproduktion som lokal social praksis på en videregående uddannelsesinstitution: DPU, der på sine kandidatuddannelser er karakteriseret ved at have en høj procentdel af studerende med en professionsbachelorbaggrund og ved at så godt som alle universitetsbachelorer kommer fra andre universiteter. Uanset deres uddannelsesbaggrund udtrykker de studerende i vores undersøgelse alle oplevelsen af at være placeret i en uddannelseskultur med et miljø omkring akademisk tekstproduktion, der er præget af en tilsyneladende noget elitær, lukket og entydig praksis. At være en del af dette miljø forbinder mange studerende med en følelse af usikkerhed, ikke kun over for undervisere og vejledere, men også over for deres medstuderende. I studiegruppen henter mange social og faglig sparring omkring pensum og studiehverdagen mere generelt, men kun få vælger at indlemme andre i produktionen af deres egne tekster, selv om denne del af studiet generelt opleves som den mest udfordrende.

Konklusion og diskussion

Samlet set viser vores undersøgelse, at der blandt de interviewede studerende eksisterer en forståelse af den akademiske genre som ret entydig og identificérbar. De studerende er af den opfattelse, at der findes en særlig og "rigtig" måde at udtrykke den individuelle stemme i en akademisk tekst på, og at der blandt undervisere og vejledere er en ret udbredt konsensus om, hvordan en akademisk tekst skal se ud. Denne forståelse af akademisk tekstproduktion, som Lea & Street (1998) benævner en "study-skills approach", indebærer en forestilling om akademisk tekstproduktion som et sæt fastlagte tekniske færdigheder, der bør læres med henblik på at skabe et produkt af en ganske særlig karakter.

Samtidig oplever mange studerende en ikke ubetydelig forskel i forhold til akademisk tekstproduktion på kandidatuddannelsen og på tidligere adgangsgivende akademiske uddannelser – bacheloruddannelser eller professionsbacheloruddannelser. Denne situation kan fra et kandidatuddannelsesperspektiv læses og forstås som en situation, hvor de studerende er blevet fejlsocialiseret til akademisk tekstproduktion og har lært noget "forkert", inden de starter på kandidatuddannelsen. Anlægges et perspektiv af denne karakter, kan det forekomme relevant at opfordre de studerende til at glemme, hvad de tidligere har lært. Men en sådan velkomst til studiet på en kandidatuddannelse er for os at se uhensigtsmæssig, fordi den underkender de studerendes "writer identity" (Ivanič, 1998) på en måde, der kan skabe betydelig usikkerhed, samtidig med at ansvaret for den ønskede "resocialisering" af de studerende placeres meget tungt på undervisernes skuldre.

For os at se er det centrale problem i forhold til de studerendes perspektiver på akademisk tekstproduktion ikke, at der opstår usikkerhed eller kriser, men at forståelsen af akademisk tekstproduktion inden for rammerne af en snæver og på forhånd fastlagt "study-skills approach" skaber et meget instrumentelt orienteret perspektiv på akademisk tekstproduktion, der ikke åbner for en bredere dialog om vidensskabelse i universitetsverdenen.

På baggrund heraf vil vi plædere for en fælles undersøgelse blandt undervisere og studerende af den sociale praksis omkring akademisk tekstproduktion. Dette vil i bedste fald kunne åbne for en bred sproglig etnografisk nysgerrighed og tilbyde såvel studerende som undervisere et mere dialogorienteret udgangspunkt for samarbejdet omkring skabelse af akademiske tekster.

En sådan drøftelse af akademiske tekstskebelse kan, som Lillis (2003) påpeger, hente inspiration i den russiske sprogforsker Mikhail Bakhtins begreb om *det dialogiske*, der omfatter to forskellige niveauer. Der er for det første tale om et deskriptivt, intertekstuel niveau, hvor tekster og ytringer ses som grundlæggende dialogiske, som rettede og som altid indlejret i en kæde af kommunikation. Et intertekstuel perspektiv kan give de studerende indsigt i, at akademisk tekstproduktion ofte er et langt mindre individuelt fænomen, end det måske umiddelbart tager sig ud. Skabelse af akademisk viden sker altid i en dialog med andre tekster og andre stemmer, som – måske, måske ikke – er fysisk til stede og med i skriveprocessen.

For det andet ses dialog hos Bakhtin som noget, der skal kæmpes for i et spændingsfelt mellem to poler. Den ene pol kalder han *centripetal monologisme*, karakteriseret ved en autoritativ diskurs, der grundlæggende kun giver plads til én sandhed og én stemme. Den anden kalder han *centrifugal dialogisme*, der i modsætning til den centripetale rummer mange sandheder, mange stemmer og hybriditet. Hvis en autoritativ diskurs og praksis omkring akademisk tekstproduktion dominerer undervisningen, vil der for os at se være en tendens til, at de studerende gøres til objekter i en akademisk indkulturering, hvor den akademiske vidensproduktion i meget væsentlig grad indskrives i et statisk og reproduktivt tekstlandskab. Er diskursen derimod i højere grad dialogisk orienteret, kan det åbne for en praksis omkring tekstproduktion, hvori den studerende får mulighed for selv at diskutere sin tekst og vurdere velfungerende og mindre velfungerende aspekter i forhold til den studerendes egne parametre og intentioner med teksten. En sådan tilgang vil kunne bidrage og give mere plads til nye måder at skabe betydning og viden på i den akademiske verden.

På baggrund af samtaler med kolleger på tværs af uddannelser og fakulteter er det vores indtryk, at den oplevelse af universitetsmiljøet, som vi her har analyseret frem, ikke begrænser sig til kandidatuddannelsen i Pædagogisk Antropologi, men tværtimod afspejler den sociale og institutionelle virkelighed, som mange studerende møder og forbinder med universitetet i dag (se fx Højberg & Martinussen, 2015). Denne

virkelighed er formet af en lang række sociokulturelle, historiske og politisk-økonomiske faktorer, herunder de senere års uddannelsespolitiske reformer både i Danmark og i en bredere global kontekst, der som beskrevet i indledningen har medført store forandringer af både sammensætningen og omfanget af universitetsstuderende, såvel som af de økonomiske og strukturelle rammer, der generelt omgiver universitetsuddannelser i dag.

Det asymmetriske magtforhold mellem underviser og studerende og tilstedeværelsen af bestemte forventninger til udformningen af universitetsopgaver forsvinder ikke, ved at man orienterer sig i dialogisk retning, men i den daglige praksis kan magten lejlighedsvis og i større eller mindre grad sættes i parentes. Vores argument er grundlæggende, at det vil fremme både de studerendes læreprocesser og den fortsatte udvikling af universitetsverdenen at åbne et Bakhtinsk inspireret dialogisk rum for arbejdet med akademisk tekstproduktion. Det kunne give plads til nye stemmer, nye praksisser omkring vidensproduktion og åbne for nye, studentergenererede erfaringer med og perspektiv på akademisk tekstproduktion og måske også for nye måder at tænke gyldige repræsentationer af viden på.

Nana Clemensen (f. 1976) er ansat som adjunkt ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet. Hun forsker i sprogsocialisering blandt børn og unge i forskellige fællesskaber som familien, uddannelsesinstitutionen og børnegruppen. Hun har tidligere studeret børns indbyrdes forhandlinger af sociale roller, relationer og magtforhold i et zambiansk landsbysamfund.

Lars Holm (f. 1952) er ansat som lektor ved Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet. Han forsker i literacy og sprog som social praksis. Han har tidligere forsket i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne og i heldagsskoler og forsker for øjeblikket i praksis omkring institutionelle vurderinger af børns sprog og literacy inden for henholdsvis dagtilbudsområdet og folkeskoleområder.

Litteratur

- Arneback, E., Englund, T. & Solbrekke, T. D. (2016). Writing *in* and *out* of control. A longitudinal study of three student teachers' experiences of academic writing in preschool teacher education. *Nordic Studies in Education*, 2016:3, 211-228.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D. & Tusting, K. (eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bjørk, L. m.fl. (red) (2003). *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Blückert, A. (2002). *Skrivarstugor och loggböcker: En översikt över ideér och insatser kring studenters skrivande*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Chandrasoma, R., Thompson, C. & Pennycook, A. (2004). Beyond Plagiarism: Transgressiv and Nontransgressiv Intertextuality. *Journal of Language, Identity and Education* 3(3), 171-193.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Routledge.
- Hammershøj, Lars Geer (2008). *At forholde sig akademisk: om opgaveskrivning på lange videregående uddannelser*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. New York: Cambridge University Press.
- Hutchison, H. (2005). *The Good Writing Guide*. University of Aberdeen: Student Learning Service.
- <https://www.abdn.ac.uk/socsci/documents/GoodWritingGuideAnthro.pdf>
- Højberg, K. & Martinussen, M. (2015). "Er jeg akademiker nok?" – studenterkampe om legitim uddannelseskultur. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 18, 7-24
- Ivanič, R. (1998): *Writing and identity. The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kinhead m.fl. (2015). The International Writing Centers Association at 30: Community, Advocacy, and Professionalism.
- http://writingcenters.org/wp-content/uploads/2015/02/IWCA30Anniversary_article_kinhead_et_al.pdf
- Krogh-Jespersen K., Kuhlmann, J. & Striib, A. (2001). Forord til den danske udgave. I Dyste, F.; Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2001). *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Århus: Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. København: Hans Reitzels forlag
- Lea, M. (1995). "I thought I could write until I came here". I Graddog, D. & Thomas, S. (eds): *Language in a Changing Europe*. S. 64-72. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in Higher Education; an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. 23(2), 157-172.
- Lea, M. & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. I Candlin, C & Hyland, K. (eds.): *Writing: Texts, Processes and Practices*. S. 62-81. London: Longman
- Lillis, T. (2001). *Students writing. Access, Regulation, Desire*. London: Routledge.

- Lillis, T. (2003). Student Writing as "Academic Literacies": Drawing on Bakhtin to Move from *Critique* to *Design*. *Language and Education*, 17(3), 192-207.
- Otte, G. & Mlynarczyk, R. W. (2010). *Basic Writing*. West Lafayette: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Rienecker, L. (2007). Skrivning og kunnskapsbygging i høyere utdanning – hva vet vi, hva trenger vi å vite? I Matre, S. & Hoel T. L. (red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning og rettleiing i høgre utdanning*. Bd.2, s. 32-45. Trondheim: Tapir.
- Scott, M. (1999). Agency and subjectivity in student writing. I Jones, C., Turner, J, & Street, B. (red.) *Students Writing in the University: Cultural and Epistemological Issues*. Amsterdam: Benjamins.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Starfield, S. (2002). "I´ m a Second-Language English Speaker": Negotiating Writer Identity and Authority in Sociology One. *Journal of Language, Identity and Education*, 1(2), 121-140.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Undervisningsudvikling i en organisations-teoretisk optik

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

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Forskning og undervisning skubbes ofte fra hinanden, når krav om mere forskning eller mere undervisning bringes på bane. I artiklen analyseres, hvilke organisatoriske betingelser der kan bidrage til at fremme udviklingsprojekter, hvor forskning og undervisning bringes tættere sammen, og den faglige synergi i form af studerendes læring samt input og inspiration til forskning er en realitet. Analytisk bruges en model for distribueret ledelse, og empirisk analyseres to eksempler om klyngevejledning fra KU.

Pædagogiske udviklingstemaer målrettet universiteterne kommer i en lind strøm. Det nyeste tema er behovet for bedre feedback til studerende, sat på dagsordenen qua en ministeriel undersøgelse om kvalitet i uddannelserne (Forskningsministeriet, 2017). Brug af digitale medier, online and blended learning, innovation og entreprenørskab, internationalisering, undervisningsportfolio, studiestart og kollegasparring er blot nogle af de senere års overskrifter for pædagogisk udvikling. Rammerne for nye initiativer og udviklingsprojekter er universiteter, der er under pres på grund af øget optag og ressourceknaphed (Universiteter, 2015, s. 24f) kombineret med krav om mere forskning på internationalt niveau.

I praksis presser de øgede krav på undervisnings- og forskningssiderne ofte de to *fra* hinanden. I undersøgelser giver forskere udtryk for, at de mangler sammenhængende tid til forskning, de bliver "forstyrret" af undervisning og vejledning (Hajdarpasic, Brew, & Popenici, 2015, s. 645). De studerende tænker ikke altid over, hvad det vil sige, at universitetsundervisning er forskningsbaseret (Jørgensen & Christensen, 2012; Klibo & Thastum, 2012), og efterlyser mere kontakt med forskerne (Hajdarpasic et al., 2015; Jenkins, Blackman, Lindsay, & Paton-Saltzberg, 1998).

Der er derfor behov for at undersøge, hvordan det er muligt at kvalificere og udvikle undervisning og forskning *samtidig*, så de to centrale aktiviteter i stedet for at kæmpe om samme knappe tid, ressourcer og opmærksomhed gensidigt udvikler og beriger hinanden. I artiklen *evalueres to udviklingsprojekters organiseringsformer og gennemførelse med henblik på at vurdere potentialerne for at øge synergien mellem forskning og undervisning*. Svaret kan bidrage til at vise, hvilke organisatoriske betingelser der fremmer undervisningsudvikling.

Efter definition og præcisering af begreberne undervisningsudvikling og "øget syner-

gi mellem forskning og undervisning" følger en præstation af en organisationsteoretisk analyseramme om distribueret ledelse. Herpå er der et afsnit om metode og data efterfulgt af en analyse af to cases fra et KU-projekt om Forskningsbaseret Uddannelse (FBU). Afslutningsvis samles op på case-analysen, og betydningen af at se udviklingsprojekter i en organisatorisk kontekst illustreres, såvel som analysemodellens potentiale som inspirationskilde ekspliciteres.

Begreber og analytisk model

Undervisningsudvikling bliver ofte brugt som et begreb, der bredt dækker forbedringer, der bidrager til øget kvalitet i undervisningen, fx øget læring hos de studerende (Horst, 2012, s. 4). I processen med at forbedre indgår en bred vifte af opmærksomhedspunkter; alt fra konkrete forbedringer i et undervisningsforløb, ændringer af curriculum, eksamensformer, videreuddannelse af undervisere og træning af studerende i effektiv læring samt organisatoriske og politiske ændringer. Dertil kommer diskussioner og erfaringsudveksling om læring, undervisning og forskning (Gosling, 2001, s. 75). Med et fokus på samspillet mellem forskning og uddannelse er det også relevant at inkludere forbedringer, der gavner forskere, både som undervisere og forskere. Undervisningsudvikling er en kontekstafhængig størrelse, der kræver fortsat tilpasning til ændrede vilkår og tilpasning af undervisningen til de studerendes behov, men også til samfundsmæssige uddannelsesbehov og forskningens landvindinger (Horst, 2012, s. 4). Det stiller krav til alle implicerede, ikke kun undervisere og studerende, men også alle andre universitetsansatte, universitetsledelser og politikere, der ofte har forskellige tilgange til arbejds- og styringsformer og på mange måder udgør en meget sammensat aktørgruppe. I artiklen er undervisningsudvikling centreret om klyngevejledning i de to cases, og der er særligt fokus på, om de konkrete tiltag bidrager til øget synergi mellem forskning og undervisning.

