

DUTT

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

UNDERVISERES KOMPETENCEUDVIKLING

Roller, nødvendige kompetencer og
understøttende processer

ÅRGANG 18

**NR.35
/2023**

Indholdsfortegnelse

Leder

Nye tider i DUT.....	1-2
<i>Lotte O'Neill</i>	

Faglige artikler

Fra Forskningsbaseret Uddannelse til Forsknings-Undervisnings-Integration – i modeller og praksis.....	3-18
<i>Tine Damsholt, Hanne Nexø Jensen</i>	

Professional collaboration in higher education to support academic writing: Benefits and challenges.....	19-33
<i>Therese Lind, Anna Stålberg</i>	

Se forståelser og misforståelser hos studerende undervejs i undervisningen med Classroom Shared Drawing.....	34-44
<i>Henrik Skov Midtiby, Nicolas Marinos</i>	

Fra tjekliste for studerende til viden og refleksion hos underviseren – om videnspotentialer i udviklingsprojekter.....	45-64
<i>Stine Thestrup Hansen, Rie Troelsen</i>	

Videnskabelig artikel

Organisatorisk rammesætning af kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelse.....	65-82
<i>Henriette Duch, Birgitte Lund Nielsen</i>	

DUT Guide

DUT Guide: Uddannelsesudvikling.....	83-95
<i>Jens Kærsgaard</i>	

DUT Guide: Learning Design as an educational development methodology.....	96-107
<i>Mikkel Godsk</i>	

Anmeldelser

Universitetspædagogik i oversigt: Begreber og metoder	108-110
<i>Annika Büchert Lindberg</i>	

Den faciliterende underviser.....	111-114
<i>Ulla Bergen</i>	

Nye tider i DUT

Lotte O'Neill, eks-ansvarshavende redaktør

På sidste redaktionsmøde i juni sluttede min tid i DUT for denne gang, så jeg tillader mig hermed på vegne af hele redaktionen at hilse Rikke Toft Nørgård fra AU hjerteligt velkommen på posten som DUT's nye ansvarshavende redaktør. Jeg ønsker dig, Rikke, og hele DUT-redaktionen rigtig god vind fremover: I gør et kæmpestort og vigtigt stykke arbejde for at bibeholde og kvalificere den dansksprogede universitetspædagogiske formidling i samarbejde med DUT's forfattere og bedømmere. Jeg har siddet i redaktionen siden 2017, og det har været 6 spændende år, hvor jeg har haft mulighed for at lære af alle de kollegaer, der i den ene eller anden kapacitet har været involveret i at bidrage til DUT. Det har været meget givende at blive udsat for den utrolige diversitet, der eksisterer i dansk universitetspædagogik, til trods for, at det på mange måder er et relativt lille miljø. Jeg er sikker på, at den diversitet også fremover vil blomstre både i DUT's redaktionsgruppe og i tidsskriftets indhold. Der har også været et par nærmest nervepirrende år på det seneste. Det er ingen hemmelighed (og slet ikke for dem, der har lyttet til DUT's beretninger på DUN's generalforsamling de sidste par år), at coronanedlukningen har virket som en rendyrket og temmelig abrupt 'disruption' for indsendelse af nye artikler til DUT. Vi har på DUT-redaktionen selvfølgelig ikke opfattet den forstyrrelse som et positivt fænomen. Det ser heldigvis ud til, at det måske alligevel er lykkedes for redaktionen – med god hjælp fra DUN (og en særlig tak til sekretariatet og formanden for det) – at inspirere vores universitetspædagogiske kollegaer, som deltog i DUNK23, til at indsende flere artikler. Sidst, jeg tjekkede DUT's indsendelsessystem, kunne jeg i hvert fald konstatere, at der var hele 22 nye indsendelser, som ventede på at få tilknyttet en redaktør. Sikke en fantastisk opbakning og velvilje! Det ser endelig ud til at lysne i horisonten for DUT, og det kan man kun glæde sig over.

Der er også meget at glæde sig til i dette nummer af DUT. Denne gang kan du fx læse om, hvordan tværfagligt samarbejde på universitetet mellem bibliotekarer, pædagogiske konsulenter og undervisere kan understøtte studerendes akademiske skrivefærdigheder, men også om, hvilke udfordringer der kan være forbundet med et sådant samarbejde. Både universiteter og professionshøjskoler skal arbejde med systematisk og løbende kompetenceudvikling for undervisere. I dette nummer af DUT kan du læse en undersøgelse af de udfordringer og spændinger, der opleves af aktører i en organisation (en professionshøjskole) ved etableringen af en ny enhed med ansvar for underviseres kompetenceudvikling. De, der interesserer sig særligt for vejledning, vil måske have lyst til at læse en adjunkts erfaringer med tjeklister, klyngevejledning og peer-feedback i forbindelse med vejledning på en kandidatuddannelse. Hvis der er noget coronanedlukningen har lært os, er det, hvor stort vores behov som undervisere er for at vide, om de studerende 'er med' eller ej i forelæsningsituationer, uanset om konteksten er online eller fysisk fremmøde. Men der findes råd for det. Læs fx om, hvordan studerendes forståelser og misforståelser i undervisningen kan afdækkes med 'classroom shared drawing'. Der er sørme også en DUT-guide at blive klog på – denne gang er temaet uddannelsesudvikling. Husk for øvrigt at henvende dig til DUT redaktionen, hvis du selv har forslag til et emne til en DUT-guide, som du eller andre kunne skrive. Og sådan kunne jeg blive ved, men jeg stopper her. Tusind tak til samtlige forfattere i dette nummer af DUT for at dele med alle os andre.

Rigtig god læselyst!

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med "god skik"
- Der må kun citeres "i det omfang, som betinges af formålet"
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives iht. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Fra Forskningsbaseret Uddannelse til Forsknings-Undervisnings-Integration – i modeller og praksis

Tine Damsholt, Etnologi, Saxo-Instituttet, Københavns Universitet

Hanne Nexø Jensen, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Abstract

Universiteternes to hovedaktiviteter er forskning og uddannelse. I praksis opleves de to aktiviteter af mange forskere og studerende som adskilte størrelser. Siden 2014 har Københavns Universitet haft særligt fokus på Forsknings-Baseret-Undervisning (FBU) og fra 2016 på at øge Forsknings-Undervisnings-Integration (FUI) gennem fordeling af midler til lidt over 50 FUI-eksperimenter på alle fakulteter. Ambitionen er at opnå en tættere kobling mellem forskning og undervisning, der tilgodeser både studerendes læring og forskningsmæssig videnskabelse. Vi undersøger og evaluerer forløbet fra 2014 og til i dag. Anledningen er, at øget integration ikke er uden dilemmaer, når man har ambitioner om udvikling og samtidig vil give plads til diversitet mellem fag. Vi fremhæver, at eksperimenter og videndelingen efterhånden bidrager til integration samtidig med, at der fortsat skal være plads til mange forskellige måder at praktisere FUI på. To sidegevinster er, at eksperimenterne initierer studenteraktiverende undervisningsformer og faciliterer videndeling på tværs af fag og fakulteter.

Introduktion

Danske universiteter skal 'give forskningsbaseret uddannelse', som det er anført i Universitetsloven (§ 2). Endvidere skal der sikres 'et ligeværdigt samspil mellem forskning og uddannelse'¹. Der er imidlertid hos universitetsbefolkningen – og især blandt forskere og undervisere – en udbredt forståelse af, at 'forskningsbaseret uddannelse' kun finder sted, når en 'forsker underviser inden for eget forskningsfelt' (Damsholt et al., 2018; Damsholt & Sandberg, 2018b). Det er også almindeligt at møde studerende med meget vage forestillinger om, hvad deres undervisere beskæftiger sig med uden for undervisningslokalet, eller forskere, der opfatter undervisning og forskning som adskilte aktiviteter og sfærer, som kun ideelt kan forenes i synergi, men som oftest passer sammen 'ad helvedes til' (Damsholt & Sandberg, 2018a). Udgangspunktet for vores arbejde med dette felt er, at mange ressourcer derved går til spille, når universitetet ikke udnytter de potentialer for fælles videnskabelse, der opstår med integration af forskning og undervisning, hvor forskere og studerende mødes med henblik på at skabe både læring og ny viden sammen.

Fælles videnskabelse i form af øget integration af forskning og undervisning er imidlertid ikke blot noget, man gennemfører fra den ene dag til den anden. Ligesom der er potentialer, er der barrierer både hos undervisere og studerende, og dertil en række indbyggede dilemmaer. Vi spørger derfor i denne artikel: Hvordan det er muligt at opnå en tættere kobling mellem forskning og undervisning, så det også kommer til udtryk i ændret undervisningspraksis, der så vidt muligt tilgodeser *både* studerendes læring og forskningsmæssig videnskabelse? Dette spørgsmål har siden 2014 været i fokus i Københavns Universitets (i det følgende KU)

¹ Bekendtgørelse af lov nr. 778 af 7. august 2019 om universiteter (Universitetsloven).

uddannelsesstrategiske satsninger. En tættere kobling mellem forskning og uddannelse er målet. Vi vil i denne artikel evaluere forløbet og bidrage med en vurdering af, hvorvidt og hvordan Forsknings-Undervisnings-Integrations-projekterne har bidraget til at øge integrationen mellem forskning og undervisning på KU og særligt, hvordan udvikling af modeller for integrationsformer har bidraget.

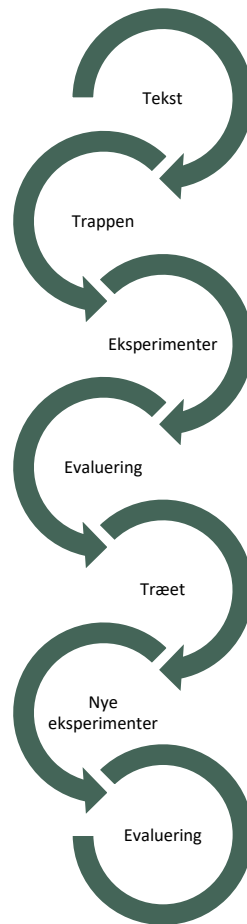
Et led i ambitionen om en tættere kobling mellem forskning og uddannelse har været et skift i begrebsanvendelse. Betegnelsen Forsknings-Baseret-Uddannelse/Undervisning (FBU) modsvarer dels en 'traditionel' forståelse af forholdet mellem forskning og undervisning (hvor forskningsbaseret kun manifesteres, når en forsker underviser inden for sit eget forskningsfelt), dels er det et uklart begreb for mange studerende, som de ikke mener at have erfaring med i praksis. Derfor har KU i stedet valgt at anvende Forsknings-Undervisnings-Integration (FUI), der var en del af resultatet af vores undersøgelser og udviklingsarbejde med 2016-strategien (Damsholt et al., 2018; Damsholt & Sandberg 2018b). Vi fortæller i artiklen om baggrunden for denne begrebs-transformation og især, hvordan udviklingen af forskellige idealtypiske versioner af Forsknings-Undervisnings-Integration (FUI) er blevet formidlet visuelt gennem modeller og ligeledes understøttet gennem udviklingsprojekter og erfaringsopsamling.

Anvendte betegnelser og forkortelser	
FBU	Forskningsbaseret Uddannelse/ Undervisning
FUI	Forsknings-Undervisnings-Integration
VIP	Videnskabeligt personale
KUUR	Københavns Universitets Uddannelsesstrategiske Råd
2016-FBU-projektet	Et KU-finansieret projekt, der blev gennemført i 2014-2016 med forskning om – og eksperimenter i praksis med FBU
2023-projektet	Et KU-finansieret forløb, hvor der er afsat midler til eksperimenter og videndeling om FUI

Tabel 1: Oversigt med forklaring på anvendte betegnelser og forkortelser.

En præmis fra 2016-projektet og frem har været, at initiativerne er rettet mod praksis, og at undersøgelser og evaluering undervejs har sigtet mod at bidrage til fremadrettet kvalificering. Fremgangsmåden er en strategisk kombination af etnografiske og undersøgende metoder samt praksisrettet forskning og formativ evaluering (Kaijser & Öhlander 2011; Ingemann et al., 2022; Launsø et al., 2017). Sidstnævnte er blandt andet karakteriseret ved interaktion mellem forskning og praksis. Der er tale om en form for metodisk triangulering, da afsættet for 2016-projektet og 2023-strategiforløbet ikke har været rammesat som ét projekt, men flere delprojekter, hvor forskning på den ene side og praksis eksperimenter på den anden side er flydt sammen og ind-og-ud-mellem hinanden. Vi har interageret med undervisningspraksis, men ikke med de samme aktører hele vejen (se figur 1). Ambitionen om, at begge strategiprojekter skulle bidrage til at øge koblingen mellem forskning og undervisning

på KU generelt, betyder, at der er en orientering mod ændringer i praksis. I en sådan sammenhæng er en kombination af metoder relevant (Launsø et al., 2017, s. 105).



Figur 1: Illustration af samspillet mellem viden, modeller, praksis og evaluering. Egen figur.

Datagrundlaget for artiklen er dels de undersøgelser, der er gennemført i forbindelse med 2016-projektet (se fx Damsholt et al., 2018), dels evalueringer der er gennemført i regi af 2023-projektet og materialer fra møder i den KU-styregruppe, der har haft til ansvar at uddele midler og sikre videndeling². Vi uddyber brugen af metoder og data i de relevante afsnit nedenfor.

Med to modeller som omdrejningspunkt for udvikling i forståelser af de mange relationer mellem forskning og undervisning, der normalt dækkes af betegnelsen 'forskningsbaseret uddannelse', og funderet på undersøgelser og praksis-eksperimenter reflekterer vi over og evaluerer rejsen fra at tale om Forsknings-Baseret-Undervisning (FBU) til at tale om Forsknings-Undervisnings-Integration (FUI) inden for 2016-projektets rammer. Da KU inkluderede FUI i 2023-strategiplanen (Københavns Universitet 2017) og afsatte midler til eksperimenter med FUI, forstærkedes nødvendigheden af en enkel og fælles terminologi for dem, der skulle ansøge om, fordele

² I forbindelse med gennemførelsen af 2023-projektet forestår postdoc Marie Larsen Ryberg følgeforskning. Projektets arbejdstitel er 'Reinventing research-based education at the university'. Da projektet mere har fokus på, hvordan FBU gøres i praksis end på udvikling af modeller, indgår det ikke i denne artikels datagrundlag.

midler og anvende dem. Det blev til den første model 'Trappen', som vi skriver om i afsnittet *Fra tekst til trappe*. Efter tilbagemeldinger og evalueringer af de første eksperimenter og af 'Trappen' er en ny model, 'Træet', udviklet og taget i brug, hvilket vi uddyber i afsnittet 'Fra Trappe til Træ'. Efter de tre delrejser vender vi i konklusionen tilbage til vores fokus og problemstilling og gør status: Hvorvidt og hvordan har FUI-projekterne bidraget til at øge integration mellem forskning og undervisning på KU, og hvordan har udvikling af modeller herfor bidraget til integrationen?

I eksisterende praksis er der mange former for integration, og vi har i tidligere publikationer argumenteret for, at der ikke er én måde at integrere forskning og undervisning på, der passer til eller er bedst i enhver sammenhæng, og at diversitet derfor er en styrke: No one size fits all! Vi har imidlertid også argumenteret for, at der er brug for en stadig videreudvikling og styrkelse af integrationen. Dette dobbelte formål om bevarelse af og forståelse for diversitetens nødvendighed samtidigt med ambitionen om at styrke og udvikle integrationen involverer flere dilemmaer. Et gennemgående tema i artiklen er disse dilemmaer mellem ambitioner og diversitet i fakulteter og fags 'lokale' forståelser og udfordringer, herunder mellem normative og deskriptive modeller.

Fra FBU til FUI

Vores fælles rejse startede i KU-projektet *Forskningsbaseret Uddannelse*, i daglig tale FBU-projektet, der fik midler i perioden 2014-2016³. Projektet bestod af en etnografisk undersøgelse af eksisterende forståelser af forskningsbaseret undervisning samt de måder, hvorpå relationer mellem forskning og undervisning blev praktiseret på henholdsvis fakulteterne for Humaniora og Naturvidenskab og oplevet af både studerende og undervisere her. Den anden hovedtype af projekter var en række konkrete eksperimenter, såsom at integrere forskning i færdighedsorienterede kurser, at få studerende på første semester til at forske, gennemføre talentforløb med kandidatstuderende, afprøve klyngevejledning som genvej til forsknings-integration, etablere et studenterdrevet tidsskrift til studerendes forskningspublikationer og undersøge læsning som en lærings- og forskningsmetode. Det er bl.a. af rapporteret i bogen *Videnskabelse på universitetet. Veje til integration af forskning og undervisning* (Damsholt et al., 2018; Damsholt & Sandberg 2018b; Katan & Baarts 2020; 2021).

Den etnografiske undersøgelse af eksisterende praksis omkring FUI havde fokus på muligheder, udfordringer og barrierer, som de var erfaret og blev oplevet af såvel studerende som undervisere. Vi valgte at undersøge og sammenligne praksis ved det humanistiske og naturvidenskabelige fakultet ved KU, idet de begge er flerfaglige og rummer gymnasiefag, forskningsintensive fag og mere professionsrettede fag samt såkaldte horisontale og vertikale fag (Madsen & Windsløw 2009)⁴. De anvendte metoder bestod dels i deltagerobservation af undervisning på en tilfældigt udvalgt dag og observation af både italesat og 'tavs praksis' ved 14 undervisningsforløb udvalgt på baggrund af et artikuleret formål om forskningskobling. For nærmere at undersøge erfaringer med og motivationer for integration af forskning i undervisning blev der foretaget lange, dybdegående interviews med i alt 33 undervisere og 48 studerende. For at afdække umiddelbare forståelser af

³ Ud over artiklens forfattere indgik følgende KU-kollegaer i projektgruppen: Camilla Østerberg Rump, Charlotte Baarts, Dorte Christiansen Elmeskov, Line Katan, Marie Sandberg, Pernille Gøtz, Sebastian Horst, Tine Ravnsted-Larsen Reeh og Werner Schäfke. Birgitte Sloth var som prodekan ansvarlig for projektet. Tea Malthesen og Laura Perez Skardhamar tog sig af administrationen.

⁴ I de vertikale fag forudsættes tilegnelse af teoretisk grundviden før studerende fx forventes at kunne 'forske', hvorimod der i horisontale fag er en fortløbende interaktion mellem eksisterende teorier og ny empiri, som studerende kan anvende (Madsen & Windsløw 2009).

begrebet 'forskningsbaseret undervisning' blev der udført mange korte interviews med tilfældige studerende på tre campusområder⁵.

Metoderne, der blev brugt til gennemførelse af delprojekterne, var praksisrettede og indeholdt evalueringsmetoder, der blev tilpasset projektet. Hvert af de gennemførte delprojekter inkluderede forskellige aktører, der samarbejdede om konkrete projekter. Eksempelvis afprøvede fem undervisere fra fire forskellige fag (klassisk græsk, kemi, husdyrvidenskab og jura) i samarbejde med to pædagogiske konsulenter fra TEACH⁶ øget integration af forskning i færdighedsorienterede fag. Underviserne deltog i kurser om forskningsbaseret undervisning og udviklede, afprøvede og gennemførte sideløbende forskningsbaserede aktiviteter i deres undervisning. Forløbet blev evalueret af konsulenterne (Gøtz 2018), og nogle af forløbene indgår i KU's FUI-Inspirationskatalog⁷. Viden og erfaringer fra dette og de øvrige delprojekter har sammen med indsigterne fra de etnografiske undersøgelser bidraget til skiftet fra FBU til FUI.

Idealtyper for FBU og FUI

I vores proces med at etablere en fælles terminologi inddrog vi de eksisterende forståelser og modeller af FBU. I nyere tid er det især angelsaksisk forskning, der har sat dagsordenen. To fremtrædende modeller er Mick Healey & Alan Jenkins' forsknings-undervisnings-nexus og Angela Brews 'Hjulet' (Healey 2005; Healey & Jenkins 2009; Brew 2013)⁸. Begge modeller har de studerende i centrum og har fokus på, hvordan studerende kan indgå i forskningslignende processer. Healey & Jenkins' model kan være nyttig som et fælles vokabular for undervisere at tale ud fra, omend modellen simplificerer integration af forskning og undervisning. Modellen egner sig ikke som grundlag for undervisningsplanlægning, som Brew til gengæld fokuserer på. Hun anlægger et holistisk syn på undervisningssituationen med inddragelse af institutionelle forhold. Begge modeller er normative i den forstand, at jo mere studerende 'gør' forskning, desto bedre. Dilly Fungs 'Blomst' sigter ikke alene mod at skabe en bedre sammenhæng mellem undervisning og forskning, men også mellem discipliner og omverden (Fung 2017). Det tilføjer nogle relevante dimensioner – især, hvis man også vil indtænke arbejdslivsrelevans sideløbende med FUI. Modellen har dog samme svaghed som de foregående modeller: Det er de studerende, der er i centrum. Dermed forbliver forskerne og deres forskning ude af fokus i de tre modeller.

Hasok Changs (2005) typologi for former for inddragelse af studerende i forskning er mindre hierarkiserende, dog med normativitet indbygget, da der indgår en 'bedste' model ('det vejledte forskningsfællesskab') og med nedsættende navne om andre: 'slavemodellen'. Når vi fremhæver modellernes normative islæt i form af, at der er noget, der er 'bedst', hænger det sammen med den centrale pointe om, at der ikke er én praksis, der er 'bedst' eller passer i alle sammenhænge. Dette indebærer imidlertid et dilemma mellem på én gang at advokere for *mere* integration af forskning og undervisning og samtidigt respektere den store diversitet i praksis og muligheder på tværs af fag og fakulteter. I FBU- og senere i FUI-projekterne har vi primært forsøgt at håndtere dette dilemma ved at understrege, at der ikke er én måde at integrere på, samtidig med at ikke alle former for

⁵ Deltagerobservation omfattede 23 tilfældige undervisningsgange og 14 udvalgte undervisningsforløb. Dybdgående, semistrukturerede og lange interviews med undervisere og studerende var ligeligt fordelt på de to fakulteter og korte interviews blev foretaget med i alt 127 studerende på HUM og NAT. Alle observationer og interviews blev foretaget af etnologistuderende. Se endvidere Damsholt & Sandberg 2018b.

⁶ TEACH er den universitetspædagogiske enhed på HUM, KU.

⁷ Link til Inspirationskataloget: https://fbu.ku.dk/dokumenter/Workshop_hvor_de_studerende_skal_tolke_g_lidende_ret.pdf
https://fbu.ku.dk/dokumenter/Kemistuderende_skriver_korte_essays_i_matematikrapporter.pdf

⁸ Se evt. omtalen af modellerne i Damsholt et al. (2018, s. 18ff).

forskningsbaseret involverer fælles videnskabelse (men måske blot reproduktion). Fremgangsmåden må således altid tilpasses den konkrete situation, men helst sådan, at status quo ikke blot opretholdes.

For at sikre en bedre balance mellem forskning og undervisning var vores udgangspunkt, at langt de fleste undervisere på KU også er forskere, og vores fokus var dermed, hvordan underviseren som forsker eller i dobbeltrollen som både underviser og forsker bedre kunne få plads i modellerne. Med inspiration fra John Bowden & Ferrence Marton (1998) satte vi derfor fokus på lighedstrækkene mellem studerende og forskere, nærmere bestemt på læring og videnskabelse, der er aktiviteter, som både studerende og forskere bedriver. Relationen mellem studerende og undervisere/forskere er også en vigtig komponent, som afsæt for både læring og videnskabelse. Vores måde at videreudvikle en forståelse af relationen mellem studerende og forskere-undervisere i lærings- og videnskabelsesøjemed tog afsæt i Changs idealtyper og forskningsforståelse.

Med inspiration fra Changs typologi og ikke mindst med inspiration fra den faktiske praksis på KU's fakulteter (via resultaterne af det etnografiske felt- og forskningsarbejde) karakteriserede Damsholt & Sandberg fire idealtypiske former for FUJ: 1) Underviser præsenterer egen forskning, 2) Mesterlære, 3) Studerende arbejder for underviser og 4) Studerende og underviser arbejder på et fælles projekt – medforsker-modellen (Damsholt & Sandberg 2018a, s. 65). Af disse fire idealtyper er især 2) Mesterlære og 3) Studerende arbejder for underviser videreudviklet på basis af KU-praksis og er med deres betegnelser mindre normative end hos Chang, der eksempelvis anvender termen 'slavemodel' for den version, hvor studerende bidrager til en undervisers forskning gennem løsning af veldefinerede opgaver. Chang har ikke Mesterlære-typen, men blot individuel pleje af de få særligt begavede ('budding genius'). Dermed adskiller vores betegnelser sig fra Changs, men også indholdet – især hvad angår de studerendes tildelte rolle som medskabere af viden.

De fire former er ikke afgrænsede kategorier, men er idealtypiske i den forstand, at der i konkret undervisning oftest vil være tale om kombinationer og blandinger af flere former. I et langt undervisningsforløb vil der således ofte indgå mere end én integrationsform, og studerende og underviser vil indgå i flere typer af relationer til hinanden. Selvom formerne i praksis blandes, er der alligevel nogle kvalitative forskelle på de roller, som såvel underviser som studerende tildeles i undervisningen, ligesom den måde, aktiviteter tilrettelægges og orkestreres på, varierer. Derfor er det nyttigt med redskaber til at synliggøre disse forskelle. I stedet for som Chang (og de andre nævnte modeller) at have et enkelt kriterium for vurdering af idealtyperne og fremhæve én version som den bedste, har vi i stedet tilstræbt, at de fire former er beskrevet mindre normativt, dvs. med neutrale navne og som principielt ligestillede. Dette skyldes de meget forskellige vilkår og betingelser, som undervisere og studerende på de enkelte kurser og moduler har for at integrere forskning og undervisning i kraft af læringsmål i studieordninger, holdstørrelse, uddannelsesniveau, forskelle i undervisningstraditioner og forskellige organiserende principper i en uddannelses opbygning af progression (vertikal eller horisontal (Damsholt et al., 2018, s. 27; Gøtz 2018, s. 104f)).

I lyset af sådanne forskelle i betingelser er det et centralt budskab i vores undersøgelser, at der netop ikke er én version, der passer til alle sammenhænge eller altid er 'bedste praksis', men at det for undervisere (og studerende) i stedet handler om at finde ud af, hvad der er muligt og passer bedst i en konkret sammenhæng. Diversitet i betingelserne for integration af forskning og undervisning er dermed et grundvilkår, og diversitet i praksis er en styrke for ethvert universitet. Vi har derfor også i vores karakteristik og diskussioner af de forskellige integrationsformer fremhævet styrker og muligheder såvel som svagheder og iboende dilemmaer⁹. Som nævnt,

⁹ Nærmere diskuteret i kapitel 5 i Damsholt & Sandberg (2018b, s. 89-142).

og som navnene på de fire former understreger, er der forskel på de implicerede roller, som såvel underviser som studerende tildeles i undervisningen. Når formerne i et undervisningsforløb blandes, kan de implicerede roller støde sammen, men de kan også i sig selv indebære dilemmaer. Det gælder fx 4) Medforsker-modellen, hvor de studerende og underviser ideelt arbejder sammen og 'i øjenhøjde', hvilket imidlertid kan udfordres af eksamen, hvor underviser skal bedømme sine 'medforskere'¹⁰.

Sideløbende med forskningsprojekterne dannede praksiseksperimenter grundlag for at indhøste og systematisere praksiserfaringer i 2016-projektet. Et eksempel på erfaringsopsamling, videndeling og evaluering var GUF-seminarerne ('Genvej til Undervisningsbaseret Forskning'), et delprojekt, hvor der blev eksperimenteret med klyngevejledning. Seminaroplæggene havde afsæt i forskningsbaseret viden og praksiserfaringer, og der var tid til dialog om erfaringerne. Begge seminarer samlede deltagere, der lod sig inspirere og tog input med videre i deres egen praksis. Alle forløb blev evalueret skriftligt (Jensen 2018). I regi af FBU-projektet blev der opbygget et online 'Inspirationskatalog' med beskrivelse af konkrete FUI-forløb, der er tilgængelig for alle. Inspirationskataloget er sidenhen blevet suppleret med en stribe videoer, hvor studerende og undervisere fortæller om deres fælles FUI-projekter¹¹.

En central pointe, som vi uddrog af 2016-projekterne, var, at videnskabelse er kontekstafhængig og forudsætter en flerhed af relationer – 'no one size fits all'. Det er denne centrale forståelse, som vi har taget med videre i 2023-projektet, og som har formet vores tilgang til at omsætte idealer om FUI i praksis på alle niveauer. Det omfatter både det strategiske niveau, hvor der fx skal være diversitet i uddeling af midler til forskellige typer af FUI-eksperimenter, til den konkrete undervisning i specifikke kursusforløb, hvor det skal være muligt at lade sig inspirere af, hvad andre har gjort og samtidig sikre tilpasning til den konkrete målgruppe, læringsmål, ressourcer osv. I 2023-projektet skulle denne forståelse imidlertid parres med ambitionen om at øge integrationen af forskning og undervisning på tværs af KU.

Fra tekst til trappe

På KU indgik forsknings-undervisnings-integration i 2023-strategiplanen:

'Ambitionen er, at alle studerende skal have mulighed for at komme i kontakt med forskning i løbet af deres uddannelse, og at forskningsintegration skal være tydeligt til stede på alle uddannelser. Og vi vil inspirere til, at videnskabelige medarbejdere kan se potentialet og gevinsten ved at aktivere studerende i forskningslignende processer og inddrage studerende i forskningsprojekter og dermed gøre studerende til (med)skabere af viden.' (Københavns Universitet 2017)

I 2023-projektet var der således en tydelig ambition om at øge FUI, og i den forbindelse blev der også centralt afsat midler til at støtte eksperimenter med FUI på universitetet. Der blev ligeledes nedsat en styregruppe¹² under Københavns Universitets Uddannelsesstrategiske Råd (KUUR), der fik til opgave at uddele midlerne.

¹⁰ Dette dilemma og andre indbygget i de fire idealtyper og de forskellige roller, de implicerer, at henholdsvis underviser og studerende indtager, er nærmere behandlet i Damsholt & Sandberg (2018b, s. 89-142).

¹¹ Link til Inspirationskatalog: <https://fbu.ku.dk/inspirationskatalog/>. Link til FUI-videoer, <https://fbu.ku.dk/studerende-arbejder-som-forskere/>

¹² Udviklingen af Trappen og den efterfølgende model er foregået i 'Den operationelle styregruppe for integration af forskning og undervisning' under Københavns Universitets Uddannelsesstrategiske Råd (KUUR). De medlemmer, der

Styregruppens arbejde igangsattes i foråret 2019, og i processen med at klarlægge kriterier for tildeling af midler – herunder udformning af et ansøgningssskema – opstod idéen til dels at visualisere beskrivelserne af de forskellige FUI-idealtyper, dels at opdatere beskrivelserne i kort form, så de var nemme at overskue for ansøgere. På et møde i den operationelle styregruppe i september 2019 diskuteredes behovet for, at projektet tydeligere definerede begreberne *forskningsbaseret* (FBU) versus *forskningsintegration* (FUI) og især klargøre kvalitative forskelle mellem dem. Det blev besluttet at lægge vægt på forskellen mellem fokus på indhold i undervisningen (objektet for læring eller substans) i forskningsbaseret og fokus på undervisningsformer (læringsmåder og -aktiviteter) i forskningsintegration. For at understrege, at forskningsintegrerende undervisning selvfølgelig altid *også er* forskningsbaseret og for samtidigt at tydeliggøre forskellen i 'ambitionsniveau', blev det besluttet at udforme en enkel og overskuelig model, hvor begge begreber og undervisningsforståelser indgik. Her så det, der fik arbejdstitlen 'Forsknings-undervisnings-trappen' eller bare 'Trappen', dagens lys (figur 2).



Figur 2: Trappen (se note 12).

gennem tiden har deltaget og selv sagt skal krediteres for deres input, er: Bente Stallknecht, Carsten Selch Jensen, Hanne Nexø Jensen, Helle Waage Petersen, Jan Alexis Nielsen, Kim Splittorff, Kristian Cedervall Laut, Maria Johansson, Marie Larsen Ryberg, Marlene Ringgaard Kristensen, Mikael Bols, Olivia Boesen, Sebastian Horst, Tine Damsholt og Valdemar Stenberdt. Tak til projektleder Lotte Lyngaard-Johansen og senere Laura Wulff Thomasson for at holde styr på os.

Hvad angår trappetrinenes tekst, blev det besluttet at forenkle og tilpasse beskrivelserne af idealtyperne fra de foreliggende publikationer fra 2016-projektet (især Damsholt & Sandberg 2018a, s. 65) af hensyn til læselighed, men især med øje for, at de skulle være relevante for alle KU's fakulteter. I den forbindelse blev en ny kategori, 'Studerende udfører selvstændig forskning,' tilføjet øverst, da flere fra det sundhedsvidenskabelige fakultet (der ikke indgik i 2016-projektet) savnede dette. Niveauforskellen mellem FBU og FUI blev synliggjort ved forskelle i farver og en 'opadgående bevægelse', der implicerede et hierarki, som modsvarede ambitionen om at flytte praksis mod integrationsformer, hvor studerende var mere aktive deltagere i videnskabelsen. Man kan sige, at dilemmaet mellem ambitionen om forandring og hensynet til diversitet blev indbygget.

Allerede ved udviklingen af trappen og dens medfølgende vejledende tekst blev der ydret bekymring for, at den kunne 'læses' som om det var meningen, at alle studerende og uddannelser skulle gennemløbe alle trappens trin i hierarkisk rækkefølge: nedefra og op. Det hierarki, som trappetrinene indikerede mellem de respektive forsknings-integrationsformer, blev internt i styregruppen begrundet i den grad af selvstændighed¹³, som de studerendes bidrag til forskning kunne udgøre, men dette var ikke ekspliciteret i den medfølgende tekst. Det blev i lyset af nævnte bekymring også besluttet, at evaluering af modellen skulle indgå i de erfaringsudvekslingsworkshops, der blev planlagt som en del af projektet. Efter flere udkast blev trappemodellen godkendt og publiceret i oktober/november 2019 i forbindelse med annoncering af mulighederne for at søge midler til eksperimenter med forsknings-undervisnings-integration.

Trappen var en måde at skabe en fælles forståelse og en fælles terminologi for FUI og hvordan det kan praktiseres. Ansøgere om midler til eksperimenter med FUI på kursusplan skulle også angive, hvor på trappen deres eksperiment indskrev sig. Styregruppen fik dermed allerede fra første ansøgningsrunde indsigt i, hvor forskelligt modellen blev opfattet og kunne anvendes. Fx skrev en ansøger, der ikke kendte til trappen,

"at den passer faktisk ganske præcist til at beskrive situationen her. Mit fag befinder sig nu i bunden af det første mellemgrønne trin... målet er at hæve kurset et trin. I en anden ansøgning var 'ambitionen at bygge på alle trin i trappen, fordi det fremstår både realistisk og udbytterigt i koblingen af den specifikke forskningskontekst og kurser." En tredje ansøger skrev, at 'undervisnings-eksperimentet er opbygget som klassisk medforskermodel, som afdækker især trin 5-8 på trappen...' (citerer fra 2020-ansøgninger).

Selvom der også var en del ansøgninger, der kun i meget begrænset omfang anvendte trappens forskellige FUI-kategorier, så gav udsagn som de ovenstående indblik i både relevansen af at skelne mellem forskellige typer FUI, i lokale ambitioner om at øge integrationen såvel som store forskelle på forståelsen af, hvad betegnelserne dækker.