Legitimitet til at se på og udfolde *relationen mellem forskning og undervisning* er baseret på, at universitetet er en vidensinstitution med vidensproduktion og vidensformidling som centrale omdrejningspunkter (Budtz Pedersen, 2011, s. 31). I produktion af viden indgår netop flere aktører, både forskere/undervisere og studerende, der i et samspil producerer viden. Det er en forståelse, der placerer vidensproduktionen som noget centralt og de studerende som medskabere fremfor som forbrugere af viden (Brew, 2013, s. 604; Grant, 2005, s. 9). De eksisterende modeller om forskningsbaseret uddannelse, fx Healey (2005, s. 13), Levy & Petrulis (2011) og Brews (2013), har de studerende og deres læring i centrum. Modellerne tager ikke højde for, hvad relationen kan betyde for forskningen, og om hvad og hvordan aktørerne kan (sam)skabe ny viden. Øget synergi mellem forskning og undervisning kan være et bidrag til mindre frustration blandt forskere, fx ved at etablere koblinger mellem undervisning, vejledning og forskning; da kan forskningen få mere rum (Dysthe, Samara, & Westrheim, 2006, s. 315). Konkrete bidrag til forskning kan også

opnås via undervisning ("Inspirationskatalog", 2017; Ottosen et al., 2014, s. 8). I artiklen bruges vendingen "*øget (faglig) synergi*", som kan komme til udtryk i læring hos studerende (Biggs & Tang, 2007, s. 16ff), inspiration og konkrete input til undervisnings forskning eller ny viden mere generelt (Chang, 2005, s. 389ff). Øget faglig synergi ses dermed som en forudsætning for videnskabelse.

Hvordan kan man *analysere de organisatoriske betingelser* for skabelse af øget synergi mellem forskning og undervisning? I Storbritannien er der arbejdet systematisk med kortlægning af succesfuld undervisningsudvikling, og Gosling har formuleret 10 faktorer, der karakteriserer god praksis: Et undervisningsudviklingsinitiativ er følsomt i forhold til konteksten, er fleksibelt, inkluderende og samarbejdende, baseret på viden, strategisk koblet til ledelse, tager hensyn til de mange niveauer, der er på et universitet, er synlig via god kommunikation mellem alle niveauer, har adgang til ressourcer og har indbygget løbende refleksion (Gosling, 2008, s. 55ff). En organisationsteoretisk forankring af Goslings praksis-tilgang kan bidrage til at demonstrere kompleksiteten i forandringspotentialer i konkrete organisationer. Organisationsteoretiker Karl Weick har overordnet karakteriseret universiteter som løst koblede organisationer. Dvs. "systemer, hvor delsystemerne adskiller sig meget fra hinanden, men alligevel er påvirkelige i forhold til hinanden" (Hammer & Høpner, 2014, s. 76; Weick, 1976). Eksempelvis udgør disciplinforankrede forskere og de fagprofessionelle TAP'er, it-ansatte, laboranter flere delsystemer.

De elementer, Weick fremhæver som grundlag for at skabe forandringer i løst koblede organisationer, der ellers er i konstant bevægelse, er blandt andet, at der bliver skabt forventninger om logik og mening, socialiseringsprocesser bliver styrket, deltagelse differentieres, og fastfrosne elementer (Weick betegner dem som "konstante variable"), som blokerer for forandringer, optøs¹ (Hammer & Høpner, 2014, s. 78). Alle elementerne indgår i en model for distribueret ledelse, der er udviklet af en gruppe australske forskere. Et sigte med modellen er at kunne arbejde systematisk og teoribaseret med organisering af undervisningsudviklingsprojekter for at sikre en øget grad af succes (Rienecker, 2016). Distribueret ledelse har rødder i organisationsteori (Bolden, 2011, s. 252f; Gronn, 2000) og har vundet indpas i uddannelsessektoren i takt med, at anvendte ledelsesformer ikke har vist sig effektive (Bryman, 2007). Distribueret ledelse er beskrevet som "*a form of shared leadership that is underpinned by a more collective and inclusive philosophy than traditional leadership theory that focuses on skills, traits and behaviours of individual leaders*" (Jones, Lefoe, Harvey, & Ryland, 2012, s. 71)².

Udforskningen af distribueret ledelse har haft et empirisk fokus i USA og et teoretisk

¹ Et eksempel er studieordninger, der kan blokere for konkrete ændringer i undervisningsforløb.

² Jones et.al. (2012) citerer Jones, S. et.al. (2011) *Report to ALTC Leadership Meeting*. LE9-2222, February. Unpublished report, p. 4.

fokus i Storbritannien. I Australien arbejdes der både empirisk og teoretisk, hvilket den analytiske matrixmodel brugt i artiklen er et eksempel på (Jones et al., 2012, s. 70). Interaktion mellem relevante aktører på alle niveauer i en organisation blev udpeget som *den* kritiske faktor i forhold til succesfulde forløb i gennemførte udviklingsprojekter. Dvs. tilstedeværelse og understøttelse af distribueret ledelse var essentielt. Der blev indsamlet data fra udviklingsprojekter gennem en aktionsforskningsproces, og i processen blev evalueringmatrixmodellen udviklet, så den både kan bruges som implementerings- og evalueringsredskab (Jones et al., 2012, s. 70ff). Den indsamlede viden blev relateret til fem teoretiske dimensioner og værdier om distribueret ledelse: (1) kontekster baseret på tillid, (2) kultur baseret på respekt for ekspertise, (3) anerkendelse af behov for forandringer, der bliver til i (4) relationelt samarbejde mellem relevante aktører og med fokus på (5) konkrete aktiviteter. Centralt for at sikre en vellykket implementering er også involvering, understøttende processer, kompetenceudvikling og ressourcer (Jones, Harvey, & Lefoe, 2014, s. 420; Jones et al., 2012, s. 71f) (figur 1). Flere af de 10 elementer, som Gosling fremhæver som kendetegnende for "god praksis", kan genfindes i modellen. En styrke ved modellen er, at den demonstrerer kompleksiteten og samspillet mellem enkeltdele, hvilket Goslings adskilte elementer ikke indfanger.

Figur 1: Distribueret ledelse – en matrixmodel (McKenzie & Egea, 2015, s. 7).

| Kriterier for distribueret ledelse | Dimensioner og værdier, der muliggør udvikling af distribueret ledelse | | | |
|--|--|--|---|--|
| | Kontekst for tillid | Kulturel respekt | Forandringer, der anerkender mange input | Relationer baseret på samarbejde |
| Mennesker er involveret | <i>Individuel ekspertise bruges til at forbedre beslutninger</i> | <i>Individer deltager i beslutninger</i> | <i>Alle niveauer og funktioner har input til policyudvikling</i> | <i>Individuel ekspertise bidrager til kollektiv beslutningstagning</i> |
| Processer er støttende | <i>Uformel ledelse anerkendes</i> | <i>Decentraliserede grupper engagerer sig i beslutninger</i> | <i>Alle niveauer og funktioner har input til implementering af policy</i> | <i>Praksisfællesskaber modelleres</i> |
| Støtte til professionel udvikling | <i>Distribueret ledelse bruges til at opbygge ledelseskapa-citet</i> | <i>Mentoring til distribueret ledelse er til rådighed</i> | <i>Ledere på alle niveauer opfordrer aktivt til distribueret ledelse</i> | <i>Samarbejde bliver faciliteret</i> |
| Ressourcer er til rådighed | <i>Rum, tid og penge til samarbejde er til rådighed</i> | <i>Ledelsesbidrag anerkendes og belønnes</i> | <i>Fleksibilitet er bygget ind i infrastruktur og systemer</i> | <i>Muligheder for regelmæssig net-working understøttes</i> |

Jeg anvender matrixmodellen analytisk til at undersøge, hvordan to udviklingsprojekter er organiseret og gennemført. Med de data, som jeg har til rådighed, giver modellen et bedre grundlag for at vurdere projekternes styrker og svagheder end Weicks elementer om løst koblede organisationer, da fx data om forventninger til logik og mening samt socialiseringsprocesser ikke er til disposition. Weicks begreber bliver inkluderet, hvor det er relevant i analysen.

Metode og datagrundlag

Overordnet er anvendt kvalitativ metode. To illustrative cases relateret til KU-projektet *Forskningsbaseret Uddannelse (FBU)* indgår. Det ene projekt er et forsøg med klyngevejledning af bachelorprojektskrivere på veterinæruddannelsen (VET). Det andet er implementering af kollektiv vejledning på Det Informationsvidenskabelige Akademi (IVA). Casene er udvalgt, da de har afsæt i fag, der *skal* udbydes jf. studieordningen. Desuden har forløbene strakt sig over flere år, og der er dokumenterede (del)resultater og gennemført evalueringer. Casene er ikke repræsentative for alle projekter om forskningsbaseret uddannelse og undervisning på KU, men de bidrager med data, der kan illustrere udviklingsprojekters kompleksitet og give mulighed for at komme i dybden med de enkelte projekter (Launsø, Olsen, & Rieper, 2017, s. 99; Yin, 2014, s. 16).

Mit kendskab til projekterne stammer fra min medvirken i et KU-projekt om *Forskningsbaseret Uddannelse*, hvor jeg var ansvarlig for et delprojekt om Genveje til Undervisningsbaseret Forskning. Projektets fokus var på muligheder for at øge synergi-en mellem forskning og undervisning i eksisterende fag og undervisningsforløb. Jeg har haft adgang til data om de to projekter gennem deltagelse, interview, evalueringer og skriftlige kilder. Min deltagelse har været åben, og formen har varieret fra projekt til projekt, fx den tidsmæssige involvering, og hvordan jeg har deltaget (ansvarlig, oplægsholder, workshopleder, evaluator osv.) (Launsø et al., 2017, s. 111ff). Forsøgsprojektet med klyngevejledning på Veterinæruddannelsen har jeg deltaget i ved at komme med input på opstartsmøder, som medarrangør af workshops og et evalueringsmøde. Min rolle har vekslet mellem at være aktiv deltager og observatør (Launsø et al., 2017, s. 116ff). På IVA kom jeg ind som oplægsholder på et seminar i et igangværende projektforsløb om kollektiv vejledning. Siden har jeg været medarrangør af en workshop.

Der er også elementer af aktionsforskning (eller formativ evaluering), da den indsamlede viden er brugt undervejs til at informere og kvalificere efterfølgende aktiviteter (Launsø et al., 2017, s. 104). Dokumentation af det observerede er nedfældet i evalueringer, noter og transskriberede interview. Desuden anvendes andre skriftlige kilder i analysen, fx IVA's rapporter (J. Hyldegård, 2014; J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016).

Jeg har en hermeneutisk, fortolkende tilgang til datamaterialet i lyset af den valgte teoretisk funderede matrixmodel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274ff). Min forforståelse har været, at undervisningsudvikling lykkes, hvis alle implicerede aktører samt de givne rammer (strukturer) er afstemt og understøtter hinanden. I fortolkningsprocessen har jeg været åben for andre udlægninger og vurderet egne data i lyset af andres data for at undgå bias.

En svaghed ved analysemodellen er, at det er deltagernes og fortolkerens forståelse af, hvad det vil sige, at noget "fungerer" (grøn), at "nogle dele fungerer" (gul), eller at der er "brug for opmærksomhed" (rød), der udgør "måle- eller vurderingsskalaen". Farvekoderne bliver brugt illustrativt i analysens figurer nummer 2-4. Der er ikke opstillet entydige, målbare indikatorer for de enkelte elementer i modellen. Den valgte tilgang illustrerer kompleksiteten i universitetsudviklingsprojekter, der netop sjældent lader sig indfange af en enkelt indikator, når der er mange forskellige aktører involveret. I det australske projekt er farverne baseret på flere deltageres tilbagemeldinger. I de tilfælde, hvor der er divergerende opfattelser af, om et element er velfungerende, mens andre mener, at der er dele, som ikke fungerer, er feltet markeret med lysegrøn. Er der en blanding af gule og røde udsagn, bliver det til orange. Jeg har tilstræbt samme graduering.

En svaghed er også, at "øget (faglig) synergi" bliver vurderet ud fra parametre, der kan være svære at måle, fx at de studerende opnår øget læring, hvor det er underviserens udsagn om, at deres opgaver er bedre end tidligere årganges, der er grundlaget. Eller udsagn fra forskere om, at de tager studerendes input med ind i egen forskning. Derimod er det konkret og synligt, når der er publiceret på baggrund af et forløb.

Undervisningsudvikling i praksis

De to cases gennemgås indledningsvis med afsæt i modellen for distribueret ledelse. Første eksempel er forsøget med klyngevejledning af bachelorprojektskrivere på veterinæruddannelsen (VET). Derefter følger IVA's implementering af klyngevejledning. Sigtet er at kortlægge organiseringen af de to udviklingsprojekter og se, om synergien mellem forskning og undervisning øges.

Forsøg med klyngevejledning for bachelorprojektskrivere på VET

På veterinær-bacheloruddannelsen blev det fra foråret 2016 obligatorisk at skrive bachelorprojekt i topersoners grupper med én vejleder. Studienævnet gav, på initiativ af en gruppe vejledere, forsøgsvis dispensation til, at studerende fortsat kunne skrive bachelorprojekt individuelt, hvis de modtog vejledning i en klynge, dvs. blev vejledt sammen med andre studerende, hos udvalgte vejledere. I alt blev 22 studerende fordelt i fire klynger med 3-7 studerende i hver klynge. En af klyngerne havde to vejledere. Blandt vejlederne var der forud spredte erfaringer med klyngevejledning. Derfor blev forsøget understøttet af en opstartworkshop om klyngevejledning samt et evalueringsmøde. Baggrunden for, at valget faldt på et forsøg med klyngevejledning, var, at VET i forvejen havde meldt ind, at de gerne ville deltage i "forsøgsvis afprøvninger" inden for rammerne af FBU-projektet, og der var midler til rådighed til at understøtte forsøget.

Det, der fungerede godt, er markeret med grønt i figur 2. De grønne felter illustrerer,

at det, der foregik i gruppen af vejledere, der deltog i workshops og fulgte processen, var baseret på gensidig tillid og respekt, og de var gode til at samarbejde under møderne. Forsøget med klyngevejledning var finansieret af midler fra FBU-projektet, dvs. at der var etableret et rum, tid og finansiel anerkendelse af vejledernes indsats. I de afholdte workshops og på evalueringsmødet delte deltagerne deres erfaringer. 1 ud af 7 vejledere var skeptisk i forhold til formen, men ellers var der generel tilfredshed med forløbet. Vejlederne fremhævede, at de studerende var gode til at bruge hinanden, og de studerende meldte ud, at de fik meget ud af at høre på den feedback, de andre fik. Alle vejledere sparede tid sammenholdt med individuel vejledning. Det hang blandt andet sammen med, at alle havde et på forhånd skemalagt forløb med aftalte mødetider, tidspunkter for upload af papers og i nogle tilfælde en feedbackplan. Desuden skulle de ikke gentage opgavetekniske ting og formalia igen og igen. Endelig kunne eventuelle spørgsmål, som de studerende havde stillet pr. mail, besvares, så alle i klyngen fik glæde af svaret.