Efter eksperimentet skulle ansøgeren udarbejde en beskrivelse af forløbet, som andre kunne lade sig inspirere af, hvilket også har bidraget til en udbygning af det oprindelige FBU-Inspirationskatalog (se note 11). Ligeledes blev der afholdt workshops, hvor både undervisere og studerende deltog og hvor erfaringer blev udvekslet på tværs af fag og videregivet til potentielle nye ansøgere. Ved disse workshops – der pga. pandemien blev afholdt online – var der også korte forskningsbaserede oplæg om FUI (et eksempel på interaktion mellem forskning og praksis, der kendetegner vores valgte metoder). Med afsæt i 'Trappen' blev måder at forsknings-undervisnings-

¹³ 'Selvstændighed' er her et spørgsmål om de studerende selv formulerer et forskningsspørgsmål, opstiller et forskningsdesign og gennemfører en undersøgelse.

integrere på diskuteret, og 'Trappen' som værktøj blev evalueret. Her blev det klart, at de nævnte bekymringer for, hvordan trappen kunne læses, var relevante og nødvendige at handle på, ligesom de indbyggede dilemmaer blev tydeliggjort.

Fra trappe til træ

Evalueringerne i workshops foregik i mindre grupper med afsæt i spørgsmål om FUI-erfaringer generelt, fx 'hvad er fordele for undervisere henholdsvis studerende?' og 'hvad kan motivere flere til at afprøve FUI-tiltag?' Der var også to spørgsmål om Trappen: hvordan passer dit FUI-eksperiment med Trappen? Er der eksempler på FUI-typer, der ikke er dækket af Trappen? Grupperne skrev deres svar i en Padlet, der dannede afsæt for en diskussion blandt alle deltagere. Nogle af de gennemgående kritikpunkter af 'Trappen', der blev formuleret ved de afholdte erfaringsworkshops, var i tråd med flere af de forudgående bekymringer, som følgende udsagn illustrerer:

"Trappen' signalerer et hierarki, på grund af trinene, der ikke havde en logisk og meningsfuld progression. Hierarkiet tager heller ikke højde for, de studerendes læring. Et højere trin er ikke nødvendigvis det samme som mere læring eller at det højeste trin 'er det bedste', da forskning er en iterativ proces." (citater fra evaluering i workshop, april 2021)

Ud over sådanne problematiseringer af det implicite hierarki blev det også fremhævet, at 'Trappen' heller ikke tog højde for, at der er forskel på progression i fag. Der kan fx være fag, hvor det er oplagt at springe trin over, såsom at kunne tage en elevator. Trappen sås også som et billede på naturvidenskabelig forskning, hvor den studerende forsker inden for underviserens forskningsfelt og oftest i en gruppe. Det blev af andre fagfelter anset for at være alt for snævert. Dertil kom, at flere fandt, at forskellen på nogle af trinene var svær at få øje på. En gennemgående kritik var, at den 'didaktiske kontrakt', dvs. relationen mellem underviser og studerende, ikke var tilstrækkeligt udfoldet på det enkelte trin.

Nogle af 2023-projektets indbyggede dilemmaer mellem ønsket om at visualisere og forenklet beskrive forskellen på FBU og FUI ikke-normativt og samtidig have som ambition at styrke bevægelsen fra FBU til FUI blev også afspejlet og kom til udtryk i udsagn som:

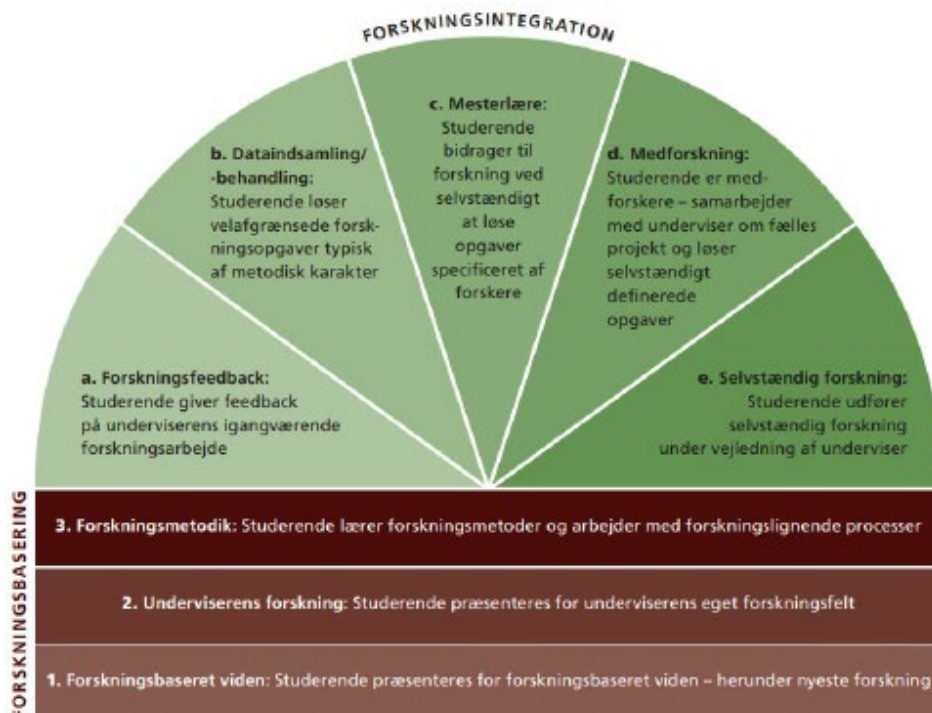
'Trappen er banal. Den bidrager ikke med noget nyt.' Hvilket stod i modsætning til andre udsagn, som at 'trappen' var en støtte, da ansøgningen skulle skrives, da den bidrog til at tydeliggøre, hvilke(n) type(r) FUI ens egne undervisningsaktiviteter kan indeholde.' (citater fra evaluering i workshop, april 2021).

Flere nævnte, at på trods af uenigheder fungerede 'Trappen' godt som diskussionsværktøj, både blandt undervisere/forskere og mellem underviser og studerende, da forskelle og ligheder mellem FBU og FUI var markeret. Hermed blev ambitionen om at øge FUI afspejlet, mens andre fremhævede, at det var vigtigt at have in mente, at alle integrationstyper er legitime, hvorved diversitetspointen blev afspejlet.

Evalueringerne i workshopperne bidrog overordnet med værdifulde input til styregruppen, efter at idealtyper for FUI via 'Trappen' nu var blevet afprøvet i praksis. Det dannede grundlag for diskussioner om videreudvikling af Trappen, hvor nye modeller som trappen med/uden elevator, kokkehuen, viften, to pyramider, cirklen og blomsten blev sat i spil. Der var enighed om, at afsættet for en ny model fortsat skulle være de forskellige idealtypiske versioner af FUI, der hverken udgør entydige kategorier eller entydigt hierarki. Dog var der stor

enighed om, at forskellen på at praktisere henholdsvis FBU/forskningsbasering og FUI/forskningsintegration skulle tydeliggøres visuelt, da de i ansøgningerne om midler til eksperimenter og i erfarings-workshops flere gange var blevet blandet sammen. Det skulle dermed også tydeliggøres, at der først og fremmest var en ambition i projektet om at øge FUI, idet forskningsbaseringen blev betragtet som givet og et grundvilkår for universitetet, der allerede var opfyldt. Nu gjaldt det i stedet om at udvikle forskningsintegrationen, hvor omdrejningspunktet er fælles videnskabelse, hvor undervisere og studerende arbejder sammen om og er engageret i igangværende forskning. På den anden side skulle integrationsformerne ligestilles visuelt – idet der er ikke en, der altid er bedre end de andre, ligesom de ikke alle skal gennemløbes i en opadgående progression. Dilemmaet mellem at ville facilitere diversitet og samtidig skubbe udviklingen i praksis mod mere FUI var således fortsat til stede og skulle håndteres.

Derfor var hverken formen på modellen eller farverne ligegyldige. Vi ville med form og farver signalere, at forskningsbaseringen var et nødvendigt fundament, og at de forskellige integrationsmuligheder var ligestillede. På den baggrund blev det besluttet, at forskningsbaseringsdelen skulle være brun, som stammen på et træ, og forskningsintegrationsdelene grønne, som træets krone, der foldede sig ud. De forskellige former for FUI fik forskellige nuancer af grøn for at understrege, at de i princippet er lige legitime, men alligevel er forskellige, især hvad angår den grad af selvstændighed de studerende arbejder med. Den stadig grønnere farve signalerer dermed øgningen af de studerendes selvstændige bidrag til den fælles videnskabelse. Farvevalget er dermed i modsætning til fx Angela Brews 'Traffic lights', hvor farverne indikerer, at noget er bedre end andet (Brew & Mantai 2017).



Figur 3: Træet (se note 12).

Før 'Træet' blev 'offentliggjort', blev et udkast til den ny model sendt til evaluering og kommentering blandt alle de undervisere/forskere, der havde fået midler til at eksperimentere med FUI med 'Trappen' som forlæg. De blev spurgt om 'de ville kunne bruge den nye visualisering og tilrettede typologi til at beskrive, hvilke typer af FBU og/ eller FUI, der indgår i de kurser de underviser på.' Endvidere blev de spurgt, om forskellen på de forskellige typer af FUI fremgik tydeligt nok.

På den positive side var tilbagemeldingerne på træet, at forskellen på forsknings**basering** og forsknings**integration** er blevet tydeligere. Desuden bliver FUI-formerne i integrationsdelen ligestillede, som de for mange også er i praksis, om end der alligevel er en graduering af selvstændighed i de opgaver de studerende varetager fra a til e. En af de skriftlige tilbagemeldinger indikerede, at samspillet mellem underviser og studerende blev tydeliggjort:

'Den tydelige distinktion kan også bruges som et godt udgangspunkt til f.eks. at kommunikere til de studerende, at man som underviser slipper en (hel) del af kontrollen, når man bevæger sig op i det grønne. I det brune er man 'home-safe' og læner sig fuldstændig op ad sin egen ekspertise, viden, specialisering. I det grønne er det i høj grad de studerende, som sidder ved rattet, som kan 'skubbe til grænserne' på en fundamental anden måde. Og i den grad på måder, som vi som undervisere ikke kan vide på forhånd.' (citater fra evaluering, august 2021)

I dette udsagn udtrykkes idealerne om fælles videnskabelse i øjenhøjde eksemplarisk, ligesom medforskermodellen synes implicit til stede. En yderligere gevinst ved træmodellen er de her udtrykte gode erfaringer med at bruge modellen som afsæt for diskussion og forventningsafstemning med de studerende om fx roller. Det var imidlertid ikke alle, der så de samme potentialer i modellen. De kritiske røster fandt, at træet sendte mindre tydelige signaler, og at modellen manglede ambitioner. En andet kritikpunkt var, at der synes at være en modsætning mellem ligestillingen af FUI-formerne (der alle er grønne) samtidig med, at farve-gradueringen tydeliggør, at noget er mere ambitiøst end andet (bevægelsen fra a-e). Denne modsætning er imidlertid styregruppen velbekendt, og det visuelle 'dobbelt-signal' er netop udtryk for den måde, vi har valgt at håndtere det indbyggede dilemma mellem ambitioner og diversitet på.

Man kunne imidlertid også spørge, om nogle af de kritikpunkter vi (og andre) har rettet mod fx Healey & Jenkins', Brews og Changs modeller er imødekommet fuldt ud i den nye model?¹⁴ Er det fx muligt at formulere aktiviteter via træmodellen, der ligestiller forskning og undervisning bedre end før, hvor der er en tendens til, at det er de studerende og undervisningen, der fylder mest og er i fokus? Det hænger også sammen med spørgsmålet om, hvorvidt modellen i tilstrækkelig grad får tydeliggjort integrationen eller relationen mellem at være underviser og forsker. Endelig er det spørgsmålet, om der en 'ydre grænse for forskningsintegration', og mangler den i modellen? Med andre ord: Hvor går grænsen mellem 'ren forskning' (fx ph.d.) og 'forskningsintegration'? I træet udgøres feltet med den mørkeste grønne farve af en form, hvor den studerende udfører selvstændig forskning *under vejledning*. Det sidste er tilføjet i træet netop for at understrege, at alle modellens former er undervisning (med integration af forskning) og dermed ikke 'ren forskning'.

Træet har altså også sine begrænsninger, men modellen imødekommer nogle af de problemer, der var med

¹⁴ En nyere udvikling af Healey & Jenkins model er Ulster Universitets 'Research-Teaching Nexus Toolkit'. Forfatterne (Ballentine et al. 2022) udbygger med studerendes læringsmodaliteter og konkrete værktøjer. En svaghed ved 'Toolkittet' er, at det fortsat er de studerende der er i centrum, hvorved forskeren 'forsvinder'.
<https://pure.ulster.ac.uk/en/publications/research-teaching-nexus-toolkit>

Trappen og har mere reflekteret håndteret de indbyggede dilemmaer i 2023-projektets formål. Styregruppen besluttede at bruge 'Træet', men med nogle ændringer. Der blev justeret på betegnelser og beskrivelser for FUI-typerne, der var rangeret via bogstaver fra a-e, mens FBU-formerne blev nummereret fra 1-3 for at understrege forskellen på forskningsbaseret og -integration.

Artiklens datagrundlag er materialer, der er indsamlet undervejs, hvilket giver et her-og-nu billede. Det kunne imidlertid være relevant og styrke vores viden om projekterne at gennemføre opfølgende undersøgelser. Hvad er fx de lokale 'spredningseffekter' af, at der har været eksperimenteret med FUI? P.t. er den eneste indikation, at kollegaer på et institut, hvor der har været gennemført et FUI-projekt, efterfølgende har søgt midler.

Konklusion

Som vi håber at have illustreret, har fremgangsmåden spejlet den formative evalueringstilgang i form af en stadig vekselvirkning og interaktion mellem praksiserfaringer på den ene side og modeludvikling og -justeringer på den anden. Det har været en frugtbar fremgangsmåde, der desuden har haft en øget og mere systematisk videndeling blandt undervisere og erfaringsudveksling på tværs af KU's discipliner og fag som sidegevinst. Det har i sig selv været frugtbart at have dialoger om FUI på tværs af eksisterende faggrænser. En anden måde at skabe videndeling og erfaringsudveksling på har været gennem de undervisere/forskere, der har modtaget midler. De har på det lokale niveau kunnet bidrage til at sætte fokus på potentialer ved FUI.

En anden sidegevinst ved både 2016- og 2023-projekterne er, at de har initieret studenteraktiverende undervisningsformer. Det er forventeligt ud fra litteraturen, fx konstruktivistisk læringsteori (Dysthe et al., 2006), at aktivering af studerende – at de 'gør' noget med stoffet, selv undersøger præparater osv. – bidrager til øget læring (Elken & Wollscheid 2016; Lillejord & Dysthe 2008). Hvad man imidlertid ikke kunne forvente med sikkerhed er, at de bevilgede undervisningseksperimenter næsten alle har været præget af studenteraktiverende undervisningsformer. På trods af, at styregruppen ikke på forhånd havde udvalgt bestemte integrationsformer som mere støtteværdige, blev ambitionen om at skubbe undervisningspraksis mod de former for forskningsintegration, hvor de studerende mere aktivt og selvstændigt bidrager til videnskabelse, imødekommet gennem bevillingspraksis.

En vigtig iagttagelse er, at ledelsens opbakning er afgørende. Det gælder ledelse på alle niveauer. FUI-projektet er støttet med midler centralt fra KU, og prorektor for Uddannelse har siddet for bordenden. Ledere på institut-/fakultetsniveau har skullet give grønt lys for lokale ansøgninger. Det har også været med til skabe opmærksomhed, i hvert fald lokalt.

Med KU's FUI-2023-projekt som fundament har der været gennemført eksperimenter med forskningsundervisnings-integration på kursusniveau på alle fakulteter. Men der har selvfølgelig også været praktiseret FUI både før 2016- og 2023-projekterne. Ligeledes findes der også andre sideløbende projekter: oversættelses-masterclass på tyskstudiet, hvor kandidatstuderende er med i et forskningsprojekt. Research Lunches på engelskstudiet, hvor studerende deltager. Sociologis Forskningskollektiv og 'forskercaféer', hvor VIP og studerende har uformelle dialoger. Antropologi har Etnografisk Eksploratorium – og tilsvarende er der et

Økonomisk Eksploratorium. Etnologi har forsøgt med ekstracurrikulære læsekredse med deltagelse af både forskere og studerende. SCIENCE og SUND har en lidt anden indfaldsvinkel¹⁵.

Der har i efterårssemestret 2022 også været eksperimenteret med FUI på uddannelsesniveau. På Statskundskabs kandidatuddannelse har der været fokus på at afprøve og synliggøre FUI-potentialer i udvalgte kernefagligheder – dvs. synliggøre 'den røde forskningstråd' i uddannelsen. Der er etableret en database med forskningsprojekter, som studerende kan indgå et samarbejde med, eksempelvis i forbindelse med specialeskrivning. Der er beskrevet en model for 'Forskningspraktik' på instituttet, og der er med design af en workshop sat fokus på studerendes forskningsformidling. Vi afventer evalueringen af forløbet på Statskundskab.

I lyset af ovenstående kan det konstateres, at det tager tid at implementere FUI i den daglige undervisnings- og forskningspraksis. Det sker ikke pr. automatik. Samtidig viser eksempelvis uddannelseseksperimentet på Statskundskab, at med få konkrete initiativer og justeringer kan eksisterende aktiviteter bidrage til mere FUI. Etableringen af databasen med forskningsprojekter gjorde det for eksempel legitimt for studerende at henvende sig til forskningsprojektledere og indlede et samarbejde. Det har i princippet altid været muligt, men er sjældent sket i praksis.

Vender vi her på falderebet tilbage til artiklens problemstilling og gør status på spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan FUI-projekterne har bidraget til at øge integration mellem forskning og undervisning på KU, og om udviklingen af modeller herfor har bidraget til integrationen – så er svaret på det første spørgsmål 'ja'. Baseret på de deltagende undervisere og studerendes tilbagemeldinger og evalueringer er der afprøvet måder, som tilgodeser både underviseres forskning og studerendes læring. Dertil kommer, at især 2023-projektet har bidraget med en øget og mere systematisk videndeling og erfaringsudveksling på KU. Denne videndeling og erfaringsudveksling har både foregået tværs af KU's discipliner og fag og på det lokale fag- og institutniveau.

Svaret på det sidste spørgsmål om hvorvidt udviklingen af modeller for FUI har bidraget til integrationen er vel et: 'ja, efterhånden'. Efter udvikling, afprøvning og justering af trappen til et træ er forskellen på forskningsbaseret og forskningsintegration blevet tydeligere, og det er i sig selv et vigtigt bidrag til at øge og synliggøre forskningsintegration, som er KU's ambition. At det ydermere er lykkedes at udvikle en model, der på én gang ligestiller de forskellige FUI-former i respekt for diversiteten i vilkår og muligheder i praksis, og samtidig synliggør, at de er forskellige i relation til undervisningsformer og dermed graduerede i relation til den selvstændighed, de studerende får mulighed for at bidrage med i videnskabelsen, betragter vi som et vigtigt resultat, der rækker ud over KU. Og vi håber med denne artikel at nå længere ud og inspirere og bidrage til den øgede integration af forskning og undervisning ved andre danske universiteter.

Referencer

Ballentine, M., Floyd, S., McChesney, I., Boyd, K. & Bond, RR. (2022). *Research-Teaching Nexus Toolkit*. Ulster University. <https://doi.org/10.21251/m9qv-1e84>

¹⁵ SCIENCE skrev fx følgende i en 'Skriftlig tilbagemelding fra Fakulteterne, juni 2020': 'SCIENCEs uddannelser er alle forskningsbaserede, og der foregår allerede stor integration af forskning i forbindelse med de mange projektorienterede forløb uden for kursusregi.'

- Bowden, J.A. & Marton, F. (1998). *The University of Learning*. London: Kogan Page.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education* 66(5), s. 603-618. DOI: 10.1007/s10734-013-9624-x
- Brew, A., & Mantai, L. (2017). Academic's perception of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education* 22(5), s. 551-568.
- Chang, H. (2005). Turning an undergraduate class into a professional research community. *Teaching in Higher Education*, 10(3), 387-394. DOI: 10.1080/13562510500122339
- Damsholt, T., Jensen, H. N., & Rump, C. Ø. (2018). Integration af forskning og undervisning: udfordringer og muligheder for fælles videnskabelse. I: T. Damsholt, H. N. Jensen, & C. Ø. Rump (red.), *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning* (s. 13-30). Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Damsholt, T. & Sandberg, M. (2018a). De frække spørgsmål, den gode investering eller noget, der passer ad helvedes til - underviseres perspektiver på forsknings-undervisnings-integration. I: Damsholt, T., Jensen, H. N., & Rump, C. Ø. (Red.). *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning* (s. 59-93). Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Damsholt, T. & Sandberg, M. (2018b). *Af lyst eller nød – En etnologisk undersøgelse af integration mellem forskning og undervisning i praksis*. Københavns Universitet. https://static-curis.ku.dk/portal/files/213594738/AF_LYST_ELLER_N_D_ELEKTRONISK_VERSION_2.pdf
- Dysthe, O. et al. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education* 31(3), s. 299-318.
- Elken, M. & Wollscheid, S. (2016). *The relationship between research and education: typologies and indicators. A literature review*. Oslo: NIFU. Report 2016:8.
- Fung, D. (2017). *Connected Curriculum for Higher Education*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1qmw8nf>
- Gøtz, P. (2018). Om at snige forskning ind i undervisningen på færdighedsorienterede kurser. I: Damsholt, T., Jensen, H. N., & Rump, C. Ø. (red.). *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning* (s. 97-113). 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). Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Ingemann, J.H. et al. (2022). *Kvalitative undersøgelser i praksis. Viden om mennesker og samfund*. (2. udg.) Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Jensen, H.N. (2018). Klyngevejledning som bindeled mellem forskning og undervisning. I: Damsholt, T., Jensen, H. N., & Rump, C. Ø. (Red.). *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning* (s. 197-216). Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Kajser, Lars & Öhlander, Magnus (2011): *Etnologiskt fältarbete*. Lund, Studentlitteratur.

Katan, L.H. & Baarts, C. (2021). Improving Student Learning Through Inquiry-Based Reading. *Teaching in Higher Education*. DOI: [10.1080/13562517.2021.1872529](https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872529)

Katan, L. H., & Baarts, C. A. (2020). Inquiry-based Reading: Towards a conception of reading as a research method. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(1), 58-75. <https://doi.org/10.1177/1474022218760261>

Københavns Universitet (2017). *Talent og samarbejde - Strategi 2023*. København. Københavns Universitet. https://om.ku.dk/strategi2023/strategi_2023_DK_print.pdf

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

Lillejord, S. & Dysthe, O. (2008). Productive learning practice – a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work*, 21(1), 75-89.

Madsen, L.M. & Windsløw, C. (2009). Relations between teaching and research in physical geography and mathematics in research-intensive universities. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(4), 741-763.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)

Professional collaboration in higher education to support academic writing: Benefits and challenges

Therese Lind, Södertörn University

Anna Ståhlberg, former Swedish Red Cross University

Abstract

At Södertörn University, Sweden, a collaboration model has been developed from the theory of academic literacies, aiming to support students' writing development. In this innovative way of working, university librarians and writing teachers collaborate with lecturers to integrate a teaching element on academic writing (including searching for, appraising, reading, and writing texts) into existing university courses. In this article, we describe and discuss our experiences of implementing this model in nursing education. We observed that the collaboration made it possible for all professionals to share their knowledge, both in a theoretical and practical sense. Among other things, the lecturers appropriated several linguistic tools which they were able to use in their continued teaching of academic writing. However, challenges regarding the collegial sharing of knowledge were also experienced. If the lessons learned are to be implemented in the organisation, both resources and a mandate from the management are essential.

Introduction

In recent years, there has been a recurring discussion among university teachers (henceforth lecturers) in Swedish higher education about students' writing difficulties (e.g., Garberding, 2019; Widén, 2020). These difficulties concern not only writing at an academic level, such as paraphrasing and referencing correctly, but also writing acceptably: for example, regarding correct sentence structure and spelling (Norberg Brorsson & Ekberg, 2012). Writing difficulties among students is also a well-known phenomenon internationally, at both undergraduate and graduate levels (Huerta et al., 2017). To improve students' writing development, it is important to strengthen their self-confidence by giving them the opportunity to learn how to write (Masclé, 2013). However, this leads to frustration among many lecturers who lack the time and confidence (Bailey, 2010) and/or the linguistic tools to support students in their writing (Norberg Brorsson & Ekberg, 2012). In the debate among Swedish lecturers, writing difficulties are sometimes described as shortcomings of the students, due to inadequate previous schooling or as being related to the simplified language used in social media and other digital channels. As argued by Lea and Street (2006), a deficiency perspective on students' writing is not enough. It is valuable to approach the issue from an academic literacies' perspective: that is, focus on what lecturers can do to support students in gaining access to how knowledge and writing is understood and practiced in their specific academic discipline (Lea & Street, 2006). In our view, academic writing not only concerns writing but also searching for, appraising, and reading academic texts. In consideration of this, we would also like to emphasise – for the sake of students' academic literacy acquisition – the value of professional collaboration in higher education.

The purpose of this article is to describe a model for collaborating across professions in higher education to support students' academic writing, as well as discuss the benefits and challenges related to this collaboration.

We base our reasoning on an innovative model from Södertörn University, at Campus Flemingsberg south of Stockholm, in which lecturers collaborate with librarians and writing teachers to support students' academic writing. During the collaboration, the lecturers are provided with relevant tools for continued teaching of academic writing without the direct support of librarians and writing teachers. Based on the implementation of this model within the nursing education programme at The Swedish Red Cross University, which is also located at Campus Flemingsberg, we particularly highlight the importance of common linguistic tools for collegial learning.

This article is not the result of a systematic empirical study. Instead, it is based primarily on reflection upon our own experiences as participants in the collaboration.¹ Added to that are the experiences of one of the authors who, as a lecturer, continued teaching academic writing independently after the collaboration. We have also examined written evaluations and meeting notes from the collaboration, as well as considered conversations we had with other participants at that time. We believe that our experiences can be relevant for other professionals in higher education, also in an international context.

Academic writing, collegial learning, and collaboration

We depart from the theory of academic literacies (Lea & Street, 2006), in which academic writing is seen as social practices that are part of academic sense-making on a larger scale. Instead of starting from a deficiency perspective on students' writing, our focus is on making explicit the lecturers' tacit knowledge and unspoken expectations concerning academic writing. This is connected to views on knowledge and writing traditions within different contexts, such as academic disciplines (Lea & Street, 2006). Therefore, academic writing does not involve general skills that can be taught separately from the academic subject in question. Instead, the teaching of academic writing needs to be integrated into existing courses to give students the opportunity to learn in an authentic and meaningful context (cf. Gee, 2012). In our view, a collaboration between lecturers and other professionals in higher education – such as writing teachers and librarians – may also be required (e.g., Pham & Tanner, 2014). If such elements are missing, the teaching of academic literacies might fail or may not have the desired outcome (Wingate, 2012). However, a collaboration can also present challenges, as addressed by Pham and Tanner (2014) and Nguyen and Tuamsuk (2018), among others. They describe how the interaction between lecturers and librarians can be affected by factors such as structural, socio-cultural, and technological aspects. Trust, mutual respect, and effective communication are required to meet across professional identities. Close relationships require time and resources, which are rarely available.

Collaboration between lecturers and librarians can be described as a 'trusting, working relationship between two or more equal participants involved in *shared thinking, shared planning and shared creation of integrated instruction*' (Montiel-Overall, 2005, p.5). Collaboration is therefore understood as something more profound than simply consulting another professional from time to time. In our view, collaboration also transcends the definition of an interprofessional team where there is joint planning, tight communication, shared responsibilities, and collective decisions (Lenéer-Axelsson & Thylefors, 2018). Our understanding of collaboration aligns with what Lenéer-Axelsson and Thylefors (2018) describe as a transprofessional team, namely a coordinated work process where the roles of different professionals can transcend one another. We believe that a focus on joint collegial learning can facilitate transprofessional collaboration. In the Swedish school

¹ At the time of the collaboration, one author (AS) was working as a lecturer at the Swedish Red Cross University. The other author (TL) participated in the collaboration as a librarian and pedagogical coordinator at Södertörn University Library.

system, collegial learning has been well researched. Åsén Nordström (2017) describes this concept as structured competence development in which lecturers develop knowledge together and thereby feel less alone in their work. Collegial learning in Swedish higher education is less explored. However, one example from Stockholm University shows that collegial support – in the form of auscultations, response, and conversations – was beneficial. The participants found it meaningful and instructive to engage in joint reflection on the lecturer's role, teaching, and the students' learning. Collegial learning can thus contribute to the development of academic teaching (Wennerberg et al., 2019).

Based on Lev Vygotsky, among others, the Swedish psychologist Roger Säljö (2000) has developed a socio-cultural theory in which learning takes place in interaction and communication with other people. Here, the use and appropriation of various tools plays a central role in learning, involving both linguistic and intellectual tools: that is, spoken and written language and physical tools such as books and computers. These tools are not neutral: having emerged in different contexts, they mediate certain perspectives on the world (Säljö, 2000). With regard to academic writing, the lecturer's awareness and mastery of various linguistic tools is central to explaining to students what they need to develop in their texts. Some examples of linguistic tools are concepts such as core sentences, metatext and connecting words. These tools are not only important for language teachers but for all lecturers, as language plays an important part in clarifying the content of an academic course (Norberg Brorsson & Ekberg, 2012). According to Längsjö (1996, see Johansson & Halvarsson, 2019), it is necessary to make lecturers' tacit knowledge explicit to achieve collegial learning in the classroom. The knowledge needs to be defined and connected to concepts to make it concrete and comprehensible.

A collaboration model to develop students' academic writing

At Södertörn University, the model 'Introduction to academic writing' has been developed to support students' academic literacy acquisition through collegial learning. The model was initially designed in 2013 as a response to an assessment, made by the Swedish Higher Education Authority,² stipulating that some education programmes at Södertörn University were of insufficient quality. For instance, a selection of bachelor theses was found to be lacking sufficient theoretical grounding and scholarly sources. Additionally, the students' academic writing skills were poor. The Development Unit for Teaching and Learning in Higher Education³ (henceforth the Development Unit) at Södertörn University was consulted to develop the teaching of academic writing to improve student outcome. This request was deemed to be of importance, not least because Södertörn University has a specific mission to achieve widening participation and therefore offers students support in academic writing (Bohlin & Ågren 2020). The Development Unit invited the university's Study Support Unit⁴ and the University Library⁵ to start a collaborative development project on student writing. The lecturers were also viewed as central partners in reaching a comprehensive understanding of the students' writing development. One important point of departure was to develop support integrated into existing programme-specific courses instead of offering separate writing courses (cf. Lea & Street, 2006).

² The Swedish Higher Education Authority is a regulatory authority that regularly evaluates the quality of higher education programmes in Sweden, among other things.

³ The Development Unit at Södertörn University aims to develop the quality of the university's teaching and learning. For example, it offers courses, workshops and tutoring for lecturers who want to work in pedagogical development.

⁴ The Study Support Unit at Södertörn University works in various ways to support students' language and writing development – for example, through courses and tutoring in academic writing and speaking.

⁵ The Södertörn University Library offers, among other things, courses and tutoring in searching for, appraising, and referencing scholarly sources.

The model has three phases: pre-phase, execution phase and transition phase (see Figure 1. A comprehensive description of the model is published as an appendix).

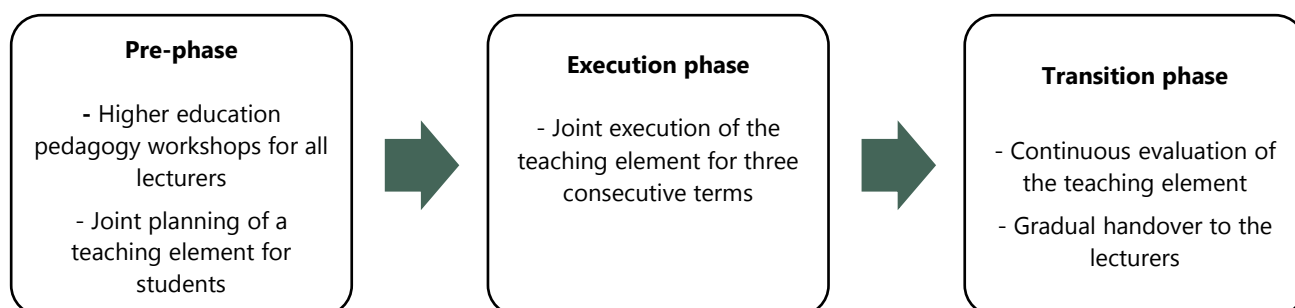


Figure 1. An overview of the model from Södertörn University for collaborating across professions in higher education to support students' academic writing.

During the pre-phase, all lecturers within a programme or subject are introduced to the model through two higher education pedagogy workshops, and the planning between the participating professionals begins. In the execution phase, the real professional collaboration takes place. In this phase, the teaching element of the model is implemented, following a predetermined sequence, and is integrated into a programme-specific course for first-term students. First, an introductory lecture on academic writing is given, followed by a seminar after about two weeks. In between, the students conduct an article search and start on a written assignment. A central part of the teaching element is the formative response provided by peers and teachers on a first draft of the written assignment (for a more detailed description of the response template, see Table 2). Based on the written response, combined with a verbal response provided at the seminar, the students finish their assignments, and the final version is graded. This collaborative way of working runs for a three-term period. After that, the transition phase starts, which means that the model is transferred to the university programme or subject in question with the intention that the participating lecturers keep teaching academic writing in a similar way. Although the purpose of the model is to introduce new students to academic writing, the collegial collaboration provides lecturers with relevant tools so that after the transition they can continue teaching academic writing without the direct support of librarians and writing teachers.

So far, around 20 programmes and subjects at Södertörn University have been introduced to the collaboration model. Some of these collaborations have been described in previous studies. In most cases, the model has been completed and the lecturers involved have been satisfied. Some studies show that the students believe they have learned more about referencing, but also about information seeking and writing self-supporting texts with a clear structure. Peer response is highlighted as valuable by the students, particularly reviewing and providing response to other students' texts (Hjalmarsson et al., 2017). The participating lecturers also think that the students' texts are generally of good quality (Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Sköldvall et al., 2017), even if the students do not always succeed in transferring the knowledge to subsequent courses during their education (Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015). However, after the transition phase some challenges have arisen. As shown by Söderlundh et al. (2017), many lecturers have experienced difficulties – for example, due to lack of time, confidence, or low interest among their colleagues. Thus, it may be concluded that a higher educational pedagogical perspective is central for this model to be sustainable (Eklund Heinonen & Jorum, 2014; Eklund

Heinonen & Sköldvall, 2015). To provide continuity for students regarding their literacy development, *all* lecturers within a programme or subject need to have access to the same knowledge and tools, not only those who have participated in the collaboration. Söderlundh et al. (2017) show that it is crucial for lecturers to have a mandate and commitment to integrate the teaching element and make it their own: for example, by redesigning the course and involving their colleagues in this development process.

None of the above-mentioned studies has so far focused on competence development for the lecturers, but several examples can be seen of how the collegial collaboration and learning have played a part in the success and sustainability of the model. In the rest of this article, we will focus on the implementation of 'Introduction to academic writing' in the nursing education programme at the Swedish Red Cross University and its implications for the lecturers' learning about teaching academic writing to students. We are particularly interested in collegial learning related to the explicit making and sharing between professionals of linguistic tools related to academic writing.