Figur 2: Distribueret ledelse – VET-casen (baseret på McKenzie & Egea, 2015, s. 7). Grøn = "fungerer", gul = "nogle dele fungerer" og rød = "brug for opmærksomhed".

| Kriterier for distribueret ledelse | Dimensioner og værdier, der muliggør udvikling af distribueret ledelse | | | |
|--|---|--|--|---|
| | Kontekst for tillid | Kulturel respekt | Forandringer, der anerkender mange input | Relationer baseret på samarbejde |
| Mennesker er involveret | Engagerede vejledere besluttede at afprøve forsøg med klyngevejledning | | Det er ikke alle niveauer, der bidrager, men vejlederne, kontaktpersonen og studienævnet | Vejledergruppen delte viden og erfaringer på møder |
| Processer er støttende | En kontaktperson til FBU-projektet tog teten, indkaldte til møder og søgte Studienævnet om dispensation | Vejledergruppen bakkede initiativtageren op | | Workshops dannede ramme for praksisfællesskab |
| Støtte til professionel udvikling | Støtte i form af workshops | Mentoring i form af intern sparring og kontakt til hnj | Ledere på øvre niveauer er usynlige | Behov for fortsat indsats, hvis forsøget skal fortsætte |
| Ressourcer til rådighed | FBU-projektet støttede med midler til de deltagende vejledere | | Ikke optimal fleksibilitet, da et andet fag blev placeret i BA-forløbet | |

Det har været en fordel, at de studerendes emner har været inden for vejledernes forskningsområde. Det har også bidraget til, at de studerende har kunnet sparre med hinanden. Desuden nævnte en vejleder, at de studerendes opgaver pga. nærhed til vedkommendes forskningsfelt også har givet noget retur til forskningsfeltet.

De tre vejledere med positive erfaringer nævnte, at de har kunnet bruge mere tid på faglig vejledning og at vejlede i dybden. De to vejledere, der delte en klynge, fandt det positivt at kunne sparre med hinanden om de studerendes opgaver og dele møderne og vejledningen mellem sig (Jensen, 2016, s. 2). Vejlederen, der ikke fandt forløbet tilfredsstillende, havde svært ved at finde en fælles startdato, så de studerende kom sent i gang med projektovervejelserne. Desuden var det vanskeligere at etablere en personlig relation til de studerende, og procesvejledning fyldte mere end faglig vejledning (Jensen, 2016).

I de gule felter fungerede noget godt, men der var også mangler, fx var de næste ledelseslag overvejende fraværende i forløbet. Studielederen deltog i et opstartsmøde til forsøget med klyngevejledning, og Studienævnet støttede initiativet ved at give dispensation. Dvs. behovet for den forandring, som forsøget kunne pege i retning af, blev anerkendt, men uden aktivt engagement fra andre end de involverede vejledere. Der var manglende fleksibilitet i systemet, hvad angik skemalægning, da der i 1 af de 6 bachelorprojekt-uger var placeret et ugefag med eksamen. Samarbejdet i gruppen blev faciliteret inden for FBU-projektets rammer, og i selve forsøgsperioden var der regelmæssig networking support i form af workshops. De to felter er markeret med gult, da det vil kræve ekstra indsats fra deltagerne at fortsætte det aktive samarbejde efter forsøgsperiodens udløb. Det røde felt markerer, at ledere på alle niveauer i udgangspunktet ikke var involveret.

VET-forsøget er et bottom-up initieret forløb, hvor der er stor sandsynlighed for, at de vejledere, der har gode erfaringer med forsøget, fortsætter i deres egen praksis med at give klyngevejledning. Som en af deltagerne nævnte flere gange: *"Vi får ikke flere vejledningstimer, og her bruger vi timerne meget bedre til gavn for de studerende og vores forskning"* (egne noter). Der bliver skabt mere synergi mellem forskning og undervisning, da der ifølge vejlederne er mere tid til faglig vejledning i en klynge sammenholdt med individuel vejledning, og klyngevejledning bidrager til, at de studerende kommer mere fagligt i dybden, og vejlederne får input til forskning. På sigt vil der være mulighed for, at Studienævnet gør klyngevejledning permanent, og at flere vejledere hen ad vejen afprøver modellen.

Klyngevejledning - et svar på krav om flere undervisningstimer på IVA?

Det Informationsvidenskabelige Akademi (IVA) (tidligere Biblioteksskolen) er i dag et institut på humaniora, KU. IVA blev i 2013 stillet over for et krav fra Dekanetet om 12 timers ugentlig undervisning på bacheloruddannelsen fra efteråret 2014 (J. Hyldegård, 2014, s. 2). Der var ikke nogen nærmere informationer om, hvordan det skulle udmøntes, det måtte IVA selv finde frem til. Ressourcemæssigt blev der ikke tilført flere midler, tværtimod blev IVA udsat for nedskæringer. På instituttet gik man til det som en udfordring, der skulle lykkes. I 2014 gennemførtes et pilotprojekt, hvor forskellige former for gruppe- og kollektiv vejledning blev afprøvet med henblik på at

finde de bedst egnede modeller til bachelorkurser (J. Hyldegård, 2014). Evalueringen af pilotprojektet dannede grundlag for et seminar på IVA i efteråret 2014, hvor jeg holdt oplæg om klyngevejledning og mulighederne for at koble forskning og undervisning tættere sammen. I januar 2015 gennemførtes en workshop med fokus på planlægning af konkrete undervisnings- og vejledningsforløb, hvor klyngevejledning indgik. Forårets undervisningsforløb blev evalueret og afrapporteret (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016). I 2015 blev klyngevejledning udbredt til alle bachelorkurser (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 7). Et initiativ har været at omlægge individuel projektvejledning til kollektiv/klyngevejledning på projektrelaterede bachelorkurser. Studienævnet har nedskrevet nye procedurer for brug af timer, herunder vejledning (J. Hyldegård, 2014; J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016), der udfyldes af den enkelte underviser eller faggruppe.

Det fungerer godt tillidsmæssigt (grønne felter i figur 3), at den enkelte underviser kan tilrettelægge og gennemføre klyngevejledning, der sikrer de bedst mulige løsninger fx på forskellige årgange og undervisningshold, da de konkrete aktiviteter dermed er baseret på ekspertise. Derigennem anerkendes uformel ledelse. Kulturelt får individer plads til at træffe beslutninger, og faggrupper eller grupper af ansatte med interesse for pædagogiske forandringer samles og deltager i beslutninger og udførelse af tiltag. Initiativtagere anerkendes fx på seminarer, dog ikke økonomisk. Samarbejde mellem relevante undervisere bliver faciliteret gennem videndeling i form af skriftlige evalueringer og workshops (J. Hyldegård, 2014; J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016).

Figur 3: Distribueret ledelse – IVA-casen (baseret på McKenzie & Egea, 2015, s. 7). Grøn = "fungerer", gul = "nogle dele fungerer" og rød = "brug for opmærksomhed".

| Kriterier for distribueret ledelse | Dimensioner og værdier, der muliggør udvikling af distribueret ledelse | | | |
|--|---|--|---|--|
| | Kontekst for tillid | Kulturel respekt | Forandringer, der anerkender mange input | Relationer baseret på samarbejde |
| Mennesker er involveret | Engagerede undervisere tilrettelægger og designer forløb tilpasset konkrete fag, hold og årgange | | Øget undervisningstimetal og nedskæringer er udmeldt af øvre ledelseslag og er ikke til forhandling | Deltagernes erfaringer opsamles i evaluering, og det danner grundlag for videndeling |
| Processer er støttende | Der lyttes til engagerede og igangsættende undervisere/ vejledere, og medundervisere bakker op | | | Der er mulighed for praksisfællesskaber, men de skal vedligeholdes |
| Støtte til professionel udvikling | Erfaringsopsamling via evaluering og videndeling faciliteres, men det er presset pga. ressourcemangel | Studieledelsen er ansvarlig, men ressourcerne er begrænset | Studieledelsen er drivende | Samarbejde bliver faciliteret |
| Ressourcer er til rådighed | | Evaluering nr. to har fået økonomisk støtte fra pædagogisk udviklingspulje | Ressourcerne er snævre, men der er frihed til at "udfylde" rammerne | Der er ambitioner om networking, men tiden er knap |

De gule felter illustrerer, at nogle dele fungerer godt, men at der også er problemer. Fx er forandringerne på IVA initieret af udefrakommende besparelser, og det kan diskuteres, om der tillidsmæssigt er afsat tilstrækkelige med ressourcer til at etablere og gennemføre ændringerne, og om der er nok professionel assistance til rådighed i processen. Det samme gælder for kulturel respekt, dvs. om der er opmærksomhed omkring og midler til at anerkende konkrete initiativer. Der er behov for

forandringer på IVA på alle niveauer pga. krav om øget undervisningstimetotal og samtidige økonomiske nedskæringer; på den måde bliver alle niveauer synlige. De data, som jeg har til rådighed, viser, at det er studieledelsen og studiesiden, der håndterer forandringerne. Derfor er kolonnen markeret med gult, da det ikke er alle ledelseslag, der er involveret, hvorfor fokus på distribueret ledelse og opbygning af fleksibilitet ikke er synlig for alle. Det er ikke alle implicerede, der har deltaget eller deltager aktivt i samarbejdsrelationer, hvorfor der er behov for yderligere initiativer, formentlig fra ledelsens side, hvis alle skal aktiveres. På samme måde er der også behov for flere midler til at sikre mere regelmæssig networking mellem relevante individer og faggrupper.

Undervisningsudvikling, forstået som ændring af hidtidig undervisningspraksis, var nødvendig på grund af kravet om øget undervisningstimetotal kombineret med besparelseskrav. Begge elementer betyder, at det ikke var til diskussion, at der skulle ske ændringer i undervisningsformerne, men det var åbent, hvordan og hvilke ændringer der kunne implementeres. I første omgang blev kollektiv/ klyngevejledning introduceret. Senere i processen er opmærksomheden på mulig synergi mellem forskning og undervisning blevet italesat. I læringsøjemed nævner fokusgruppemedtagere, at de studerende gennem vejledningsformen bliver "mere bevidste om deres egen viden og lærer at formulere sig" (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 21). Det bliver også fremhævet, at "Øget tid i undervisningslokalet i form af kollektiv vejledning og feedback indebærer mere tid og samvær med underviserne. Det styrker de studerendes læring og trivsel" (J. Hyldegård, 2014, s. 5). Der er divergerende meninger om, hvorvidt undervisernes tidsforbrug effektiviseres med brug af klyngevejledning. Det afhænger af det konkrete forløb (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 20). Det har været nemmest for undervisere med kandidatundervisning at praktisere en kobling mellem forskning og undervisning. I en workshop nævnte en deltager, at "*de studerende bidrog direkte til min forskning med ny viden*" (egne noter fra januar 2015 workshop). Potentialerne for at øge synergien mellem forskning og undervisning er til stede, men det vil kræve en aktiv og fokuseret indsats at gennemføre det i praksis.

Afrunding

Udviklingsprojekternes organisering og gennemførelse på VET og IVA er kendetegnet ved at blive igangsat af udefrakommende impulser. På VET var det en kombination af involvering i FBU-projektet og en ændring af bachelorprojektformatet fra individuel til krav om topersoners grupper. På IVA var det et krav om flere undervisningstimer og besparelser. Modellen for distribueret ledelse, som jeg har anvendt analytisk til at evaluere processerne, viser, som det fremgår af figur 4, at kriterierne med involvering af mennesker og støttende processer, der typisk er lokalt forankret og præget af engagerede igangsættere, har relativt flest grønne markeringer. I begge

cases er de første forløb initieret af engagerede undervisere og vejledere, der selv tilrettelægger og designer deres vejlednings- og undervisningsforløb. Dvs., at individer er aktive og tager beslutninger, samtidig med at de deler viden og erfaringer med hinanden. Det indikerer, at de løse koblinger i en organisation, som Weick bruger som begreb, kan være en fordel for udvikling i en organisation (Stacey, 2003), da det kan være nødvendigt, at lokale initiativtagere får relativt frie hænder til at sikre, at det, der sættes i værk, kan fungere "på gulvet".

Figur 4: Distribueret ledelse – samlet analysefund for FBU-cases (baseret på McKenzie & Egea, 2015, s. 7). Grøn = "fungerer", gul = "nogle dele fungerer" og rød = "brug for opmærksomhed".

| Kriterier for distribueret ledelse | Dimensioner og værdier, der muliggør udvikling af distribueret ledelse | | | | | | | |
|--|--|-------|------------------|-------|--------------------------------------|--------|----------------------------------|--------|
| | Kontekst for tillid | | Kulturel respekt | | Forandringer, der ændrer mange input | | Relationer baseret på samarbejde | |
| | IVA | VET | IVA | VET | IVA | VET | IVA | VET |
| Mennesker er involveret | Green | Green | Green | Green | Yellow | Yellow | Green | Green |
| Processer er støttende | Green | Green | Green | Green | Yellow | Yellow | Green | Green |
| Støtte til professionel udvikling | Yellow | Green | Yellow | Green | Yellow | Red | Yellow | Yellow |
| Ressourcer er til rådighed | Green | Green | Yellow | Green | Yellow | Yellow | Yellow | Yellow |

En fortsat dekopling fra ledelsesniveauer kan dog give problemer i de konkrete projekter, hvis der mangler støtte til fx kompetenceudvikling i forhold til at "øge synergien mellem forskning og undervisning". Endelig er der begrænsede ressourcer til rådighed. FBU-projektet har bidraget med finansiering på VET til at mødes, designe og evaluere initiativet. Det er ikke tilfældet på IVA, hvor der via FBU-projektet er bidraget med viden qua mine oplæg m.m. Studieledelelsen er initiativtager og synlig i hele processen på IVA, mens ledelsen stort set er fraværende på VET. Andre ledelseslag

er ikke aktive. En udfordring er, hvordan igangsatte aktiviteter kan fortsætte, når opstartsfinansieringen ophører. Både på VET og IVA er der studieordningsrammer og på IVA også økonomiske krav, der muliggør en fortsættelse. Det er så op til underviserne at fastholde aktiviteterne.

I casene er der eksempler på, at det er muligt at øge synergien mellem forskning og undervisning gennem aktiv udvikling. Første skridt er at italesætte koblingsmulighederne. Det er ikke altid indlysende, når det drejer sig om allerede eksisterende undervisningsforløb. IVA-projektet startede med fokus på at øge de studerendes trivsel og læring. Undervejs er det gennem workshops og kollegasamtaler blevet tydeliggjort, at der er potentialer for input til forskning. VET-casen har ligeledes læring i fokus, men også presset på forskningstiden. Andet skridt er at identificere ligheder i de to praksisformer, dvs. studerendes læringsproces i et klyngevejledningsforløb og en forskningsproces. Ligheder er fx fremlæggelse og feedback på papers fra ligesindede i skrive- og forskningsprocessen. Tredje skridt er at demonstrere måder "at gøre FBU på", såsom hvordan klyngevejledning planlægges og gennemføres (Jensen, 2015). Det kræver anerkendelse samt rum og tid, fx i form af flere ressourcer til kompetenceudvikling og videndeling. Fjerde skridt er at synliggøre virkninger. I de to cases har de første klyngeforløb vist, at vejledningen qua den faglige dybde opleves mere meningsfuld, at formen strukturer tidsforbruget bedre, og at der er forskere, der får inspiration til egen forskning fra vejledningsforløbet, samtidig med at de studerendes læring øges (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 21; Jensen, 2016). Fx afsluttede en bachelorstuderende fra VET en længere evaluering med: "*På trods af de mange fejl og mangler [egne, hnj] har jeg lært meget af denne proces og føler mig ti gange mere klar til at skrive et speciale, end jeg gjorde før*" (mail 3. juli 2016). Der er altså potentialer for at skabe ny viden, fx gennem initiering af udviklingsprojekter med fokus på forskningsbaseret undervisning.

Analysen viser også, at der er udfordringer forbundet med de valgte organiseringsformer. Der er tidspres, udfordringer med at engagere de studerende (J.S. Hyldegård & Roued-Cunliffe, 2016, s. 22), mangelfuld støtte til kompetenceudvikling og økonomisk råderum samt anerkendelse fra øvre ledelseslag. Det illustrerer, at udviklingsprojekter ikke foregår i et tomrum, men i en institutionel kontekst. Universitetet er på samme tid en organisation præget af løse koblinger mellem enkeltdele og en organisation med et synligt hierarki. Der er eksempler på, at de vertikale koblinger i form af samspil med ledelser halter, jf. casene, hvor relationer opadtil er næsten fraværende. Horisontale koblinger, der kan give udfordringer, er fx forbindelser mellem undervisere og supportfunktioner.

Modellen for distribueret ledelse kan bruges på flere måder. I en planlægningsfase kan modellen fungere som en tjekliste, hvor initiativtagere til udviklingsprojekter kan spørge, hvilke organisatoriske elementer der er relevante at adressere i vores pro-

jekt. Under gennemførelsen af et udviklingsprojekt er det muligt at bruge modellen til at justere retning undervejs, eventuelt i form af en midtvejsevaluering, og endelig kan modellen bruges til at evaluere forløb og bidrage til fremadrettet læring. Det er oplagt at supplere modellen med andre (pædagogiske) værktøjer, afhængig af hvilken type udviklingsprojekt man arbejder med. Vil man fx som underviser gerne øge synergien mellem forskning og undervisning i et konkret kursus, kan Angela Brews holistiske model være brugbar i forbindelse med tilrettelæggelse af det konkrete forløb (Brew, 2013). Man kan også hente inspiration i, hvad andre har gjort ("AU Educate", 2017; "Inspirationskatalog", 2017).

Modellen for distribueret ledelse illustrerer, at der i de analyserede cases er mange potentielle aktører, der skal samarbejde og støtte hinanden i gennemførelse af udviklingsprojekter, hvis udfaldet skal blive succesfuldt. Der er aktører på flere niveauer, fx ledelser på institut-, fakultets- og universitetsniveau, såvel som studerende, undervisere/ forskere og administrativt personale med viden om økonomi, administration og it. Af andre parametre, det kan være relevant at inkludere, er foruden faglig viden også regler, ressourcer (finansiering) og infrastruktur til at udføre aktiviteterne (fx lokaler, internet, pc, tavler osv.). Det er centralt, at alle aktørers bidrag og indsats er en forudsætning for, at videnskabelse kan ske og bidrage både til studerendes læring, forskning og meget gerne videre samfundsperspektiver.

Jeg vil gerne takke reviewerne og kollegaer i Offentlig Forvaltningsgruppen for konstruktive kommentarer til tidligere udkast.

Hanne Nexø Jensen er lektor ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet. Hun er uddannet cand. adm. pol., ph.d. Hun var i pædagogikum efter kandidateksamen. Hun har været studieleder i 5 år og er mangeårig generel specialevejleder. Hun har projekter om speciale- og BA-projektvejledning. Hun deltager i KU-uddannelsesprojekt om Forskningsbaseret undervisning.

Litteratur

- AU Educate. (2017). lokaliseret 22. marts, 2017, fra <http://educate.au.dk/>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (3rd udg.). Maidenhead: Open University Press.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. [Article]. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251-269. doi: 10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), 603-618. doi: 10.1007/s10734-013-9624-x
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. [Article]. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710. doi: 10.1080/03075070701685114

- Budtz Pedersen, D. (2011). *Politisk epistemologi: Om begrundelser, normer og konsekvenser af nye organisationsformer i offentlige vidensinstitutioner*. (Ph.d.), Københavns Universitet, København. lokaliseret på:
<https://sciencediplomacy.files.wordpress.com/2013/09/david-budtz-pedersen-ph-d-afhandling-%5Faugust-2011%5F.pdf>
- Chang, H. (2005). Turning an undergraduate class into a professional research community. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 387-394. doi: 10.1080/13562510500122339
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Forskningsministeriet, U.-o. (2017). Nye tal på kvalitet i uddannelserne lokaliseret 14. marts, 2017, fra <http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2017/nye-tal-pa-kvalitet-i-uddannelserne?searchterm=kvalitet%20i%20uddannelserne>
- Gosling, D. (2001). Educational development units in the UK - what are they doing five years on? *International Journal for Academic Development*, 6(1), 74-90. doi: 10.1080/13601440110043039
- Gosling, D. (2008). Educational development in the UK. London: Heads of Educational Development Group (HEDG).
- Grant, B. M. (2005). *The Pedagogy of Graduate Supervision: Figuring the Relations between Supervisor and Student*. (PhD), The University of Auckland, Aotearoa lokaliseret på:
<https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/295/02whole.pdf?sequence=9>
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338. doi: 10.1177/0263211x000283006
- Hajdarasic, A., Brew, A., & Popenici, S. (2015). The contribution of academics' engagement in research to undergraduate education. *Studies in Higher Education*, 40(4), 644-657.
- Hammer, S., & Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse. En introduktion til Weicks univers*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. i R. Barnett (red.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (s. 67-78): McGraw Hill / Open University Press.
- Horst, S. (2012). Hvidbog om udvikling af universitetsundervisning *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 4-11.
- Hyldegård, J. (2014). Afprøvning af kollektiv vejledning på IVA (s. 11). København: Det Humanistiske Fakultet, KU.
- Hyldegård, J.S., & Roued-Cunliffe, H. (2016). Feedback i klynger, nye roller og

kompetencer – en undersøgelse af klyngevejledning på IVA (s. 36). København: IVA, KU.

Inspirationskatalog. (2017). fra http://fbu.ku.dk/undervisere_forskere/eksempler/

Jenkins, A., Blackman, T., Lindsay, R., & Paton-Saltzberg, R. (1998). Teaching and research: Student perspectives and policy implications. *Studies in Higher Education*, 23(2), 127-141. doi: 10.1080/03075079812331380344

Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger. Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, H. N. (2016). *Klyngevejledning - Veterinært bachelorprojekt F16 - evalueringsnotat om et forsøg*. Københavns Universitet. København.

Jones, S., Harvey, M., & Lefoe, G. (2014). A conceptual approach for blended leadership for tertiary education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(4), 418-429. doi: 10.1080/1360080X.2014.916469

Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M., & Ryland, K. (2012). Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. [Article]. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 34(1), 67-78. doi: 10.1080/1360080X.2012.642334

Jørgensen, A. P., & Christensen, M. F. (2012). *Forskningsbaseret viden - en forbindelse mellem forskning og undervisning?*, Københavns Universitet, Sociologisk Institut. lokaliseret på:

http://samf.ku.dk/pcs/pdf_filer/artikler/J_rgensen_og_Christensen_samlet.pdf/

Klibo, D. S., & Thastum, R. (2012). *Forskningsbaseret undervisning på sociologisk institut - erfaring, oplevelse og læringsudbytte*. Københavns Universitet, Sociologisk Institut. lokaliseret på:

http://samf.ku.dk/pcs/pdf_filer/artikler/Rasmus_David_med_bilag_og_forside.pdf/

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Launsø, L., Olsen, L., & Rieper, O. (2017). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning* (7 udg.). København: Munksgaard.

Levy, P., & Petrulis, R. (2011). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101. doi: 10.1080/03075079.2010.499166

McKenzie, J., & Egea, K. (2015). *Sustaining an institutional first year experience strategy: a distributed leadership approach*. præsenteret ved STARS, Students Transitions Achievement Retention & Success, Melbourne.

<http://www.unistars.org/papers/STARS2015/10C.pdf>

Ottosen, L. M., Goltermann, P., Jensen, P. E., Ottosen, L. M., Goltermann, P., & Jensen, P. E. (2014). Organization of BSc and MSc projects in project families

Proceedings of the 10th International CDIO Conference.

Rienecker, L. (2016). Distribueret pædagogisk ledelse på universiteter og videregående uddannelser. *DUN-nyt*, 77. lokaliseret på:
<http://createsend.com/t/y-692D5C91D0FD089D>

Stacey, R. (2003). Learning as an activity of interdependent people. *The Learning Organization*, 10(6), 325-331. doi: doi:10.1108/09696470310497159

Universiteter, D. (2015). Tal om danske universiteter. i P. D. Larsen (red.). København: Danske Universiteter.

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. doi: 10.2307/2391875

Yin, R. (2014). *Case Study Research - Design and Methods* (5 udg.). USA: Sage Publications Ltd.

“En usleben diamant”: Video i udviklingen af masterstuderendes kritiske refleksivitet

Helle Merete Nordentoft, lektor, ph.d., Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Mads Emil Guldman Jensen, cand.mag., Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

I denne artikel udforsker vi, hvordan video bidrager til at udvikle masterstuderendes kritisk refleksive blik på egen vejledningspraksis. Omdrejningspunktet er det didaktiske og dialogiske arbejde med video på modul 3, Master i Vejledning, DPU. Artiklen er baseret på de studerendes individuelle og parvise refleksioner i løbet af modulet som et led i at styrke deres kritiske refleksivitet og læring. Det kan være sårbart for studerende at eksponere egen praksis på video, men analyserne peger på, at det dialogiske peer-arbejde med video fungerer som øjenåbner, der udfordrer normative vejledningsteoretiske forforståelser af, hvad der bør ske i vejledningsrummet. Det didaktiske arbejde med video har således potentiale ift. at give studerende et akademisk funderet og nuanceret blik på deres professionelle handlinger i praksis. Video bringer praksis ind i det akademiske læringsrum og initierer kritisk refleksive og videnskabsteoretisk funderede dialoger om, hvordan man som professionel både skaber og er medskabende i vejledningssamtalens dynamik.

Indledning

Evnen til at reflektere og forholde sig teoretisk og kritisk til et fagligt stof er en central kompetence i en akademisk kontekst. Dog peger flere uddannelsesforskere på, at studerende kan have svært ved at tilegne sig et kritisk refleksivt blik, og at de ofte er mere deskriptive end kritiske i deres refleksioner (Ryan, 2013; Tutticci, Ryan, Coyer, & Lewis, 2017). Coward (2011) går så langt som til at sige, at refleksionsbegrebet er blevet udvandet, og at der er opstået en form for "reflection fatigue", hvor en forsimplet opfattelse af refleksionsbegrebet synes at være svaret på al læring. I denne sammenhæng ser hun, at de mange strukturerede refleksionsmodeller, som er udviklet med afsæt i fx Schöns eller Bouds refleksionsteorier (Boud & Molloy, 2013; Schön, 1994), hæmmer en kritisk tænkning og refleksivitet, som netop er karakteriseret ved et blik for kontekstuel kompleksitet, magtforhold og de dilemmaer og modsætninger, der kan være indlejret i konkrete episoder fra praksis (Bassot, 2014; Cunliffe, 2002, 2004b; Phillips, Kristiansen, Vehviläinen, & Gunnarsson, 2012). Nyere forskning peger på, hvordan arbejdet med video kan være en kilde til dybere læring i en universitetspædagogisk kontekst (Buhl, 2011; Mitra, Lewin-Jones, Barrett, &

Williamson, 2010; Rasi & Poikela, 2016), og ift. udvikling af en kritisk reflektiv bevidsthed hos professionelle, forskere og i arbejdslivet (Bjørndal, 2012; Carroll, Ledema, & Kerridge, 2008; Ledema, 2003; Jones & McNamara, 2004; Taylor, 2011). I deres forskning viser Wichmann-Hansen, Thomsen, & Nordentoft (2015) fx, hvordan video er med til at give vejledere af masterstuderende blik for udfordringer i subtile kropslige og interaktionelle dynamikker. Og ifølge Mitra et al. tilføjer video kontekstuelle og emotionelle informationer, som danner afsæt for mere nuancerede og kontekstsensitive refleksioner hos de studerende i en akademisk kontekst (Mitra et al., 2010).

På modul 3: "Vejledning i praksis" på Master i Vejledning, DPU, er vi inspireret af denne forskning. Siden 2007 har arbejdet med egne videooptagelser været en integreret del af undervisningen og vejledningen. I vores didaktiske og dialogiske tilgang til læringen på modulet ønsker vi at facilitere en proces, hvor de studerende udvikler et nuanceret og analytisk akademisk funderet sprog, som de kan omsætte i en kritisk reflektiv tilgang til deres vejledningspraksis. I denne artikel søger vi således at besvare forskningsspørgsmålet: *Hvordan bidrager det didaktiske arbejde med video til at udvikle masterstuderendes kritiske refleksivitet?*

Artiklen falder i 4 dele: I den første del ser vi på aktuel forskning ift. video, læring og kritisk refleksivitet, før vi i den anden del uddyber den didaktiske tilrettelæggelse med at inddrage video i undervisningen på modulet. Dernæst redegør vi for det empiriske afsæt i artiklen efterfulgt af vores analytiske fund. Til slut sammenfatter vi artiklens centrale pointer i lyset af den eksisterende forskning – herunder, hvordan en akademisk efteruddannelse med video udvikler de studerendes analytiske kompetencer, samt hvordan video kan sætte spor ikke kun i den studerendes, men også i den universitetspædagogiske praksis.

Video, kritisk refleksivitet og læring

I gennemgangen af den eksisterende forskning, hvor video indgår, er det tydeligt, at video kan forbinde centrale elementer i en læringsproces. Mitra et al. peger fx på, at arbejdet med video beforder de studerendes evne til at koble tidligere og ny viden med hinanden (Mitra et al., 2010), og ifølge Rasi & Poikela (2016) kan video bygge bro mellem uddannelse og "authentic work" og trigge diskussioner om "virkelige problemer" og "tacit beliefs". Jones & McNamara viser bl.a., hvordan video kan skabe et kritisk blik på "taken for granted" antagelser og forforståelser (Jones & McNamara, 2004). En forklaring på dette kan ifølge Buhl (2011) være, at arbejdet med en videooptagelse skaber "a dual space of experience", som giver den studerende mulighed for at skabe en analytisk distance til sin egen praksis og desuden arbejde med de kropslige erfaringer og nye observationer, som stimuleres i arbejdet med video. I denne sammenhæng argumenterer Carroll et al. (2009) for, at video-etnografiske metoder har potentiale for at kvalificere både praktikers og forskers forståelse af den

stigende kompleksitet, som institutionelle praksisser er karakteriseret af. Ledema (2003) beskriver, hvordan video netop kan belyse, artikulere og skabe en kritisk refleksiv bevidsthed omkring normative og affektive forhold i en given kontekst.