Nursing education in Sweden and at the Swedish Red Cross University

Traditionally, nursing education in Sweden has had a practical focus. However, 30 years ago, beginning in 1993, nursing education became an academic education, involving a three-year training programme ending with a professional (registered nurse) and an academic (bachelor of caring science) diploma. The academisation process has put focus on nursing students' academic literacy acquisition, and challenges have arisen, as nursing students, in line with students in other practical professions, do not always acknowledge the importance, or value, of being academically literate (Jefferies et al., 2018; Palmer, Levett-Jones, & Smith, 2018; Smith & Caplin, 2012). Other challenges encountered in Swedish nursing education derive from large student groups and a curriculum focusing on group assignments and examinations, leaving insufficient room for individual reflection and writing, which are needed for academic literacy acquisition. Additionally, in the period following the academisation process, nursing colleges in Sweden stimulated widening participation, resulting in changed spectra of student groups (Borglin & Fagerström, 2012). Students for whom Swedish is a second language entail yet another challenge for learning the 'academic language', although the acquisition of academic literacies has also proved to be demanding for students for whom Swedish is their mother tongue.

The Swedish Red Cross University (henceforth SRCU) was the first secular nursing educational establishment in Sweden. The former Red Cross School of Nursing was founded in 1866 by Emmy Rappe, a noblewoman who was trained as a nurse by Florence Nightingale at St. Thomas' hospital in London (Swedish biographical dictionary, 2022). Today, the SRCU is one of Sweden's leading educators in nursing at both undergraduate and advanced levels. Initially, the nursing education was only offered to women, but during recent years widening participation at the SRCU has resulted in a heterogeneous student group in terms of sex and also age, prior studying and/or work life experience, and ethnicity. This heterogeneity grew even stronger in conjunction with the SRCU moving from the centre of Stockholm to the southern outskirts of the city, namely Campus Flemingsberg, and with the Covid-19 pandemic, which resulted in new groups of people applying for university studies.

The implementation of the model at the SRCU and its results

The collaboration model was first introduced at the SRCU in the spring term of 2018. According to the model, all lecturers at the SRCU were, prior to the implementation, invited to workshops in higher education pedagogy, which aimed to optimise overall collegial learning and to increase the general interest and legitimacy of the

model-based way of working. However, only a small number of lecturers were engaged in the actual three-term model implementation (henceforth the SRCU lecturers). Before the implementation started, the SRCU lecturers, together with the librarians and writing teachers from Södertörn University, designed the assignment, teaching material, and the response template. Likewise, assessments and aspects of student progression were discussed. During this phase, the SRCU lecturers were introduced to a set of central concepts used in academic literacy teaching (some are presented in Table 1). These concepts, deriving from the professional practice of librarians and writing teachers, aimed to make fundamental parts of academic writing explicit for the SRCU lecturers and, eventually, the students.

Table 1. Some central concepts in the teaching of academic writing, applicable regardless of subject/programme.

Concept	Definition/explanation
Self-supporting text	A text that can be understood by the reader without having prior knowledge of the assignment or the subject. Students often fail to direct their text to a potential reader and instead, incorrectly, address the text to their teacher.
IMRaD structure	The structure most academic texts follow. It is useful for students to recognise this structure as it can guide them both in reading and writing their own academic texts.
'Voices' in the text	Academic texts often involve several 'voices', e.g., referenced sources, and the voice of the author him/herself.
Abstract marker	A signal to the reader that a reference is used, e.g., a clarification whose voice is used in the text. For example: ' <i>According to Stålberg (2021) ...</i> ' or ' <i>As investigated by Pettersson (2018) ...</i> '
Peer reviewed article	A signature of academic writing. It can be helpful to address certain structural aspects, such as the peer review process before publication, to improve students' identification of peer reviewed articles and other scholarly sources.
Search terms	The search for scholarly sources is inherent in the academic writing process. By identifying key concepts, including synonyms, and subject headings – all forming the search terms – database searches can be conducted to identify relevant scientific sources.

When implemented, the model was directed at first-term students studying a course that introduced nursing theories and concepts. During the teaching sessions, writing teachers, librarians, and SRCU lecturers met the students together. Each professional was responsible for different parts, although them being closely intertwined. The writing teachers focused on the actual text: its structure, the language per se and the language style; the librarians were responsible for information-seeking and referencing; and the SRCU lecturers addressed the subject-specific content of the course and assignment. The joint teaching sessions enabled all professionals to identify the teaching styles of the others and how they answered questions from the students.

A formative response to the students' draft of their assignments was provided, separately but in the same template, by all three professional groups (see Table 2). This joint use of the response template allowed everyone to see each other's comments, enabling the professionals to learn how concepts, such as those mentioned in Table 1, were used in practice.

Table 2. The response template including content descriptions and authentic (but translated) comments provided to a first-term student at the SRCU.

Criteria	Content descriptions	Comments to the student
Self-supporting text	The text is self-supporting, i.e. the reader can understand the text without prior knowledge of the assignment or without having read the sources used. The text has a correct title in relation to the content of the text.	Your text is self-supporting, and your choice of title is OK. However, the text needs further elaborations.
Background	The text is concise (approx. 150 words) and addresses important aspects in relation to the aim. The text involves at least three <i>different</i> sources from the mandatory course literature.	Central concepts related to the aim are identified and described in the text. Consider how you can clarify the description of the practical nursing being performed.
Aim and method	The aim of the text is clarified. The method section (approx. 100 words) addresses the search strategy briefly, including search term and limitations. Additionally, the text describes how the articles have been analysed. Appendix (three) is attached, showing a detailed description of the chosen search terms, choice of articles (at least four) and their central content. The chosen articles (empirical studies or reviews) follow the IMRaD structure.	The search terms you use need to address the central concepts of the aim – reconsider the search terms you use. Try to write your search strategy as a running text. To analyse the articles, you need to read their results sections even if it is recommended that you read the entire article.
Result	The result answers the aim and is presented in a logical and perspicuous way. The text involves only the analysed articles and no other references (approx. 100 words).	Use your aim as ‘glasses’ when you read the chosen articles. What do they tell you that relates to your aim? Compile that information in the result text; do not just summarise each article. Appendix: use the same approach in your chosen article as you did for articles 1-3, i.e., identify the different parts in the text. For instance, you are not supposed to note the aim of the assignment in the box marked “Aim”, but the aim of your chosen article.
Discussion	The discussion answers the aim and involves a discussion of the result, supported by the background, course literature and scientific articles (approx. 200 words).	What can you read from your result? Which similarities/differences can you identify related to what you have written in the background section? Try to discuss methodological considerations as well.
Conclusion	The conclusion answers the aim and summarises the main message of the text. No references attached (approx. 50 words).	Delay writing your conclusion until you have revised the results and discussion sections.
Language and style	The text uses an academic style, e.g., it lacks subjective opinions. The language adheres to the norms of written language. Word count: 500-600 words.	Your written language is good.
‘Voices’ and abstract markers	It is clear whose ‘voice’ is heard in the text. Abstract markers are used.	It is clear who says what and you use abstract markers – good.
References	Referencing is used according to the university’s APA style guide. References are mainly correct.	The text involves references. Remember to use & within parentheses and ‘and’ in the running text. I did not find a reference in the reference list corresponding to

	(Ehrenberg, Wallin & Edberg, 2016). Do not forget to note all authors: for example, von Strauss. Proofread your text and make sure you use correct years. It is not correct to write 'In SSF /.../ is described'. Who is doing something? Formulate instead: 'SSF describes in its journal that...' or (in the next sentence) 'The Swedish Nursing Association describes competence...' Otherwise, correct referencing – well done!
Reference list	The reference list follows the university's APA style guide. The reference list is mainly correct, for example it is written in alphabetical order and italic text is used correctly.
	The reference list is mainly correct. However, make sure to write the journal name in italics when using a journal article. Use the APA guide 4.13. Reference to Ehrenberg... is missing in the reference list. The references are written in alphabetical order – good.

During the three-term model implementation, the teaching sessions were continuously evaluated. At the end of each term, the participating professionals held follow-up meetings in which the teaching element and student outcomes were discussed. The evaluations showed, among other things, that the SRCU lecturers perceived that the professional collaboration positively influenced their work performance. For them, being able to observe the perspectives and expertise of other professionals while teaching worked reassuringly and contributed to them building a constructive foundation for their forthcoming teaching of academic writing. Another positive outcome was that the lecturers had become aware of differences in writing traditions in their own subject compared to others. The concepts introduced by librarians and writing teachers (see Table 1) were not unfamiliar, but the practical use of them in teaching sessions provided the SRCU lecturers with new and important tools to use when teaching and also when providing response and assessing student assignments. Likewise, being involved in the teaching of information seeking gave them improved understanding and practical knowledge. These outcomes were anticipated, and highly valued. However, the continuous evaluations indicated that it was not only the SRCU lecturers who perceived improved collegial learning. A more unexpected yet natural outcome was the learning evolving between librarians and writing teachers. Some of the librarians said that not only had they learnt more about academic reading and writing, but they had also become more aware of librarians' specific professional knowledge and felt more secure in their pedagogical role. Some of the writing teachers, who otherwise worked as lecturers in different subjects, said that they had realised their responsibility for teaching students not only reading and writing but also information seeking. Additionally, both librarians and writing teachers said they had gained new insights from the SRCU lecturers as well, such as what is expected of nursing students when it comes to writing academic texts and searching for scholarly articles. In summary, all parties involved regarded the professional collaboration as rewarding and a fun way of working, which included gaining more colleagues with new perspectives and ideas.

After the stipulated three-term period, the professional collaboration was ended. The SRCU lecturers were then to administer the teaching of academic writing without collegial involvement. Since the transition, a continuous development of the content of the teaching element has been undertaken to better suit the identified needs among the nursing students at the SRCU, students who were perceived as ambitious but in need of extensive support and guidance (Stålberg, 2022). Thanks to these further developments, teaching focusing on nursing theories and concepts has increased, and the parts addressing academic writing have been strengthened by adding more teaching topics on various themes compared to the initial teaching element. The formative response was believed to work well and was therefore kept in its original form, as it was perceived to provide

good opportunities to address and clarify both strengths and parts in need of improvement in the student assignments.

Discussion

Working across professional boundaries in higher education contributes to a shared understanding of how students' academic literacy acquisition could be integrated into subject-specific teaching. Based on that shared understanding, lecturers are put in a position of responsibility regarding the support of students' academic writing – a position that has been questioned by many, not least in the Swedish debate. However, as described by Norberg Brorsson and Ekberg (2012), lecturers have a unique, often implicit, knowledge of the writing culture of their subject. But, on the basis of that knowledge, can it be expected that lecturers are experts on all aspects of academic writing, such as information-seeking, appraising, reading, and writing academic texts? We do not believe so, and instead we would like to emphasise the value of a professional collaboration (cf. Bailey, 2018; Nguyen & Tuamsuk, 2018; Pham & Tanner, 2014; Wingate, 2012). While writing teachers specialise in teaching writing-related rules and norms, such as spelling and sentence construction, librarians have a fundamental knowledge of, among other things, search techniques and databases. This professional knowledge is acquired in their profession-specific work. Lecturers in higher education have another role, but by collaborating with writing teachers and librarians, these lecturers can, as described above, gain access to knowledge, experience, and linguistic tools.

Thanks to the professional collaboration, the SRCU lecturers participating in the model implementation have had unique opportunities to test in practice essential parts of the teaching of academic writing in nursing education: for example, clarifying the specific expectations of students' academic texts, such as following the IMRaD structure, being self-supporting and using correct referencing, as well as addressing nursing-specific themes. Additionally, the SRCU lecturers were given an opportunity to use and appropriate several linguistic tools from the professional practice of the writing teachers and librarians (cf. Säljö, 2000). Tools such as self-supporting texts and voices in the text have proved to be of particular importance, as they explicitly formulate what was formerly only implicit knowledge among the SRCU lecturers. Linguistic tools seem to contribute to students' and lecturers' communication and learning – they have found a 'shared language' (cf. Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015). But is that shared language sufficient for students' academic literacy acquisition? No. We argue that institutional, collegial, as well as organisational factors are of importance too.

After the transition, when a subject or programme is to run the teaching element on their own, there is a need to involve all lecturers from the subject/programme, regardless of their teaching focus. The offer of an introduction to, and the practice of, academic writing early on in higher education is valuable for all students, and according to Gee (2012) students' acquisition of academic literacies benefits from teaching taking place in a functional, and academic, context. However, as argued by Norberg Brorsson and Ekberg (2012), a kick start to academic writing is not enough: continuous training is required. Without it, sustainability and student progression cannot be achieved. Yet many lecturers in higher education express a lack of knowledge about how to provide proficient teaching in academic writing. This is an issue of special interest within practical profession educations, such as nursing education, in which academic writing has traditionally not been emphasised. One possible strategy to provide increased, and improved, knowledge, based on the experiences described in this article, could be a professional collaborative way of working to improve collegial learning and to achieve course development. Consensus and a shared knowledge base are beneficial, as they streamline the teaching sessions. Some proven ways of working to achieve this are joint planning, teaching, and response provision. However,

such work requires resources, mainly time and staffing, and a management mandate (cf. Söderlundh et al., 2017), but, as emphasised by Åsén Nordström (2017), much can be gained from collegial learning in teaching development. From an SRCU perspective, a potential positive result deriving from such teaching development could be the strengthening of students' knowledge of academic writing combined with increased knowledge in nursing. Another way to strengthen students' academic writing could be to increase the number of individual assignments at the expense of group tasks, a switch that would demand a radically changed structure of the present syllabus. From the teacher's perspective, it is probable that these measures will initially cause a higher workload, but that they will, eventually, be beneficial.

The explicit aim of the collaboration model was to strengthen the lecturers' abilities to teach academic writing as an integrated part of the subject teaching, which has been addressed in this article. However, while implementing the model, there have also been indications that tri-directional learning has occurred, including the librarians and writing teachers. In this way, one could view the collaboration described here as transprofessional (cf. Lenéer Axelsson & Thylefors, 2018). In this article, we cannot establish what all the participating professionals have learned or to what extent what they have learned derives from this collaboration. It could be argued that what they learned could have been learned elsewhere. However, the evaluations described above indicate some learning effects of collaborating across professions. This is promising, as not only lecturers but also librarians and writing teachers struggle with supporting students' academic literacy acquisition, although in different ways. It would be of interest to further examine the professional learning from this collaboration and in what way, if any, it has affected the different professionals' further work in their own areas.

This article has focused on collegial collaboration and learning in higher education. Although not the focus of this article, the nursing students and their acquisition of academic literacies have had an important, albeit an understated, role in the descriptions presented above. Thus, in conclusion we would like to add that in a contemporary healthcare context it is crucial for nurses to be academically literate to enable them to adopt new research insights and appraise the quality of new findings. Of similar importance is the ability, when or if needed, to reject such knowledge. However, due to nursing having been practical work for an extensive period, educators face a considerable challenge: nursing students do not realise the relevance of gaining academic literacy skills (Stålborg, submitted), an attitude also found among students in other practical professions (Jefferies et al., 2018; Sköldvall et al., 2017; Smith & Caplin, 2012). Related to that, and to encourage and support students' development of academic literacies, a professional, preferably continuous, collaboration as described in this article could be beneficial. Based on the area of the competence of each professional group, the students could be inspired, encouraged, and challenged in various ways to reach insights regarding the importance of them becoming academically literate.

Conclusion

Based on the theory of academic literacies, a model for collegial collaboration aiming to offer students subject-integrated support regarding academic writing was developed at Södertörn University outside Stockholm, Sweden. Earlier research at Södertörn University focused on the model's positive influence on students' academic literacy acquisition. In this article, based on the model implementation at the SRCU, we have targeted the SRCU lecturers' perspectives and investigated their collaboration with writing teachers and librarians in terms of collegial learning. Likewise, this article has focused on the linguistic tools related to academic writing that were adopted by the SRCU lecturers.

In summary, this article has reported encouraging results regarding a professional collaboration in teaching academic literacies in higher education. There has been an emphasis on collegial learning, especially the learning of the SRCU lecturers. Their learning is essential to provide a sustainable teaching element within nursing education. However, the collaboration described has also provided tri-directional learning. The collaboration resulting in both shared and transferred knowledge must be viewed as a success factor within third cycle education. However, despite the positive outcomes of this collaboration, it is also necessary to put a spotlight on the obstacles identified. To achieve beneficial collegial *and* student learning, as well as a sustainable way of teaching, adequate prerequisites are needed. Management understanding and approval is of paramount importance, as this way of working demands resources such as manpower and time. Additionally, to improve student academic literacy, curriculum changes might be needed to ensure that an academic mindset exists in all courses – and among all lecturers – throughout a programme. Likewise, there is a need to replace some collective, group-level assignments with individual performance.

Finally, is it possible to implement the model for collaboration described here at other universities? We believe so. Previous collaborations with different academic subjects and programmes at Södertörn University have already shown that the model, while providing a framework to start from, is flexible enough to adjust to the needs of the subject or programme in question: for example, how the teaching element is designed (the type of writing and searching assignment must be aligned with the course's learning outcomes, etc.). The collaboration described here between Södertörn University and the SRCU also shows that the model can be implemented across university boundaries. Regardless of the academic discipline or university, students will continue to struggle with academic writing – and lecturers will have to find ways to manage these difficulties. Collaborating with and learning from other professionals in higher education is worth exploring in this endeavour.

Acknowledgement

The authors would like to thank Kajsa Sköldvall, lecturer and writing teacher at Södertörn University as well as a participant in the described collaboration, for valuable comments and other contributions in the writing of this article.

Funding source

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or non-for-profit sector.

References

Bailey, R. (2010). The role and efficacy of generic learning and study support: What is the experience and perspective of academic staff? *Journal of Learning Development in Higher Education*, (2).
<https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i2.57>

Bailey, R. (2018). Student writing and academic literacy development at university. *Journal of Learning and Student Experience*, 1(7).

- Bohlin, H. & Ågren, S. (2020). *Breddad rekrytering på Södertörns högskola: Rapport från projektgruppen för genomlysning av högskolans arbete för breddad rekrytering och breddat deltagande*. Internal report from Södertörn University, Sweden.
- Borglin, G., & Fagerström, C. (2012). Nursing students' understanding of critical thinking and appraisal and academic writing: A descriptive, qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 12(6), 356-360. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.04.009>
- Eklund Heinonen, M. & Jorum, I. (2014). *Introduktion to academic writing from an academic literacies approach*. Paper presented at ICED 2014 Educational Development in a Changing World, 16-18 June 2014, Stockholm, Sweden. http://www.iced2014.se/proceedings/1142_EklundHeinonen.pdf
- Eklund Heinonen, M., & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk: Om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre Utbildning*, 5(2), 133-138. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/772>
- Garberding, P. (2019, 5 Oktober). Ökade skrivsvårigheter stressar lärare och studenter. *Universitetslärares*. https://universitetslararen.se/2019/10/25/okade-skrivsvarigheter-stressar-larare-och-studenter/?fbclid=IwAR2FckSMXK-NfvnOSLPLz9CT_C1H690WjnvIbE7aj6jqrXm9y9Ioj2VLEVs
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Routledge.
- Hjalmarsson, J., Nikolaidou, Z., Sköldvall, K., & Eklund Heinonen, M. (2017). "Fan vad grymma vi är": Effekter av ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. Paper presented at the ASLA symposium, Uppsala University 21–22 April 2016, Uppsala, Sweden.
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy, and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Jefferies, D., McNally, S., Roberts, K., Wallace, A., Stunden, A., D'Souza, S., & Glew, P. J. (2018). The importance of academic literacy for undergraduate nursing students and its relationship to future professional clinical practice: A systematic review. *Nurse Education Today*, 60, 84-91. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.020>
- Johansson, A. & Halvarsson, C. (2019). "Man lär jättemycket av varandra": En studie av kollegialt lärande bland lärare i grundskolan. Trollhättan: University West.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The Academic Literacies Model: Theory and Application. *Theory Into Practice*, 45, 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lenéer-Axelsson, B. & Thylefors, I. (2018). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Masclé, D. D. (2013). Writing self-efficacy and written communication skills. *Business and Professional Communication Quarterly*, 76, 206-225. <https://doi.org/10.1177/1080569913480234>

- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *School Library Media Research, 8*. <https://eric.ed.gov/?id=ej965627>
- Nguyen, T. L., & Tuamsuk, K. (2018). Factors influencing the collaboration between faculty and librarian at the universities: A literature review. *TLA Research Journal, 11*(2), 78-90. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102130>
- Norberg Brorsson, B., & Ekberg, K. (2012). *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning: Om det självständiga arbetet och skrivande i alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Palmer, L., Levett-Jones, T., & Smith, R. (2018). First year students' perceptions of academic literacies preparedness and embedded diagnostic assessment. *Student Success, 9*(2), 49-61. <https://doi.org/10.5204/ssj.v9i2.417>
- Pham, H., & Tanner, K. (2014). Collaboration between academics and librarians: A literature review and framework for analysis. *Library Review, 63*(1), 15-45. <https://doi.org/10.1108/LR-06-2013-0064>
- Sköldvall, K., Rising, C., & Danielsson, M. (2017). "Får man säga att det känns hopplöst?": Polisstudenter möter det akademiska skrivandet. In A. Malmbjer (Ed.), *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*. Huddinge: Södertörn University.
- Smith, Y. M., & Caplin, M. (2012). Teaching the literacy of professionalism: When clinical skills are not enough. *Nurse Educator, 37*(3), 121-125. <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e3182504188>
- Stålberg, A. (2022). Academic writing among first-term students in the nursing programme at the Swedish Red Cross University College: A description of a three-term transprofessional project in collaboration with the library and the student support unit at Södertörn University. *Journal of Nursing Education and Practice, 12*(1), 41-48. <https://doi.org/10.5430/jnep.v12n1p41>
- Stålberg, A. (submitted). Nursing students' perceptions of academic literacy education: A study focusing the Swedish Red Cross University.
- Söderlundh, H., Lind, T., & Nordström, A. (2017). Hur får man en högskolepedagogisk satsning att leva vidare? Några reflektioner kring ämnesintegrering av akademiskt skrivande på Polisutbildningen. *Högre utbildning, 7*(2), 35-39. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.1035>
- Swedish biographical dictionary (2022). *Emmy C. Rappe*. Riksarkivet. <https://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=7552>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wennerberg, J., Blomström, V. & Nobel, E. (2019). Kollegial stöttning genom auskultation: Ett sätt att utveckla ett akademiskt lärarskap. *Högre utbildning, 9*(1), 78-84. <https://doi.org/10.23865/hu.v9.1515>

Widén, L. (Producer). (2020). *Skrivglappet* [TV program]. Stockholm: Film and Tell.
<https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>

Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instructions: A 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 26-37.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.006>

Åsén Nordström, E. (2017). *Kollegialt lärande genom pedagogisk handledning och lärande samtal*. Stockholm: Liber.

Appendix. A model from Södertörn University for collaborating across professions in higher education to support students' academic writing.

Time	Activity
Pre-phase	Higher pedagogy workshops for lecturers. Librarians and writing teachers hold higher pedagogy workshops about academic writing for all university lecturers in the programme or subject involved in the collaboration.
	Joint planning of a teaching element for students. Librarians and writing teachers collaborate with lecturers from the programme to plan a teaching element about academic writing and integrate it into an existing course. The planning includes practical aspects such as creating assignments, teaching materials and response templates, but also introduces the lecturers to central concepts used in academic literacy teaching by the librarians and writing teachers.
Execution phase	Joint execution of the teaching element for three consecutive semesters. See details below:
	Lecture. Lecturers, librarians and writing teachers give a joint introductory lecture to the course students about academic reading and writing, information seeking and source evaluation.
	Assignment, first version. Students are given a search and writing assignment. They hand in a first version of the text.
	Preparing response. Lecturers, librarians and writing teachers read the students' texts and prepare response: a written individual response via a response template, as well as a verbal group response. The students are assigned to read some of their peers' texts and prepare response.
	Response seminar. Lecturers, librarians and writing teachers hold a follow-up seminar and give oral feedback to the student group. The students then give oral feedback to each other in small groups. Finally, the students get access to the individual written teacher response.
Transition phase	Assignment, final version. Students hand in a second and final version of the text, which is assessed and graded by the lecturers.
	Continuous evaluation of the teaching element. The collaboration continues the next time the course is given, and the next – in total three semesters. The element is continuously evaluated and adjusted by the lecturers, librarians and writing teachers.
	Gradual handover to the lecturers. The lecturers are gradually given more responsibility for carrying out the teaching element, while the librarians and writing teachers take on a more consultative role. After the collaboration is ended, the goal is for the lecturers to feel ready to teach academic writing on their own.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Se forståelser og misforståelser hos studerende undervejs i undervisningen med Classroom Shared Drawing

Henrik Skov Midtiby, Mærsk Mc-Kinney Møller Institutet, Det Tekniske Fakultet, Syddansk Universitet
Nicolas Marinos, SDU Universitetspædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet

Abstract

Classroom Shared Drawing (CSD) er et program, hvor undervisere kan lade studerende svare ved at tegne individuelt eller gruppevis. De studerendes svar samles i lag, så man hurtigt kan se de studerendes forståelser og misforståelser af et givent fagligt område eller spørgsmål og hvor mange svar der afviger fra det korrekte. De studerendes svar er anonyme, men kan også gøres ikke-anonyme og dermed tjene som en form for summativ evaluering eller screening. Programmets største styrke er dog som formativt evalueringsredskab, da det kan anvendes løbende i undervisningen til at afdække de studerendes viden og færdigheder. Programmet kan anvendes på flere taksonomiske niveauer og egner sig ikke kun som redskab i fag, hvor det at tegne udgør en del af fagligheden (f.eks. matematik og fysik) ifm. grafer, men kan med fordel anvendes i alle fag, hvis man eksempelvis vil bede studerende om at forbinde det korrekte svar til det stillede spørgsmål med streger.

Problemstilling

Som underviser er det afgørende, at man har indblik i, hvor de studerende står ift. deres læreprocesser, så undervisningen kan målrettes den aktuelle målgruppe. Én af de læringsaktiviteter, der kan hjælpe underviseren med dette, er student response systems (SRS) (tidligere omtalt som clickers), der i stigende grad bliver anvendt i undervisningen på universiteterne som en mulighed for underviseren til at engagere de studerende ved at stille spørgsmål på pædagogisk strategiske tidspunkter. Ud over at engagere de studerende giver disse SRS også underviseren et indblik i, hvor de studerende befinder sig ift. det pågældende stof, hvad enten der er tale om viden, færdigheder eller kompetencer. Studier viser, at SRS dels har en positiv effekt på undervisningen, dels at både underviser og studerende kan lide at benytte responssystemer (Duncan 2005). Caldwell (2007) og Aljaloud (2015) drøfter også potentialer og udfordringer ifm. SRS.

Ét af de mere udbredte SRS på universiteterne er PollEverywhere, hvor de studerende enkeltvis eller i grupper benytter deres mobiltelefon (uden login) til at besvare nogle spørgsmål, hvor det samlede resultat dernæst toner sig frem i f.eks. underviserens PowerPoint. De studerendes svar kan enten være at vælge mellem flere svarmuligheder, at formulere et svar i fritext eller at markere et punkt på et billede (f.eks. en graf eller et røntgenbillede). Hvis de studerendes svar (anonymt eller ej) toner frem for alle i undervisningslokalet, hvor deres respons skal afdække viden, færdigheder eller kompetencer, kan det umiddelbart fremstå som værende summativ evaluering.

Men hvordan kan SRS benyttes til at komme tættere på selve læreprocessen og ikke kun se resultatet af læreprocessen? Og hvordan kan man som underviser få indsigt i de studerendes delforståelse, der udgør trædesten for en samlet forståelse af et mere overordnet fagligt område eller emne?

Og hvordan ville et SRS kunne benyttes til at få underviseren til at komme tættere på de studerendes læreproces, selvom der er mange studerende i lokalet? Med andre ord: Hvordan kan SRS anvendes tydeligt i en formativ evaluering?

Udfordringen er som følger: På den ene side kan man som underviser have et ønske om at få indblik i de studerendes læreprocesser. På den anden side vil de fleste studerende nok være tilbageholdende med at afdække deres endnu manglende viden, færdigheder og kompetencer, da underviseren senere ofte indtræder i en bedømmerrolle, når de studerendes viden, færdigheder og kompetencer skal bedømmes som et produkt til en eventuel prøve/eksamen.

Denne udfordring er forsøgt adresseret med programmet Classroom Shared Drawing, der umiddelbart kan betragtes som et traditionelt SRS, men som tilstræber at kile sig ind i den læreproces, de studerende står i.

Litteratur

Caldwell (2007) og Aljaloud (2015) angiver en række fordele og ulemper ved brugen af SRS. Nogle af de fordele, der angives, er, at brugen af systemerne øger indlæringen blandt de studerende, øger interaktiviteten i undervisningslokalet, muliggør selvrefleksion blandt de studerende og øger engagement i undervisningen. Nogle af ulemperne, der bliver angivet, er, at det kan være tidskrævende at bruge student response-systemer, herunder tekniske udfordringer med systemet og det at udvikle passende spørgsmål.

Erik Mazur (1997) beskriver, hvordan man kan anvende multiple choicespørgsmål til at styre afviklingen af undervisningen. Idéen er at stille de studerende et spørgsmål, der afdækker deres forståelse af det aktuelle emne. Hvis de studerende er i stand til at svare rigtigt på spørgsmålet, fortsætter man med det næste emne og det tilhørende spørgsmål. Alternativt skal man gøre noget for at øge de studerendes forståelse af emnet. Det kan blandt andet ske ved, at de studerende taler med sidemanden og hver især argumenterer for, hvorfor de har svaret som de har gjort.

Initiativ

Igennem erfaringer med SRS'er, såsom Infuse Learning og The Answer Pad, har vi set store potentialer i, at de studerende tegner deres svar på et stille spørgsmål. Dermed gøres læreprocessen til en kreativ proces, da de studerende ikke blot skal genkende (som f.eks. i PollEverywhere), men selv skal skabe en tegning. I disse systemer havde hver studerende mulighed for at tegne en tegning til et stille spørgsmål. Underviseren kunne dernæst få vist de enkelte tegninger side om side, hvilket let kunne blive uoverskueligt, især når det blev anvendt på hold med 20 studerende eller flere.

På denne baggrund opstod idéen til at samle alle de studerendes besvarelser i én enkelt tegning ved at lægge alle besvarelserne oven på hinanden, svarende til at lægge flere transparenter over på samme overhead-projektor. Det blev derfor besluttet, at de enkelte besvarelser kun måtte indeholde stregninger og ikke figurer og lignende.

Endnu et ønske var at lave et system, hvor det var let at få koblet de studerende på, uden at de skulle oprettes som separate brugere, der skulle logges ind. Altså et system, hvor de studerende blot skulle benytte et link eller en QR-kode fra underviseren til at komme i gang.

I det udviklede system, Classroom Shared Drawing, kan man som underviser sende et hvilket som helst billede (skærbillede, foto eller andre billedformater) til de studerende. De studerende tilgår systemet ved at klikke på det link eller skanne en QR-kode, som de får udleveret af underviseren, og de har nu adgang til at indtegne deres svar oven på det udleverede billede. Mens de tegner, kan underviseren løbende følge med i, hvor der bliver tegnet på de enkelte besvarelser. Samtidig bliver alle de studerendes stregtegninger lagt oven på hinanden, hvilket giver underviseren et hurtigt og generelt overblik over holdets besvarelse af opgaven /spørgsmålet. Selvom de studerende svarer anonymt, kan underviseren se antallet af svar fra de studerende og dermed se, om det stemmer overens med antallet af studerende eller grupper.

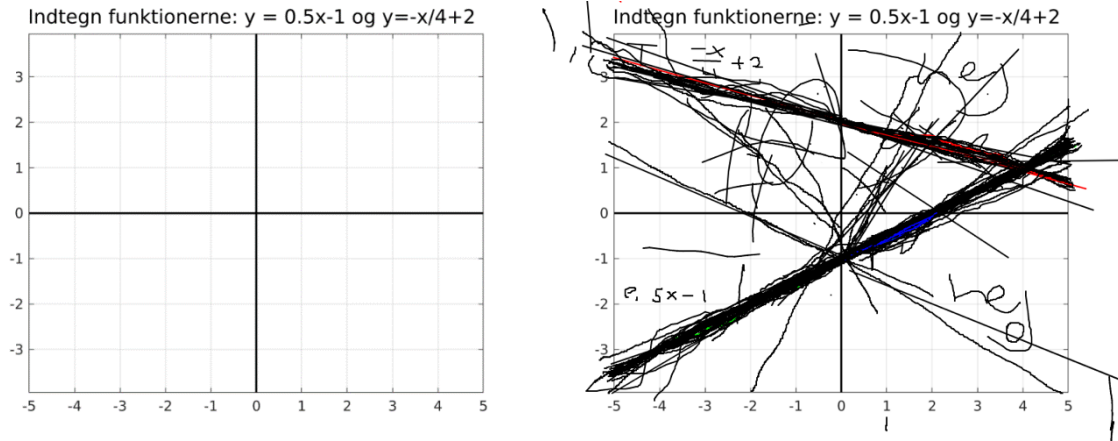
For at sikre sig, at man som underviser kan afdække det centrale i de studerendes læreproces, er det vigtigt, at man i billedet, der sendes til de studerende, angiver så mange fikspunkter som muligt. Ellers bliver de grafiske tilbagemeldinger fra de studerende al for kaotiske. Eksempelvis skal de studerende ikke selv tegne et koordinatsystem, hvis underviseren ønsker et bud på en given funktion (se figur 1).

Denne tilgang giver underviseren mulighed for at få flere informationer fra de studerende, der deltager i forelæsningen. Især sammenlignet med at stille et spørgsmål i plenum (hvor næppe alle er villige til at svare) eller at anvende multiple choice i et mere klassisk student respons-system.

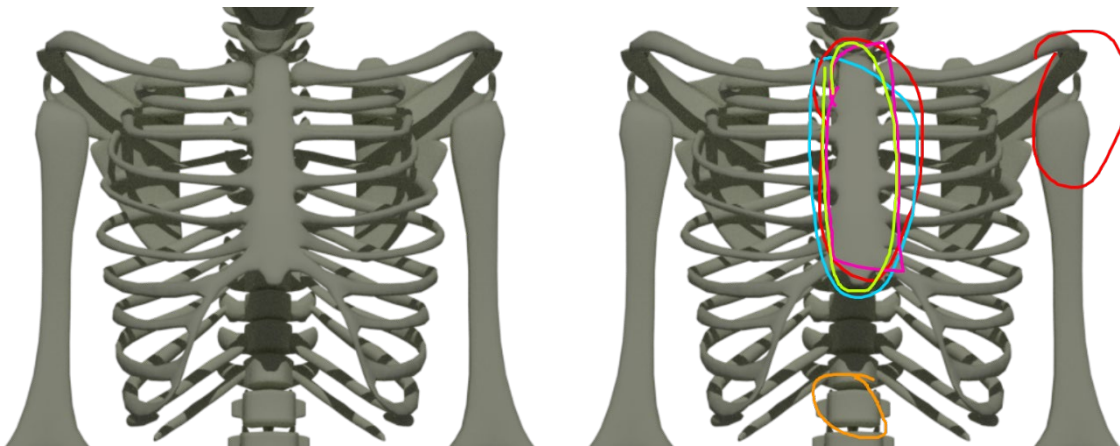
Dels vil de studerende være mere motiverede for at svare pga. deres anonymitet, dels skal de studerende ikke bare sætte en prik som i en multiple choice men faktisk aktiveres ved at tegne deres eget svar, hvilket øger læringsgevinsten (Mueller, 2014). Den enkeltes bidrag kan også afdække misforståelse eller manglende forståelse, hvilket et multiple choice-spørgsmål ikke nødvendigvis afslører, da svarmulighederne egentlig afspejler underviserens bud på misforståelser.

Underviseren kan følge med i besvarelserne i realtid og skal ikke vente på, at den studerende vælger at "sende" sin besvarelse til underviseren. Dermed kan man som underviser løbende følge med i, hvor mange af de studerende der er ved at svare – og om det kræver mere tid – eller give de studerende en enklere/sværere opgave efterfølgende. Dette betoner også dette student response-system som et instant-system, hvilket giver et hurtigt tilbageløb fra de studerende til underviseren.

Ofte vil man se forskellige forståelsesniveauer blandt de studerende. Dette ses eksempelvis i figur 1, hvor de studerende fik til opgave at indtegne to lineære funktioner. Fra figuren med elevsvar (højre side) ses det, at størstedelen af holdet indtegnede de rigtige funktioner (dér, hvor funktionen stiger mod højre), mens nogle få studerende har misforstået betydningen af x-koefficienten, der bestemmer funktionens hældning, hvorfor deres linje har en hældning, der stiger mod venstre. Men begge linjer går dog igennem punktet $(0, -1)$, så lige på dét punkt udviser begge svar en forståelse. Med andre ord kan programmet afdække grader af forståelse og opstiller ikke blot, om de studerende har forstået det eller ej. Faglig forståelse er sjældent et enten/eller, men finder sted gradvist og består ofte af delforståelser. Man kan f.eks. godt afbilde en hyperbel, der er mere rigtig end en anden hyperbel.



Figur 1: Skabelon delt med de studerende i form af et koordinatsystem og en samlet visualisering af alle de studerendes besvarelser. Det ses, at de fleste studerende har indtegnet de rigtige funktioner.



Figur 2: Billedet (skabelonen) af et menneskeskelet er sendt til de studerende, som har fået til opgave at markere, hvor knoglen sternum er placeret. I højre side kan man se de studerendes svar.



Figur 3: Skabelonen, der er sendt til de studerende, indeholder tre lister med hhv. personer, ideologier og tanker. De studerende skal så forbinde de elementer som de associerer med hinanden, som vist på billedet til højre.

Kontekst

Programmet Classroom Shared Drawing kan indgå i flere forskellige undervisningssammenhænge. Da programmet administreres af underviseren, finder det sin anvendelse i den synkron del af undervisningen (både ansigt til ansigt eller online). Derudover har det en bred faglig og pædagogisk anvendelse.

Den fagligt brede anvendelighed kommer til udtryk ved, at de studerendes respons ikke kun er afgrænset til at tegne/markere på grafiske skabeloner (diagrammer, røntgenbilleder, koordinatsystemer osv. (se figur 1 og figur 2), men kan også anvendes ved, at de studerende – gennem tegneprogrammet – forbinder to eller flere tekstlige udsagn (se figur 3). Dermed kan programmet anvendes til mange andre faglige områder end de, der traditionelt set primært har grafiske repræsentationer som en central del af deres genstandsfelt.

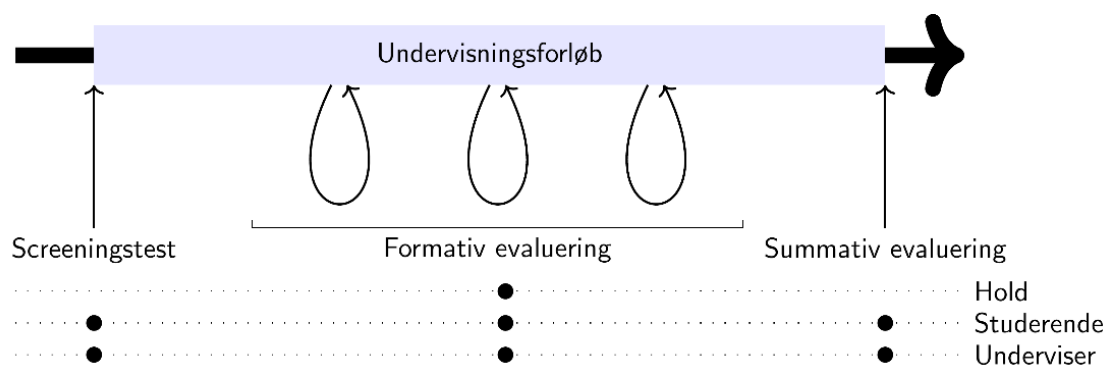
Den pædagogiske brede anvendelighed viser sig ved, at programmet kan anvendes som:

- 1) et screeningsredskab for underviseren forud for et nyt fagligt tema, hvor hun/han kan få indblik i de studerendes forhåndsviden og på den baggrund tilrettelægge en mere målgruppertilpasset undervisning.
- 2) et formativt og anonymt evalueringsredskab i en læringsproces, hvor underviseren og de studerende kan få kastet lys over den aktuelt erhvervede viden, færdigheder og kompetencer samt afdække og identificere eventuelle usikre områder.
- 3) et evalueringsredskab med betoning af summativ evaluering, hvor de studerende – efter et undervisningsforløb – kan få et indblik i, hvor de står.

I de to sidstnævnte tilfælde (formativ og summativ evaluering) kan underviseren vurdere, om det samlede holdresultat skal præsenteres for hele holdet. Dermed får den enkelte studerende mulighed for at sammenligne sin egen faglighed med resten af holdets, hvorfor programmet kan tjene til en form for benchmarking, som kan gøres anonym, så ingen studerende udstilles.

Ovenstående er visualiseret i figur 4, hvor de forskellige anvendelser er placeret tidsmæssigt i et undervisningsforløb. Det fremgår også, hvem der ser de opsummerede svar.

Programmet er afprøvet på hold med 20 og helt op til 150 studerende. Ved et stort antal studerende er det vigtigt, at den skabelon, de studerende skal tegne i, er tydelig og gerne indledes med en forklarende kommentar fra underviseren, så misforståelser minimeres, inden de studerende begynder at tegne selv.



Figur 4: Illustration af et undervisningsforløb, hvor de forskellige former for feedback er vist tidsmæssigt. De sorte cirkler indikerer, hvem der ser de afgivne svar.

Gruppearbejde

Ved et stort antal studerende (f.eks. over 60-80), er det også en mulighed at forenkle de studerendes tilbagemelding ved at inddele dem i grupper, så de ikke skal besvare enkeltvist, men gruppevist. Dermed skal de studerende samarbejde om et givent grafisk output på et spørgsmål stillet af underviseren. Kombineres dette med en 3-trinsmodel (f.eks. Think-Pair-Share), kan programmet også anvendes til samarbejdslearning, der også kan give anledning til såkaldt peer instruction (dvs. det, at en studerende fagligt instruerer en medstuderende), hvis der afsættes tid til denne del i processen.

Resultater

Vi har igennem en periode samlet erfaringer med det udviklede system. Det er primært blevet brugt i forbindelse med undervisningen i første års matematik på ingeniøruddannelserne på Syddansk Universitet. Typiske opgaver for de studerende har været at indtegne en funktion alt efter dens forskrift og at markere, hvilke udtryk der hænger sammen med hvilke figurer. Se figur 1 og figur 5.

Classroom Shared Drawing-systemet blev brugt i undervisningen i første års matematik i efteråret 2021. Som en del af kursets midtvejsevaluering er de studerende stillet følgende spørgsmål: 1) "Nævn en god ting ved de online tegne opgaver" og 2) "Nævn en ting, der kan forbedres ved de online tegne opgaver". Det gav fritekstbesvarelser fra i alt 70 studerende. Svarene blev efterfølgende grupperet i følgende kategorier:

1) Brug af programmet bidrager til bedre individuel faglig forståelse:

"Det er godt siden man får testet sig selv om forskellige ting fx. funktioner", "viser jo om man har forståelse for det og man bliver ikke udstillet" og "hjælper mig med bedre at forstå hvis jeg er usikker på hvordan en funktions skal tegnes".

2) Brug af programmet hjælper den studerende med at se, hvor man fagligt står ift. resten af holdet:

"det giver en super, super god fornemmelse af hvor man er i forhold til de andre, og om klassen generelt har en god forståelse af tingene. SÅ MER' AF DET" og "Man kan se om man har den samme forståelse som resten af klassen."

3) Brug af programmet hjælper med at visualisere den faglige forståelse:

"Giver en god forståelse for, hvordan f.eks. grafer for specifikke funktioner ser ud" og "Rart at få visualiseret funktioner og andet"

4) Brug af programmet tilbyder variation og adspredelse:

"Det giver en lejlighed til at grine lidt", "Det er interaktivt, så det får gang i folk" og "Det er underholdende".

5) Opfølgning på opgaverne er vigtigt:

"Det giver en mulighed for at høre hvordan det kan tænkes forkert, og dermed få en bredere forståelse af svaret" og "det giver gode klasse diskutioner".

6) Det er svært at tegne med en touchpad/på computeren:

“Det er tæmmeligt svært at tegne med touchpaden på computeren, men det går fint nok.”

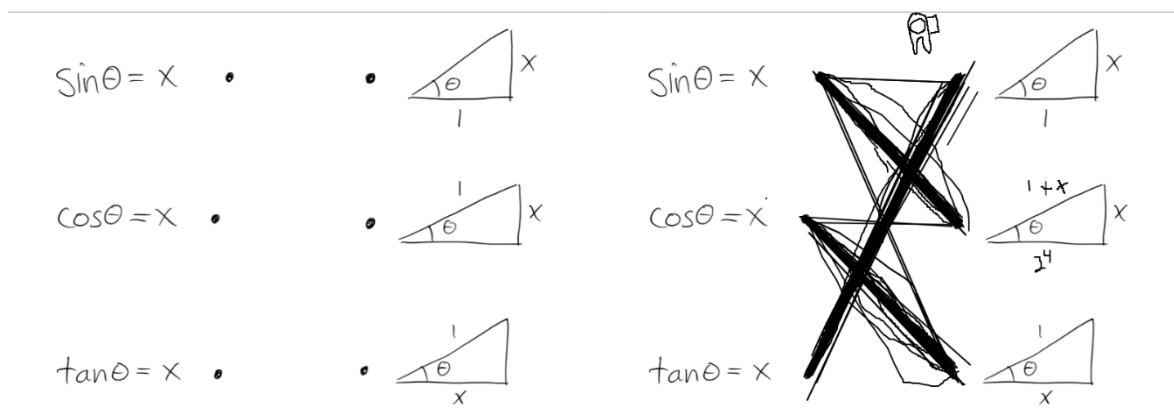
7) Der er for lidt tid til at svare på opgaverne:

“Der skal måske bruges lidt længere tid for at give flere en chance for at tænke over hvordan den skal se ud.”

Punkt 2 (Brug af programmet hjælper den studerende med at se, hvor man fagligt står ift. resten af holdet), er nok programmets største styrke. At være og at blive studerende handler i høj grad om at indgå i såkaldte faglige fællesskaber. Et fællesskab, der deler samme viden og forståelsehorisont.

En kommentar til punkt 5 (Opfølgning på opgaverne er vigtigt) er, at når de studerende har svaret på en opgave i systemet, giver det typisk anledning til en snak om, hvordan tilsvarende opgaver kan løses fremover. Ofte viser besvarelserne nogle problemstillinger, der kan tages hånd om med det samme, hvilket giver et godt udgangspunkt for en lærerig dialog med de studerende om tilgangen til opgaven. Det, at dialogen mellem de studerende og underviseren tager afsæt i misforståelser set i de anonyme besvarelser, gør, at underviseren kan komme tættere på de studerendes læreprocesser uden at de studerende føler sig udstillet enkeltvist.

For at give den enkelte studerende en “sense of belonging” i dette fællesskab tilbyder programmet Classroom Shared Drawing, at den enkelte kan få et billede af, hvor man placerer sig netop i forhold til midten af dette fællesskab – uden at man samtidig udstilles. Denne placering uden for midten kalder man i læringsteorien “Situert læring” for perifer legitim deltagelse (Lave, 2003). I denne læringsteoretiske tilgang opererer man med praksisfællesskaber, og netop det at tegne grafer, kurver og lignende kan betegnes som et praksisfællesskab, der går igen i mange faglige miljøer. Når man svarer på et spørgsmål ved at tegne, laver man noget centralt i det pågældende praksisfællesskab, som man derfor knyttes tættere til.



Figur 5: I denne opgave skal de studerende matche tre trigonometriske udtryk med tre retvinklede trekanter, hvor nogle af sidelængderne er angivet. Til venstre ses den skabelon, der er sendt til de studerende. Til højre er de studerendes besvarelser indtegnet oven på skabelonen. Det ses, at hovedparten af klassen har indtegnet de rigtige matches, mens nogle få studerende forbinder sinus og cosinus med de forkerte trekanter.

Diskussion

Som beskrevet kan softwaren Classroom Shared Drawing anvendes med forskellige didaktiske funktioner (screening, formativ evaluering og summativ evaluering) i klasserumsundervisning eller ved forelæsninger. På den anden side betyder den brede anvendelse, at man som underviser på forhånd skal tydeliggøre over for de studerende, hvornår man anvender programmet til enten screening, formativ evaluering eller summativ evaluering. Ikke mindst fordi disse forskellige didaktiske anvendelser positionerer underviseren forskelligt i forhold til de studerende. Er man planlægger (screening), er man vejleder (formativ evaluering) eller er man bedømmer (summativ evaluering)? Især rollerne som vejleder og bedømmer er vigtige at holde adskilt, fordi de også henvender sig til de studerende i forskellige positioner. Som vejleder står man "ved siden af" den studerende i læreprocessen, mens man som bedømmer snarere placerer sig "over for den" studerende, der som følge deraf måske er tilbøjelig til at indtage en position som eksaminand. Disse to roller kan næppe forenes. Især ikke, hvis den studerende ikke har vished for, at vedkommendes svar i programmet ikke forbliver anonymt. Derfor anbefales det indledningsvist at anvende programmet som et vejledningsredskab (formativ evaluering) flere gange, før man eventuelt anvender det til summativ evaluering.

Når programmet anvendes i forbindelse med formativ evaluering til at afdække de studerendes delforståelser, skal man være bevidst om resultatets implikationer for underviseren og de studerende. Hvis programmet anvendes i begyndelsen af lektionen/timen, kan de studerende opfatte flere ikke-fuldstændige svar som belæg for, at underviseren skal gennemgå netop dette emne i den pågældende lektion/time. Derfor bør det være tydeligt, hvad intentionen er med at anvende programmet, inden de studerende besvarer spørgsmål/øvelser i programmet. Hvis underviseren ikke ønsker at tilpasse den aktuelle undervisning efter de studerendes svar, skal dette helst gøres klart, inden de studerende svarer.

Programmet kan anvendes på forskellige pædagogisk strategiske tidspunkter alt efter den ønskede effekt. Først i en forelæsning kan programmet bruges til at starte en diskussion om forskellige løsninger til en given problemstilling. Senere kan programmet også bruges til at give de studerende en lille pause i forelæsningen. Endelig kan det anvendes som en slutaktivitet, inden undervisningen rundes af.

I mange tilfælde fungerer det rigtig godt at følge op på de studerendes besvarelser ved enten at skitsere nogle af besvarelserne på tavlen eller at vise klassen alle besvarelserne lagt oven på hinanden. Dette kan så bruges som udgangspunkt i en dialog med klassen med det formål at forstå tankegangen bag de forskellige besvarelser. En sådan dialog vil typisk omhandle flere af de misforståelser, der er til stede i klassen. Hvis man gerne vil videre til næste emne, kan dialogen erstattes med en kort forklaring af, hvordan den stillede opgave kunne være løst.

Hvis programmet derimod anvendes i slutningen af lektionen/timen, giver det underviseren flere handlemuligheder. Enten kan resultatet anvendes til at planlægge og bestemme det faglige stof til en efterfølgende lektion/time, eller resultatet kan udpege og forklare, hvad de studerende skal forberede/læse op på forud for næste lektion/time. Hvis de studerende ser programmet som en mulighed for at bestemme, hvad underviseren skal gennemgå i undervisningen, kan det medføre, at de studerende risikerer at betragte undervisningen som eneste læringskanal og dermed overser egen forberedelse som den del af et videregående studie, der fylder mest.

Fordi programmet kan visualisere faglige misforståelser og dermed synliggør disse for alle deltagere i lokalet, kan programmet også bevirke, at nogle studerende kan føle sig udstillet, selvom de forbliver anonyme. For nye studerende (førsteårsstuderende) eller for hold, hvor de studerende ikke kender hinanden endnu, kan denne

“udstilling” afbødes ved at lade de studerende drøfte resultaterne i grupper, før de svarer gruppevis. Således bliver det ikke individers, men gruppens svar, som én i gruppen så blot står for at besvare i programmet.

Centralt i programmet står den spørgeteknik (og evt. svarmuligheder), som underviseren anvender. Ud over at være en kernekompetence hos undervisere (eksempelvis ifm. evaluering, dialogisk undervisning og til eksamen), er de gode spørgsmål vigtige at forberede inden man beder de studerende give sig i kast med at svare. Til det formål kan det være en fordel at skelne mellem forskellige typer spørgsmål (f.eks. lukkede/åbne spørgsmål, faktaspørgsmål, analytiske spørgsmål, refleksionsspørgsmål osv.) og udvikle en progression, der passer til det faglige område. Kaldet svaret på en grafisk afbildning (f.eks. i et koordinatsystem) skal selve koordinatsystemet gives af underviseren, så kun grafen osv. skal angives af de studerende.

Det at lave rigtig gode multiple choice-opgaver er svært og kræver en detaljeret viden om emnet, herunder de misforståelser og fejl, som de studerende typisk begår. Vores erfaring er, at det er markant lettere at lave gode grafiske spørgsmål til programmet end til at lave tilsvarende multiple choice-opgaver. En fordel ved de tegnebaserede opgaver er, at man som underviser kan identificere misforståelser, som man ikke på forhånd kendte.

Hvad angår spørgsmålstyper, så kan programmet anvendes til at adressere forskellige taksonomiske niveauer. Hvis de studerende eksempelvis bliver bedt om at vurdere et større datasæt i form af f.eks. et histogram og i den forbindelse bliver bedt om at udpege, hvilke(n) søjle(r)/tal der skiller sig ud, ved at tegne en cirkel om tallet, vil der være tale om et højere taksonomisk niveau (færdigheder), end hvis underviseren bad de studerende vurdere et enkelt tal/observation (viden).

Så selvom programmet sætter det at tegne (“drawing”) i fokus, kan det anvendes i alle fag, hvis man beder de studerende svare i form af at tegne. Således kan programmet anvendes i forbindelse med feedback og multiple choice i alle fag, hvis det anvendes til at bede studerende tegne streger mellem spørgsmål og det korrekte svar. I så fald bliver programmet anvendt til at afdække de studerendes viden (knowledge). Når programmet anvendes i forbindelse med en egentlig tegnefaglighed (f.eks. at afbilde en graf), befinder vi os på et højere taksonomisk niveau i form af færdigheder (skills).

En forenklet progression kunne f.eks. være at bevæge sig fra to til fem svarmuligheder til åbne svarmuligheder for at ende med frihåndstegning. Men igen handler det om, hvad det faglige område kalder på af spørgsmåls- og svartyper. Måske kunne man endda overveje at stille svarene og bede de studerende om at skrive spørgsmålet. Mulighederne er mange. Ikke mindst fordi der også er tale om et tegneprogram. Hvis programmet anvendes til at træne de studerende i at tegne grafer, flowdiagrammer osv., træner programmet de studerendes færdigheder (skills). Hvis programmet alene anvendes til at teste de studerendes viden, anvendes det på et lavtaksonomisk niveau. Derfor bør man så vidt muligt benytte programmet til at lade studerende arbejde med faglige færdigheder i det omfang, det giver mening.

Classroom Shared Drawing kan benyttes i undervisningen på flere måder. Spørgsmålet er nu, om værktøjet kan forbedre de studerendes læring? Det har vi endnu ikke indsamlet data nok til at kunne besvare, men vi håber at kunne gøre det snarest.

Konklusion

Programmet Classroom Shared Drawing (CSD) er et redskab, hvor underviseren kan bede de studerende give en kort grafisk og anonym besvarelse. CSD er oplagt at anvende i forbindelse med hold-/klasseundervisning eller forelæsninger i synkron undervisning. De studerendes individuelle og anonyme svar kan enten vises via projektor for hele holdet eller alene for underviseren. CSD er et redskab, der kan give underviseren et indblik i den enkelte studerendes delforståelse af et emne. Gode opgaver, understøttet af passende skabeloner, lader de studerende vise deres forståelse, uden at de skal bruge tid på at tegne irrelevante elementer i svaret (eksempelvis at tegne akser, hvis man skal skitsere en funktion).

Programmet tilbyder en stor fleksibilitet i spørgsmålstyper og taksonomiske niveauer, hvilket ikke kun er relevant for faglige områder, hvor det at tegne (give en grafisk afbildning) er en faglig kompetence (f.eks. matematik og fysik) i form af f.eks. grafer og flowdiagrammer. Programmet kan derfor finde anvendelse inden for alle faglige felter, da det kan anvendes til at bede studerende om grafisk at koble (se figur 3) spørgsmål og svar eller f.eks. at indkredse et givent område på et billede, en graf eller en tabel. Ud over at give et afbræk i undervisningen tilbyder programmet at gøre de studerende produktive ved at producere/afbilde viden og/eller færdigheder. I bedste fald kan de studerendes delforståelser afdækkes, så underviseren får et tydeligere billede af de studerende, hvorved undervisningen kan målrettes de studerendes faktiske faglige niveau.

Referencer

- Aljaloud, A., Gromik, N., Billingsley, W., & Kwan, P. (2015). Research trends in student response systems: a literature review. *International Journal of Learning Technology*, 10(4), 313. <https://doi.org/10.1504/IJLT.2015.074073>
- Caldwell, J. E. (2007). Clickers in the Large Classroom: Current Research and Best-Practice Tips. *CBE—Life Sciences Education*, 6(1), 9–20. <https://doi.org/10.1187/cbe.06-12-0205>
- Mazur, E. (1997). *Peer Instruction, A User's Manual*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Duncan, D. (2005). *Clickers in the classroom: how to enhance science teaching using classroom response systems*. Pearson Education.
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The Pen Is Mightier Than the Keyboard. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Lave, J. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Hans Reitzel.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Fra tjekliste for studerende til viden og refleksion hos underviseren – om videnspotentialiet i udviklingsprojekter

Stine Thestrup Hansen, Institut for Regional Sundhedsforskning, Syddansk Universitet; Plastik- og Brystkirurgisk Afdeling, Sjællands Universitetshospital

Rie Troelsen, SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet

Abstract

Udviklingsprojekter kan være en lærerig proces for universitetsundervisere. Projekterne kan give nye indsigter, som kan understøtte refleksion samt læring hos underviseren og dermed bidrage til udvikling og forbedring af undervisningen.

Artiklen omhandler et udviklingsprojekt, som blev gennemført i forbindelse med universitetspædagogikum. I udviklingsprojektet introduceres og afprøves en prædefineret tjekliste til studerendes opgavevejledning på kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet ved Syddansk Universitet. Evalueringen af projektet viste, at behovet for udvikling i vejledningssituationen pegede i en anden retning. De studerende var gode til hver især at bruge tjeklisten, og denne var en støtte for dem i skriveprocessen, men de studerende fik ikke det fulde potentiale ud af tjeklisten, fordi de ikke brugte hinanden som peers og ikke var introduceret til formålet med den peer-feedback, som var et væsentligt element i klyngevejledningen.

Udviklingsprojektet har bidraget med viden om, at vejledergruppen skal blive bedre til at introducere og facilitere klyngevejledning, så de studerende får rammerne for det bedst mulige læringsudbytte.

Indledning

Denne artikel omhandler et udviklingsprojekt, som blev gennemført i forbindelse med Universitetspædagogikum og lektorkvalificeringsforløb for førsteforfatter, som er ansat ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Syddansk Universitet (SDU). Udviklingsprojektet tager udgangspunkt i et vejledningsforløb, som ligger i forlængelse af et undervisningsmodul. I eksisterende praksis oplevede vejledergruppen på modulet, at de studerende havde svært ved at adressere det krævede indhold i deres skriftlige opgave. I udviklingsprojektet var interventionen derfor en prædefineret tjekliste, som blev udviklet og afprøvet til brug i de studerendes opgavevejledning og skrivning. Ved evalueringen af projektet viste det sig imidlertid, at behovet for udvikling i vejledningssituationen pegede i en helt anden retning, som kun blev tydeligt grundet udviklingsprojektet. Hensigten med denne artikel er derfor todelt: på sin vis at formidle selve udviklingsprojektet om at indføre en tjekliste i vejledningssituationen, men også at dele refleksionerne som følge af udviklingsprojektet, herunder at udviklingsprojekter kan være et stillads til at opnå nye indsigter og forståelser af egen praksis.

Kontekst

Udviklingsprojektet blev gennemført på kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje ved Syddansk Universitet. De studerende afsluttede et modul på tredje semester med at udarbejde en skriftlig opgave. I alt var 50 studerende tilmeldt modulet. Som en del af de eksisterende aktiviteter inddeltes de studerende i grupper og fik klyngevejledning. Det var gruppens opgave at hjælpe/supportere hinanden undervejs i opgaven. Klyngevejledning er en forholdsvis ny vejledningsform på kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje og har kun været anvendt de sidste fire år. Derudover er peer-feedback indskrevet i flere fag som undervisnings- og arbejdsform.

Vejledergruppen på modulet vidste fra de tidligere års vejledning på opgaven samt de studerendes evalueringer, at de studerende havde svært ved at strukturere og var usikre på indholdet i deres opgaver, hvorfor de også fandt det svært at give hinanden feedback. De studerende havde svært ved at vejlede hinanden i opgaven og søgte i stedet verificering ved vejlederen. Derfor blev der blandt vejlederne på modulet udviklet en tjekliste, som skulle understøtte de studerende i vejledningsprocessen. Det var intentionen, at de studerende kunne bruge tjeklisten til 1) selv at kontrollere, at det krævede indhold var adresseret i deres skriftlige opgave og 2) som peer-støtte til at vurdere medstuderendes skriftlige opgaver. Det var første gang, at denne prædefinerede tjekliste anvendtes, og udviklingsprojektet sigtede som nævnt på at eksperimentere med og studere effekten af denne tjekliste til hjælp for de studerende mellem og under vejledningerne. Vejledergruppen diskuterede ikke klyngevejledning som pædagogisk metode, men den modulansvarlige underviser henviste til at følge formen for klyngevejledning, som er beskrevet i *Klyngevejledning af specialestudierende* (Niclasen, 2016).

Centrale begreber og eksisterende litteratur

Vejledningsforløbet, som tjeklisten blev implementeret i, var rammesat som et klyngevejledningsforløb, hvor de studerende forventedes at bedrive peer-feedback. De pædagogiske begreber *tjekliste*, *rubric*, *klyngevejledning* og *peer-feedback*, bliver i dette afsnit defineret og præsenteret med relevant litteratur.

Tjeklister og rubrics

En tjekliste og en rubric er i teorien to forskellige pædagogiske redskaber (Dawson, 2017; Equator Network, u.å.), men i vejledergruppen blev de to begreber brugt ensbetydende. Redskabet, som blev anvendt til udviklingsprojektet, havde karakter af en tjekliste, idet den ikke indeholdt niveaudelinger inden for det enkelte kriterium, men snarere angav, hvilket indhold der skulle adresseres. Samtidig var intentionerne bag tjeklisten inspireret af de pædagogiske intentioner bag rubrics. Equator network skriver om tjeklister: "Reporting guidelines are more than just some thoughts about what needs to be in an academic paper. We define a reporting guideline as: "A checklist, flow diagram, or structured text to guide authors in reporting a specific type of research, developed using explicit methodology.""

En rubric er en skematisk guide, der beskriver specifikke kriterier for bedømmelse af en opgave (Sadler, 1989). En rubric indeholder ofte både beskrivelser af de enkelte kriterier og en niveaudeling inden for det enkelte kriterium. Sadler argumenterer for kombinationen af rubrikker, peer-review og eksempler på opgaveløsninger som den optimale måde at hjælpe studerende til at forstå, hvad der forventes af dem til i bedømmelse af en opgave (Sadler, 1989).

Dawson introducerer, at rubrics har mindst 14 forskellige anvendelsesmuligheder, blandt andet som understøttelse i peer-feedback-processer (Dawson, 2017). Rubrics kan benyttes til at danne rammerne for både

peer-feedback, bedømmelse af egen opgave (self-assessment) og bedømmelseskriterier/vurderingskriterier (assessment criteria) ved at specificere de kriterier, opgaven bliver bedømt på (To et al., 2022). Brug af rubrics kan støtte de studerende i eventuel tvivl om indhold samt krav til opgaven. På den måde kan rubrics øge studerendes mestring samt gøre bedømmelsesprocessen mere gennemsigtig (Dawson, 2017) og feedbacken tydeligere (Bandura, 1977). Rubrics kan således bidrage til at skabe refleksionsrum og læring og samtidig fungere som retningslinje for de studerendes feedback til hinanden (Andrade, 2005; H. N. Jensen, 2015; Panadero & Jonsson, 2013; Reddy & Andrade, 2010).

Klyngevejledning

Klyngevejledning er karakteriseret ved, at en enkelt vejleder superviserer en gruppe af studerende. Klyngen kan bestå af mellem to og syv studerende, men består typisk fire til seks studerende (H. N. Jensen, 2015). Specifikt er klyngevejledning (også kaldet kollektiv vejledning) kendetegnet ved vejledning, hvor en gruppe studerende arbejder med hver deres projekt, men har samme vejleder. Dette i modsætning til gruppevejledning, der er defineret ved, at flere studerende arbejder sammen om et fælles projekt, hvortil de har knyttet én vejleder (Rienecker et al., 2020).

Klyngevejledning er et relativt nyt fænomen, og der findes kun nogle få studier, der beskriver og analyserer klyngevejledning (Dysthe et al., 2006; Niclasen & Strøbæk, 2019; Nordentoft et al., 2013; Rienecker et al., 2019). Argumenterne for denne vejledningsform er, at det giver en bedre udnyttelse af universiteternes vejlederressourcer, og de studerendes læring øges, hvis skrive- og opgavevejledning praktiseres kollektivt (H. N. Jensen, 2008).

I et norsk studie fandt man fordele ved en kombineret effekt bestående af klyngevejledning i kombination med plenumpræsentationer (for hele holdet) og individuel vejledning (Dysthe et al., 2006; Rienecker et al., 2019). Dette kan relateres til designet i udviklingsprojektet, hvor de studerende modtog plenumundervisning, klyngevejledning og samtidig havde mulighed for at stille individuelle spørgsmål til klyngevejledningen. De tre tilgange viste sig at supplere hinanden: Mens præsentationerne gav personlig støtte og fungerede som et første filter for idéer og tekster, gav klyngevejledningen de studerende flerstemmig feedback på deres tekster og fokus på akademisering i disciplinen. Individuel vejledning gav mere specifik rådgivning. Det blev også klart gennem studiet, at kritiske faktorer for klyngevejledning var, at studerende bød ind med regelmæssig deltagelse, gensidig forpligtelse, struktur og klare regler (Dysthe et al., 2006; Rienecker et al., 2019).

Peer-feedback

Feedback defineres som *“a process through which learners make sense of the information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies”* (Boud & Molloy, 2013). Feedback, inklusiv hvor man er på vej hen (feed up) og hvad man fremover skal gøre for at opnå fremskridt (feed forward), udgør som pædagogisk greb en af de stærkeste påvirkninger af læring og præstationer, og indholdet kan være enten positivt eller negativt (Boud & Molloy, 2013; Hattie & Timperley, 2007). Peer-feedback er den interaktion, som finder sted mellem én eller flere fagfæller om et fagligt indhold (Carless & Boud, 2018). Peer-feedback finder sted i forbindelse med *peer assessment*, hvor eksempelvis et skriftligt produkt eller et oplæg vurderes. Topping (1998) definerer peer assessment som *“an arrangement in which individuals consider the amount, level, value, worth, quality or success of the products or outcomes of learning of peers of similar status”* (Topping, 1998). Peer-feedback på videregående uddannelser anbefales som et anerkendt pædagogisk greb i læringsprocesser (Boud & Falchikov, 2007). Mazur (1999) og de, der siden har udviklet *peer-to-peer tutoring*, argumenterer for,

at studerende bedre kan understøtte hinandens læring end eksperter kan, fordi de studerende i højere grad forstår hinandens misforståelser (Falchikov, 2003; Mazur, 1999). Inden for forskningsbaseret undervisning kan man argumentere for, at peer-feedback mellem studerende efterligner forskningsverdenens peer reviews og dermed bidrager til, at de studerende indlæres i den kritiske forståelse af vidensproduktionens natur (Elmeskov, 2018; Nicol, 2021; Nicol & McCallum, 2022). Inden for universitetspædagogik er der forskere, der argumenterer for, at studerende er kvalificerede til at bedømme hinanden (Li et al., 2016), mens andre mener, at det er mindre vigtigt, om de studerende er kvalificerede til at bedømme hinanden, eller endda skadeligt, at de gør det. Det vigtige er, at de gennem produktionen af peer-feedback lærer at selvevaluere (Nicol, 2021; Nicol & McCallum, 2022). Peer-feedback er essentiel på de sundhedsfaglige kandidatuddannelser, fordi metoden er inspireret af de arbejdsprocesser, som de studerende kommer ud for, når de skal arbejde akademisk efter kandidatuddannelsen, nemlig funktionen peer review. Peer review er en del af forskningsverdenen, hvor det bruges aktivt af tidsskrifter til at forbedre og kvalificere forskningsstudier (Elsevier, 2022). Men selve processen peer review, altså det at lære at modtage og give feedback, er central ved samarbejde om skriftlige akademiske processer (Topping, 1998). Eksempelvis i evidensbaserede organisationer som hospitalsvæsenet, hvor der arbejdes med forskning, videnskabelige artikler, evidensbaserede retningslinjer og formidling af viden (Berthelsen, 2020). Det kunne også være i arbejdet som klinisk sygeplejespecialist i en klinisk afdeling med udarbejdelse af en retningslinje. Eller udarbejdelsen af en rapport om et udviklingsprojekt. Peer review er centralt i forhold til begrebet evidensbaseret praksis, fordi det er en kvalitetskontrol, der sikrer, at man kan stole på den viden, som formidles, og at denne viden kommer fra "*indsamling, fortolkning og integration af valid, vigtig, anvendelsesorienteret, patientrapporteret, klinisk observeret og forskningsdrevet evidens*" (Guyatt et al., 1992), og netop de sundhedsfaglige professioner skal i dag baseres på evidens (Berthelsen, 2020).

Udviklingsprojektet

Udviklingsprojektet er en del af universitetspædagogikum ved Syddansk Universitet, og indeholder

- En beskrivelse af den pædagogiske udfordring
- En afsøgning af relevant litteratur på området
- En designet intervention på baggrund af udfordring og litteratur
- Evaluering af den gennemførte intervention
- Refleksioner over og deling af resultaterne med fagfæller

Projektet er et eksempel på Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) som en måde at igangsætte undervisningsudvikling på (Dietz-Uhler & Bishop-Clark, 2012; Felten, 2013). Hensigten med projektet er således at give underviserne mulighed for at eksperimentere og udvikle deres egen undervisningspraksis (SDU Uddannelseskvalitet, 2018), og SoTL-tilgangen til undervisningsudvikling tilbyder en systematik, som i grove træk består af undersøgelsesspørgsmål, intervention, evaluering. Udbyttet af en SoTL-tilgang er, at den enkelte underviser kan arbejde med spørgsmål og praksisser, som er relevante, samt at den frembringer refleksion over, hvorvidt interventionen havde den ønskede effekt. Systematikken har herudover ikke alene den fordel, at den vækker genkendelighed med sin forskningslignende struktur, men kan som metode også genbruges i situationer efter universitetspædagogikum, hvor undervisning skal (videre)udvikles (Felten, 2013).