Bjørndal (2012) har interviewet vejledere, som har arbejdet med video i deres praksis, og han viser, hvordan arbejdet med video kan være ambivalent, da det er karakteriseret ved en pendulering mellem at være dybt fascineret og at føle et stort ubehag i mødet med sig selv. Hans fund underbygger de tendenser, som Perlberg beskriver i sin forskning om undervisere og deres "self-confrontation" gennem video i en højere uddannelseskontekst (Perlberg, 1983). Vejlederne i Bjørndals forskning understreger dog, at gevinsten ved at arbejde med video overstiger ubehaget. Taylor (2011) og Jones & McNamara (2004) viser med deres forskning det frugtbare i, at arbejdet med video foregår i grupper, da det er med til at overvinde de følelsesmæssige barrierer i mødet med sig selv på video.

Nyere forskning indenfor universitetspædagogik supplerer ovennævnte tendenser og peger på, at en mere multimodal tilgang til undervisningen på universitetet rummer et stort potentiale ift. at motivere de studerende i deres læringsproces. Arbejdet med at producere faglige videoer kan ændre de studerendes position fra at være passive modtagere til aktive producenter i en læringskontekst. Dette positionsskift øger deres positive "academic emotions" og giver dem energi og motivation til at udføre det akademiske arbejde (Pirhonen & Rasi, 2016; Rasi & Poikela, 2016). Endvidere får de studerende en række transferbare og praksisrettede kompetencer med på vejen – af både teknisk og menneskelig karakter. Fx peger mange forskere på, at de studerendes samarbejdsprocesser omkring både produktion og refleksion over deres produkt styrker deres samarbejdsevner og blik for diversitet (Amador, 2017; Taylor, 2011; Thomas & Marks, 2014).

Forskningen viser således, at anvendelsen af video rummer mange didaktiske muligheder. Der mangler dog viden om, hvordan videooptagelser af studerendes egen praksis bidrager til at udvikle deres kritiske refleksivitet i en akademisk masteruddannelseskontekst. I forskningen indtil nu har det primært været underviseres og vejlederes egne praksissituationer, som har været omdrejningspunktet. I forhold til at belyse de studerendes perspektiv i den universitetspædagogiske forskning er der mere fokus på læringsudbytte end på kritisk refleksivitet – og de studerende arbejder ikke med videooptagelser af egen praksis. Enten arbejder de med egen producerede faglige videoer (Pirhonen & Rasi, 2016), eller også arbejder de med simulations-spil, som de selv indgår i, og som er optaget på video (Thomas & Marks, 2014; Tutticci et al., 2017). Således supplerer denne artikel Bjørndals forskning (Bjørndal, 2012), men han har interviewet vejledere og ikke studerende, som befinder sig i en akademisk kontekst.

Pædagogiske overvejelser i arbejdet med video på modulet

På masteruddannelsen arbejder vi med et sociokulturelt og dialogisk perspektiv på læring, hvilket betyder, at vi ser læring som et dialogisk, relationelt og kontekstuel fænomen, der er betinget af de studerendes aktive deltagelse (Bakhtin, 1981; Lave & Wenger, 1991). Som professionelle i egen praksis må de studerende navigere i en hverdag, som er kompleks, og som kræver, at de kan forholde sig analytisk til og prioritere de mange behov, som ofte er til stede i en travl og uforudsigelig hverdag (Nordentoft, 2015; Nordentoft, & Olesen, 2014a og Nordentoft, & Olesen, 2014b). En kritisk refleksivitet fordrer et blik for den kontekstuelle kompleksitet og de mange dilemmaer og modsætninger, der er indlejret i konkrete episoder fra praksis (Bassot, 2014; Cunliffe, 2002, 2004b; Phillips, Kristiansen, Vehviläinen, & Gunnarsson, 2012). Denne kompleksitet bliver på masteruddannelsen funderet i en socialkonstruktivistisk forståelse, hvilket åbner op for flere måder at forstå den dialogiske dynamik i en vejledningssamtale på – og heraf åbner for flere måder at kommunikere på. Med andre ord signalerer bevægelsen et skift fra et blik på den anden til et blik på sig selv i samspil med den anden. Dette blik inviterer til en kritisk overvejelse omkring betydningen af egen magtposition og normativt funderede forforståelser, erfaringer og værdier ift., hvordan den professionelle vurderer hhv. god/dårlig vejledningspraksis, og desuden refleksioner over, hvordan forforståelser er indlejret i diskursive forståelser af, hvad der anses for den rette måde at handle på i en konkret kontekst (Phillips et al., 2012b). Arbejdet med video kan således bidrage til at kvalificere et centralt forskningsfokus ift. masteruddannelser, nemlig hvordan de studerende kan bygge bro mellem teori og praksis, og hvordan video som pædagogisk metode kan medvirke til, at de studerende tilegner sig en akademisk dannelse gennem deres analytiske bevidsthed (Stegager, 2016; Aarkrog, 2008).

Afsættet for undervisningen, vejledning og eksamen er de studerendes arbejde med en video fra egen vejledningspraksis¹. De masterstuderende kommer fra hele Danmark og arbejder professionelt med vejledning indenfor et bredt spektrum af offentlige og private institutioner – såsom studievalg, ungdommens uddannelsesvejledning, PPR, sygehuse, fængsler osv. Masterstuderende adskiller sig fra kandidatstuderende i kraft af deres alder (de studerende, som indgår i denne artikel, er i gennemsnit 46 år), deres erhvervs erfaring, og for et flertal af de masterstuderende er det nogle år siden, de sidst har befundet sig i en akademisk kontekst. Den akademiske verden og det akademiske sprog er for mange masterstuderende nyt land. Endvidere er uddannelsen en betalingsuddannelse, og majoriteten af de studerende er

¹ Fra Studieordningen for Master i Vejledning:

<https://eddiprod.au.dk/EDDI/webservices/DokOrdningService.cfc?method=visGodkendtOrdning&dokOrdningId=2042&sprog=da>

sendt af sted af deres arbejde, som både har bevilget og betalt uddannelsen. Man kan derfor sige, at der er noget på spil for denne gruppe af studerende ift. at gøre det godt på uddannelsen, hvilket betyder, at det kan opleves som udfordrende og sårbart både at skulle optage en af sine egne vejledningssamtale og præstere et distanceret, akademisk funderet og kritisk reflektivt blik på sig selv som professionel vejleder (Bjørndal, 2012; Perlberg, 1983; Schmid, 2011). Derfor arbejder vi med at skabe en tryk atmosfære med en tydelig rammesætning og progression, som bygger på fire principper:

1. I vejledningen arbejder vi med Kollektiv Akademisk Vejledning (Nordentoft, Mariager-Anderson & Smedegaard, 2016; Nordentoft, Thomsen, & Wichmann-Hansen, 2013; Thomsen, & Nordentoft, 2012), som bygger på 3 møder mellem 4-5 forskellige projekter i en vejledningsgruppe. Faciliteringen af vejledningen er inspireret af en Bakhtinsk forståelse af dialog (Bakhtin, 1981). Konkret betyder det, at vi anerkender og ser forskellighed som en styrke og drivkraft i læringsprocessen, da det er vores tese, at der skabes grobund for kritisk refleksivitet, forandring og læring i mødet mellem forskellige standpunkter, meningsuniverser og værdipositioner (Nordentoft & Olesen, 2014b; Phillips, 2011, s. 203; Skagen 2003). I undervisning og vejledning er peer-dialoger og inddragelse af tidligere studerende vigtige elementer. Den udsathed og magtfor skydning, som de studerende kan opleve, når de skal optage, vise og tale om deres video-sekvenser fra egen praksis, kan forebygges, når de ser, at deres medstuderende har det på samme måde, og desuden hører tidligere studerende berette om deres proces med at overvinde deres usikkerhed og ser deres video.
2. Endvidere søger vi at frisætte de studerende fra, hvordan man *bør* handle i konkrete situationer. I stedet beder vi dem være nysgerrige på, hvad der sker i samtalen – og hvorfor – gennem at have øje for tilsyneladende små og uvæsentlige detaljer og deres effekt. Med andre ord se på samspillet mellem vejlederen og den vejledte og hvilken effekt det, som vejlederen gør, har på den vejledte.
3. Endelig anbefaler vi den studerende at omtale sig selv som "vejlederen" og ikke "jeg" for at styrke fokus på `sagen´ og ikke `personen´ og på denne måde skabe en analytisk distance til det, som er på spil i samtalen.

Metode

Det empiriske materiale, som danner grundlaget for denne artikel, er indsamlet løbende gennem efterårssemesteret 2016 på modul 3 i et udviklingsprojekt, som vi kalder for "Spor i Praksis" (SIP). For at kvalificere udviklingen af de studerendes sprog og refleksivitet i en synergi mellem det akademiske pensum og de studerendes erfa-

ringspraksis afsætter vi 1 time 3 gange på et modul til gruppe- eller parvise dialoger i undervisningen og beder de studerende optage deres refleksioner på deres iPhones og sende dem til os. Desuden følger vi fire studerende gennem hele masteruddannelsen gennem deres parvise refleksioner, iPhone-refleksioner og individuelle skriftlige refleksioner (pr. mail) om de tanker, som undervisningen sætter i gang ift. deres praksis. I introduktionen til refleksionerne inviterer vi de studerende til at tale sammen om, hvordan de oplever, at arbejdet med video giver mening i deres praksis. Derefter foregår refleksionerne uden indblanding fra underviseren.

I lyset af vores teoretiske og epistemologiske tilgang til læring, hvor vi ser læring som kontekstuelt og relationelt funderet, har vi valgt ikke at lave interviews, men alene bygge analysen på de studerendes refleksioner – med hinanden og individuelt i umiddelbar tilknytning til undervisningen på modulet. Analyserne bygger derfor på de studerendes parvise refleksioner i 2 ud af de 3 SIP-sessioner, som fandt sted på modul 3 som en del af undervisningen. 14 ud af 22 studerende har lavet optagelser, som indgår i vores undersøgelse – dvs. i alt 7 par-refleksioner (106 min). Desuden inddrager vi 14 individuelle skriftlige refleksioner fra de 4 studerende, som vi følger i SIP, og 2 individuelle refleksioner, som vi har modtaget på lyd (14 min.). Det er vores antagelse, at de studerendes samtaler med hinanden uden indblanding fra os (som både er forskere, vejledere og undervisere) udmønter sig i mere ligeværdige, måske mere ærlige og spontane kommentarer, end hvis vi var til stede. Af etiske grunde mener vi, at det må opleves som mindre konfronterende at tale med og blive udspurgt af en medstuderende fremfor en underviser/vejleder. Tidligere forskning understreger desuden det kollaborative potentiale, der ligger i arbejdet med video (Amador, 2017; Thomas & Marks, 2014). Således får vi mulighed for at få indblik i, hvordan de studerende taler sammen, og hvordan deres dialog bidrager til udviklingen af en kritisk refleksivitet. Det tidsmæssige sammenfald mellem refleksionerne, undervisningen, vejledningen og deres arbejde med videoen ser vi som en styrke i empirien, da det giver et klart billede af, hvordan de studerende oplever læringsprocessen, mens de er midt i den.

Det er frivilligt at lave en SIP-lydoptagelse af sin par-refleksion. Med andre ord er informanterne i vores undersøgelse alene udvalgt, fordi de har lavet en lydoptagelse, og ikke fordi de kommer fra en bestemt vejledningskontekst eller har en bestemt baggrund. I fremtidig forskning kunne det være interessant at undersøge disse koblinger, men det ligger udenfor vores undersøgelse. Ligeledes kan det ses som et bias, at det ikke er alle studerende, som deltager i undersøgelsen. Inklusionskriterierne har således været 1) informanten har enten været en af de 4 studerende, som vi følger i SIP, eller 2) den studerende har deltaget i en par/gruppe-refleksion i SIP 2 og 3 på modul 3. Vi har endvidere modtaget informeret samtykke fra alle, som har bidraget til undersøgelsen, ligesom alle informanter fremstår anonyme i analyserne.

Analysestrategi

Vores tilgang til analysen tager afsæt i tematisk analyse, som den er beskrevet af Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en induktiv analysestrategi i 6 faser, som identificerer, analyserer og rapporterer mønstre og tematikker i datamaterialet. Med afsæt i vores individuelle gennemgang af det transskriberede materiale har vi sammen udviklet 9 koder, hvor fokus især har været på, hvornår og hvordan de studerende er blevet "struck" (Cunliffe, 2002, s. 36) – med andre ord udtrykker overraskelse og/eller nysgerrighed (se figur 1). Ifølge Cunliffe danner en sådan "struckness" afsæt for at tænke kritisk reflektivt og lære nyt. Analyseprocessen er udmundet i 3 hovedtemaer, som vi behandler i analysen nedenfor.

1. *Video som en åbenbaring af praksis*

De studerende fortæller spontant om, at de bliver overraskede over det, som de ser. I dette tema uddyber vi, hvordan deres overraskelse kommer til udtryk.

2. *Brud med egne forforståelser*

Dette tema belyser, hvordan de studerendes forforståelser udfordres.

3. *Blik for kompleksitet og handlemuligheder*

Nogle studerende udviser en kritisk refleksivitet gennem at beskrive, hvordan kompleksiteten i en vejledningssamtale får betydning for vejlederens handle- rum. Det handler det sidste tema om.

Figur 1: Oversigt over sammenhæng mellem koder og temaer

| Tema | Koder |
|---|--|
| Video som en åbenbaring af praksis | Blik for nye elementer i samtalen, som overrasker Ser noget nyt hver gang videoen ses |
| Brud med egne forforståelser | Gør ikke det, som jeg tror, jeg gør Modsætning mellem vejleders og vejledtes reaktion Overrasket over egen institutionelle målorientering |
| Blik for kompleksitet og handlemuligheder | Kan sætte ord på betydningen af kompleksitet Blik for sig selv i samspil med den anden Ser mange valg og handlemuligheder Forholder sig til egen position som professionel i den institutionelle kontekst |

Analyse

De studerende oplever, at den tydelige ramme og struktur på modulet sammen med det dialogiske arbejde med video har befordret deres analytiske arbejde og skriveproces. I empirien står det desuden frem, at den klare afgrænsning af det analytiske objekt på modul 3 (den 3 minutters videooptagelse) har betydet, at et flertal af de

studerende har fået en forståelse for, hvad empiri overhovedet er, og hvad det vil sige at lave en analyse i en akademisk kontekst (dette anser vi som en forudsætning for at kunne anlægge et kritisk refleksivt blik). Når det er sagt, udviser de studerende i varierende grad en kritisk refleksivitet, som vi nu vil gennemgå i de næste afsnit.

Video som en åbenbaring af praksis

Al empirien indikerer, at de studerende oplever at være kommet tættere på deres egen vejlederpraksis, og at de har udviklet nye kompetencer, de kan anvende i deres professionelle praksis. En studerende fortæller følgende om sit udbytte til en med-studerende i en af refleksionerne i SIP:

Jeg har fået meget mere bevidsthed omkring, hvad det er, jeg foretager mig i min hverdag, i min vejledning, (...) det har været ret, det synes jeg har været en ret vild oplevelse egentlig (...). Jeg blev overrasket over for eksempel mit kropssprog, hvor meget, hvor forskelligt det er fra samtale til samtale faktisk (...).

Oplevelsen er sandsynligvis vild for den studerende, fordi brugen af video har belyst en del af hendes praksis, som hun ikke var bevidst om. Kropssproget overrasker hende, og på trods af, at hun ikke kan fortælle sin samtalepartner, hvordan oplevelsen kommer til at påvirke hendes praksis i fremtiden, så er hun blevet ramt af noget, som har lært hende noget om hende selv og hendes væren i praksis. Ifølge Cunliffe (2004) rummer netop sådanne øjeblikke af ramthed - eller ”struckness”, som hun betegner det, kimen til læring. En anden studerende beskriver meget levende denne ”ramthed” som en åbenbaring i en skriftlig individuel refleksion pr. mail - november 2016:

Videoklippen på 2,5 minutter og den korte transskription er en revolution eller åbenbaring i forhold til vejledningspraksis. Begge dele er som rå, matte diamanter, der langsomt bliver slebet og afslører deres værdi. Hver gang et mikrostykke er slebet og bliver belyst, kaster det lyset tilbage i nye nuancer. Der er utrolige facetter i de to små sten - hver gang du ser på dem, kommer der nye farver frem. Der kunne skrives metervis af opgaver om de to små brudstykker. Og det hele ville gøre mig klogere på praksis.

Citatet illustrerer den studerendes oplevelse af, hvor multifacetteret vejledning kan være, Med Buhls betegnelse ”a dual space of experience” kan man her se, at videoen tydeligvis stimulerer nye observationer og kropslige erfaringer, som den studerende udtrykker meget malerisk i diamant-metaforen (Buhl, 2011). Åbenbaringen eller ramtheden, som den studerende oplever, kan fungere som en trædesten mod en mere kritisk refleksiv selvforståelse ift. den studerendes vejledningspraksis, hvilket vi udfolder i det nedenstående (Bassot, 2014; Cunliffe, 2004b; Rasi & Poikela, 2016).

Brud med egne forforståelser

En af de markante ting, de studerende oplever, når de analyserer på deres video, er et brud med deres forforståelser af, hvad der sker i en vejledningssamtale. En studerende beskriver dette på følgende måde i spørgeskemaundersøgelsen:

Filmen viser, hvad der sker "bag om ryggen" på os. Hvad vi er styret af uden at være bevidste om det. Det har jeg så lært at identificere, analysere og udvikle på nu.

Udviklingen af den kritisk reflektive bevidsthed er karakteriseret af en "unsettling" - dvs. en slags rystelse, som Cunliffe udtrykker det, af de grundlæggende antagelser, som de studerende har haft ift. deres virkelighedsopfattelse og den praksis, der ellers er så velkendt for dem (Cunliffe, 2004a). Den studerende bliver konfronteret med et modsætningsforhold mellem det, som de tror, de gør - og så det, som de faktisk gør (Nordentoft, 2015). En par-refleksion fra SIP illustrerer dette forstyrrende fænomen. I refleksionen taler parret om *det at lytte*:

A: *Hvor meget lytter jeg? [...] Jeg er optaget i min tanke, af det, jeg gerne vil sige. Jeg springer over det med at høre efter, hvad der bliver sagt ... eller mærke ... altså hvordan den anden har det [...]. Det synes jeg da har sat nogle tanker i gang hos mig, og det er jeg også blevet mere opmærksom på, efter jeg har lavet nogle videoptagelser.*

B: *Vidste du, at problemet var der inden, altså var det et opmærksomhedspunkt for dig, før du startede...?*

A: *Nej ... Nej, det er noget, jeg ... faktisk, jeg blev opmærksom på det, efter vi er startet på det her modul, og jeg tror, at det er videoptagelser, der ligesom ... Jeg er begyndt at kigge på mig selv, ikke kun ... altså også: Hvad er det, der foregår her og nu mellem mig og [den vejledte].*

A: *Man tror, at man er aktivt lyttende, og så siger de noget ...*

B: *Det er DINE tanker, der siger dét, ik'?*

A: *Jo, jo ...*

I dialogen siger A, at hun tror, at hun lytter aktivt i sin vejledningssituation, men efter at hun har set sig selv på en videoptagelse, så oplever hun, at dette ikke altid er tilfældet. Videoptagelsen har skærpet hendes blik for sin egen ageren i praksis, og at hun ikke nødvendigvis lytter, som hun tror, hun gør. Vores analyse viser, at de studerende ikke kun får udfordret deres antagelser om, hvad de tror, de gør i deres vejledningssamtaler men også, hvordan den vejledte kan opfatte et fænomen anderledes, end de selv gør. En studerende siger fx ved en par-refleksion fra november 2016: "*Det, jeg tror er en udstrakt hånd, det bliver opfattet på en helt anden måde*".

Ligeledes går op for et flertal af de studerende, at de er meget mere styret af de in-

stitutionelle mål i deres praksis, end de selv tror, de er (Nordentoft, & Olesen, 2014b). I videooptagelserne bliver den institutionelle virkelighed, og hvordan denne påvirker vejledningssamtalen, meget nærværende – og ikke altid på en positiv måde. I en par-refleksion fra november 2016 siger en studerende:

Målet gør, at den der medmenneskelige kommunikation bliver overskygget (...). Og det der med at bilde sig ind – altså at det er en ligeværdig samtale, at man kan møde dem der, hvor de er – det gør jeg ikke i mange situationer, for der er jo også et mål.

Hendes samtalepartner forstærker det kritiske blik på vejledning i en institutionel kontekst og siger:

Jeg tror ikke, at vejledning flytter meget i virkeligheden – jeg er blevet meget kritisk overfor det – jeg vil begynde at måle på deres [vejledernes] resultater.

Med andre ord bliver spændingsfeltet og dilemmaet mellem at tilgodese henholdsvis systemet og den vejledte, som de studerende befinder sig i, meget nærværende for de studerende (Nordentoft & Olesen, 2014a). Der åbnes op for, at den studerende bliver mere bevidst om de situerede magtforhold samt in- og eksklusionsprocesser, der befinder sig i den institutionelle vejledningssamtale (Phillips et al., 2012). Den pædagogiske øvelse i udviklingen af det kritiske refleksive blik er, at forstyrrelsen ikke bliver så stor, at de studerende oplever en afmagtsfølelse ift. at kunne påvirke den institutionelle virkelighed. Analyserne indikerer, at opdagelsen af spændingsfeltets betydning ikke kun kan betyde, at de studerende får øje for, hvad de kan påvirke, men også, hvad de ikke kan påvirke. I forhold til sidstnævnte er der flere af de studerende, som oplever, at denne erkendelse faktisk betyder, at de bliver mindre stressede. I et interview efter eksamen siger en studerende fx:

De ting, som jeg selv opdagede omkring min egen praksis, og at se det spændingsfelt, jeg er i, det hjalp (...); faktisk blev jeg mere afslappet og mindre stresset over nogle ting, at så meget hjalp opgaven mig faktisk til at ligesom sige, at der er ting, jeg ikke kan gøre noget ved.

Nogle studerende udvikler og kan sætte ord på den forståelse, de får for betydningen af den kontekstuelle kompleksitet, der er indlejret i en institutionel vejledningssamtale. I det næste afsnit går vi tættere på, hvordan disse studerende viser tegn på en kritisk refleksiv bevidsthed.

Blik for kompleksitet og handlemuligheder

I en parvis dialog i SIP i november 2016 siger en studerende, at modulet har åbnet hendes øjne for:

... at der er simpelthen så mange muligheder, man kan gøre brug af i sådan en vejledning [...], det har været rigtigt interessant at se på, jamen, den kom-

pleksitet, der egentlig er til stede. (...) Du kan jo ikke reagere på det hele, men det er jo interessant, hvad er det så, at man lige vælger at reagere på, fordi jeg tager det jo ikke som et bevidst valg altid.

Handlerummet i praksis bliver tydeligvis mere situeret og nuanceret og er ikke længere blot bygget op omkring konkrete normative handlingsmodeller (Nordentoft, Thomsen, & Wichmann-Hansen, 2013). Derimod oplever vi, at de studerendes udsagn viser, hvordan de ser deres vejledningspraksis funderet på en række komplekse valg- og handlemuligheder, som må tilpasses det, som den konkrete situation kalder på. En anden studerende fortæller i en parvis dialog i SIP i november 2016:

Det her modul, det har givet mig endnu mere nysgerrighed på at kigge på, hvad der egentlig sker (...), hvad er det egentlig for nogle valg, jeg har i en vejledning (...), altså fordi det er jo valg (...), der er simpelthen så mange muligheder, man kan gøre brug af i sådan en vejledning.

I takt med forståelsen af, hvor mange valgmuligheder der kan være i en samtale, flyttes den studerendes fokus fra et blik på den anden til et blik på sig selv i samspil med den anden – et blik, som netop karakteriserer en kritisk refleksivitet. I samme par-dialog som ovenfor siger den studerende også:

Jeg ser det jo som, hvis vejledningen kører godt, så er jeg jo forhåbentlig medvirkende til, at den kører godt, men hvis den kører dårligt, så er jeg jo absolut også en del af det (...), og derfor synes jeg, at det er rigtigt vigtigt, at hvis jeg nu mærker: Aj, det er slet ikke sådan, at det skal være – at jeg så egentlig ved, at så er det mig, der skal skabe, altså lave en forandring i denne her samtale.

Udsagnet viser, hvordan den studerende har øje for egen andel i vejledningssamtalens forløb – og er bevidst om sit professionelle ansvar for samtalens forløb.

Sammenfattende illustrerer de tre temaer fra vores empiriske materiale en kronologisk bevægelse i den analytiske læreproces: Først oplever de studerende at blive overraskede/rystede, og så udfordres deres forforståelser. Mod slutningen af modulet har nogle af de studerende fået øje for den kompleksitet, som vejledningssamtalen rummer, og kan identificere nye handlerum i samtalen.

Perspektiverende konklusion

Tidligere forskning tager primært afsæt i den pædagogiske effekt af konstruerede faglige eller simulerede videoer fra en vejleder/undervisers synsvinkel og beskriver i en ofte meget overordnet form, hvordan de studerendes læring og kritiske refleksivitet styrkes. Til forskel fra denne forskning illustrerer vores fund på konkret vis, hvordan den kritiske refleksivitet næres i de studerendes situerede par-vise dialoger. Det er derfor et analytisk fund, at arbejdet med egne videoproduktioner og det ´at have noget på spil´ ift. egen praksis og professionalitet kickstarter udviklingen af de ma-

sterstuderendes kritiske refleksivitet. I analyserne ses det, hvordan de i forskellig grad får forstyrret deres forforståelser af, hvad de tror, der er på spil i vejledningssamtalen. Deres nysgerrighed vækkes, og de bliver optaget af, hvad der sker på den anden side af bordet - hos den vejledte. Et centralt forskningsbidrag er således at vise, hvordan det didaktiske arbejde med video i løbet af modulet har styrket de studerendes analytiske sprog og kritiske refleksivitet ift. egen praksis – en erkendelse, som nuancerer og udvider deres professionelle handlerum.

Nogle vil måske spørge, om ikke det kan være grænseoverskridende at optage en vejledningssamtale – ikke kun for den studerende, men også for den vejledte. Vores erfaring er det modsatte. Det er de færreste vejledte, som siger nej til at blive optaget i en god sags tjeneste. Faktisk vil vi sætte spørgsmålstegn ved, om det ikke er uetisk *ikke* at give det vigtigste rum i den professionelle hverdag – nemlig samtalen – et videoeftersyn (Nordentoft, 2015).

Indtil nu er der ikke nogen studerende, som er droppet ud af modulet, så vi tænker, at samarbejdet og dialogen med medstuderende bidrager til, at den enkelte studerende overvinder den usikkerhed, som præger starten af modulet. Vores empiri og erfaringer viser endvidere, at et fokus på ”sagen”, dvs. udviklingen af den faglige dialog fremfor et personligt fokus på den, som kommunikerer, kvalificerer de kritiske refleksioner. Den største udfordring i arbejdet med video kan være de tekniske udfordringer, som nogle studerende oplever. Men – i reglen hjælper deres børn dem med at håndtere den!

Afslutningsvis ser vi, at vores analytiske fund har implikationer både for undervisningen på universitetet og for praksis af særligt to årsager: For det første motiverer arbejdet med og dialogen om video de studerende i deres læreproces og kvalificerer desuden det analytiske håndværk, som en del masterstuderende ellers kan have udfordringer med at tilegne sig. Men videoproduktioner skaber ikke kun læring for dem, som er involveret i modulet. Gennem studenteroplæg fra tidligere studerende og deling af deres produktioner skabes der en åbenhed omkring det akademisk-analytiske arbejde, som virker stimulerende i læringsprocessen. For det andet kan video bygge bro mellem academia og praksis. Videooptagelserne bringer praksis ind i læringsrummet, og samtidig kan de ofte svært tilgængelige videnskabsteoretiske antagelser, såsom betydningen af forholdet mellem forsker og empiri eller antagelser om virkelighedens konstruktion, blive håndterbare i det analytiske arbejde med video (Pirhonen & Rasi, 2016; Rasi & Poikela, 2016). Her kan et kritisk refleksivt blik på videoen bidrage til at synliggøre, hvordan man som aktør i verden både skaber og er medskabende ift. verdens fremtoning. Blikket giver med andre ord en forståelse for, at det er muligt at bevæge praksis gennem det at handle anderledes. En erkendelse, som rummer etiske og dannelsesmæssige implikationer for livet både inden- og udenfor universitetets mure, da det kritisk refleksive blik kan betyde, at de studerende får øje for de situerede magtforhold og in- og eksklusionsprocesser, de er en

del af og bidrager til. Video som pædagogisk metode kan således facilitere, at vejledere uddannes til ikke kun at være "critical thinkers", men også "moral practitioners" (Cunliffe, 2004b).

Helle Merete Nordentoft, lektor/Associate Professor, ph.d.-koordinator for Masteruddannelsen i Vejledning ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Forsker i vejledning indenfor det universitetspædagogiske felt. I min forskning er jeg optaget af, hvordan teori/praksis-forhold kan integreres didaktisk, så det giver mening både for studerende og det videnskabelige miljø. Herunder hvordan video som pædagogisk metode kvalificerer parternes kritisk reflektive blik og dialog.