Nærværende projekt blev planlagt og udført af førsteforfatter, mens sidsteforfatter var vejleder på udviklingsprojektet og ansat ved SDU Universitetspædagogik. Den pædagogiske udfordring i udviklingsprojektet var, at førsteforfatter, som er underviser og vejleder på Kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje, oplevede sammen med de øvrige vejledere på modulet, at de studerende havde svært ved at adressere det krævede indhold i

deres skriftlige opgave. I udviklingsprojektet var interventionen derfor en prædefineret tjekliste, som udvikledes og afprøvedes til brug i de studerendes opgavevejledning og skrivning. Tjeklisten var en af vejledergruppen selvudviklet tjekliste, inspireret af modulkriterierne for opgaven, *Den gode opgave* (Rienecker, Jørgensen, og Skov 2022) og de tjeklister, som der arbejdes ud fra i afrapporteringen af sundhedsforskning (Equator Network, u.å.). Dette fordi kravene til indholdet i de studerendes opgaver i høj grad minder om kravene til afrapportering af sundhedsforskning. Samtidig uddannes de studerende til både at vurdere forskning med tjeklister, men også til selv at bruge tjeklister i skriveprocesser som værktøj.

Udviklingsprojektet blev gennemført i efterårssemesteret 2022 på modulet "Sundhedsfremme, forebyggelse, rehabilitering og palliation i klinisk sygepleje" på tredje semester på kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje (Sundhedsvidenskabeligt Fakultet, 2017). Holdundervisningen på modulet forløb i perioden fra 5. september 2022 til d. 26. oktober 2022. Efter undervisningen fulgte eksamen, som var en skriftlig hjemmeopgave på max. 15 sider, som skulle afleveres via Digital Eksamen senest den 4. november. Denne skriftlige opgave var omdrejningspunktet for vejledningen og den opgave som tjeklisten relaterede sig til. Kriterierne til opgaven var formuleret i studieguiden, herunder:

"Der arbejdes med en problemstilling, som er relateret til klinisk sygepleje. Opgaven skal demonstrere kompetencer til teoretisk at bearbejde en klinisk problemstilling der relaterer sig til forskellige grupper af patienter, klienter og borgere samt deres familier og netværk. Opgaven skal endvidere demonstrere den studerendes akademiske kompetence i skriftlig fremstilling. Opgaven indebærer litteratursøgning, kritisk metodevalg (udvalgt litteratur og teori), analyse og kritisk diskussion samt vurdering af konsekvenser for praksis". (Syddansk Universitet, 2017).

Opgaven blev bedømt ved ekstern censur. Holdet bestod af 50 studerende, som var opdelt i studiegrupper á fem studerende i hver studiegruppe. Hver studerende fik mulighed for 2 x 1 lektions klyngevejledning hos en vejleder, som blev tildelt studiegrupperne i midten af modulet. Læringsmålene for vejledningen, som blev formuleret ifm. udviklingsprojektet, var:

1. De studerende skal opnå viden om, hvordan de som studiegruppe kan bruge hinanden til at kvalificere deres individuelle opgaver.
2. At de studerende opnår færdigheder til at reflektere over og diskutere indholdet i et skriftligt oplæg ud fra pensum, som det er tilfældet med eksamensopgaven.
3. De studerende skal i forbindelse med vejledningen opnå erfaringer med og begyndende kompetencer til at vurdere hinandens skriftlige arbejde. Det indebærer at give hinanden og modtage konstruktiv feedback til forbedringer af den skriftlige opgave.

Læringsmålene var til pædagogisk brug i udviklingsprojektet og blev ikke delt med de studerende, idet disse skulle forholde sig til tidligere beskrevet opgavekriterier. Udviklingsprojektets intervention (indførelsen af en tjekliste) understøttede alle tre læringsmål, da tjeklisten skulle fungere som en hjælp til at tydeliggøre opgavens kriterier.

Forud for vejledningen

Gruppen af studerende, som førsteforfatter skulle vejlede, var på fem studerende, som dermed blev deltagerne i udviklingsprojektet.

Forud for vejledningen sendte førsteforfatter et introduktionsbrev via mail til de studerende. I brevet beskrev førsteforfatter, at forventningen til dem var, at de selv talte sammen om, hvornår de ønskede vejledning og meldte tilbage om dette. Førsteforfatter bad dem også drøfte i fællesskab og komme med en samlet melding om, hvad de havde af temaer, som de gerne ville drøfte til vejledningen. I brevet tydeliggjorde førsteforfatter, at intentionen med klyngevejledning ikke er vejledning på individniveau, men vejledning for klyngen (Niclasen, 2016). Det blev foreslået, at de som gruppe kunne nedfælde nogle overordnede temaer eller spørgsmål, som de ønskede at drøfte, og at de meget gerne måtte sende dem til førsteforfatter dagen før vejledningen. Endelig vedlagdes tjeklisten med en opfordring til, at de studerende kunne anvende denne både til at vurdere indhold i egen opgave, men også til at vurdere hinandens opgaver op mod det forventede indhold for på den måde at kunne give hinanden feedback under skriveprocessen (se Tabel 1). Ligeledes kunne de studerende sende skriftlige oplæg til hinanden og udbede konkret feedback i forhold til punkter på listen. Der blev i velkomstbrevet lagt op til, at førsteforfatter sammen med de studerende ved begge vejledninger skulle drøfte, hvordan de studerende havde anvendt tjeklisten og om processen har givet anledning til spørgsmål.

Derudover fik de studerende i undervisningsperioden forud for opgaveskrivningen udleveret to eksempler på opgaver, som begge var bestået. Eksemplerne blev udleveret til de studerende som et pædagogisk redskab til at forbedre deres forståelse af skriftlige standarder og hjælpe dem i deres peer-feedback samt bedømmelse af egen opgave (To et al., 2022). De studerende fik oplyst, at den ene opgave (samt hvilken) var bedømt til middel karakter, og den anden med høj karakter. De to opgaver var ikke anoterede, så det var ikke synligt, hvordan underviseren konkret havde vurderet opgavernes indhold på tekstniveau. Under klyngevejledningerne brugte førsteforfatter eksemplerne ved at henvise til disse, når det var relevant for at demonstrere mulige løsningsforslag.

Tabel 1: Oversigt over de to anvendte værktøjer i udviklingsprojektet: 1) Tjeklisten til peer-feedback, som blev udleveret til de studerende (bestående af K1-4) samt 2) rubric (bestående af K1, K2 og K5) med angivelse af førsteforfatters scores af de studerendes (A-E) skriftlige eksamensopgaver.

K1 ^a	K2	K3	K4	K5				
Afsnit i opgaven	Vurdering	Feedback (ja/nej)	Begrundelse	Studerende/score*				
				A	B	C	D	E
Introduktion	Angives populationen?			4	4	4	4	4
	Angives motivationen for valg af problemområde?			4	3	3	3	5
	Beskriver introduktionen valg af problemområde?			4	4	4	4	2
Baggrund	Målgruppen (prævalens + incidens)			3	4	4	4	4
	Sættes målgruppen i relation til problemområdet?			3	3	3	3	3

	Sættes målgruppen i relation til evt. behandlingsmetoder?			3	4	4	4	4
	Sættes målgruppen i relation til centrale begreber i sundhedsfremme, forebyggelse, rehabilitering og palliation?			4	3	3	3	2
	Beskrives konsekvenser ved problemområdet? (fx livskvalitet, yderligere behandling ect)			4	5	5	5	5
Begrebsdefinitioner	Bliver centrale begreber defineret?			5	5	5	5	4
	Er der sammenhæng mellem begreber og problemområde?			3	5	5	4	1
Afgrænsning	Noget, du ikke ønsker at undersøge? Fx ud fra <ul style="list-style-type: none"> - Diagnostiske kriterier ift. populationen - Tidsperiode - Behandlingsstrategier etc. 			3	2	3	3	1
Problemformulering	Indeholder problemformuleringen ord fra gældende kriterier i PICO(s) eller PEA			3	3	3	3	2
Metode	Beskrives design?			3	3	3	4	3
	Dataindsamling og periode for studiet			4	2	3	2	1
Litteratursøgningsprocessen	Beskriv søgeord -Fritekst eller emneord?			5	5	5	4	4
	Valg af database			5	3	4	3	2
	In- og eksklusionskriterier			5	4	3	3	3

	Tabel med søgeord og antal forekomster igennem søgningen			4	3	3	3	3
	Flowdiagram			3	3	3	3	3
	Begrundes det, hvordan de valgte artikler er fremkommet?			3	3	3	5	2
	Begrundes valget af de fremkomne artikler?			3	3	3	3	3
	Gives der et kort resume af de enkelte artikler med titel, forfatter og årstal? Overvej: <ul style="list-style-type: none"> - Design - Land (kontekst) - Formål - Antal deltagere - Evt. metode - Resultater (kort) - Hvad skal artiklen bruges til ift. din problemformulering? 			2	3	3	3	5
Teori	Beskrives det, hvorfor den teori er valgt – og andet er fravalgt?			3	3	3	3	2
	Beskrives teorien ift. problemformuleringen?			3	3	3	4	2
Analysemetode og proces	Videnskabsteoretisk position			3	3	3	3	1
	Teoretisk referenceramme			4	3	4	4	2
	Hvilke teorier bruges og hvorfor ift. problemformuleringen?							
	Analyseproces <ul style="list-style-type: none"> - Analysemodel? - Evt. figur som illustrerer analysen? 			3	3	3	3	2

Analyse og diskussion	Beskrives resultaterne med reference til problemstillingen?			3	4	3	3	1
Analyse	- Beskrives resultaterne ift. den valgte teori?							
Fundene og teori	- Opsummeres resultaterne med henvisning til, hvad fundene kan bruges til?							
Diskussion:	Besvares formålet ift. resultaterne?			3	3	4	3	1
Inddragelse af anden relevant litteratur	Besvares formålet ud fra centrale begreber i fx rehabilitering?			4	4	4	3	1
	Hvordan stemmer resultaterne overens med anden funden litteratur fra fx baggrunden?			4	4	4	4	4
	Hvordan stemmer resultaterne fra studierne fundet overens med teorien?			3	3	3	3	1
Metodediskussion	Kan man benytte andre metoder – og hvorfor?			4	2	2	2	2
	Hvorfor vælges den valgte metode?			4	5	5	5	3
	Begrænsninger i valg af database?			2	2	2	2	1
	Hvordan har du selv påvirket resultaterne og evt. søgningen?			2	3	3	3	1
	Kvalitetsvurderes studierne med standardiserede tjeklister?			3	3	3	3	1
	Kunne der være valgt andre in- og eksklusionskriterier?			1	1	1	1	1
	Hvad har resultaterne bidraget til?			1	1	1	1	1
Konklusion	Svares der på opgavens problemformulering?			3	4	4	4	1
	Opsummeres analysens resultater?			3	2	2	2	1
Perspektivering	Henvises der til klinisk relevans?			2	3	3	4	5

	Hvordan kan resultaterne bruge i samfundet og klinisk praksis?			2	4	4	4	5
	Nogle forslag til yderligere tiltag, man kan styrke ud fra de fundne resultater?			2	3	3	4	5
Sprog	Er det letlæseligt? - Lange sætninger? - Uforståelige passager? - Uklart, hvad der menes?			4	3	3	3	1
	Akademisk sprog med belæg for alle argumenter?			4	3	3	3	1
Metatekst	Er der tekst, som giver sammenhæng over, hvad som kommer i opgaven?			4	3	2	3	2
Litteraturliste	Relevante referencer ved hvert argument?			5	3	4	4	5
	Bidrager referencerne til at belyse problemformuleringen?			3	3	3	3	2
	Mangler der referencer?			3	3	3	3	1
	Er der overflødige referencer?			3	4	4	4	1
Bilag	Der er et begrænset antal bilag med høj relevans			3	3	3	3	1
	Mangler der nogle bilag?			3	3	3	3	2
	Er nogle bilag overflødige?			3	3	3	3	1
Struktur	Er der en rød tråd igennem opgaven?			3	3	3	5	1
Samlet antal point (ud af 275 mulige)				180	175	180	183	128

^aK refererer til kolonne

*Graden af målopfyldelse er angivet ud fra vurderingen: 1) ikke adresseret; 2) mangelfuldt adresseret; 3) tilfredsstillende adresseret; 4) grundigt adresseret og 5) nuanceret adresseret

De to klyngevejledninger

De to klyngevejledninger blev holdt i oktober 2022 med 14 dages mellemrum. Studieguppen skulle blive enige om og samlet komme med udspil til, hvornår de ønskede at benytte sig af vejlederen på opgaven. Derefter blev dag og tidspunkt fastlagt med vejleder/førsteforfatter.

De to klyngevejledninger forløb begge efter formatet:

1. Onlinemøde via ZOOM¹ (grundet spredt geografi), 45 minutters varighed.
2. Kort introduktion (1. vejledning: Kort gentagelse af formål med klyngevejledning. Kender I hinanden? Er I vant til at arbejde sammen som studiegruppe. 2. Vejledning: Hvordan er det gået siden sidst? Har I haft lejlighed til at bruge hinanden og tjeklisten?)
3. Gennemgang og besvarelse/kommentering af fremsendt materiale, dvs. spørgsmål, undren mv.
4. Andre spørgsmål samt vejledning i, hvordan gruppen kommer videre og kan bruge hinanden, herunder, at det kan være en fordel at dele sig i mindre grupper, så man ikke skal læse fire andre opgaver og give feedback på disse.

Indledningsvis under den første vejledningsgang brugte førsteforfatter en del tid på at forklare de studerende, hvad formålet var med klyngevejledning. De studerende udtrykte, at de oplevede klyngevejledning udelukkende som en sparemanøvre og en forringelse sammenlignet med individuel vejledning. Dette var ligeledes tilbagemeldingen fra de studerende sidste år, hvor vejledningen også foregik som klyngevejledning.

Førsteforfatter forklarede de studerende vigtigheden i at bruge hinanden og at se hinanden som kompetente til at undres og reflektere over skriftlige fremstillinger, både generelt og med hjælp fra tjeklisten. Eksempelvis blev de studerende under første vejledning opfordret til at læse hinandens problemformuleringer og forholde sig kritisk ved at stille spørgsmålene: 1) Hvad forventer jeg, at der vil blive undersøgt ud fra denne problemstilling? 2) Er problemstillingen tilstrækkelig afgrænset, eller stilles der flere problemformuleringer, end opgaven kan rumme? 3) Er der konsensus mellem den problematik, som beskrives i opgavens problemafgrænsning og den formulerede problemformulering? Spørgsmålene var tænkt som refleksionsspørgsmål, som relaterede sig til tjeklisten, da spørgsmålene gerne skulle hjælpe de studerende til at komme i dybden med kravene fra tjeklisten ved, at de studerende reflekterede over og udviklede sig i de skriftlige processer sammen. Under vejledningerne blev tjeklisten aktivt anvendt, idet de studerende stillede konkrete spørgsmål til, hvordan indhold kunne adresseres, men førsteforfatter henviste også under vejledningen til det indhold, der forventedes ifølge tjeklisten. De studerende blev opfordret til at bruge tjeklisten, når de arbejdede med peer-feedback.

Evaluering af udviklingsprojektet

Udviklingsprojektets og vejledningens aktiviteter blev evalueret på to måder: 1) ved at førsteforfatteren vurderede graden af målopfyldelse i de studerendes opgaver, dvs. førsteforfatter bedømte de studerendes læringsudbytte samlet af undervisningen og vejledningen ud fra tjeklisten (se tabel 1); 2) mundtligt og skriftligt ved vejledningens afslutning, hvor de studerendes oplevelse af vejledningen blev indsamlet.

Tjeklisten blev anvendt af førsteforfatter på de fem studerendes færdige opgaver til at vurdere, i hvor høj grad de forskellige emner var beskrevet og bearbejdet af de studerende ud fra en skala fra 1) ikke adresseret; 2) mangelfuldt adresseret; 3) tilfredsstillende adresseret; 4) grundigt adresseret til 5) nuanceret adresseret. De studerende var orienteret om, at førsteforfatter ville bruge tjeklisten til at vurdere indholdet i deres opgaver, men ikke, at opgaven ville blive bedømt med niveaudeling.

De studerendes egne oplevelser af brugen af tjeklisten blev evalueret, dels mundtligt i forbindelse med den sidste vejledningsgang, og dels skriftligt gennem et evalueringsskema i SurveyXact (Ramboll, u.å.), som de

¹Zoom er en kollaborativ, cloudbaseret videokonferencetjeneste, der tilbyder funktioner, herunder onlinemøder, gruppe-meddelelsestjenester og sikker optagelse af sessioner (Zoom Video Communications Inc, 2016).

studerende blev bedt om at udfylde efter sidste vejledning (se tabel 2). Den mundtlige evaluering havde karakter af en uformel dialog og fri form, hvor de studerende kunne komme med feedback til førsteforfatter om vejledningerne. Førsteforfatter bruger disse oplevelser både til at forbedre sin egen rolle som vejleder og til at dele erfaringer med de øvrige vejledere på modulet. De studerende var forberedt på, at der også ville komme en skriftlig evaluering. Spørgsmålene i evalueringsskemaet blev besvaret kvalitativt ved fritekst.

Tabel 2: Evalueringsbrevet, som blev sendt til de studerende omhandlende deres oplevelser af vejledningen

Kære studerende på kandidatuddannelsen i Klinisk sygepleje,

Jeg er i gang med en opgave om brugen af tjeklisten ifm. jeres klyngevejledning. I den forbindelse bedes I svare på 6 spørgsmål.

OBS! Svarerne anonymiseres inden behandling og vil ikke blive relateret til bedømmelsen af din skriftlige opgave.

1. Fornavn
2. Hvad er din holdning til universitetets valg af gruppevejledning ifm. opgaven på modulet "Sundhedsfremme, forebyggelse, rehabilitering og palliation i klinisk sygepleje" ?
3. Hvordan har du følt dig hjulpet af din gruppe i skriveprocessen?
4. Er tjeklisten en hjælp for dig ifm. udarbejdelse af den skriftlige opgave? Hvordan?
5. Har du følt dig kompetent til at give dine medstuderende feedback på deres skriftlige arbejde? Brugte du tjeklisten i den forbindelse?
6. Har du forslag til, hvordan universitetet kan forbedre gruppevejledningsforløb?
7. Er der andet, du ønsker at dele? ☺

Tak for dit svar.

Resultater

I alt deltog fem studerende i udviklingsprojektet, og alle fem studerende deltog ligeledes i evalueringen. Alle fem studerendes opgaver blev bedømt vha. tjeklisten. Den skriftlige evaluering blev besvaret af fire studerende. Førsteforfatter sendte en påmindelse til den sidste studerende, som derefter også besvarede den skriftlige evaluering (tabel 2).

Resultaterne fra hver af evalueringsformerne vil blive gennemgået i dette afsnit.

Graden af målopfyldelse ud fra tjeklisten

Graden af målopfyldelse i de studerendes skriftlige eksamensopgaver blev vurderet i forhold til den fremsendte tjekliste til peer-feedback for at vurdere, om de studerende havde adresseret det forventede indhold i deres opgaver (se tabel 1). Til dette formål blev tjeklisten konverteret til en rubric med niveauinddeling til brug for førsteforfatters vurdering af opgaverne (se Tabel 1). Hver af de fem opgaver blev nærlæst og tildelt points ud fra vurderingen: 1) ikke adresseret; 2) mangelfuldt adresseret; 3) tilfredsstillende adresseret; 4) grundigt adresseret og 5) nuanceret adresseret, som angivet i tabel 1.

Vurderingerne af opgaverne med rubricen, med samlede scores fra 128 til 183 ud af 275 mulige point, viser, at de studerende i de fleste tilfælde havde adresseret indholdet fra tjeklisten, men at der også var meget forskellige niveauer at adressere det forventede indhold på. Et eksempel var studerende E, som overordnet havde adresseret alt fra tjeklisten i sin opgave, men med en samlet score i den lave ende. Samlet set var der ikke sammenhæng i denne studerendes opgave, og den studerende fik karakteren 00. Dette er et eksempel på, at en tjekliste ikke er et redskab, som hjælper studerende til forståelser af sammenhænge i en opgave, men snarere refererer, til om fragmenter er til stede. Dette afspejlede sig også i de givne eksamenskarakterer for opgaven, som rangerede fra under middel til topkarakter. Ud fra denne bedømmelse samt de spørgsmål, som de studerende stillede under vejledningerne til tjeklisten, tyder det på, at de studerende har anvendt tjeklisten i skriveprocessen til at adressere det forventede indhold i deres opgaver.

De studerendes oplevelse af vejledningsforløbet

De studerende gengav samstemmende ved den mundtlige evaluering, at de ville foretrække individuel vejledning frem for klyngevejledning. Deres primære argument var, at de oplevede det svært at give deres medstuderende feedback på opgaver. Samtidig vægtede de studerende at fokusere på deres egen opgave, idet de oplevede, der var sparsom tid til opgaven.

Ikke overraskende frembragte de studerende ikke meget dybdegående perspektiver under de 10 minutters mundtlige evaluering i slutningen af den anden vejledningsseance. Tilbagemeldingerne var meget overordnede: at de studerende synes, de fik svar på deres spørgsmål, at de ikke helt var samme sted i skriveprocessen, så de havde behov for vejledning på forskellige tidspunkter, og de henviste igen til en manglende forståelse af, hvorfor vejledningen blev afholdt som klyngevejledning. Den skriftlige evaluering gav derfor de studerende bedre mulighed for at afgive reflekterede svar, da de både havde tid til at tænke over vejledningsforløbet og spørgsmålene.

Svarene på spørgsmålene i spørgeskemaet viser, at det grundlæggende var uklart for de studerende, hvad intentionen med klyngevejledningen var, samt hvordan klyngevejledning og peer feedback skulle understøtte deres læringsmål i den skrevne eksamensopgave. En studerende skrev:

"Ideen med klyngevejledning er god. Fremme af indbyrdes støtte, de studerende imellem. Det kan højne refleksioner over egen opgave og træne akademisk mundtligt og skriftligt sprog om emnet. Behovet for vejledning bliver dog ikke opfyldt for den enkelte angående egen opgave. Det er ærgerligt, at man ikke får individuel mulighed for mere målrettet at arbejde med egen læring. Vejledningsmøderne fungerede fint, alle blev hørt, spørgsmål besvaret, men der var ikke en fornemmelse af sikkerhed i forhold til at være på rette vej med egen opgave. Det blev mere en overordnet vejledning".
(Studerende)

De studerende angav alle at have brugt tjeklisten på forskellig vis, og at denne havde været en støtte i deres egen skriveproces. Nogle studerende var gået meget i dybden med de beskrevne emner fra tjeklisten, mens andre var gået lettere hen over tjeklisten, fordi de fandt indholdet som en selvfølge, der lænede sig op ad opgavekriterierne.

"Tjeklisten var en hjælp til at strukturere opgaven, samt en hjælp til at komme akademisk i dybden med de forskellige afsnit. Jeg har gemt den og forventer at anvende den i forbindelse med specialeskrivning". (Studerende)

En studerende foreslog, at undervisningen, hvor der introduceres til opgaven, kunne laves om til en workshop, så de studerende i højere grad lærte at give og få feedback.

"Jeg synes helt klart der skal gøres mere ud af informationen om klyngevejledningen, og at det I forventer er primært vi bruger hinanden i studiegruppen. Måske skulle der overvejes noget helt andet. F.eks workshop hvor vi som de studerende dels kan bruge hinanden, men også få råd og vejledning fra jer vejledere" (Studerende)

En anden studerende skrev, at det var svært at give hinanden feedback hvor indholdet ikke var positivt.

"Man bliver bedre til at give feedback, jo mere man øver sig. Det kan være grænseoverskridende at give 'negativ' respons. Det kunne man godt bruge nogle redskaber til". (Studerende)

Evalueringen tyder på, at de studerende kunne have behov for en anden introduktion til opgaven – altså en introduktion, som ikke kun omhandlede kriterierne og indholdet i opgaven, men som også giver en indføring i samarbejdsprocessen blandt de studerende som peers undervejs. Eksempelvis kunne de studerende få en indføring i, hvordan de kan dele skriftlige opgaveudkast og give hinanden feedback undervejs, eller gode og dårlige måder at give feedback på i forhold til sprogbrug eller det at give kritik (Carless & Boud, 2018; Winstone, 2020).

Diskussion

Nærværende udviklingsprojekt har undersøgt en problemstilling, som knyttede an til funktionen som vejleder ved kandidatuddannelsen i Klinisk Sygepleje på Syddansk Universitet. Vejledergruppen på modulet, som dette udviklingsprojekt omhandlede, blev under sidste års vejledning opmærksomme på, at de studerende efterspurgte mere individuel feedback på deres opgave. Samtidig oplevede vi i vejledergruppen, at de studerende ikke havde adresseret det forventede indehold. Derfor valgte vejledergruppen at udvikle en tjekliste til peer-feedback, som skulle understøtte de studerende i skrive- og vejledningsprocessen.

At studerende ønsker individuel feedback er et velbeskrevet fænomen inden for pædagogik. I litteraturen er det velbeskrevet, at studerende ønsker feedback, som er personlig, forståelig, relevant og rettidig for, efter egen vurdering, at opnå mest mulig læring og klare sig bedre på uddannelsen (Carless & Boud, 2018; Hendry, 2013; Winstone, 2020). Som udgangspunkt udgør de præferencer alle parametre, som kan være udfordrende for vejlederen at passe ind under klyngevejledning, idet vejledning foregår til klyngen og gruppens samlede proces her er i fokus (Niclasen, 2016). Vi ved også fra litteraturen, at vi som undervisere ikke må tro, at de studerende kan give hinanden feedback uden at få redskaber, som hjælper dem til dette. De studerende har behov for eksempler og støtte i læringsprocessen for at opnå nye kompetencer – i dette tilfælde kompetencer til at give og modtage peer-feedback (Biggs & Tang, 2019). Den udviklede tjekliste havde netop til formål at støtte de

studerende til kritisk at vurdere og give peer-feedback, feed up og feed forward på, om de krævede detaljer var til stede i både egen opgave og medstuderendes opgaver.

Evalueringen tyder på, at den skriftlige introduktion i form af vejlederbrevet, den mundtlige klyngevejledning og fremsendelsen af de to eksempler på opgaver ikke var tilstrækkeligt understøttende til, at de studerende kunne bruge tjeklisten til at give hinanden feedback. Den oprindelige analyse af problemet var, at de studerende havde behov for en tjekliste som stillads i deres bestræbelser på at give hinanden brugbar og målrettet feedback, men evalueringen peger i stedet på, at de studerende ikke var bekendte med selve præmissen for vejledningsforløbet, dvs. peer-feedback og klyngekonceptet. Tjeklisten virkede godt som konkretisering af, hvad den individuelle opgave skulle indeholde og sigte efter. Men som støtte til faglige dialoger, dvs. som redskab til undren, refleksion og erfaringsudveksling (Carless, 2015) blandt de studerende om deres opgaver og kursusindholdet, virkede den ikke efter hensigten, idet de studerende ikke var klar over, hvordan faglige dialoger skulle gribes an, endsige at der skulle foregå faglige dialoger. Dette understreger en pointe, som er blevet fremtrædende i de seneste års forskning om feedback: at effektive feedbackaktiviteter kræver et stort fokus på de studerendes perspektiv (Carless & Boud, 2018; L. X. Jensen et al., 2023; Winstone, 2020). Her tales der om de studerendes *feedback literacy*, altså kompetencen til at modtage, give, genkende og gøre brug af feedback. Selvom dette projekt ikke som udgangspunkt har haft fokus på feedback literacy, viser det alligevel vigtigheden af at betragte feedback som en kompetence i sig selv, der skal undervises i og læres. Helt konkret peger resultatet af udviklingsprojektet derfor på, at der skal introduceres grundigere til peer-feedback som en del af undervisningen, evt. som en decideret workshop for de studerende forud for klyngevejledningsforløbet. I workshoppen skal der være fokus på, hvordan de studerende kan bruge hinanden imellem vejlednings-sessionerne, og hvilken rolle tjeklisten kan have for deres feedback på egne og hinandens opgaver.

Især tjeklistens rolle i arbejdet med opgaven er vigtig. Under udviklingsprojektet fremkom det, at brugen af tjeklisten ikke var uproblematisk, hverken for de studerende eller for vejlederne. Den simple form – om emnerne var adresseret med ja/nej – var ikke fyldestgørende i førsteforfatterens afsluttende vurdering af opgaverne, og derfor konverterede førsteforfatter i denne del af udviklingsprojektet tjeklisten til en rubric, hvor graden af målopfyldelse kunne gradueres fra et til fem. Set i bagklogskabens klare lys har det oprindelige ensidige skema med ja/nej måske også været for snævert for de studerende, idet nogle af dem, at bedømme ud fra opgaverne, ikke forstod, hvordan indholdet skulle sættes i sammenhæng med det øvrige indhold i opgaven. Vejledergruppen kunne med fordel have udfærdiget en rubric med gradueringer af, hvordan indholdet forventes adresseret og hvor det rangerer sammen med kriterierne. Endvidere kan det undersøges, om der findes et eksisterende og bedre skema i den internationale litteratur. Såfremt der arbejdes videre med den eksisterende tjekliste, bør denne videreudvikles og testes på medstuderende og vejledere, så den i højere grad bliver anvendelig for begge parter. Dette er svagheder ved udviklingsprojektet, men også et udtryk for, at udviklingsprojekter er læringsforløb (SDU Universitetspædagogik, 2019).

Udviklingsprojektet har en afledt effekt: Det har ikke alene vist, hvordan en intervention, der er designet ud fra en oplevet pædagogisk udfordring i en vejledningssituation, har virket (og ikke virket) – det har også givet anledning til indsigter i selve den pædagogiske udfordring. Disse indsigter ville ikke være dukket op til overfladen, hvis ikke der var blevet gået systematisk til værks i undervisningsudviklingen, dvs. at den (foreløbige) pædagogiske udfordring blev formuleret, at der blev designet en intervention, at interventionen blev evalueret, og at der efterfølgende blev reflekteret over resultaterne (Dietz-Uhler & Bishop-Clark, 2012).

En væsentlig del af begrebet *Scholarship of teaching and learning* handler om videndeling – om at dele sin erhvervede viden og erfaringer fra den pædagogiske intervention med kollegaer (Felten, 2013). Både for at

bidrage til den samlede viden i den kollegiale grupper, men også for at få kvalificeret, konstruktiv og kritisk modspil. I dette tilfælde har projektets indledende pædagogiske udfordring været fælles for vejledergruppen omkring modulet, og det er her interventionens tjekliste er blevet udviklet. Derfor er resultaterne af projektet – og ikke mindst erfaringerne med at implementere tjeklisten i klyngevejledningssituationen – også blevet delt med resten af vejledergruppen. Det har ført til indsigter i hinandens forskellige måder at opfatte og gennemføre klyngevejledning på – en forskellighed, som heller ikke nødvendigvis ville være kommet til syne, hvis ikke for udviklingsprojektet og dets krav om deling med kollegaer. Nogle vejledere gennemfører eksempelvis klyngevejledningen, hvor tiden opdeles blandt de studerende, så alle studerende får individuel vejledningstid, mens de resterende studerende lytter og lærer med. Andre vejledere praktiserer klyngevejledning, hvor formen er mere uformel, og hvor gruppen byder ind i en samlet dialog. Her vil ikke alle studerende nødvendigvis byde ind under vejledningen. Nogle vejledere mener, at det er essentielt, at gruppen mødes fysisk med vejleder mindst én gang, mens andre vejledere mener, at vejledning via onlinemøder er fordelagtig og lige så understøttende for læring. På baggrund af hele forløbet foregår der fortsat spændende diskussioner blandt vejlederkollegerne om, hvorvidt de forskellige udmøntninger af klyngevejledning er et problem, og hvordan tjeklisten fungerer i de forskellige varianter af vejledningsformen. Men skal peer-feedback introduceres og integreres i det forudgående undervisningsforløb, skal koblingen til én eller flere former for klyngevejledning i hvert fald adresseres (Rienecker et al., 2019).

Det væsentlige budskab, som forfatterne ønsker at dele med denne artikel, er, at når pædagogiske udfordringer underkastes en systematisk tilgang til udvikling, kommer man ikke alene i dybden med både sin egen pædagogiske rolle, men også hele konteksten, i dette tilfælde det konkrete undervisningsmodul. Udviklingsprojekter kan kaste lys over svagheder og styrker samt nye eller forskellige forståelser, vi som undervisere og vejledere kan bruge aktivt i vores pædagogik. Ydermere, når udviklingsprojekter formidles og diskuteres, kan dette understøtte vidensdeling og samarbejde mellem kollegaer som, eksempelvis i dette udviklingsprojekt, har vist sig yderst vigtigt for den undervisningsramme, vi arbejder i.

Udviklingsmodellen med at stille et pædagogisk spørgsmål, at undres og fordybe sig i årsager kan fremadover bruges både i undervisnings- og vejledningssituationer til at skabe viden om og kontinuerligt forbedre både den individuelle underviseres praksis, men også være anvendelsesorienteret viden for andre undervisere når udviklingsprojekter formidles. På den måde kan udviklingsprojekter understøtte at undervisning også på den pædagogiske side trækkes i en vidensbaseret retning (Rienecker et al., 2013).

Konklusion

I problemformuleringen blev følgende spørgsmål stillet: Er brugen af en tjekliste til peer-feedback til hjælp/støtte for de studerende i vejledningsprocessen, hvor de skal give hinanden feedback? Får tjeklisten de studerende til at reflektere over indholdet – dvs. kan den anvendes som en tjekliste i skriveprocessen og til klyngevejledningen? Vi kan konkludere, at de studerende hovedsageligt brugte tjeklisten til at vurdere, hvorvidt indholdet var adresseret i egen opgave, og at de studerende ikke prioriterede at bruge tid på at give hinanden feedback. Hvis målet er at støtte de studerendes peer-feedbackproces, er en tjekliste altså ikke nok i sig selv – de studerende skal også introduceres til dens begrundelse og brug.

Udviklingsprojektet har ført til ny viden og refleksion hos førsteforfatter om, hvordan klyngevejledning opleves af studerende, og hvilke udviklingsområder man som underviser og vejleder skal arbejde videre med for at udvikle sine kompetencer. Udviklingsmodellen med at stille et pædagogisk spørgsmål, at undres og fordybe sig i årsager kan fremover bruges både i undervisnings- og vejledningssituationer. Den kan bidrage med væsentlig

viden, som ikke alene kan udvikle underviser/vejleder, men også undervisningsmåden på uddannelsen, idet der i vejledergruppen sparreres tæt med hinanden, og individuelle vejlederes udviklingsprojekter kan bruges kollegialt til vidensdeling og forbedring af undervisningen. På den baggrund overvejer gruppen af vejledere at ændre introduktionen til klyngevejledningen, så det bliver tydeligt for de studerende, hvilken læring de skal have ud af det, og hvad formålet med denne specifikke type vejledning er. De studerende kunne også have gavn af en introduktion til peer-feedback-funktionen og hvordan de skal bruge denne både i deres studie og deres arbejdsliv efterfølgende. Klyngevejledning er for mange – både undervisere og studerende – stadig et nyt koncept. Det betyder, at der er et større behov for at tydeliggøre, hvordan man introducerer og faciliterer klyngevejledning, så de studerende får rammerne for det bedst mulige læringsudbytte.

Referencer

- Andrade, H. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53, 27–31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Berthelsen, C. (2020). *Evidens i sygeplejen* (1. udgave). Samfundslitteratur.
- Biggs, J., & Tang, C. (2019). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/642465>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term*. Routledge. <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0619/2006026519.html>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: learning from award-winning teaching*. Routledge.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347–360.
- Dietz-Uhler, B., & Bishop-Clark, C. (2012). *Engaging in the scholarship of teaching and learning: a guide to the process and how to develop a project from start to finish*.
- 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(03), 299–318.
- Elmeskov, D. C. m. fl. (2018). *Videnskabelse på universitetet: veje til integration af forskning og undervisning* (T. Damsholt, H. Nexø Jensen, & C. Ø. Rump (red.); 1. udgave). Samfundslitteratur.
- Elsevier. (2022). *Certified Peer Reviewer Course*. Researcher Academy. <https://researcheracademy.elsevier.com/navigating-peer-review/certified-peer-reviewer-course>
- Equator Network. (u.å.). *What is a reporting guideline? Enhancing the QUALity and Transparency Of health*

Research. Hentet 8. august 2023, fra <https://www.equator-network.org/about-us/what-is-a-reporting-guideline/>

Falchikov, N. (2003). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Routledge.

Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1 SE-Articles), 121–125. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.1.1.121>

Guyatt, G., Cairns, J., Churchill, D., Cook, D., Haynes, B., Hirsh, J., Irvine, J., Levine, M., Levine, M., Nishikawa, J., Sackett, D., Brill-Edwards, P., Gerstein, H., Gibson, J., Jaeschke, R., Kerigan, A., Neville, A., Panju, A., Detsky, A., ... Tugwell, P. (1992). Evidence-Based Medicine: A New Approach to Teaching the Practice of Medicine. *JAMA*, 268(17), 2420–2425. <https://doi.org/10.1001/jama.1992.03490170092032>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1): 81-112.

Hendry, G. (2013). Integrating feedback with classroom teaching: Using exemplars to scaffold learning. I *Reconceptualising Feedback in Higher Education*. Routledge.

Jensen, H. N. (2008). Ja tak til mere kollektiv opgave-og skrivevejledning! *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3(6), 15–20.

Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger: håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser* (1. udgave). Samfundslitteratur.

Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2023). Feedback encounters: towards a framework for analysing and understanding feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 121–134. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2059446>

Li, H., Xiong, Y., Zang, X., L. Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K. S., & K. Suen, H. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 245–264.

Mazur, E. (1999). *Peer instruction: A user's manual*. American Association of Physics Teachers.

Niclasen, J. (2016). Klyngevejledning af specialestuderende. I *Københavns Universitet* (Universitetspædagogikum og udvikling af undervisning - deltagerprojekter og undervisningsperspektiver, Bd. 11, Nummer 21). <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/dut/article/download/22610/21645>

Niclasen, J., & Strøbæk, P. S. (2019). Group versus individual supervision of university students: a qualitative study. I *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift online* (Bd. 14, Nummer 27). <https://tidsskrift.dk/dut/article/download/109618/164398>

Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756–778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>

Nicol, D., & McCallum, S. (2022). Making internal feedback explicit: exploiting the multiple comparisons that occur during peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 424–443. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1924620>

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.

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A

- review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Ramboll. (u.å.). *SurveyXact*. Hentet 29. december 2022, fra <https://www.surveymxact.com/#>
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*, 35(4), 435–448.
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Dolin, J., & Holten Ingerslev, G. (2013). *Universitetspædagogik* (L. m. fl. Rienecker (red.); 1. udgave). Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G., & Jørgensen, P. S. (2019). Kollektiv vejledning. I *God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter*. Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G., & Stray Jørgensen, P. (2020). *God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter*. Nota. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/644938>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- SDU Uddannelseskvalitet. (2018). *4. Delpolitik for universitetspædagogik og pædagogisk kompetenceudvikling*.
[file:///C:/Users/sttha/Downloads/4_delpolitik_universitetspaed_og_paed_kompetenceudv \(2\).pdf](file:///C:/Users/sttha/Downloads/4_delpolitik_universitetspaed_og_paed_kompetenceudv%20(2).pdf)
- SDU Universitetspædagogik. (2019). *Study programme for the Lecturer Training Programme Winter 2021*.
- Sundhedsvidenskabeligt Fakultet. (2017). *Studieordning for Kandidatuddannelsen I Klinisk Sygepleje*. https://www.sdu.dk/da/uddannelse/kandidat/klinisksygepleje/uddannelsens_opbygning/studieordning
- Syddansk Universitet. (2017). Eksamensopgave til modulet Sundhedsfremme, forebyggelse, rehabilitering og palliation i klinisk sygepleje. I *Studieordning for Kandidat i Klinisk Sygepleje*. <https://odin.sdu.dk/sitecore/index.php?a=sto&id=7924&lang=da&kassogram=8121>
- To, J., Panadero, E., & Carless, D. (2022). A systematic review of the educational uses and effects of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1167–1182. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2011134>
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.
- Winstone, N. (2020). *Designing effective feedback processes in higher education: a learning-focused approach*. Routledge.
- Zoom Video Communications Inc. (2016). *Security guide. Zoom Video Communications*. <https://d24cgw3uvb9a9h.cloudfront.net/static/81625/doc/Zoom-Security-White-Paper.pdf>

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Organisatorisk rammesætning af kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelse

Henriette Duch, VIA University College

Birgitte Lund Nielsen, VIA University College

Abstract

Nationalt og internationalt imødegår behov for og krav om kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelser gennem strategiske initiativer med oprettelse af centrale enheder. På baggrund af en case fra en professionshøjskole har artiklen til formål at bidrage til kvalificering af kompetenceudvikling. Der spørges til muligheder og nye åbninger for professionsdidaktisk udvikling samt udfordringer og spændinger relateret til denne nye organisatoriske enhed med ansvar for kompetenceudvikling for alle undervisere.

Det empiriske grundlag er tre fokusgruppeinterviews samt dokumenter fra et større følgeforskningsprojekt. Teoretisk anvendes Wenger-Trayners praksisteori, og med afsæt i en interessentanalse viser resultaterne en tilslutning til initiativet samt ønsker om yderligere opmærksomhed på samspil med andre enheder i organisationen, ønske om inddragelse af eksisterende viden og erfaringer samt opmærksomhed på de mange forskellige undervisere og uddannelser.

Til slut diskuteres opmærksomhedspunkter relateret til legitimitet af og forankring i en organisation præget af stor diversitet samt særlige forhold for og krav til kvalificering af adjunkter.

Introduktion: Kompetenceudvikling på videregående uddannelser

De fleste videregående uddannelser arbejder mere eller mindre organiseret med kompetenceudvikling for underviserne. Feltet 'educational development' (uddannelsesudvikling) har udviklet sig over de sidste 50 år, og siden år 2000 er de organisatoriske perspektiver kommet mere i højsædet, således at det indgår i strategiske overvejelser og får topledelsens bevågenhed (Fraser m.fl., 2010). Kompetenceudvikling afgrænses dermed ikke længere til (sporadiske) kurser for den enkelte medarbejder. Samtidig, med øgede krav om dokumentation af uddannelseskvalitet, er der kommet opmærksomhed på både systematisk uddannelsesudvikling og kompetenceudvikling (Fraser m.fl., 2010). Undervisning og didaktisk udvikling spiller en langt større rolle på de videregående uddannelseinstitutioner, og fremkomsten af begrebet 'teaching excellence' understreger dette (Fraser m.fl., 2010).

I Danmark har flere universiteter oprettet organisatoriske enheder, som har ansvar for kompetenceudvikling for underviserne (Aarhus Universitet, 2022; Aalborg Universitet, 2022; Syddansk Universitet, 2022). Disse enheder har forskellige indholdsmæssige opmærksomheder. Eksempelvis er der nogle steder særligt fokus på integration

af it. Medarbejdergruppen er blandet både i forhold til stillingsbetegnelse, hvorvidt de har forskningskompetence samt om en ansættelse er som videnskabelig medarbejder eller teknisk-administrativ medarbejder. Udfordringer i denne variation i arbejdsopgaver og medarbejdergruppe diskuteres i den internationale litteratur (Poell & Krogt, 2016; Green & Little, 2016; Kolomitro m.fl., 2020).

Fælles for danske universiteter og professionshøjskoler er, at stillingsstrukturen fordrer en særlig opmærksomhed på kompetenceudvikling fra ansættelse som adjunkt til kvalificering som lektor. På universiteter forventes det, at

"videnskabeligt personale, der varetager undervisning, har de fornødne pædagogisk-didaktiske kompetencer til at løfte deres konkrete undervisningsopgaver", og medarbejderne "skal løbende vedligeholde og udvikle deres opnåede pædagogisk-didaktiske kompetencer". (Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter, 2019).

Universitetet skal have en plan for, hvordan vedligeholdelsen og kompetenceudviklingen skal foregå. For adjunkter forudsættes deltagelse i et universitetspædagogikum, som

"kan tones indholdsmæssigt afhængigt af stillingernes arbejdsområder med eksempelvis formidling af forskning, forskningsbaseret undervisning eller forskningsbaseret myndighedsbetjening. Omfang, form og overordnet indhold af universitetspædagogikum skal fremgå af universitetets plan for pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling." På professionsuddannelser skal der være "et højt fagligt og pædagogisk niveau blandt underviserne" og "gode karrieremuligheder for underviserne" (Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, 2021).

Ansættelsen som adjunkt er i princippet varig under forudsætning af en positiv lektorbedømmelse (her adskiller professionshøjskolerne sig fra universiteterne). Professionshøjskoler skal sikre en plan for kvalificeringen til lektor, og med

"positivt lektorbedømt forudsættes vedkommende dermed i stand til selvstændigt at udvikle, tilrettelægge og gennemføre erhvervs- eller professionsrettet samt udviklingsbaseret undervisning (...). Det forudsættes, at lektoren løbende vedligeholder og fornyr de nævnte kvalifikationer, og at ansættelsesgrundlaget giver mulighed herfor."

På professionshøjskoler findes der forskellige modeller for, hvorledes der arbejdes med lektorkvalificering (University College Lillebælt, 2022; Professionshøjskolen UCN, 2022), og forskning viser, at dette forløb kan tage forskellige former for de enkelte adjunkter, særligt i forhold til anvendelse af erfaringer med forskning og udvikling (FoU) i undervisning (Duch m.fl., 2021; Larsen m.fl., 2022).

Trods forskelligheder skal både universiteter og professionshøjskoler således arbejde med systematisk og løbende kompetenceudvikling for undervisere. Når der sker forandringer i det organisatoriske set-up, opstår en særlig mulighed for at få indsigt i forståelser, initiativer og processer omkring kompetenceudvikling – både i den konkrete organisation og med mulige generiske implikationer. Denne mulighed er opstået på en professionshøjskole, hvor vi følger en ny central enhed fra den strategiske beslutning om oprettelse, til organisering af denne enhed, videre til de didaktiske valg og gennemførelse af kompetenceudviklingsaktiviteter i regi af denne. Artiklen bidrager således med forskning fra et nyt perspektiv, hvor ovennævnte forskning i højere grad knytter sig til allerede eksisterende enheder for organisatorisk udvikling, deres organisering og medarbejdergruppe eller kvalificering af adjunkter på professionshøjskoler samt disses vidensomsætning.

Den del af forskningen, der præsenteres i artiklen, er baseret på data fra første del, dvs. tidsmæssigt *før* der er gennemført kompetenceudviklingsforløb. McGrath (2020) konkluderer netop – baseret på forskning i uddannelsesudvikling – at strategier på det organisatoriske niveau er afgørende for mulighedsrum for underviseres professionelle udvikling, og forfatteren henviser bl.a. til potentielle udfordringer relateret til organisatorisk kultur, muligheder for at implementere nye idéer, mandat til at træffe beslutninger om dette, og McGrath fremhæver endvidere, at der i en undervisningsorganisation vil være forskellige antagelser, forståelser og interesser inden for området (McGrath, 2020, s. 102). Vi anser organisationer for at være i løbende udvikling, så udvikling ikke alene finder sted, når der træffes strategiske beslutninger om forandringer – udvikling finder kontinuerligt sted i et komplekst samspil mellem top-down- og bottom-up-processer (Mac, 2017; Krainer m.fl., 2019). Vores analyse er baseret på den særlige situation i en afgrænset tidsperiode, som foranlediger involvering af og påvirkning af mange aktører i organisationen. Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvilke udfordringer og spændinger fremhæves af aktører i organisationen ved etableringen af en ny organisatorisk enhed med ansvar for underviseres kompetenceudvikling?

Formålet er at bidrage til og rejse diskussioner med henblik på kvalificering af kompetenceudvikling på videregående uddannelser. Uddannelser, som i en dansk kontekst ofte er samlet i store organisationer med mange tværgående enheder, forskellige fagligheder samt varetagelse af opgaver inden for uddannelse og forskning. Vores håb er således, at artiklen kan inspirere til professionsdidaktisk udvikling af medarbejdere og organisationer på universiteter og professionshøjskoler samt evt. andre videregående uddannelser.

For at få perspektiver frem fra forskellige personalegrupper på den pågældende videregående uddannelsesinstitution har det metodiske og analytiske arbejde taget udgangspunkt i interessentanalyse (Mitchell, 1997), idet interessentanalysen bidrager til at karakterisere og identificere de forskellige aktører i en organisation (uddybes nedenfor). Inden den konkrete kontekst og iniativet til etablering af en ny enhed præsenteres, præsenteres en række tendenser i den internationale forskning vedrørende kompetenceudvikling på videregående uddannelser, som både omhandler strategier og aktørers ageren.

Internationale tendenser

Den internationale forskning viser som nævnt en udvikling frem mod et strategisk fokus på kompetenceudvikling (Fraser m.fl., 2010). Oprettelsen af enheder, som har kompetenceudvikling til formål, kan på forskellig vis være koblet til organisatoriske enheder for humane ressourcer (Poell & Krogt, 2016; 2017), samtidig med at der kan være medarbejdere, som har mange forskellige opgaver, der i større eller mindre grad fokuserer på individets udvikling eller organisationens udvikling, samt er mere eller mindre integrerede i den øvrige organisation (Tschannen-Moran 2009; Wisdom, 2012; Krainer m.fl., 2019; Kolomitro m.fl., 2020; McGrath, 2020). De ansatte kan have varierende forudsætninger, fx spidskompetencer inden for it, pædagogik eller forskning, ligesom de kan have forskellige titler (Green & Little, 2016).

Forskning i kompetenceudvikling for undervisere peger overordnet set på det afgørende i, at studerendes læring og motivation er i fokus, at deltagernes aktive læring faciliteres, at der tænkes i sammenhængende indsatser på en institution (dog med fleksibilitet for den enkelte), at der er forløb over en vis tidsperiode med indsatser for forankring og ikke mindst, at kollegialt samarbejde inddrages og understøttes (Desimone, 2009; Lillejord m.fl., 2018; Wynants & Dennis, 2018; Duch, 2021). I forhold til kollegialt samarbejde fremhæves i forskningen forskellige tilgange, hvor undervisere samarbejder om systematisk undervisningsudvikling baseret på undersøgelse af fx studerendes læring og motivation (Hadar & Brody, 2010). Der er en lang række benævnelser og modeller for undersøgelsesbaseret professionel læring, men *professional inquiry* (Boyd & White, 2017) kan

bruges som overbegreb. Sådanne kollegiale organiseringer har en mere overordnet læringsteoretisk reference til iterative processer og 'social learning spaces' (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020), som udfoldes nedenfor. Effekten af kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelser afhænger ifølge et review af faktorer på flere niveauer (Nielsen & Godsk, 2023): 1) institutionelle og strategiske faktorer, herunder om der er en samlet strategi på en uddannelse, som er diskuteret i medarbejderkollegiet, 2) design af de konkrete forløb, herunder om kollegialt samarbejde og netværk understøttes, og om der er fleksibilitet og støtte efter endt forløb, og 3) faktorer ved forløbets afholdelse. Det anbefales på baggrund heraf at arbejde systematisk med en forankringsindsats (Nielsen & Godsk, 2023).

Konteksten for den nye enhed for kompetenceudvikling på en professionshøjskole

Den nye enhed for kompetenceudvikling, som er den empiriske kontekst i artiklen, blev startet på baggrund af en beslutning i direktionen på en af de seks danske professionshøjskoler. Der er således tale om et strategisk initiativ, som efterfølgende skal implementeres (Røvik, 2016). Enhedens opgave og organisering med styregruppe og referencegruppe er beskrevet i et internt notat, der bl.a. lægger op til systematisk kompetenceudvikling fra en underviser ansættes, videre gennem adjunkturet og til fortsat udvikling som lektor. Målgruppen for kompetenceudviklingen er således alle undervisere både nye og erfarne, og initiativet kan forstås som en adressering af de formelle krav nævnt ovenfor (Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, 2021). Den organisatoriske beslutningsproces er forløbet således, at der indledningsvis er blevet ansat en leder på baggrund af et eksternt stillingsopslag. Lederen fik til opgave at videreudvikle enheden og konkretisere rammedokumenter, der, inden for det, der i praksis blev et halvt år efter ansættelsen, skulle godkendes af direktionen. Der ligger således i opdraget for enheden en top-down-proces, men med mulighed for interessentinvolvering inden konkretisering af enheden, dens organisering og dens didaktiske initiativer. Den ny leder har selv sat gang i en række undersøgende processer i organisationen og har ønsket mere uafhængig følgeforskning tilknyttet, hvorfor artiklens forfattere kom ind i billedet. Der er således tale om følgeforskning forestået af forskere, der er ansat i samme organisation, men som ikke er involveret i implementeringen.

Metode

Følgeforskningen startede nogle måneder efter, at lederen blev ansat og dermed på et tidspunkt, hvor enhedens nærmere organisering, dens medarbejdere, indhold og metoder stadig var under opbygning. Forskningen er overordnet set et single case-studie (Yin, 2018) med mulighed for at følge processer og inddrage perspektiver fra forskellige aktører. Vi har haft adgang til mange typer af dokumenter, har haft løbende dialoger med den nyansatte leder herunder et mere formelt interview. Det centrale empiriske materiale i artiklen er tre fokusgruppeinterviews med i alt ti inviterede forskellige interessenter. Det første er primært med ledere, det andet med informanter uden ledelseskompetence, og det sidste er et opsamlingsinterview på tværs med henblik på informanternes tidlige mulighed for at deltage. Der deltog tre i hvert interview, og én mødte ikke op. Mere om informanterne fremgår senere i artiklen. Interessenterne har forskellig legitimitet og magt i organisationen grundet deres position og viden, ligesom de i forskellig grad kan blive direkte eller indirekte påvirket af den nye enhed. Sampling er sket med udgangspunkt i en interessentanalyse (Mitchell, 1997) samt med opmærksomhed på bred geografisk og uddannelsesmæssig repræsentation. Fokusgruppeinterviews er foretaget online og med to interviewere. På tidspunktet for interviewene er det ca. et halvt år siden den strategiske beslutning er meldt ud i form af et stillingsopslag og lederen ansat – som beskrevet ovenfor. Direktionen har på dette tidspunkt vedtaget de af lederen forelagte rammedokumenter, men det præcise indhold i disse er ikke nødvendigvis kendt af informanterne. De overordnede temaer i interviewguiden er: 1) viden og forventninger til enheden, 2)

informanternes nuværende opgaver og hvorvidt disse påvirkes af enheden samt 3) perspektiver på genstandsfeltet: kompetenceudvikling for undervisere.

Det skal bemærkes, at de didaktiske initiativer og konkrete kompetenceudviklingsforløb, der sættes i værk i løbet af 2023, vil blive fulgt i en næste fase af følgeforskningen. Her er fokus bl.a. på undervisernes professionelle udbytte og (mulighed for) forankring på uddannelserne.

De tre fokusgruppeinterviews er optaget, transskriberet og efterfølgende analyseret. I den første fase af analysen er de enkelte interview analyseret med to tilgange, dels tematisering af perspektiver relateret til forskningsspørgsmålene rejst på tværs af informanter og dels tematisering knyttet til de enkelte informanternes interesseposition. Den næste fase i analysen er foregået i samarbejde mellem de to forskere med (re)formulering af de tematiske pointer på tværs inspireret af reflektiv tematisk analyse (Braun m.fl., 2018). Der har været gentagne iterationer mellem individuel og fælles analyse. I den sidste gennemskrivning af artiklen har anonymisering af informanterne stået centralt. Det er derfor en væsentlig pointe, at læsere af artiklen er informeret om, at informanternes position, viden og forskellige ageren i organisationen fremstår tydelig i empirien, men at vi af etiske grunde nedtoner dette i formidlingen (se også den afsluttende metodekritiske kommentar). Når vi gennem artiklen anvender begrebet *interessenter*, er det for at rette opmærksomheden mod den bagvedliggende interessentanalyse, mens begrebet *informanter* anvendes med henvisning til de, som indgår i fokusgruppeinterviews. *Aktører* anvendes som en mere generel term. Citaterne er direkte gengivelser af informanternes udsagn, men der er enkelte steder foretaget en sproglig revision af hensyn til læsevenligheden.

Teori: Det organisatoriske landskab samt dets aktører

Den organisatoriske enhed har til formål at adressere kompetenceudvikling på tværs af forskellige uddannelsers faglighed, undervisererfaring samt rolle og opgave som adjunkt eller lektor. Kompetenceudviklingen har betydning for udviklingen i organisationen på tværs af strategisk ledelse, personaleledelse, organisatorisk udvikling og den enkelte underviser. Med inspiration fra tidligere omtalte interessentanalyse henleder dette opmærksomheden på bl.a. magt og legitimitet, og for at forstå denne kompleksitet er vi inspireret af Wenger-Trayner m.fl. (2015) og Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2019; 2020), der taler om landskaber som en metafor for forskellige praksisser og deres grænseflader:

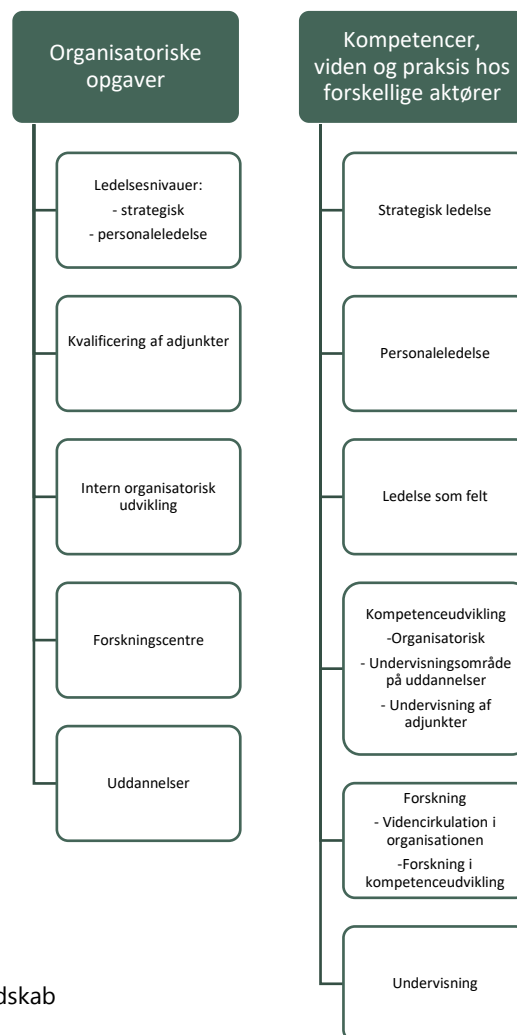
"For professionerne er den samlede vidensbase imidlertid ikke knyttet til et enkelt praksisfællesskab (...) vi vil argumentere for, at professionernes vidensbase bedst forstås som knyttet til et praksislandskab med et komplekst system af praksisfællesskaber og med grænseflader imellem dem" (oversat fra Wenger-Trayner m.fl., 2015, s. 13).

De enkelte former for praksis kan indvirke på det samlede landskab afhængig af ressourcer, hvorfor der tales om magtdynamik, hierarki og "*bestræbelser på at kolonisere praksisfeltet*" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019, s. 235). Med reference til begrebet 'legitimitet' fra interessentanalyse handler de forhandlinger, som finder sted i grænseområder, bl.a. om hvem der har ressourcer til at få sine beslutninger igennem. Teoretisk adskiller Wenger-Trayner vidensbeherskelse og kompetencer som en anden del af ovennævnte karakteristikker. Sidstnævnte handler om håndtering af viden i et praksisfelt, mens vidensbeherskelse er:

"den enkeltes forhold til hele den mangfoldighed af praksisudøvelse, der på tværs af praksisfællesskaberne konstituerer den professionelle identitet hos den enkelte" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019, s. 232).

Et landskab kan være fladt, så viden hører til i givne praksisformer, men disse kan stadig være forskellige og indgå i et indbyrdes hierarki, som ikke indebærer grænsekrydsning. Imidlertid kan der være forhandlinger mellem grænserne, der kan medføre overskridelser og give sammenstød og spændinger, men også anledning til læring (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019).

Vi anvender teorien til at se på de læringsmuligheder, der åbner sig, såvel som de spændinger, der kan opstå eller allerede eksisterer, og som kan blive synliggjort ved dannelsen af den nye enhed, idet de forskellige aktører kan ses som repræsentanter for forskellige praksisformer i landskabet. Aktørerne har forskellige former for viden og kompetencer, og gennem en konkretisering og begyndende implementering af den nye enhed bliver det, som er startet som en top-down-strategi, konkretiseret og sat til forhandling i en ny form for praksis. Gennem fokusgruppinterviews som metode med informanter med forskellige placeringer i organisationen søger vi i deres forskellige udsagn og dialoger at afdække grænser, forskellige former for viden samt praksis. Vi er som nævnt ikke i denne artikel optaget af 'det endelige udfald', men af de perspektiver, som kommer til syne i grænsemøder under initieringen af den organisatoriske enhed med perspektiver fra forskellige ledelsesniveauer, organisatorisk udvikling, forskningscentre samt professionshøjskolens forskellige uddannelser. Aktører, som i lyset af teorien har identitet knyttet til deres placering i landskabet, som de kan sætte i spil i forbindelse med en forhandling, evt. krydsning og sammestød mellem grænserne. Figur 1 illustrerer landskabet baseret på informanter i fokusgruppinterviews.



Figur 1: Det organisatoriske landskab

Den bagvedliggende interessentanalyse ledte til et udvalg af informanter, som repræsenterer forskellige placeringer i organisationens hierarki, har forskellige forudsætninger i kraft af deres faglighed samt har forskellige opgaver i organisationen. Nogle arbejder med ledelse som strategisk ledelse og andre med personaleledelse, men de er primært forankret i én uddannelse. Nogle har ledende funktioner inden for forskning, andre har koordinerede opgaver. Nogle har faglig viden om ledelse, andre har viden om kompetenceudvikling, uddannelse af undervisere eller mere teknologisk, naturvidenskabelig viden. Mange har været ansat i organisationen gennem en længere årrække, enkelte en kort årrække. Nogle har opgaver i relation til kompetenceudvikling af undervisere, herunder adjunkter. Nogle har ledelsesansvar for eller vejledningsopgaver for adjunkter – internt og nationalt, mens andre er undervisere, der er i gang med eller tidligere har været gennem lektorkvalificeringsforløb. Som vist i venstre side af figur 1 varetager informanterne mange forskellige organisatoriske opgaver, og som vist i højre del af figuren repræsenterer informanterne forskellige kompetencer samt viden fra de former for praksis, de indgår i. Det skal bemærkes, at der indgår informanter, som primært arbejder med undervisning. Med en afvejning af at få forskellige interessentperspektiver med, indgår underviserne dog ikke i en procentmæssig repræsentation ift. deres andel af det samlede personale. Underviserperspektivet vil blive mere centralt i den videre følgeforskning.

Resultater

Resultaterne af analysen præsenteres under tre hovedoverskrifter: 1) muligheder og nye åbninger for didaktisk udvikling, 2) udfordringer og spændinger set fra aktørers perspektiv og 3) udfordringer og spændinger specifikt for adjunktkvalificering. Først ses der således på den professionsdidaktiske udvikling og efterfølgende på de udfordringer og spændinger, der kan fremhæves på tværs af og med reference til de forskellige interessentperspektiver samt specifikt for adjunktkvalificering.

Muligheder og nye åbninger for didaktisk udvikling

Den nye satsning på kompetenceudvikling bydes velkommen af informanter i alle tre interview, og i de forskellige interessentgrupper:

"Jeg ønsker hele tiltaget virkelig velkommen, intentionen og ambitionen er skidegodt. Der er store forventninger til, at det kan blive godt."

Der er enighed om blandt informanterne, at det er positivt, at der fra direktionen er kommet øget fokus på kompetenceudvikling for undervisere:

"Jeg læser det som et signal om, at nu vil vi noget med undervisning - undervisning er vigtigt."

Der er ligeledes enighed om, at der er et meget stort behov for nye muligheder for kompetenceudvikling:

"Jeg tænker, at direktionen har ramt en nerve af noget, af det der bliver efterspurgt blandt medarbejderne i organisationen",

og en af informanterne nævner, at dette er dokumenteret i arbejdspladsvurderingen, APV:

"Jeg synes jo, det er et fantastisk initiativ, og vi har lige været igennem en APV med laveste score overhovedet for mulighederne for kompetenceudvikling."

Initiativet hilses således velkomment, og det fremhæves ligeledes i alle interviews, at der er et særligt behov for kompetenceudvikling blandt lektorer. Der har tidligere været en central enhed, der i flere år har organiseret

forløb for adjunkter på tværs i organisationen, mens øvrig kompetenceudvikling har været organiseret decentralt, og oplevelsen har for informanterne været, at der har manglet muligheder på dette område. Der fremhæves to lidt forskellige perspektiver på dette: dels, at der har manglet kompetenceudviklingsmuligheder for lektorerne, og dels, at der har manglet karriereveje for undervisere:

"Hvis man ikke har lyst til at gå FoU- [Forsknings- og udviklings] vejen, når man er lektor, så er der ikke så mange andre veje at gå."

Der henvises ligeledes til et behov som følge af krav til lektorer:

"Der, hvor jeg oplever det virkelig gabende store hul. Det er på lektorsiden. Det står i stillingsstrukturen, at vi skal varetage både uddannelses- og forskningsopgaver og har vidensforpligtelse, altså vidensproduktionforpligtelse, men den er der stort set ikke muligheder for at få opfyldt."

Dette peger på underviseres forskellige interesser og behov, hvis man på en professionshøjskole har respekt for kompleksiteten i den samlede vidensbase og den professionelle identitet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019; 2020).

Flere informanter henviser til inddragende processer, der er sat i gang efter ansættelsen af den nye leder. Der henvises til møder, præsentationer og personlige drøftelser med lederen samt til processer med grupper af undervisere på nogle uddannelser:

"Vi haft besøg af [navn] flere gange både til alle underviserne også til en mindre gruppe af undervisere, og [navn] har haft en underviseregruppe, der har været med til at udvikle noget, altså de har siddet og reflekteret og peget på nogle processer og nogle muligheder."

Der er dog, som det fremgår nedenfor, andre informanter, der ikke i så høj grad føler sig hørt.

Flere informanter taler om vigtigheden af, at aktiviteter professionsdidaktisk kan tematisere "*studentgrundlaget*", som opleves at være under forandring, og

"hvis man som underviser har en forventning om, at ingeniørstuderende eller sygeplejestuderende er på en bestemt måde, og man faktisk bliver mødt af noget andet, så bliver det jo svært at levere."

Her fremhæves et særligt didaktisk mulighedsrum, hvis den nye enhed formår at tematisere studentgrundlag på de forskellige professionsuddannelser. Her er altså et område, hvor der kan være en mulighed for at ramme et vidensbehov blandt mange undervisere. På den ene side er der således mulighed for at tematisere studerende generelt, men på den anden side kan det også være centralt at fastholde forskelle mellem studerende afhængig af uddannelser, så ingen af de mange professionsuddannelser kommer til at dominere – således at disse koloniserer feltet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019).

Samtidig åbner den generelle interesse for initiativet et mulighedsrum for udvikling og synergi, hvis de enkelte uddannelser og den samlede organisation formår at følge op på de tiltag, der sættes i gang. En af informanterne anvender begrebet "*organisatorisk læring*" til at beskrive de potentialer, der er i processen. En pointe, som teoretisk kan knyttes til grænsekrydsning (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019).

Opsamlende kan det siges, at den nye enhed så at sige indplaceres og kommer til at indgå i og organisk påvirke et komplekst organisatorisk praksislandskab (Wenger-Trayner m.fl., 2015), hvor der åbner sig nogle didaktiske mulighedsrum gennem en grundlæggende nysgerrighed, velvilje og et oplevet behov for nye tiltag på tværs i

organisationen. I de næste afsnit fremhæves dog også nogle spændinger, som er med til at nuancere forståelsen af de professionsdidaktiske mulighedsrum.

Udfordringer og spændinger set fra aktørers perspektiv

Aktørerne fremhæver forskellige (potentielle) udfordringer, og analytisk kan der identificeres det, vi kalder spændinger i form af modsatrettede ønsker og forståelser i organisationen. Nogle af disse kan informere det fremadrettede arbejde i den nye enhed og have betydning på forskellige niveauer i organisationen, hvilket vi vender tilbage til i diskussionen. Som vi vil vise i det følgende, handler dette om informationsstrømme og inddragelse i beslutningsprocessen, altså grænseflader i professionshøjskolen i form af forholdet mellem de forskellige uddannelser samt de kommende initiativer og deres forankring.

Implementering af den nye enhed er som udgangspunkt, som det fremgår ovenfor, et top-down-initiativ. Mange informanter blev overraskede, da jobopslaget kom, som det fremgår af disse to citater:

"Vi blev overrasket over, at der pludselig var slået en stilling op, og der var lavet den nye organisering i professionshøjskolen uden, at det faktisk var blevet omtalt. Men (...) jeg hilser det velkommen."

En anden siger:

"Det var ikke en almen viden i organisationen, at nu kom [navnet på enheden]."

Der har dog blandt nogle i toppen af organisationen været kendskab til direktionens beslutning, kan vi høre på informanterne. Der er lidt forskellige perspektiver på, hvorvidt der burde have været informeret bredere og tidligere til flere. Nogle taler om, at der mangler "*transparens*", hvilket kan udfordre "*legitimiteten både for adjunkter og lektorer*", og en informant nævner slet ikke at have fået indblik i noget som helst og bruger en formulering om at være "*helt ude af loopet*". Så der er nogle kritiske stemmer, men nogle pointerer, at et sådant initiativ er nødt til at komme fra topledelsen:

"Det er jo sådan en organisatorisk beslutning, der bliver implementeret top-down, hvor jeg synes, det forarbejde, der er gjort, er gjort grundigt."

En informant fremhæver, at det ville have været meget svært og tidskrævende med inddragende processer på alle niveauer:

"Jeg tror ikke, at jeg synes, at det har været problematisk, at der er et topstyret opslag, et initiativ, en ansættelse og nogle [senere] streger, der er tegnet sandsynligvis i sammenhæng med den, der bliver ansat. Det synes jeg faktisk er fint, ellers kunne det være årelangt med 10.000 forskellige stemmer."

Et opmærksomhedspunkt er således beslutningsprocessen og den følgende konkretisering og implementering. Noget andet er de opgaver, som enheden skal varetage.

Der er flere eksempler i de tre fokusgruppeinterviews på, at den nye enheds opgaver drøftes i lyset af andre enheders opgaver. Enheder, der arbejder med projekter, forskning inden for kvalificering af undervisere samt andre former for uddannelsesudvikling:

"Hvad er det, enheden skal dække, og hvad skal den ikke dække? Og hvad skal de andre enheder så dække? Det skal man gøre klart over for folk, ellers bliver det svært at navigere i og sige, hvad er det nye her?"