Mads Emil Guldmann Jensen, cand.mag. i pædagogik fra Københavns Universitet. Assistent tilknyttet projekterne Spor i Praksis og Kollektiv Akademisk Vejledning ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Litteratur

- Amador, J. M. (2017). Video simulations to develop preservice mathematics teachers' discourse practices. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-14.
doi:10.1080/1475939X.2017.1281156
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin & London: University of Texas Press.
- Bassot, B. (2014). Enabling culturally sensitive career counseling through critically reflective practice: the role of reflective diaries in personal and professional development. In S. Trefgarne & L. Walmsley (Eds.), *Handbook of career development* (pp. 453-464). New York: Springer.
- Bjørndal, C. (2012). Veilederes møte med seg selv. Betydningen av videoopptak og transkripsjon som utviklingsredskap. In A. Ulvestad & F. Kärki (Eds.), *Flerstemt veiledning* (pp. 335-355). Oslo: Gyldendal.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education : understanding it and doing it well*: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Buhl, M. (2011). *Multimodality: On video mediated counselling for educational purposes*. Paper presented at the Vietnam Forum on Lifelong Learning: Building a Learning Society, Hanoi.
- Caroll, K. (2009). Outsider, insider, alongsider: Examining reflexivity in hospital-based video research. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(3), 246-263. doi:10.5172/mra.3.3.246

- Carroll, K., Ledema, R., & Kerridge, R. (2008). Reshaping ICU ward round practices using video. reflexive ethnography. *Qualitative Health Research*, 18(3), 380-390.
- Coward, M. (2011). Does the use of reflective models restrict critical thinking and therefore learning in nurse education? What have we done? *Nurse Education Today*, 31(8), 883-886. doi:https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.01.012
- Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive Dialogical Practice. *Management Learning*, 33(1), 35-61.
- Cunliffe, A. L. (2004a). From reflection to practical reflexivity: Experiential learning as lived experience. In M. Reynolds & R. Vince (Eds.), *Organizing Reflection* (pp. 30-46). Ashgate: Aldershot.
- Cunliffe, A. L. (2004b). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407-426.
- Nordentoft, H. M. (2015). Linedans på video. *Vejlederforum*, 8(4).
- Nordentoft, H. M., Mariager-Anderson, K., & Smedegaard, A. (2016). *Kollektiv Akademisk Vejledning - en introduktion*
- Nordentoft, H. M., & Olesen, B. R. (2014a). Fra hurtige vurderinger til grundige analyser. *Sygeplejersken*, 12, 84-88.
- Nordentoft, H. M., & Olesen, B. R. (2014b). *Kommunikation i kontekst*. København: Munksgaards Forlag.
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65(5), 581-593.
- Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. (2012). Kollektiv Akademisk Vejledning - et bud på en ændret organisering af vejledningen på universitetet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 106 - 116.
- Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. (2015). Challenges in Collective Academic Supervision: supervisors' experiences from a Master Programme in Guidance and Counselling. *Higher Education*, 70, 19 - 33. doi:DOI 10.1007/s10734-014-9821-2
- ledema, R. (2003). Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as a multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2, 29-57. doi:10.1177/1470357203002001751
- Jones, L., & McNamara, O. (2004). The possibilities and constraints of multimedia as a basis for critical reflection. *Cambridge Journal of Education*, 34(3), 279-296. doi:10.1080/0305764042000289929
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Mitra, B., Lewin-Jones, J., Barrett, H., & Williamson, S. (2010). The use of video to enable deep learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(4), 405-414. doi:10.1080/13596748.2010.526802
- Perlberg, A. (1983). When Professors Confront Themselves Towards a Theoretical Conceptualization of Video-Self-Confrontation in Higher Education. *Higher Education*, 12(6), 633-663.
- Phillips, L. (2011). Med forskel som forandringskraft : en introduktion til dialogisk kommunikationsteori. In P. Almlund & N. B. Andersen (Eds.), *Fra metateori til kommunikation* (pp. 152-183). København: Hans Reitzels Forlag.
- Phillips, L., Kristiansen, M., Vehviläinen, M., & Gunnarsson, E. (2012). Tackling the Tensions of Dialogue and Participation: Reflexive Strategies for Collaborative Research. In L. Phillips, M. Kristiansen, M. Vehviläinen, & E. Gunnarsson (Eds.), *Knowledge and Power in Collaborative Research: A Reflexive Approach* (pp. 1-21). New York: Routledge.
- Pirhonen, J., & Rasi, P. M. (2016). Student-generated instructional videos facilitate learning through positive emotions. *Journal of Biological Education*, 1-13. doi:10.1080/00219266.2016.1200647
- Rasi, P. M., & Poikela, S. (2016). A Review of Video Triggers and Video Production in Higher Education and Continuing Education PBL Settings. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). doi:10.7771/1541-5015.1609
- Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. doi:10.1080/13562517.2012.694104
- Schmid, E. C. (2011). Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research. *ReCALL*, 23(3), 252-270.
- Schön, A. (1994). *The Reflective Practitioner*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Skagen, K. (2003). Vejledningssamtaler i et Bakhtinsk perspektiv. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring* (pp. 197-214). Århus: Forlaget Klim.
- Stegager, N. (2016). Kvalitet i danske masteruddannelser - Et spørgsmål om kompetenceudvikling eller akademisk dannelse? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(20), 113-121.
- Taylor, C. A. (2011). More than meets the eye: the use of videonarratives to facilitate doctoral students' reflexivity on their doctoral journeys. *Studies in Higher Education*, 36(4), 441-458. doi:10.1080/03075071003714115

- Thomas, K., A., & Marks, L. (2014). Action!: Student-Generated Videos in Social Work Education. *Journal of Technology in Human Services*, 32(4), 254-274.
doi:10.1080/15228835.2014.922912
- Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. (2012). Kollektiv Akademisk Vejledning - et bud på en ændret organisering af vejledningen på universitetet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 106 - 116.
- Tutticci, N., Ryan, m., Coyer, F., & Lewis, P. A. (2017). Collaborative facilitation of debrief after high-fidelity simulation and its implications for reflective thinking: student experiences. *Studies in Higher Education*, 1-14.
doi:10.1080/03075079.2017.1281238
- Aarkrog, V. (2008). Masterstuderendes kobling af teori og praksis. Inspiration til en videreudvikling af masterpædagogikken. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5, 33-38.

Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer

Anmeldt af Annika Büchert Lindberg og Ole Eggers Bjælde

Arild Raaheim

Gyldendal Akademisk, Oslo, 2016

ISBN 9788205490819

Bogen formidler på et fængende og letlæst norsk sine to hovedformål: at formidle den nyeste viden inden for eksamen og bedømmelse af de studerende på universitetsniveau samt at inspirere til nye, alternative bedømmelsesformer.

Hovedbudskabet i bogen er, at de nuværende og traditionelle eksamens- og bedømmelsesformer har stor andel i det store karakter- og præstationsfokus, som hersker hos studerende inden for nutidens universitetsundervisning. Bogens forfatter mener således, at tiden er inde til en "eksamensrevolusjon", hvor fokus fjernes fra at kontrollere og dokumentere, og hvor eksamens- og bedømmelsesformer nytænkes og erstattes af nye metoder, som styrker studerendes læring. Det vil kræve, at vi reflekterer over den eksisterende viden inden for feltet og anvender denne til planlægning og gennemførelse af relevant undervisning, hvor der er sammenhæng mellem de studerendes læringsudbytte og bedømmelsesformerne. Bogen giver ideer til, hvordan sidstnævnte kan nytænkes, så bedømmelsen afspejler de færdigheder og kompetencer, som samfundet efterstræber, og som sikrer vore studerendes fremtidige læring.

Bogen indleder med at opfordre os til at skelne mellem bedømmelse (på norsk: vurdering) og evaluering. Bedømmelse defineres her som alle former for udprøvning af studerende (på norsk "all form for prøvning av studenter"), mens evaluering bruges om studenterevaluering af undervisning, evaluering af studieprogrammer og af uddannelsesinstitutioner. Denne opfordring er lige så relevant i Danmark som i Norge, og den er hermed videregivet.

Bogen fortsætter herefter med at forklare problemet med traditionelle eksamensformer. Et godt eksempel er forfatterens udmærkede analogi mellem en traditionel sluteksamen og et verdensmesterskab inden for sportens verden: "Det er omtrent som idrettsstjernene som konkurrerer om gull i VM. Hva de har prestert før de kommer til VM, og hvilke prestasjoner de oppnår i etterkant av VM, spiller ingen roll. Gullet deles ut til den som gjør det best akkurat der og da, når VM-øvelsen går." Passagen illustrerer på glimrende vis problemet med en højrisiko-eksamen, som

udgør 100% af en studerendes karakter. En del af løsningen i såvel norsk som dansk regi er brugen af løbende bedømmelse, som har været muligt i Danmark siden den nyeste eksamensbekendtgørelse fra sommeren 2016. I løbende bedømmelse kan en studerendes præstationer i løbet af undervisningen bidrage til den studerendes karakter i fællesskab med en eventuel afsluttende eksamen.

Foruden at diskutere udfordringer i den traditionelle bedømmelsespraksis slår bogens forfatter desuden et slag for flere relevante og aktuelle emner inden for bedømmelsespraksis. Således er tilbagevendende emner i bogen både autentiske bedømmelsesformer og en mere gennemtænkt feedbackpraksis, som både involverer peer feedback og feedback, som direkte kan bruges til noget. Ligeledes understreges det, at en god læringsoplevelse handler om en balance mellem graden af udfordring og oplevelsen af at være kompetent. Det er sagens kerne - ikke antallet af arbejdstimer brugt per studerende.

Desuden diskuterer bogens forfatter forskellige årsager til eksamenssnyd, samt hvilke løsninger forfatteren ser. Det understreges, at den nuværende bedømmelsespraksis er en del af problemet, og en del af løsningen er nye bedømmelsesformer. Og mens vi alligevel er i gang med at nytænke, hvorfor så ikke bruge teknologi til at innovere både bedømmelses- og undervisningspraksis fuldstændig.

I den sidste del af bogen gennemgår bogens forfatter en række mere eller mindre alternative bedømmelsesformer, som kan fungere som inspiration til undervisere, som ønsker at tage del i "eksamensrevolutionen". Og herfra skal der lyde et kamp-råb til støtte for "revolutionen", som også så småt er i gang herhjemme.

Om at skrive på universitetet

Til undervisere, der vil støtte deres studerende i at skrive

Anmeldt af Mirjam Godskesen, selvstændig konsulent og ekstern lektor på AAU

Bente Kristiansen

Syddansk Universitetsforlag, 2017

170 sider

ISBN: 978-87-408-3076-7

Der findes rigtig mange bøger om skrivning, men Bente Kristiansens bog 'Om at skrive på universitetet' skal bestemt stå på min hylde, fordi den har så mange velbeskrevne og anvendelige skriveøvelser, som jeg direkte kan bruge i min undervisning. Og jeg håber, den finder vej til hylderne hos alle de undervisere, der er frustrerede over deres studerendes skriveevner. For en af bogens pointer er netop, at det er underviserne ude på fagene, der skal lære deres studerende at skrive. Ifølge forfatteren er det at lære at skrive akademisk en så integreret del af læreprocessen, at de to ting ikke kan skilles ad, og derfor skal skrivning i langt højere grad integreres som et pædagogisk element i den daglige undervisning. Med denne bog ligger der et værktøj til at gøre det.

Bogen består af to dele, hvor første del er teoretisk og svarer på, *hvorfor* det er så vigtigt at tage skriveprocesser på universitetet alvorligt, mens anden del har mere håndbogskarakter og handler om, *hvordan* man gør det.

I første del kan den mere teoretisk interesserede læser blive klogere på de typiske udfordringer, studerende har i forhold til skrivning, hvordan akademisk læring og skrivning hænger uløseligt sammen, samt hvordan opfattelsen af viden og de dertil knyttede skrivetraditioner varierer mellem forskellige discipliner. Teksten er letlæst, men samtidig er det tydeligt, at forfatteren har et både bredt og dybt kendskab til skrivepraktikken og placerer sig sikkert i feltet. For en skrivepraktiker som mig er det en gave at få sådan et review serveret på et sølvfad.

Bogens anden del er i virkeligheden en guide til, hvordan man kan tilrettelægge læreprocesser, så de studerende får mulighed for at 'trænge ind i faget', afkode de akademiske antagelser og dyder og tilegne sig de praksisser, faget bygger på, ved at arbejde aktivt med skrivning som en del af læreprocessen. Forfatteren begrænser sig ikke snævert til skrivning, men diskuterer akademisk læring i bredere forstand uden dog at miste sit fokus på skrivning som et centralt omdrejningspunkt, der faciliterer

læringen.

Den praktisk orienterede læser kan sagtens gå direkte til anden del. Øvelserne forklares enkelt og tydeligt, og jeg fik lyst til straks at komme ud i klasserummet og prøve dem af! De spænder vidt; der er øvelser i at tage noter under læsning med forskellige læringsformål, refleksionsøvelser, øvelser i at argumentere og endelig overvejelser omkring, hvordan man lever op til diskursfællesskabets krav.

I et universitetspædagogisk perspektiv er det interessant, at forfatteren gør op med det dogme, at skrivning er 'noget, man gør derhjemme'. De mange gode forslag til skriveøvelser inkluderer i høj grad mindre skriveøvelser som en del af en klasseundervisning og forelæsninger, hvor deltagerne fx skriver individuelt i 3-5 min. og efterfølgende diskuterer deres svar eller reflekterer på skrift over det, de lige har hørt.

For en allround akademiker som mig, der har været på besøg i mange fagligheder, var beskrivelsen af fagfællesskaber som 'hemmelige loger' særligt genkendelig. Forfatteren skriver, at forskere, der har lært at skrive indenfor en tradition, ofte ikke kan forklare de studerende, hvad de gør, fordi der er tale om implicit og tavs viden, der er tilegnet gennem imitation, feedback og træning.

For de undervisere, der tager bogen til sig og integrerer de gode øvelser i undervisningen, kan der blive tale om en 'dobbelt læreproces'. Mens de studerende bliver bedre til at skrive, vil du som underviser udvikle en mere eksplicit forståelse og klarere kriterier for, hvad der er god skrivepraksis i netop din disciplin.

Det kan næsten opleves som et mantra gennem bogen, at skrivetræning kun kan foregå i den faglige kontekst. Som skrivekonsulent arbejder jeg på tværs af alle universitære fakulteter og discipliner og er derfor ikke helt enig i, at skrivning *kun* kan trænes i den faglige kontekst. Og jeg er heller ikke sikker på, at forfatteren mener det. Kapitel 9 handler om skriveprocesser, og her skelner hun mellem tænkeskrivning og præsentationsskrivning og giver forslag til sociale processer, der kan støtte skrivningen. Dette afsnit kunne også have indeholdt noget om motivation, om at bryde skriveopgaven ned til overkommelige bidder og om at strukturere sin tid og vælge sine fysiske skriverum med omhu. Det er netop disse mere psykologiske og praktiske perspektiver på skriveprocessen, der går på tværs af discipliner, og som kan læres i andre kontekster end den faglige.

Hvis jeg måtte forære 100 eksemplarer af denne bog væk, ville de gå til undervisere ude på fagene, der ikke har nogen særlig erfaring med skriveprocesser. Der vil den virkelig gøre en forskel. For hvis vi skal tage Bente Kristiansens pointe om, at skrivning skal læres indenfor fagene, for pålydende, så er det underviserne derude i auditorierne, der skal udvikle et nyt syn på skriveprocesser og gå i gang med at bruge de mange rigtig gode og velbeskrevne skriveøvelser, som findes i bogens anden del. Engagerede studerende, skrivekonsulenter og endda skriveforskere kan også have

stor glæde af bogen til at få et overblik over området og udvikle et mere varieret skriverepertoire.