Begreber som *grænseflader* og *snitflader* bruges af flere af informanterne. I et interview bliver de forskellige interesserperspektiver også tydelige, som når en leder taler om forskningsmiljøerne:

"Der bruger vi jo de forskere, der sidder og er meget kompetente indenfor det at være uddanner og underviser. Hvordan kommer det samspil til at være? Det kan jeg ikke helt gennemskue."

Der ser således i organisationen ud til at være nogle udfordringer i forhold til, hvor man fra en uddannelse skal henvende sig, hvis man har et ønske om uddannelses – og kompetenceudvikling. Dette har tilsyneladende også tidligere være uklart.

Sådanne uklarheder kan handle om, at organisationen er stor, og dette har også betydning i forhold til uddannelserne. På tværs af fokusgruppeinterviews henvises til uddannelsernes store forskellighed, og det fremhæves, at der er forskel på forhåndsviden om didaktik blandt adjunkter på teknisk-naturvidenskabelige uddannelser og adjunkter ansat på pædagogiske uddannelser, hvor didaktik er en del af fagligheden:

"Det er ligesom en del af deres faglighed at vide en hel masse om det her. Så hvad for et niveau, skal man snakke didaktik på?"

Desuden tales om diversiteten i organisationen i lyset af de meget forskellige uddannelser:

"Der er nogle [forskellige] professionsidentiteter i spil, forskellige kulturer."

Det særlige efter- og videreuddannelsesperspektiv og de mange ansatte, der arbejder med opgaver i relation til dette, nævnes også:

"Kan man rumme alle perspektiverne meningsfuldt - også efter- og videreuddannelses perspektivet?"

Der advares i den forbindelse mod 'one size fits all'-løsninger.

Nogle informanter refererer til de første rammedokumenter, men ikke alle har set disse. En af de ting, der tematiseres særligt i et af fokusgruppeinterviewene, er, hvor man meningsfuldt skal starte på udvikling af nye aktiviteter i enheden, herunder om indhold bør komme før struktur eller omvendt:

"Kompetenceudvikling bør bestå i professionskvalificering og professionsdidaktisk kvalificering, [som] ligger i ordet udviklingsbaseret [som professionsuddannelser skal bidrage til]. Det ville være naturligt at drøfte som afsæt for en organisering, men her har jeg oplevet det omvendt."

Der udtrykkes et behov for grundlagsdiskussioner relateret til det særligt professionsdidaktiske, og til hvad man skal vælge at gå i gang med først – hvad er det vigtigste:

"Hvad er det for noget kompetenceudvikling både hos lektorer, men sådan set også hos adjunkterne, som er væsentlig, vigtigere [end andet] og relevant?"

Selvom der, som det er fremhævet ovenfor, har været mange møder bredt rundt i organisationen efter ansættelsen af den ny leder, fremhæves det, at der fortsat er brug for information, dialog og identificering af kompetenceudviklingsbehov:

"Jeg ved ikke, om det ligger i processen nu, at det stadigvæk er muligt, inden der er noget, der bliver rullet ud, at få identificeret behovene og ønskerne, så der er noget at koble sig på."

Måske er det en central udfordring at tage stilling til, hvorvidt der bør være løbende processer gennem en længere periode, og som ikke nødvendigvis alene initieres fra enheden, men også fra uddannelserne, således at uddannelser og undervisere kan se sig tilgodeset i initiativer og tilbud.

Hvor man kunne tænke, at den nye enhed overtager nogle opgaver fra andre, nævner en uddannelsesleder, at et øget fokus på undervisning og de nye aktiviteter i enheden kommer til at kræve et øget ledelsesfokus for at imødegå medarbejderes forventninger om, "at nu skal vi beskæftige os med det her." Derfor mener den pågældende leder ikke, at der forsvinder opgaver – der bliver faktisk "flere opgaver". En anden uddannelsesleder uddyber problemstillingen om forholdet mellem ledelsesopgaven, den enkelte undervisers ansvar for kompetenceudvikling og så problemstillinger, som relaterer sig til de studerende. Informanter taler om en balance:

"Balancen mellem det ansvar, jeg har som underviser for at udvikle min undervisning og det, som organisationen har for at hjælpe mig med at blive udviklet og kigge på de studerende."

Her gentages fokus på de studerende, som ovenfor er adresseret, ligesom et delt ansvar mellem den enkelte underviser og organisationen påpeges. Dette forhold fremstår som en spænding, og vi anser det for en central udfordring for det videre forløb for enheden – i lyset af den samlede professionshøjskole som organisation – at forholde sig hertil. På denne måde bliver hierarkier og grænseflader også centralt (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019).

Udfordringer og spændinger specifikt for adjunkters kvalificering

En opgave for den nye enhed, hvor de forskellige interesser og mulige spændinger bliver tydelige, handler om perioden som adjunkt og de formelle tilbud om kvalificering i denne periode. Flere informanter taler om, at der har været udfordringer i det hidtidige forløb, hvilket af af en formuleres som her:

"[Jeg har] hørt om, at adjunkter har syntes, at det ind imellem var lidt besværligt."

Det er en velkendt udfordring fra forskningen (Duch m.fl., 2021; Larsen m.fl., 2022), at der har været forskellige behov, forløb og oplevelser, til dels betinget af den professionsuddannelse, adjunkter har været ansat på. Men der er også flere ting fra det hidtidige forløb, der fremhæves positivt, og der kan fra de informanter, som har været involveret i arbejdet med adjunkter, spores et stort ønske om, at den viden, de har oparbejdet, fremover bliver anvendt:

"Der er virkelig behov for, at den her viden, vi har, bliver ført videre", og "[enhedens navn] skal bruge nogle af de erfaringer, der er i organisationen allerede og udvikle på dem."

Der er imidlertid også i perioden som adjunkt nogle indbyggede spændinger:

"Altså i forhold til adjunkterne, så er der hele tiden en latent modsætning i organisationen, [mellem] adjunktens optagethed af at blive positivt bedømt som lektor, lektorkvalificeringen [og] ledelses-rationaler".

En af informanterne refererer til et møde med den nyansatte leder for enheden, hvor lederen argumenter imod "teaching to the test - at man bare skal undervise adjunkterne, så de kan skrive en god lektoranmodning". Den pågældende informant fortsætter:

"Jeg er sådan set enig for en overfladisk betragtning, men vi har bare at gøre med nogle, hvis job er på spil",

netop fordi en fortsat ansættelse efter adjunkturet forudsætter positiv lektorbedømmelse. Informanten foreslår, at:

“den modsætning mellem organisation og ledelse og de logikker, der ligger i bekendtgørelse, lektoranmodning og adjunktens egne behov for at blive lektorgodkendt, den modstilling, tror jeg, man skal kridte op, kigge på og synliggøre, så man kan navigere i forhold til den fordi, den er der”.

Et andet spændingsfelt, der nævnes, er mere rettet mod motivation hos adjunkterne og det indbyggede paradoks i, at man i organisationen ansætter en højt kvalificeret og veluddannet medarbejder, der så skal i gang med en længere, ret tidskrævende obligatorisk kvalificering. Kvalificering til lektor er jo et lovkrav, men det fremhæves af informanter, at man i organiseringen *“skal sørge for at positionere adjunkterne som voksne, dygtige, veluddannede mennesker”*, og der peges på, at adjunkterne er meget selektive i deres valg af tilbud og aktiviteter, da der er rigtigt meget at forholde sig til som nyansat.

Opsamlende kan siges, at informanterne henleder opmærksomheden på, at den nye enhed bør være opmærksom på de erfaringer, som forefindes med kvalificering af adjunkter. Grænseflader og hierarkier er på flere måder centrale her: mellem det at være nyansat adjunkt, men med en central viden om professioner, og så uddannelsers faglighed omkring undervisning. Mellem organisation og ledelse, som ifølge ovenstående fokuserer på kvalificering af undervisningen, og hvordan man i adjunktperioden bliver en bedre underviser, og så adjunkter, som også fokuserer på at blive positivt bedømt, jf. bekendtgørelsens krav, for dermed at bevare deres stilling. På den måde er adjunktforløbet født ind i et spændingsfelt, som kan være svært at navigere i, men som potentielt kan bidrage til at kvalificere organisatorisk udvikling i fremtiden. Grænseflader mellem mange former for praksis synes derfor at være centrale jf. Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015; 2019).

Ud fra de samlede resultater bliver imødegåelse af det særegne ved de enkelte uddannelser, opgaver og ansvar hos både enheden for kompetenceudvikling, ledere og undervisere central i forhold til, hvorledes nye initiativer forankres og kan kvalificere den eksisterende praksis. Dette leder frem til artiklens diskussion.

Opsamlende diskussion

Resultaterne viser en positiv modtagelse af den nye organisatoriske enhed og forventninger om adressering af nogle oplevede behov hos informanterne. Desuden udtrykkes en anerkendelse af, at didaktisk udvikling for undervisere i professionsuddannelserne har fået øget bevågenhed fra topledelsens side, en pointe som Fraser m.fl. (2010) ligeledes fremhæver i en international kontekst. Der nævnes også nogle konkrete eksempler på områder, der kan adresseres af den nye enhed, fx hvem de studerende er.

Aktørerne fremhæver endvidere en række (potentielle) udfordringer, og analytisk er der identificeret nogle spændingsfelter. Disse kan, ligesom de didaktiske muligheder for udvikling, ligge til grund for det fremtidige arbejde i den nye enhed, men det er en pointe, at kompetenceudvikling på samme tid kan være til gavn på forskellige niveauer i en organisation. De udfordringer og spændinger, der fremhæves, handler således ikke om noget, den nye enhed alene skal være opmærksom på og kan tage sig af. Der er også udfordringer, der retter sig andre steder hen, og hvor noget skal adresseres på uddannelseslederniveau. Det bliver afgørende for den nye enheds *“succes”*, at der, som det også er fremhævet af McGrath (2020), tages ansvar, støttes op om og arbejdes med kulturudvikling på forskellige niveauer i organisationen. Spændingsfelterne handler om beslutningsprocessen, grænseflader i organisationen og særligt, om nogle delvist indbyggede spændingsfelter relateret til adjunkters kvalificering. Felter, som kan sammenfattes i begrebet *“legitimitet”* – et begreb, der direkte anvendes af informanterne. Vi vælger på den baggrund og i lyset af forskningsspørgsmålet at gå

nærmere ind i tre diskussioner: 1) legitimitet om et nyt initiativ i lyset af beslutningsprocessen, 2) forankring i en organisation præget af stor diversitet, og 3) kvalificering i forhold til tidligere organisering på baggrund af viden og erfaring.

Legitimitet om et nyt initiativ i lyset af beslutningsprocessen

Legitimitet bliver et centralt diskussionspunkt, fordi informanter direkte rejser dette med henvisning til, at beslutningen er truffet top-down. Nogle søger indflydelse på beslutningerne, primært med velargumenteret reference til formelle krav (Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, 2021) og viden om de særlige rammer på en professionsuddannelse. Der er tydeligvis forskellige perspektiver (Fraser m.fl., 2010) til stede i organisationen. Herunder kan man identificere nogle interesser knyttet til særlige positioner og ansvarsområder, som det fremhæves af Mitchell m.fl. (1997) og McGrath (2020). Derfor kan en mulighed være at arbejde med dialoger og inddragende processer på mange forskellige niveauer i organisationen, som også én af informanterne gør opmærksom på. Her er der allerede taget en del initiativer fra den nyansatte leder. Dog bliver det omtalt under nogle af interviewene, at den nye enhed bliver meget forbundet med og omtalt med reference til en enkelt person (lederen), og det kan være vigtigt, at ansvar for de inddragende processer fremover fordeles bredere i organisationen. Det kan fx understreges, at uddannelsesledere og dekaner må tage ansvar i udvikling af enheden og være med til at sikre dialog om, hvordan der skal arbejdes med kompetenceudvikling. Som påpeget af informanter kan etableringen af enheden øge ledelsesopgaven.

Forskningen viser, at implementeringsprocesser kan finde sted på mange forskellige måder, og at transitioner og forskellige former for håndtering af nye tiltag kan lede til (varige) forandringer, men at der også kan opleves resistens mod en forandringsproces (Røvik, 2016). Legitimiteten handler således ikke alene om opfyldelse af de formelle krav til, at der skal finde systematisk og løbende kompetenceudvikling sted, men hvorledes dette implementeres gennem en særlig enhed, hvor opgaven tidligere har ligget forskellige steder i organisationen. I forhold til den nye organisering opstår der spørgsmål om, hvorledes grænser er tænkt og vil fungere i organisationen – og hvordan der kan sikres både klarhed (dvs., at nogle ting må besluttes) og involvering (dvs. nogle beslutningsprocesser må holdes åbne) med henblik på mulighed for at lære af erfaringer fra de første didaktiske initiativer og de efterfølgende kompetenceudviklingsaktiviteter.

Forankring i en organisation præget af stor diversitet

Implementeringsforskningen peger endvidere på betydningen af forankring i organisationer (Røvik, 2016). Dette har Nielsen og Godsk (2023) også diskuteret mht. kompetenceudvikling for den særlige målgruppe af undervisere på videregående uddannelse. Nielsen og Godsk fremhæver, at uddannelseslederne ikke altid er opmærksomme på, hvor stor betydning en systematisk og flerstrengt forankringsindsats lokalt har for udbyttet fra kompetenceudvikling. Ud fra det empiriske materiale analyseret ovenfor er det tydeligt, at dette er en proces, der skal samarbejdes om på tværs i organisationen, og det fremhæves, at man ikke som uddannelsesleder må begå den misforståelse at tro, at nu er der en central enhed, der adresserer kompetenceudvikling, og så er dette en opgave, der fjernes fra uddannelseslederne. Uddannelserne får en stor opgave med at sørge for kollegiale dialoger om kompetenceudvikling og strategi knyttet til denne, så medarbejderne kender og har indflydelse på den samlede strategi. Der udestår ikke mindst en opgave med at skabe rammer for, at der arbejdes videre i organisationen med de temaer, som medarbejdere på kompetenceudvikling har arbejdet med. Hvis en del af kompetenceudviklingen får karakter af en slags professionelle inquiryprojekter (Boyd & White, 2017) med afprøvning og udvikling lokalt på uddannelserne, er der også en opgave med at understøtte, at der skabes

rammer og muligheder for kollegiale drøftelser relateret til dette. I diskussionen af 'social learning spaces' henviser Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2020) til den pointe, at det både handler om organisatorisk forankring og oplevet værdi for den enkelte underviser. Desuden fremhæver de udfordringerne, hvis der *ikke* arbejdes med at understøtte værdi (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020), hvilket er en pointe fra resultaterne præsenteret ovenfor, hvor der henvises til nødvendigheden af ledelsesfokus for at imødegå medarbejderes forventninger. Dette er ligeledes i overensstemmelse med pointer fra McGrath (2020) om, at strukturer og strategier på det organisatoriske niveau kan være med til at skabe mulighedsrum for underviseres professionelle udvikling, og det er med til at understrege den helt afgørende opmærksomhed på den store diversitet på tværs af uddannelserne og i forhold til underviserenes baggrund.

Kvalificering i forhold til tidligere organisering på baggrund af viden og erfaring

Endelig står kvalificering af adjunkter centralt, fordi det har betydning for alle aktører og på flere niveauer i organisationen. De, som har erfaringer fra området, vil gerne høres, så deres viden og erfaring kommer i spil – hvad enten det handler om vidensbehov og bedømmelseskriterier for at blive lektor, om de forskellige adjunkters forudsætninger og samspil mellem forskellige uddannelsers adjunkter eller ledelsesopgaven for nye undervisere. Forskningen viser, at adjunkters forløb kan være meget forskellige, og at den erfaring, de får fra deltagelse i FoU, omsættes forskelligt i forhold til at kvalificere undervisning (Duch m.fl., 2021; Larsen m.fl., 2022). Som nævnt er én af forskellene mellem universitet og professionshøjskole, at på sidstnævnte er ikke alle uddannede forskere med en ph.d.-grad, og en del af adjunktkvalificeringen handler om, at adjunkterne skal deltage i FoU. Nogle adjunkter forbinder og videreudvikler undervisning på baggrund af FoU, således at kvalificeringsforløb som adjunkt og undervisningsudvikling hænger sammen, mens andre i højere grad fokuserer på udvikling af professionen eller forskning (Duch m.fl., 2021). Denne relation mellem FoU og didaktiseringen til uddannelsesudvikling kan, som det fremhæves af Larsen m.fl. (2022), være et opmærksomhedsområde for nye tiltag i den ny enhed for kompetenceudvikling.

Afslutningsvis vil vi kort samle op på metodiske styrker og svagheder. Når vi har valgt fokusgruppeinterviews, er det for at få informanterne til at være diskuterende på baggrund af de forskellige former for viden og interesser, som de repræsenterer i lyset af den bagvedliggende interessentanalyse. Dette har givet frugt ved at få landskabet til at fremstå tydeligt, bl.a. fordi informanter har inspireret og diskuteret med hinanden under interviewene. Detaljeringsgraden i dokumentation for pointer kan dog nogle steder fremstå mindre tydelig i kraft af anonymiseringen. Dette har været et nødvendigt valg for at undgå, at den enkelte informant kan identificeres, da det var afgørende for undersøgelsen, at alle turde tale åbent og kritisk om arbejdspladsen uden hensynstagen til position og hierarkier.

Konklusion

Som artiklen viser, har informanter, der er udvalgt på baggrund af en interessentanalyse, forskellige perspektiver på den nye enhed for kompetenceudvikling af undervisere på professionshøjskolen. Der er bred enighed om nødvendigheden af, at beslutningen er taget strategisk i toppen af organisationen, og om, at det er positivt og tiltrængt med et sådant initiativ. Den positive grundholdning – på tværs af opgaver og hierarkisk placering i organisationen – giver god mulighed for et positivt udviklingspotentiale ved at lægge sig i slipstrømmen af den internationale tendens med et øget fokus på undervisernes didaktiske kompetencer og samtidig implementere de lovmæssige krav til underviseres kompetenceudvikling. Beslutningsprocessen, hvor informanterne i begrænset omfang kendte til initiativet og først efter ansættelse af en leder finder konkretisering af rammer og

indholdt sted med involvering af aktører bredt i organisationen, kan dog udfordre legitimiteten, og dette kommer i artiklens resulater til at belyse nogle udfordringer.

En af udfordringerne er, at den nye enheds fokus indtil videre er formuleret meget bredt og generelt. Dette kan bidrage til spændinger, fordi der opstår uklarheder om, hvad indholdet af konkrete kompetenceudviklingsaktiviteter skal være, og hvilke aktører samt hvilken viden og erfaringer som skal inddrages i den videre proces med konkretisering og implementering af enheden. Dette kan dog også ses som en mulighed for en involverende implementeringsproces.

Mange aktører peger på, at det er centralt, at den nye enhed er opmærksom på forskellige behov blandt undervisere på de enkelte uddannelser, herunder efter- og videreuddannelse. Det betyder i lederes perspektiv, at deres opgave øges i forhold til at arbejde strategisk med kompetenceudvikling, og informanter – med en indholdsmæssig viden om kompetenceudvikling og didaktik – henviser til, at der behov for forståelse af diversitet blandt studerende og undervisere. Resultaterne peger derfor i retning af, at forankring i professionshøjskolen som helhed kan være et opmærksomhedspunkt i de fremtidige tiltag. Fordi den tidligere organisatoriske indsats især har drejet sig om adjunktens kvalificering, er der især her viden og erfaring hos alle informanter, og der ser ud til at være en spænding i forhold til, hvorledes dette inddrages aktuelt og fremadrettet.

Afsættet i interessentanalysen og praksisteori bidrager dermed til en opmærksomhed på, at der også ved etablering af en ny enhed for kompetenceudvikling er hierarki, magt og forskellige praksisformer på spil, hvor grænsemøder og -krydsninger både er potentielle skabere af spænding og læringsmuligheder. Artiklen bidrager således med nogle opmærksomhedspunkter på strategiske beslutninger om denne læring og netop ved, at følgeforskningen starter tidligt i processen med at opbygge den nye organisatoriske enhed, håber vi, at formidling af resultater kan kvalificere den videre proces, både konkret og på andre videregående uddannelser.

Referencer

Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole (2021, 24. juni). Bekendtgørelse nr. 1458

Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter (2019, 11. december). Bekendtgørelse nr. 1443

Boyd, P. & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. I P. Boyd og A. Szplit (Red.). *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives*, 123-142. Attyka.

Boyer, L. E. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Hentet 30. juni 2022 på <https://www.umces.edu/sites/default/files/al/pdfs/BoyerScholarshipReconsidered.pdf>

Braun, V. et al. (2018). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 1-18. Springer.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.

<https://doi.org/10.3102/0013189X0833114>

Duch, H. (Red.)(2021). Professionelle læringssamarbejder – på langs og på tværs i ungdomsuddannelser. Dafolo.

Duch, H.; Larsen, V.& Lund B. (2021). FoU i lektorkvalificering og dets betydning for undervisning. Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i udvikling. 6(1), <https://doi.org/10.7577/sjvd.3909>

Fraser, K., Gosling, D. and Sorcinelli, M.D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 122, 49-58. DOI:[12048/10.1002/tl.397](https://doi.org/10.1002/tl.397)

Green, D. A. & Little, D. (2016). Family portrait: a profile of educational developers around the world, *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135-150. DOI:10.1080/1360144X.2015.1046875

Hadar, L.L. & Brody, D.L. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1641-1651. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.015>

Kolomitro, K.; Kenny, N & Sheffield, S. L.-M. (2020). A call to action: exploring and responding to educational developers' workplace burnout and wellbeing in higher education, *International Journal for Academic Development*, 25 (1), 5-18, DOI: 10.1080/1360144X.2019.1705303

Krainer, K., Zehetmeier, S., Hanfstingl, B. & Tscheining, T. (2019). Insights into scaling up a nationwide learning and teaching initiative on various levels. *Educational Studies in Mathematics*. 102, 395–415. DOI: [12048/10.1007/s10649-018-9826-3](https://doi.org/10.1007/s10649-018-9826-3)

Larsen, V., Duch, H. S. & Lund, B. (2022). Underviseres didaktiske transformation af forsknings- og udviklingsarbejde til undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), 73–89. <https://doi.org/10.7146/dut.v17i32.125587>

Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K., & Ruud, E. (2018). Learning and teaching with technology in Higher Education – a systematic review. Knowledge Centre for Education.

Mac, A. (2017). Det forandringsteoretiske landskab – mellem mål og proces. I A. Mac & S. Madsen (Red.). *Forandringsforståelse*. Samfundslitteratur.

McGrath, G. (2020). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency, *International Journal for Academic Development*, 25 (2), 94-106, DOI:10.1080/1360144X.2019.1665524

Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Towards a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *The Academy of Management Review*, 22, 853–886.

Nielsen, B. L., & Godsk, M. (2023). Digitale kompetencer og online kompetenceudvikling for undervisere på byggeriets videregående uddannelser. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 15(27), 21. <https://doi.org/10.7146/lom.v15i27.134105>

Poell, R.F. & van der Krogt, F. (2017), "Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part I)", *The Learning Organization*, 24 (3), 180-193. DOI [10.1108/TLO-12-2016-0093](https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0093)

Poell, R.F. & van der Krogt, F. (2016), "Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part II)", *The Learning Organization*, 24 (4), 215-225. DOI [10.1108/TLO-12-2016-0094](https://doi.org/10.1108/TLO-12-2016-0094)

Professionshøjskolen UCN (2022). Refleksiv praksislæring. Hentet 14. december 2022 på <https://www.ucn.dk/om-ucn/refleksiv-praksislaering>

Røvik, J. A. (2016). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundredets organisasjon*. Universitetsforlaget.

Syddansk Universitet (2022). SDU Universitetspædagogik. Hentet 14. december 2022 på https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/c_unipaedagogik

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering Teacher Professionalism in Schools: The Role of Leadership Orientation and Trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247. <https://doi-org.ez-aaa.statsbiblioteket.dk/12048/10.1177/0013161X08330501>

University College Lillebælt (2022). Kompetenceudvikling. Hentet 14. december 2022 på <https://www.ucl.dk/teaching/kompetenceudvikling>

Wenger-Trayner, E., Fenton-O’Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in landscapes of practice*. Routledge.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2019). Praksisfællesskaber og læringslandskaber. I K. Illeris (Red.). 15 aktuelle læringsteorier (s. 225–246). Samfundslitteratur.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference*. Cambridge University Press.

Wisdom, J. (2012). International trends and strategies in educational development at universities. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 12–22. <https://doi.org/10.7146/dut.v7i12.614>

Wynants, S., & Dennis, J. (2018). Professional development in an online context: Opportunities and challenges from the voices of college faculty. *Journal of Educators Online*, 15(1). DOI:10.9743/JEO2018.15.1.2

Yin, R.K. (2018). *Case study research and applications* (6. udgave). SAGE

Aalborg Universitet (2022). Universitetspædagogikum. Hentet 21. december 2022 på <https://www.learninglab.aau.dk/universitetspaedagogikum/Adjunktp%C3%A6dagogikum+2023/>

Aarhus Universitet (2022). Universitetspædagogikum. Hentet 21. december 2022 på <https://ced.au.dk/kurser/universitetspaedagogikum>

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

DUT Guide: Uddannelsesudvikling

Jens Laurs Brøndum Kærsgaard, Centre for Educational Development (CED), Aarhus Universitet

Abstract

Uddannelsesudvikling er en essentiel del af det akademiske arbejde på videregående uddannelser. I disse processer kan vi diskutere relevansen af en uddannelse samt sammenhængen og progressionen på tværs af semestre, kurser og undervisning for uddannelsens helhed, og det at skabe gode læringsprocesser for studerende. Der er således brug for at have et større fokus på de systematiske tilgange og de iterative processer, der kan være i at udvikle eller revidere en uddannelse.

Denne guide er baseret på teoretisk litteratur og forskning samt forfatterens egne erfaringer som uddannelsesrådgivere, og den præsenterer praksisnære anvisninger til uddannelsesansvarlige, undervisere, studerende, aftagere og uddannelsesudviklere om uddannelsesudvikling.

Praksispunkter

1. Sikr sammenhæng mellem det politiske, programmatisk og praktiske niveau
2. Anvend dine interessenters viden og faglighed
3. Identificer og integrer uddannelsens pædagogiske principper
4. Beslut, hvordan uddannelsen skal hænge sammen vertikalt og horisontalt
5. Understøt faglig og pædagogisk dialog
6. Kortlæg uddannelsen
7. Inddrag studerende
8. Udvikl løbende

Baggrund

Uddannelsesudvikling er et centralt element i det universitetspædagogiske arbejde og ofte overset, selvom det er fundamentet for undervisningen og underviserne. Uddannelsesudvikling er en kompleks og mangefacetteret proces på flere niveauer i en dynamisk, uddannelsespolitisk kontekst. Kompleksiteten skyldes involvering af mange interessenter og ved, at udviklingen både foregår i spændet mellem formuleringen af uddannelsens rammer og mål, den kontinuerlige udvikling af sammenhænge og progression samt udmøntningen af den daglige pædagogiske praksis. Dette gælder, uanset om målet er at oprette en ny uddannelse eller at revidere en eksisterende. Derfor er øget opmærksomhed på de nødvendige systematiske tilgange og iterative processer afgørende for at udvikle eller revidere en uddannelse.

Guiden tager afsæt i henholdsvis Frasers & Bosanquets (2006) og Annala et al. (2015) forståelser af uddannelse og uddannelsesudvikling, som overordnet differentierer mellem en produkt- og procesorienteret tilgang. Den produktorienterede tilgang (pointe 1, 3, 4 og 6) fokuserer på viden, strukturen og indholdet af en uddannelse

ud fra en teknisk interesse, hvor studieordninger, kursusbeskrivelser og valg af indhold er sammensat på forhånd ud fra generiske skabeloner og ud fra undervisners viden om fagdisciplinen og antagelser om studerendes behov. Her bliver studerendes læring styret, og de bedømmes ud fra, i hvilken grad de opnår uddannelsens mål. Den procesorienterede tilgang (pointe 2, 5, 7 og 8) fokuserer på studerendes oplevelse af læring samt den dynamiske og interaktive proces med læring, som udgør en såvel praktisk som frigørende interesse. Her er det den reflekterende og kritiske praksis som er kernen i en uddannelse, hvor undervisere, studerende og andre interessenter stræber efter social og intellektuel samskabelse og forhandling af uddannelsens potentialer. Disse to tilgange er ikke hinandens modsætninger, men de kræver faglige og pædagogiske drøftelser mellem de involverede parter.

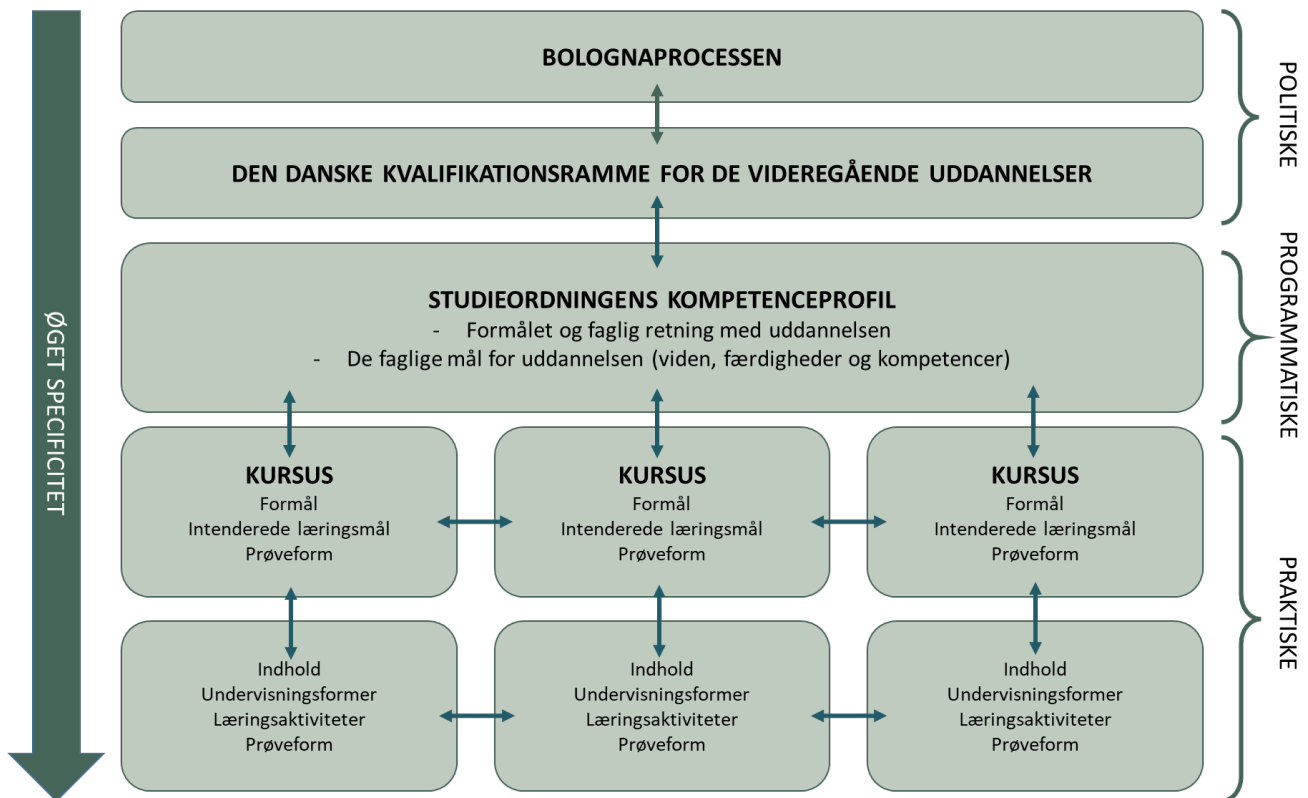
Uddannelsesudvikling er i praksis ikke nødvendigvis baseret på uddannelsesteorier og modeller, men er snarere et spørgsmål om praktiske tilgange, såsom logistik og strukturer (Craddock et al., 2013). Det giver anledning til spørgsmål om, hvem der skal definere, hvad en uddannelse er, og hvem der skal fastlægge, hvad studerende skal kunne, og hvordan vi skaber ejerskab for undervisere, studerende og eksterne interessenter i udviklingen af uddannelser. (Annala, 2022)

Derfor vil guiden præsentere otte pointer til systematisering af uddannelsesudvikling og udruste de involverede parter med værktøjer til at styrke og gennemføre udviklingsprocessen. Selvom jeg primært har rådgivet sundhedsvidenskabelige universitetsuddannelser, vurderer jeg, at både anvisninger, de praktiske eksempler og forskningen kan overføres til andre videnskabelige discipliner og videregående uddannelser i arbejdet med uddannelsesudvikling.

Pointe 1: Sikr sammenhæng mellem det politiske, programmatisk og praktiske niveau

I uddannelsesudvikling bliver der sondret i arbejdet med og mellem det politiske, programmatisk og praktiske niveau (se figur 1). Niveauerne er gensidigt afhængige, og derfor bør der være et fokus på samspillet mellem niveauerne og hvordan specificiteten af de ønskede studenterkompetencer øges gennem uddannelsesniveauerne, eftersom det har betydning for måden, hvorpå uddannelser, kurser og undervisning designs.

Den danske kvalifikationsramme for de videregående uddannelser, som er knyttet til Bologna-processen, beskriver det forventede læringsudbytte for studerende ved afslutningen af en given grad. Læringsudbyttet er beskrevet i form af viden, færdigheder og kompetencer. Den danske kvalifikationsramme fastlægger rammerne for formålet og kompetenceprofilen i studieordningen, hvilket er et styrende dokument for den faglige og pædagogiske praksis på uddannelsen, da studieordningen tydeliggør for både studerende, undervisere og aftagere, hvilke fagdiscipliner uddannelsen behandler, og hvilke faglige og generiske kompetencer uddannelsen sigter mod. Studieordningen sætter derfor rammerne for sammenhængen mellem de faglige mål, undervisnings- og prøveform samt sikrer overholdelse af europæiske standarder.



Figur 1: Sammenhængen mellem det politiske, programmatisk og praktiske niveau. Figuren er modificeret ud fra Keidings (2017) figur.

For at opnå samspillet mellem uddannelsesniveauerne skal vi:

- ❖ Spejle viden-, færdighed- og kompetencemål op igennem uddannelsesniveauerne for at sikre, at kompetencedimensioner og kompleksitet matcher niveauerne imellem. Se pointe 6 om, hvordan dette kan gøres.

Pointe 2: Anvend dine interessenters viden og faglighed

Der er mange interessenter involveret i uddannelsesudvikling. Her påpeger Ulriksen (2016) vigtigheden af den ydre praktiske sammenhæng i uddannelser, hvor indhold og aktiviteter bør være forbundet med den praksis og det arbejdsmarked, som dimittenden vil skulle agere i. Derfor bør interessenter fra den ydre praksis inddrages i uddannelsesudviklingen, så uddannelsen er forankret i den bredere sociale, økonomiske og politiske kontekst, og som er tilpasset med værdier, der fremmer det faglige, sociale og offentlige gode. I uddannelsesudvikling er der en forpligtigelse til at drøfte med aftagerpanelet, censorformandskabet samt koordinere med andre universiteter om profilering og udbud.

Brown Wilson & Slade (2020) fremhæver, at uddannelsesansvarlige bør samarbejde med aftagerpanelet, interesseorganisationer, eksterne samarbejdspartnere, andre universiteter og andre virksomheder fra arbejdsmarkedet, om uddannelsens fremtidsperspektiv og omverdensforståelse. Dette samarbejde kan omfatte stillingtagen til institutionens strategier og vision, drøftelse af uddannelsens pædagogiske principper og praksis samt afklaring af uddannelsens formål og kompetenceprofil, hvor man tydeliggør de faglige og generiske

kompetencer, som studerende erhverver sig på uddannelsen. Hermed sikres også en stærk forbindelse til arbejdsmarkedet under studierne.