God læselyst!

Undervis med slides

Anmeldt af Ole Lauridsen, lektor mag.art., Center for Undervisning og Læring, BSS, Aarhus Universitet

Mads Højlyng

Samfundslitteratur, 2016

63 sider

ISBN 978-87-593-2175-1

Det er altid godt at få en bog mellem hænderne der udfylder et hul, og det gør Mads Højlyngs 'Undervis med slides'. Titlen kan umiddelbart virke lidt støvet, men den er dybere end som så; Højlyngs ærinde er nemlig at åbne læserens øjne for hvordan man bruger slideware (PowerPoint, Prezi, Keynote etc.) til andet og mere end endeløs og dybt passiverende formidling af facts og pointer – med andre ord hvordan teknologien kan anvendes til aktiverende undervisning med dybdelæring som mål. Bogens titel skal altså læses med et gevaldigt tryk på 'undervis'.

Bogen henvender sig til undervisere på de videregående uddannelser, men den kan bruges også af lærere på de underliggende niveauer – ja, reelt af alle formidlere uanset branche. De 63 sider falder i 7 afsnit: en indledning med en præsentation af bogens sigte og en hurtig, men præcis status over brugen af slideware på danske videregående uddannelser; indledningen afrundes med et rids over de 6 egentlige hovedkapitler der så skridt for skridt indfører læseren i den didaktik for slideware Højlyng har udviklet på baggrund af egen praksis, observationer og relevant forskning.

Højlyngs udgangspunkt er at al undervisning skal være læringsorienteret, studentercentreret, aktiverende, dialogisk, indlejret (dvs. være en tydelig del af en større faglig/stoflig helhed og ikke fragmenteret) og social (dvs. understøtte den sociale ramme de studerende befinder sig i, og ikke bidrage til at de studerende isolerer sig i forhold til hinanden). Forfatteren bekender sig dermed til den herskende trend i det mindste blandt 'educational developers', men han pointerer at disse krav ubetinget skal finde nedslag i vores brug af slideware, for reelt honoreres de ikke i den brug man som oftest ser. Tværtimod.

Undervisning er naturligvis baseret på mundtlighed, men bundet op på et slideshow bliver den ofte til en uhåndterlig hybrid mellem skriftlighed og mundtlighed: Tekst- og bullittunge slides kan føre til passivering af de studerende som nærmest bliver tilskuere snarere end deltagere, og underviseren selv er i mange tilfælde så bundet af sit forlæg at der ikke er plads til at reagere spontant på eventuelle spørgsmål eller til

at gå ud ad en tangent. Alt det som den mundtlige kommunikation kan bidrage til i læringen, bliver nemt kvalt i slide-efter-slide-efter-slide-undervisningen. På den baggrund slår Højlyng til lyd for at man begrænser antallet af slides og mængden af information pr. slide, slukker projektoren med passende mellemrum og bruger det talte sprog understøttet af tavle/flipover.

Højlyng er imidlertid ingen billedstormer der som så mange andre går frem mod slideware med bål og brand – han slår slet ikke til lyd for at aflive brugen af slideware. Overhovedet ikke: Han går helt og fuldt ind for visualisering og anerkender teknologiens betydning og brugbarhed. Men han opfordrer til en gennemtænkt brug af slides i undervisningen og understreger at de skal bidrage til indprentning, forklaring, dokumentation, skabelse af nærvær (dvs. at de studerende føler stoffet er relevant for dem), involvering og underholdning (der jo ikke er forbudt i undervisningen, men som på den anden side heller ikke skal føre til forfladigelse). Man bør altså gennemtænke slidesenes funktion nøje og ikke bare klø på bullet for bullet, slide for slide. Og i denne forbindelse står billedet stærkt: Det giver uendelig mange informationer på en og samme gang modsat tekst der skal afkodes mere eller mindre skridt for skridt; billedet er ofte også meget mere konkret end en tekst og følgelig lettere at forholde sig til, og det lægger dermed i højere grad op til diskussion og aktivitet mellem de studerende og mellem studerende og underviser. Endelig er det vigtigt at formidle ved brug af flere sansekanaler; det aflaster vores ikke prangende arbejdshukommelse at få et indhold leveret på forskellig måde – fx er det så godt som umuligt at fastholde tal og andre rå data alene på baggrund af et auditivt input, så her vil et slide gøre underværker. Og dette letter i næste trin den egentlige læring – altså overføringen til langtidshukommelsen, videnskabelsen.

Samlet set: Slides skal bidrage til visualisering af det man *siger* i undervisningen. Tekstslides er ikke pr. definition en uting, men de skal udformes efter de ovennævnte principper. Som konsekvens heraf bør man begrænse sit antal af slides og den skrevne informationsmængde voldsomt og bruge billedvisualisering i meget større omfang.

Med billeder mener Højlyng enhver form for grafik, men han anbefaler at man vælger virkelig sigende elementer. ClipArt, emojis, ikoner osv. har en meget begrænset udsagnskraft – Højlyng kalder dem rammende for visuelle klichéer og platheder – og de bliver i det lange løb aldeles trættende. Billeder skal vælges med omhu og i øvrigt også tilpasses i opløsning, størrelse, kontrast, farve osv. Bruges grafer, tabeller, hierarkier etc. skal de stå tydeligt og kunne ses overalt i undervisningslokalet

Hermed er vi ovre i det mere praktiske, og i så henseende giver 'Undervis med slides' mange værdifulde tips og tricks. Højlyng opstiller en håndfuld gode designprincipper: Pointer skal samles i overblikksform, tekst og billeder skal have en passende størrelse, teksten skal kunne læses, forstyrrende elementer skal undgås, og animati-

oner skal begrænses til et minimum. 'Keep-it-simple' princippet står i forgrunden, men ikke som en trossætning som i 90'erne – det hele drejer sig om at undgå unødigt kompleksitet.

Også til den konkrete undervisning gives der gennemført gode dessiner, fx til brugen af responseware (afstemningsværktøjer) og peer instruction, samskrivningsprogrammer (som fx Padlet), quizzer, igangsætning af diskussion på baggrund af billeder, tavlebrug, skifte mellem tavle og slides og meget andet.

For mange undervisere vil det – som Højlyng anfører – uden tvivl være noget af en omvæltning at tænke i de didaktiske baner han opstiller, og mange studerende vil givetvis være utilfredse med ikke at få det som de plejer med handouts som de kan bruge til at repetere efter – eller til at læse frem for at møde til undervisningen. 'Det handler om at genforhandle den sociale kontrakt mellem underviser og de studerende', anføres det, ligesom man skal forklare sine bevæggrunde over for de studerende. Samtidig vil det kræve forståelse blandt kollegerne (hvis de ikke vil gå samme vej) og støtte fra ledelsen. Og her ligger vel den egentlige udfordring – den supertanker kan det blive svært at vende.

'Undervis med slides' er en gennemført god bog der kan anbefales på det varmeste. Forskningsbaseringen er tydelig selvom bogen ikke rummer mere end 2 henvisninger og ikke angiver videreførende litteratur. Og det skal ikke ses som en mangel: Der er tale om en håndbog, en indføring, en inspirationskilde. Intetsteds bliver bogen docerende eller bedrevidende, og de forbehold der skal tages, bliver taget. Bogen er meget, meget velskrevet og fri for tryk- og layout-fejl. Og så er det en fryd at læse en tekst uden startkommaer.

Den gode opgave - Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser

Anmeldt af Jakob Matthiesen, cand.mag., lektor, Professionshøjskolen UCC

Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen. Med bidrag af Signe Skov, Vanessa Sonne-Ragans, Lotte Thing Rasmussen, Charlotte Wien, Kirsten Remvig og Ida Klitgård.

Samfundslitteratur, 5. udgave, 2017

ISBN: 978-87-593-2917-7

Den gode opgave er en håndbog for studerende, som er svær at komme uden om, når man underviser på en videregående uddannelse. Den udkom første gang i 1997 og er nu kommet i 5. udgave. Jeg brugte selv bogen i dens tidlige udformning, da jeg for en del år siden skrev speciale på Københavns Universitet. I dag, hvor jeg underviser og vejleder studerende på en professionshøjskole, kan jeg konstatere, at mange af dens anbefalinger indgår i mit repertoire af redskaber og anbefalinger. Og det er jeg ikke alene om. *Den gode opgave* er ikke bare en støtte for studerende til at skrive opgaver, den er for mange undervisere på videregående uddannelser også blevet normsættende for, hvad der er en god akademisk opgave.

Tag for eksempel Rienecker og Jørgensens "opgavepentagon", figuren, der med sine fem hjørner illustrerer grundstenene bag en akademisk undersøgende tekst: 1. problemformulering, 2. formål, 3. empiri, 4. teori/metoder/videnskabsteori, 5. fremgangsmåde. Jeg har selv brugt denne figur utallige gange i forbindelse med undervisning i akademisk skrivning og opgavevejledning, fordi det både er en anskueliggørende og fleksibel model. Nu pryder pentagonen bogens omslag og er trykt på glat papir, således at figuren ikke kan bare ses, men også mærkes, når man tager bogen i hånden.

Den gode opgave er talerør for et særligt ideal for opgavebesvarelser. Nemlig et ideal om fagligt underbyggede, videnskabeligt argumenterende og sprogligt entydige tekster, der undersøger et afgrænset emne. Men andre ord et tekstideal, der tager afsæt i den angloamerikanske videnskabelige tradition. Det er idealet om transparente undersøgelsesmetoder, som Rienecker og Jørgensen overfører til de studerendes opgaver. Det transparente sætter sig også spor i den måde, hvorpå bogen henvender sig til læseren. Den forklarer, begrundes og eksemplificerer med stor tydelighed det, som ofte ikke bliver sagt direkte af underviseren: Det gælder både mål (hvad karakteriserer en god opgave?) og proces (hvordan skriver man en god opgave?). Den forklarer de grundlæggende videnskabelige idealer, der ligger bag opgaveskrivningen, og den viser, hvordan den studerende kan omsætte dem til opgavetekst.

Bogen er med sine over 400 sider en grundig indføring i opgaveskrivningens kunst. Men den er opbygget i flere niveauer, så den ikke behøver at blive læst fra start til slut. Overskrifterne er anvisende og oplysende, for eksempel: "Problemformuleringen styrer opgaven som ét argument", og der er overskuelige bokse og punktopstillinger med de vigtigste pointer. De studerende, der ønsker det, kan fordybe sig i den uddybende tekst, og der er mange eksempler på formuleringer fra studerendes besvarelser, hvor nogle tjener til advarsel, andre som eksempel til efterfølgelse.

Den gode opgave giver ikke kun indføring i selve opgaveskrivningen, men også i afgrænsning og emnevalg, litteratursøgning (herunder de mange muligheder for at bruge elektroniske resurser), selve skriveprocessen og samarbejdet med vejleder. Altså det, som omgiver selve opgaveskrivningen, men er afgørende for et godt resultat. Det gælder både set fra den studerendes side og også for vejlederen/underviseren, som kan bruge bogen som et afsæt og diskussion med de studerende om, hvad der gør en opgave god. Bogen er præget af forfatterens omfattende erfaring i at vejlede i opgaveskrivning. Og derfor giver den gode svar på nogle af spørgsmål, man tit møder som vejleder. For eksempel: Må man skrive "jeg" i en videnskabelig opgave? Hvor langt skal et metodeafsnit være? Hvad skal der stå i en indledning? Ikke at bogen giver lette svar på svære udfordringer. En af kvaliteterne ved *Den gode opgave* er netop, at den anviser standardstrukturer, som underviser og studerende kan vælge at følge, men også, hvordan de kan tilpasses og varieres.

En af de ændringer, der er kommet til siden den 4. udgave fra 2012, er et nyt kapitel om videnskabsteori i opgaven skrevet af Vanessa Sonne-Ragans. Kapitlet har styrket bogen, fordi det tilføjer et nyt aspekt til bogens grundlæggende intention om videnskabelighed ved at vise de grundlæggende videnskabsteoretiske positioner og tankegange, man kan anlægge i en undersøgelse. Kapitlet formidler et abstrakt og for nogle svært tilgængeligt stof klart og ligetil og giver konkrete anvisninger til, hvordan man som opgaveskriver inddrager de videnskabsteoretiske refleksioner i de skriftlige opgaver.

Den gode opgave har en stor målgruppe, nemlig opgaveskrivende studerende på alle landets videregående uddannelser. Det er en målgruppe, som spænder fra fagorienterede universitetsuddannelser til professionsorienterede uddannelser, hvor det ikke kun er forståelse og indsigt, men også refleksioner over den aktive udøvelse af faget, som er opgaveskrivningens emne. Bogen imødegår udfordringen ved at inddrage konkrete eksempler fra mange forskellige slags uddannelser og ved at holde fast på, at det er de samme videnskabelige normer, der styrer opgaveskrivningen på de forskellige uddannelser. Og det er jo sandt. Uanset hvilken uddannelse den studerende læser, så er det grundlæggende de samme tekstlige idealer, der afgør, om en opgave bliver bedømt som god eller mindre god.

Når jeg alligevel nævner udfordringen ved at skrive til så stor en målgruppe, skyldes

det, at den problemorienterede opgavetype – som *Den gode opgave* fokuserer på – ikke længere er så enerådende i uddannelsesverdenen, som den har været. Der er vokset opgavegenrer frem, som i deres form mere specifikt matcher bestemte lærings- eller kompetencemål, og som søger at bidrage til refleksioner på andre måder, end den klassiske problemformuleringsstyrede opgave lægger op til. Det gælder for eksempel genrer som "snaplogs", "vignetter" og "portfolioskrivning". Både studerende og undervisere er ofte usikre på, hvordan man skal vejlede og bedømme disse nye genrer, så der er basis for, at Rienecker og Jørgensen i fremtiden udvider deres indføring til også at gælde nogle af de opgavegenrer. Måske et nyt kapitel i den næste udgave af *Den gode opgave*?

Den gode opgave er i sin 5. udgave stadigvæk svær at komme uden om. Dens styrke er dens håndgribelige og grundige indføring i, hvordan man skriver en opgavetekst, der bærer den videnskabelige teksts genretræk, og som derved bliver en god opgave. Derfor er bogen ikke bare en hjælp til at få gode karakterer (det er den også), men også til at skrive undersøgende tekster og dermed blive klogere på sit fag.

DANSK UNIVERSITETSPÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Årgang 12 Nummer 23/2017

Titel: Nye perspektiver på evalueringsformer i universitets-
pædagogik

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

REDAKTION

Kim Jesper Herrmann, Center for Undervisning og Læring (AU) (ansvarshavende)

Julie Borup Jensen, Institut for Læring og Filosofi (AAU)

Sofie Kobayashi, Institut for Naturfagenes Didaktik (KU)

Lotte Dyhrberg O'Neill, SDU Universitetspædagogik (SDU)

Kamilla Pedersen, Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser (AAU)

Michael Pedersen, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning (RUC)

Bo Skøtt, Institut for Design og Kommunikation (SDU)

Rie Troelsen, SDU Universitetspædagogik (SDU)