Spørgsmål, som kan anvendes i samarbejdet med gruppen af interessenter, kan være:

- ❖ Hvad er kompetencernes horisont: I hvilken kontekst skal studerende kunne det lærte?
- ❖ Peger uddannelsen ud til en praksis eller peger praksissen ind i uddannelsen?
- ❖ Hvad er de aktuelle tendenser og potentielle fremtidige udviklinger, der kan have indflydelse på uddannelsens formål?

Pointe 3: Identificer og integrer uddannelsens pædagogiske principper

Politiske udspil såsom "Uddannelsesreformen af kandidatuddannelser" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023), samfundets udvikling og efterspørgsel (Jacobsen & Andersen, 2017) og universitetets egne strategiske indsatser (Madelung, 2022) påvirker de bærende pædagogiske principper og metoder for en uddannelse.

For at forberede studerende til en dynamisk fremtid er det afgørende, at uddannelsen engagerer studerende som individer og ikke kun som vidensbærere. (Barnett, 2007) Dette indebærer at give studerende evnen til at oversætte og anvende den viden, de tillærer, så uddannelsen påvirker deres identitet og rolle i samfundet positivt. (Ashwin, 2020)

Barnett & Coate (2005) har udviklet tre uddannelsesplansmål, der vedrører studerendes *viden*, *handling* og *væren*, og som er anvendelige i drøftelsen af, hvad uddannelsens kendetegn er og hvilke pædagogiske principper der skal efterleves. 1) *Viden* drejer sig om kerneviden inden for de pågældende fagdiscipliner, som studerende skal opnå, 2) *handling* omfatter de handlinger og praksisser, som studerende forventes at beherske, og 3) *væren* vedrører studerendes identitet og deres forhold til viden. Shulman (2005) betegner det også som en signaturpædagogik, hvor studerende lærer de tre grundlæggende dimensioner af professionelt arbejde – at *tænke*, at *udføre* og at *handle* med integritet. Han bruger eksemplet med medicinstuderende, som skal gå stuegang og får "bedside-teaching", så de studerende ikke kun får kendskab til fagdisciplinerne, men også de måder, hvorpå de skal agere som læge. Et andet eksempel på en signaturpædagogik kan være Aalborg-modellen for problembaseret læring (PBL).

Det væsentlige er, at uddannelsesansvarlige har en forpligtelse til at integrere allerede etablerede uddannelsesplansmål eller signaturpædagogik i beskrivelsen af studieordningen og i udmøntningen af deres undervisningspraksis. Herudover kan en uddannelsesansvarlig, i samråd med andre relevante parter, udvikle og formulere pædagogiske principper og metoder, som har afsæt i studieordningen.

Spørgsmål, der kan drøftes, er:

- ❖ Hvilke pædagogiske principper og metoder skal kendetegne uddannelsen? Hvordan kan vi genkende dem i vores undervisningspraksis?
- ❖ Hvad er de vigtigste undervisnings-, lærings- og prøveformer, der afspejler de pædagogiske principper?

Pointe 4: Beslut, hvordan uddannelsen skal hænge sammen vertikalt og horisontalt

Oftest overlades det til de studerende at gennemskue kompleksiteten i deres egen uddannelse og hvordan enkeltdele på uddannelsen hænger sammen. (Ulriksen, 2016) *Sammenhæng* refererer både til den indre faglige sammenhæng i en fagdisciplin eller et kursus, eller relationer mellem uddannelseselementer eller en sammenhæng ud til en praksis (Bernstein, 2000; Ulriksen, 2016). *Progression* indebærer, at et indholdselement relateres til andre enten som forudsætninger for at kunne forstå noget på et højere taksonomisk niveau på et senere tidspunkt eller ved at kombinere tidligere elementer for at opnå en mere avanceret forståelse (Keiding, 2017; Ulriksen, 2016). Drøftelsen af progression kan understøttes ved brugen af taksonomiske klassifikationer, som sikrer en systematik i den stigende kompleksitet, og som kommer til udtryk i de eksplicite faglige mål for en uddannelse og et kursus.

Der findes modeller, der visualiserer tilsigtede uddannelsesforløb ved at inddrage de to mest basale komponenter i en uddannelse: tid og indhold. Her differentieres der mellem horisontal, vertikal og spiral integration. (Brauer & Ferguson, 2015)

Ved *horisontal integration* er de enkelte fag velafstemt ved, at de i større eller mindre grad supplerer og styrker andre fagdiscipliner, som der typisk undervises i på samme semester eller år, med et minimum af utilsigtet redundans (Angelo, 2012; Brauer & Ferguson, 2015). Denne tilgang afspejles også ofte i studieordningerne ved danske universiteter ved at fremskrive kursets placering på semesteret og hvor mange ECTS det udgør (se figur 2).

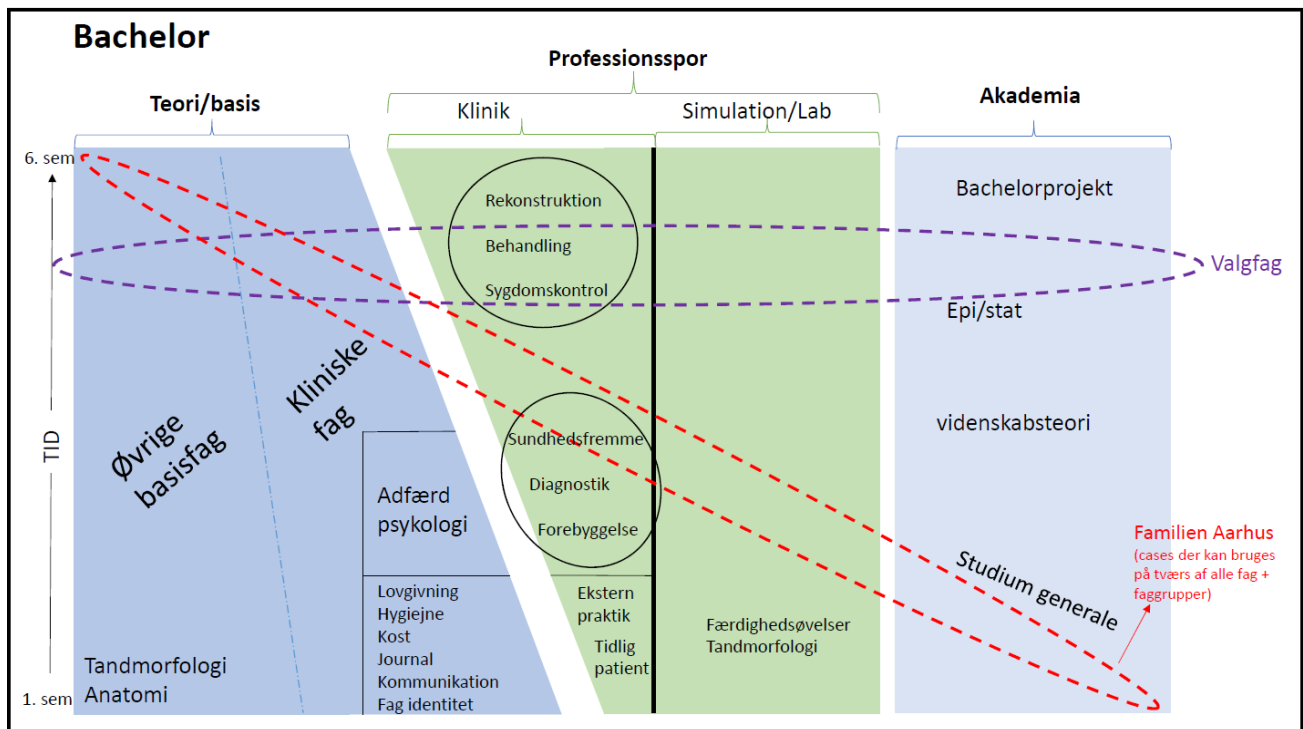
1. SEMESTER	Anatomi og biomekanik 10 ECTS	Kropsbasis 5 ECTS	Idrætspædagogik 5 ECTS	Boldspil 10 ECTS
2. SEMESTER	Menneskets fysiologi 10 ECTS	Svømning 5 ECTS	Dans og performance 5 ECTS	Sport history and sport sociology 10 ECTS
3. SEMESTER	Arbejds- og træningsfysiologi 10 ECTS	Videnskabsteori 5 ECTS	Friluftsliv 5 ECTS	Idrætspolitik, sundhedsbegreber og samfund 10 ECTS
4. SEMESTER	Basal epidemiologi og statistik 10 ECTS	Introduktion til kvalitative metoder 5 ECTS	Valgfag 15 ECTS	
5. SEMESTER	Valgfag 30 ECTS			
6. SEMESTER	Bachelorprojekt 15 ECTS		Valgfag 15 ECTS	

Figur 2: Et eksempel på en horisontal integration af Idrætsvidenskab ved Aarhus Universitet. Et typisk studiediagram fra en studieordning, der visualiserer uddannelsesstrukturen på tværs af semestre.

Vertikal integration repræsenterer integration på tværs af tid for hele uddannelsen ved, at fagene er velafstemt med eksplicite og effektive forbindelser "nedad" til tidligere fag eller tidligere uddannelseserfaringer og "opad"

til efterfølgende fag (Angelo, 2012). Eksempelvis hvordan de grundlæggende basisvidenskabelige fagdiscipliner kan integreres sammen med de praktiske videnskaber (Brauer & Ferguson, 2015) (se figur 3).

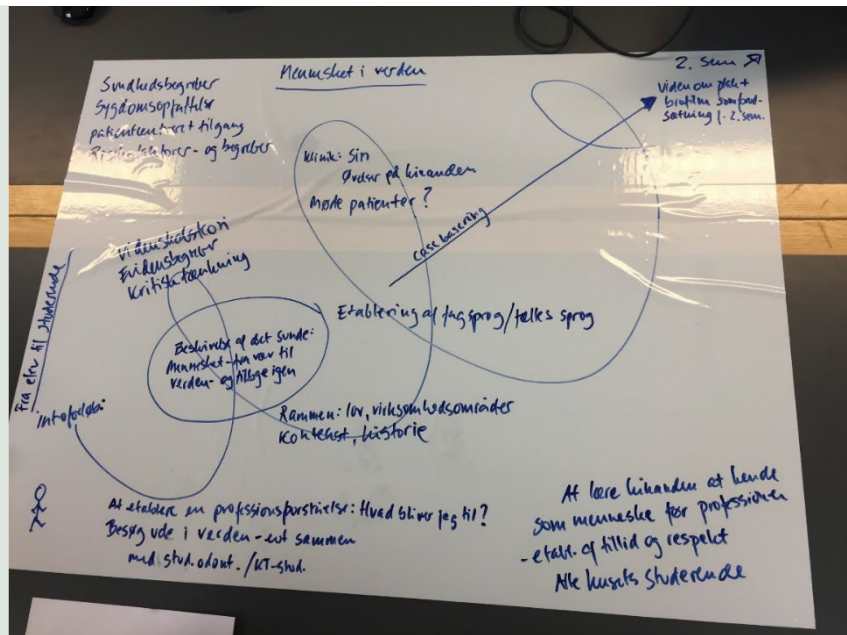
En vertikal integration kan imødekomme de studerendes tilbøjelighed til at negligere de akademiske og teoretiske fagdiscipliner, hvis de kan se relevansen i forhold til en praksis. Samtidig bør integrationen på tværs af tid tilskynde et højere taksonomisk læringsniveau ved at udfordre studerende til at sammensætte flere fagdiscipliner i relation til komplekse fænomener



Figur 3: Et praksiseksempel på en vertikal integration. En visualiseringsøvelse på bacheloruddannelsen i odontologi ved Aarhus Universitet i forbindelse med en studieordningsrevisionsproces, hvor underviserne visualiserede konturerne af uddannelsens struktur og opbygning, samt samspillet mellem fagdisciplinerne.

Spiral integration kombinerer både horisontal og vertikal integration, der forener integration på tværs af tid og fagdiscipliner. Spiral integration som pædagogisk tilgang fordrer en naturlig progressiv og stigende kompleksitet for den studerendes taksonomiske kompetenceniveau, da studerende kontinuerligt udsættes for den samme fagdisciplin eller færdighed med øget kompleksitet (se figur 4).

Figur 4: Et praksiseksempel på en spiral integration: en visualiseringsøvelse på tandplejeuddannelsens første semester på Aarhus Universitet, hvor en gruppe undervisere, som repræsenterer forskellige fagdiscipliner, har diskuteret studerendes forudsætninger, introduktion til sygdomsbegreber og opfattelser, behovet for tidlig klinik og muligheden for case-baseret undervisning. Bemærk den lille tændstikfigur, der skal bevæge sig gennem spiralen fra nederste venstre hjørne til øverste højre hjørne mod andet semester.



Det er vigtigt at bemærke, at visualiseringerne alene ikke kan afspejle, hvordan uddannelsen forløber, eller hvordan studerende skal arbejde med stoffet, da der forekommer megen tavs viden, hvilket kræver løbende metakommunikation med de studerende samt intern kvalitetssikring blandt underviserne. Herudover er det vigtigt at understrege, at der ikke er en hierarkisk opbygning, hvor én integration er bedre end en anden.

Oplagte spørgsmål til en drøftelse af uddannelsens sammenhæng og progression kan være:

- ❖ Hvor er der oplagte og velfungerende sammenhænge, eller hvor er der behov for at skabe bedre sammenhæng eller overgange mellem det enkelte kursus og på tværs af uddannelsen, eller fra én fagdisciplin til et andet, eller mellem det praktiske, videnskabelige og teoretiske?
- ❖ Hvordan tages der højde for den studerendes forudsætninger og progression løbende på uddannelsen?

Pointe 5: Understøt faglig og pædagogisk dialog

Uagtet hvilken integration der anvendes, vil det animere en pædagogisk dialog mellem undervisere og uddannelsesansvarlige om uddannelsens rammer, sammenhæng og progression, som skal beskrives i studieordningen, og som gerne skal være med til at reducere fragmenteringen af uddannelsen, så studerende får en helhedsorienteret forståelse af uddannelsen.

Disse løbende drøftelser kan dog føre til værdi- og positioneringskampe samt forhandlinger og kompromisser, som udspiller sig mellem individuelle undervisere såvel som for fagdisciplinernes og -traditionernes position. (Annala et al., 2022) Årsagerne kan være institutionelle, da universiteter ofte har organiseret uddannelser efter forskningsspecialer, hvorfor uddannelserne ikke nødvendigvis er tænkt og designet som helheder, men ud fra forskningsspeciallets forståelse og det, universiteterne anser som essentielt indhold for en uddannelse. (Ulriksen, 2016)

Før man beslutter integrationsniveauet, skal flere faktorer tages i betragtning, herunder uddannelsens mål, pædagogiske principper, organisatoriske struktur, ressourcer og prøveformer. Det er måske ikke altid muligt eller tilrådeligt at have en fuldt integreret uddannelse, hvor fagdisciplinerne mister deres identitet. (Malik & Malik, 2011)

Løbende faglig og pædagogisk dialog er kernen i uddannelsesudvikling, og som uddannelsesrådgiver har jeg faciliteret diskussioner om integrationen af fagdiscipliner, hvor arbejdsgrupper bestående af undervisere fra hver deres fagdisciplin har drøftet kursets formål, indhold og relevans for resten af uddannelsen.

Nogle af de spørgsmål, der kan adresseres, inkluderer:

- ❖ Hvad er fællesnævneren for fagdisciplinerne, og hvordan ser fællesnævneren ud fra hver enkelt fagdisciplins perspektiv?
- ❖ Hvad karakteriserer fællesnævneren? Er det f.eks. en bestemt situation, model, biologisk fænomen eller perspektiv etc.?
- ❖ På hvilken måde kan fællesnævneren omsættes til en case, et eksempel, eller en problemstilling, som er vedkommende for studerende?

Pointe 6: Kortlæg uddannelsen

En måde at tilskynde til løbende faglige og pædagogiske drøftelser mellem de involverede parter på, er ved brug af "curriculum mapping". Det har flere formål: 1) At skildre omfanget og progressionen af studerendes læringsproces, dvs. hvad, hvornår, hvor og hvordan læring finder sted og vil blive vurderet (Gulbis et al., 2021; Harden, 2001), 2) planlægning, kommunikation og analyse mellem undervisere (Gulbis et al., 2021; Rawle et al., 2017; Wang, 2015) og 3) synliggøre styrkerne, svaghederne, mønstrene og sammenhængen for hele uddannelsen (Wijngaards-de Meij & Merx, 2018).

Harden (2001) beskriver, hvordan uddannelseskortlægning kan bidrage til gennemsigtighed mellem den *erklærede* uddannelse (hvad der er hensigten, at den studerende skal lære), den *underviste* uddannelse (hvad underviserne rent faktisk underviser i og om), og den *lærte* uddannelse (hvad studerende faktisk lærer), samt den *vurderede* uddannelse (hvordan studerendes læring måles).

Der findes ikke et fælles sprog inden for curriculum mapping (Metzler et al., 2017), men en typisk tilgang er brugen af matrixer som en todimensional tabel, f.eks. for at sammenholde målene for kompetenceprofilen med kursernes læringsmål.

Wijngaards-de Meij & Merxs (2018) anvender et online-kortlægningsværktøj, som hjælper alle aktører med at (gen)udvikle, (om)strukturere og (om)justere deres uddannelse og hjælper studerende med at blive bevidste om deres læringsforløb. Dette værktøj kan bl.a. lave en komponentvisning (f.eks. en specifik færdighed) ved at vise hvor, hvornår og hvordan forskellige komponenter undervises i på forskellige kurser i uddannelsen.

Forslag til brugbare øvelser:

- ❖ Hvis kursernes læringsmål sammenholdes med bl.a. de identificerede pædagogiske principper eller studerendes tilsigtede kompetencer, ses der så en naturlig sammenhæng og progression?
- ❖ Sammenhold læringsmålene med, hvilke undervisningsaktiviteter der bruges, og kategoriserer læringsniveauet ved brug af en taksonomisk klassifikation.

Pointe 7: Inddrag studerende

Studerendes perspektiver og erfaringer overses ofte i uddannelsesudviklingen (Bovill et al., 2011). Der er et uudnyttet potentiale ved at engagere studerende, både i udformningen af uddannelsens rammer og i den daglige udmøntning af uddannelsen, da alle parter får indsigt i, hvordan studerende tænker, lærer og oplever sammenhænge og progression på uddannelsen.

Ved at inddrage studerende i uddannelsesudviklingen kan de udvikle en stærkere identitetsfølelse gennem et større fælles ansvar for læring og undervisning samt øget tilhørsforhold og samhørighed (Bovill, 2014, 2020; Matthews et al., 2018). Aktiv deltagelse i uddannelsesudvikling kan også forbedre uddannelsen, undervisningsmetoder og læring (Bovill, 2014; Milles et al., 2019). Desuden kan det stimulere udviklingen af personlige og professionelle færdigheder såsom teamwork, ledelse og kritisk tænkning (Peters et al., 2019) samt livslang læring og problemløsningsevner (Dollinger et al., 2018).

Ud over studenterrepræsentanterne i et studienævn, der indsamler deres medstuderendes perspektiver til et forum for kvalitetssikring og -udvikling af uddannelse og undervisning (Universitetsloven § 18), findes der inspiration andetsteds.

Charité – Universitätsmedizin Berlin (Milles et al., 2019) har udviklet og implementeret et koncept, hvor de ansætter et korps af studenterrepræsentanter, kaldet "module co-directors". Medicinuddannelsen består af 40 interdisciplinære tematiske moduler (Maaz et al., 2018), hvor hvert modul ledes af et underviserteam, herunder en studenterrepræsentant. Disse studenterrepræsentanter interagerer med fakultetet og medstuderende ved at formidle information, sammenfatte og fortolke studerendes evaluering og feedback samt udvikle modulet i samarbejde med modulansvarlige. Derudover organiserer de sig som gruppe og mødes regelmæssigt for at diskutere uddannelsens kvalitet med fokus på sammenhæng og progression. For at institutionalisere og professionalisere de studerendes rolle i uddannelsesudviklingen bliver deres arbejde kompenseret med en prestigefyldt titel og et honorar.

Spørgsmål, som har været brugbare i mit arbejde med studieordningsrevisionsprocesser, er:

- ❖ Hvordan mener du, at vi bedst kan inddrage studerende som dig selv i uddannelsesudvikling, så uddannelsen forbereder dig til kravene i samfundet?
- ❖ Hvad skal der til for at studieordningen og kursusbeskrivelserne er mere vedkommende for dig? Hvordan kan vi sikre, at formålet, læringsmålene, undervisnings- og prøveformerne bedre afspejler dine behov og ønsker?
- ❖ Hvordan kan vi sammen skabe en mere tydelig sammenhæng og progression i din læring på uddannelsen? Har du idéer til, hvordan vi kan strukturere os bedre for at opnå dette?

Pointe 8: Udvikl løbende

For at få indsigt i skismaet mellem den erklærede uddannelse til den lærte uddannelse (Harden, 2001) bør der udformes et uddannelsesevalueringdesign, også med henblik på at få en bæredygtig uddannelse, som kvalitetssikres løbende. En uddannelsesevaluering kaster lys over to spørgsmål: 1) Producerer den planlagte uddannelse og læringsmuligheder, som er udviklet og organiseret, faktisk de ønskede resultater? 2) Hvordan kan uddannelsen forbedres bedst muligt? (Glatthorn et al., 2005)

Der eksisterer institutionsakkrediteringer, 3-6 års uddannelsesevalueringer og årlige statusmøder, hvor uddannelsens aktuelle status og udfordringer drøftes, og som danner grundlag for bevarelse og udvikling af uddannelsens kvalitet. Det kan være interessant at diskutere, om evalueringsdesignet bør være løbende og have et systematisk fokus f.eks. på progressionen.

Hitzlech et al. (2019) har afprøvet et skriftligt studenterevalueringsspørgeskema på tværs af semestre med fokus på uddannelsesintegration, herunder eksempelvis hvorvidt undervisningen på de højere semestre skaber en mærkbar forbindelse til de tidligere semestre, tilfredsheden med de longitudinelle undervisningsformer såsom problemorienteret læring, relevansen af de overordnede læringsudbytte og deres dækning, herunder interprofessionel samarbejde.

Spørg jer selv om:

- ❖ Hvilke evalueringsspørgsmål kan understøtte, at I får viden om uddannelsens progression og sammenhæng?
- ❖ Blev den erklærede uddannelse gennemført som forventet? Blev der foretaget ændringer af de planlagte aktiviteter, hvilke og hvorfor var de nødvendige?

Konklusion

Guiden anerkender vigtigheden af at fokusere på en produktorienterede tilgang til uddannelsesudvikling, hvor diskussionen omfatter kontrollen af indhold og de kompetencer, der produceres på en uddannelse. Samtidig fremhæver guiden også betydningen af at betragte uddannelsesudvikling som et fællesskabsanliggende, der kræver en procesorienterede tilgang med kontinuerlig kritisk evaluering og refleksion over uddannelsens konceptualisering og potentialer.

Jeg har identificeret og formuleret otte praksispunkter til uddannelsesudvikling. Disse pointer behøver ikke at følge en sekventiel rækkefølge, da det kan variere og foregå iterativt.

Referencer

- Angelo, T. (2012). Designing subjects for learning: Practical research-based principles and guidelines. In *University Teaching in Focus* (pp. 93-111). Routledge.
- Annala, J. (2022). Curriculum making and higher education: an activity-theoretical perspective. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 163-172). Elsevier.
- Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, M. (2015). Curriculum in higher education research. In *Researching higher education* (pp. 171-189). Routledge.
- Annala, J., Mäkinen, M., Lindén, J., & Henriksson, J. (2022). Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 53-69.
- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education: A manifesto*. Bloomsbury Publishing.
- Barnett, R. (2007). *A Will To Learn: Being A Student In An Age Of Uncertainty: Being a Student in an Age of Uncertainty*. McGraw-Hill Education (UK).

Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*, Society for Research in Higher Education and Open University Press. *McGraw-Hill House, England. ISBN 0, 335(21289)*, 1.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5). Rowman & Littlefield.

Bovill, C. (2014). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in education and teaching international*, 51(1), 15-25.

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037.

Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.

Brauer, D. G., & Ferguson, K. J. (2015). The integrated curriculum in medical education: AMEE Guide No. 96. *Medical teacher*, 37(4), 312-322.

Brown Wilson, C., & Slade, C. (2020). From consultation and collaboration to consensus: introducing an alternative model of curriculum development. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 189-194.

Craddock, D., O'Halloran, C., Mcpherson, K., Hean, S., & Hammick, M. (2013). A top-down approach impedes the use of theory? Interprofessional educational leaders' approaches to curriculum development and the use of learning theory. *Journal of Interprofessional Care*, 27(1), 65-72.

Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210-231.

Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(03), 269-284.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2005). *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. ERIC.

Gulbis, K., Krüger, T., Dittmar, M., & Peters, H. (2021). Approaches to mapping an undergraduate medical curriculum to a national competency-based catalogue of learning outcomes. *Medical teacher*, 43(4), 439-447.

Harden, R., M. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical teacher*, 23(2), 123-137.

Hitzblech, T., Maaz, A., Rollinger, T., Ludwig, S., Dettmer, S., Wurl, W., Roa-Romero, Y., Raspe, R., Petzold, M., & Breckwoldt, J. (2019). The modular curriculum of medicine at the Charité Berlin—a project report based on an across-semester student evaluation. *GMS journal for medical education, 36*(5).

Jacobsen, J. C., & Andersen, H. L. (2017). *Til dannelse eller nytte?: universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*. Frydenlund.

Keiding, T. B. (2017). *Guide til Studieordningsrevision* (2). Aarhus University.

Madelung, B. (2022). *Pædagogisk kompetenceudvikling på de videregående uddannelser*. Frydenlund.

Malik, A. S., & Malik, R. H. (2011). Twelve tips for developing an integrated curriculum. *Medical teacher, 33*(2), 99-104.

Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L., & Turner, J. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education, 76*, 957-971.

Metzler, E., Rehrey, G., Kurz, L., & Middendorf, J. (2017). The aspirational curriculum map: A diagnostic model for action-oriented program review. *To Improve the Academy, 36*(2), 156-167.

Milles, L. S., Hitzblech, T., Drees, S., Wurl, W., Arends, P., & Peters, H. (2019). Student engagement in medical education: A mixed-method study on medical students as module co-directors in curriculum development. *Medical teacher, 41*(10), 1143-1150.

Maaz, A., Hitzblech, T., Arends, P., Degel, A., Ludwig, S., Mossakowski, A., Mothes, R., Breckwoldt, J., & Peters, H. (2018). Moving a mountain: Practical insights into mastering a major curriculum reform at a large European medical university. *Medical teacher, 40*(5), 453-460.

Peters, H., Zdravkovic, M., João Costa, M., Celenza, A., Ghias, K., Klamen, D., Mossop, L., Rieder, M., Devi Nadarajah, V., & Wangsaturaka, D. (2019). Twelve tips for enhancing student engagement. *Medical teacher, 41*(6), 632-637.

Rawle, F., Bowen, T., Murck, B., & Hong, R. (2017). Curriculum mapping across the disciplines: differences, approaches, and strategies. *Collected Essays on Learning and Teaching, 10*, 75-88.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52-59.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Forberedt på fremtiden I: En sammenhængende reformkurs - Nye fleksible universitetsveje*.

Ulriksen, L. (2016). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog*. Nota.

Wang, C.-L. (2015). Mapping or tracing? Rethinking curriculum mapping in higher education. *Studies in Higher Education, 40*(9), 1550-1559.

Wijngaards-de Meij, L., & Merx, S. (2018). Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 219-231.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

DUT Guide: Learning Design as an educational development methodology

Mikkel Godsk, Centre for Educational Development, Aarhus University

Abstract

This guide focuses on Learning Design as an educational development methodology for enhancing teaching and learning and is intended for educational developers and educators with special educational development tasks in higher education. It addresses educators' often implicit design for learning processes and how they can qualify their designs and learn from and support peers' design choices. Learning Design involves incorporating pedagogical theory, making explicit design choices, emphasising student learning, utilising design aids and promoting reusability. The guide offers five practical tips for adopting Learning Design in higher education with the ultimate goal of empowering educators to design and share effective and efficient teaching.

Practical tips

1. **Identify** opportunities to organise a Learning Design process.
2. **Prepare** the toolkit to suit the purpose, participants' roles, teaching approach and subject area.
3. **Facilitate** the process and strike a balance between structure and openness in the facilitation.
4. **Foster** design by allocating time for designing and peers to share ideas and experiences.
5. **Focus** on sustainability by identifying actions to increase the reusability and efficiency of designs.

Background

Designing for learning, in terms of creating teaching materials and organising learning activities, is typically an integrated part of the role of educators. However, this process is often implicit and taken for granted, and educators' teaching practices and plans are often only superficially described in lesson plans, course descriptions and intended learning outcomes. This is a shame, as there is much to be learned about effective teaching practices from the choices that educators make, and educators can benefit from being familiar with their peers' teaching practices, relevant and practical pedagogical theories and models for realising specific pedagogical aims, as well as sharing knowledge and reusing effective designs (Conole, 2013).

The underlying ambition of Learning Design is to learn from and support educators in designing for students' learning. At present, there is no common definition of the concept, but it is frequently referred to as an educational development methodology:

'... the act of devising new practices, plans of activity, resources and tools aimed at achieving particular educational aims in a given situation' (Mor & Craft, 2012, p. 86).

However, sometimes the concept is also used to refer to a product, e.g. a teaching plan, template or a design representation (e.g. Agostinho, 2006). To avoid confusion, this guide focuses on the methodology and distinguishes between the design methodology and the design product by applying upper case to the former.

As the common definitions are vague, it is often more fruitful to understand Learning Design according to its six core characteristics (see also Dalziel et al., 2016; Dohn et al., 2019):

1. **Pedagogy-informed teaching**
The educator utilises pedagogical theory in their teaching practice through various practical pedagogical and didactic models and frameworks and thereby bases their teaching on pedagogy theory.
2. **Design-centred**
Educators are active designers, making explicit pedagogical choices and implementing designs in their teaching practice, fostering a sense of ownership and knowledge of how to use the materials.
3. **Learning-centred**
A focus on students' learning, emphasising their learning process and outcomes rather than just developing materials and teaching practices.
4. **Design aids**
A range of tools, resources, models, methods, workshops and other design aids support the design process and qualify the designs.
5. **Reusability and sustainability**
By offering a 'language' and aids to talk about, represent, share and reuse teaching practices, Learning Design contributes to quality assurance, efficiency and sustainable educational development.
6. **Technology-enhanced learning (optional)**
Learning Design is also geared towards developing as well as transforming traditional face-to-face teaching into technology-enhanced, blended and online learning.

What these six characteristics entail and how they can be supported in practice are covered in the following five tips.

Since this guide focuses on Learning Design as a methodology, the facilitation of the design process is at the forefront. For educational developers, this means that the guide can be used as a checklist for organising a Learning Design process. At the same time, educators with special educational development tasks or with roles on competency levels 2 and 3 according to the Danish pedagogical framework (Universities Denmark, 2021) can use the presented methods, aids and ideas in Tips 2, 4 and 5 to support their design and collaboration with colleagues and/or students.

Tip 1: Identify opportunities to organise a Learning Design process

The first step in adopting Learning Design is identifying an opportunity to organise a Learning Design process that is justified in relation to a current need, such as concrete educational or professional development needs. This justification may be:

- revising an existing course due to new syllabus or format requirements;
- transitioning to blended or online learning;
- implementing a new educational technology, e.g. a Learning Management System (LMS);
- developing a new programme;
- a specific pedagogical aim or course-specific challenges;
- professional development programmes, e.g. university pedagogical programmes.

For example, the widely used ABC Learning Design from University College London (UCL) was specifically developed to support educators in designing 'rich' blended and online courses (Young & Perović, 2016; 2020), whereas the OU Learning Design Initiative (OULDI) had a dual purpose of capturing, sharing and reusing effective design aids and practices at OU as well as ensuring a systematic link between strategic decisions, curriculum design and course design (Cross et al., 2012).

At Danish universities, Learning Design is often used for designing technology-enhanced, blended or online learning (e.g. CDUL, 2023, at Aalborg University, COBL, 2023, and Neutsky-Wulff et al., 2016, at University of Copenhagen); however, it is also applied as a general educational development methodology in the context of professional development programmes (Godsk & Kærsgaard, 2023) or with the specific pedagogical purpose of promoting problem-based learning (Davidsen & Konnerup, 2016).

Tip 2: Prepare the toolkit to suit the purpose, participants' roles, teaching approach and subject area

A core concept of Learning Design is the 'toolkit', broadly understood as practical materials and activities to support the design process and make pedagogically informed decisions according to the specific context (Conole & Oliver, 2002; Conole et al., 2004). A toolkit consists of two main parts:

1. Aids for pedagogically informing the designs and the process.
2. A flexible descriptive framework ('language') to represent designs.

The contents of the toolkit should take into account the concrete purpose of the design process, the participants' roles and competency levels, their approach to teaching and educational development, the subject area and how the process is facilitated (see also Tip 3).

Aids for pedagogically informing the designs and the process

It is essential to have a clear idea about who the participants are (i.e. the educators, managers, students, learning technologists, etc.) and compile the toolkit according to characteristics of their subject area and its dominating epistemology to ensure buy-in (e.g. Conole & Oliver, 2002; Donald, 1990; Schraw & Olafson, 2003). In the worst case scenario, the participants consider the provided aids as irrelevant and do not know how to use them to inform their teaching practice.

For instance, science educators may be concerned about evidence-based designs and models that have been quantitatively proven to have a positive effect on students' learning. In this context, it is often relevant to include validated didactical models, design patterns and concrete teaching methods that are well known from the science subjects to pedagogically inform the design process. This may include pedagogical models and methods such as Flipped Classroom (Schell & Mazur, 2015), STREAM (Godsk, 2013), Peer Instruction and Just-in-Time

Teaching (Novak et al., 1999) or validated design patterns (see e.g. Stockholm University's database: <https://su.figshare.com/DesignPatterns>)

Humanistic educators may be preoccupied with pedagogical ideas and principles on how students' learning can be scaffolded in a constructivist manner. In this context, models such as the 'didactical triangle', flexible frameworks like the 5-stage model (Salmon, 2011) and digital portfolios (Dysthe & Tolo, 2003), and the concept of constructive alignment (Biggs et al., 2022) are often useful. In addition, resources for supporting educators' design thinking may be effective in pedagogically informing the designs, such as Open University's (OU) Course Features Cards for clarifying the pedagogical priorities of a given course or programme (Cross et al., 2012); guides on specific skills, such as employability, digital literacy, skills development and inclusive curriculum (e.g. OU's Learning Design blog, http://www.open.ac.uk/blogs/learning-design/?page_id=457); inspirational cards combined with curated design patterns for increasing students' digital competencies (e.g. the STAK project, <https://open-tdm.au.dk/blogs/stak/aktiviteter/>, Nørgård, 2022); or methods for identifying and mapping activity and learning types (Figure 1; Young & Perović, 2020).

Business and social science educators may have a more eclectic and mixed approach that requires aids that build on both quantitative and qualitative data and models. In this context, educators may benefit from both concrete models and more flexible frameworks, case stories and pedagogical ideas. For instance, the educational development unit at Copenhagen Business School promotes Learning Design through four carefully selected course design models (see CBS, 2023).

Figure 1 shows an example of a template in which the educators can reflect on their current teaching practice and map their future practice according to six 'learning types' and a 'blended graph' during a workshop. The purpose is to stimulate an 'aha' experience leading to a peer discussion and an optimum balance of learning activities.

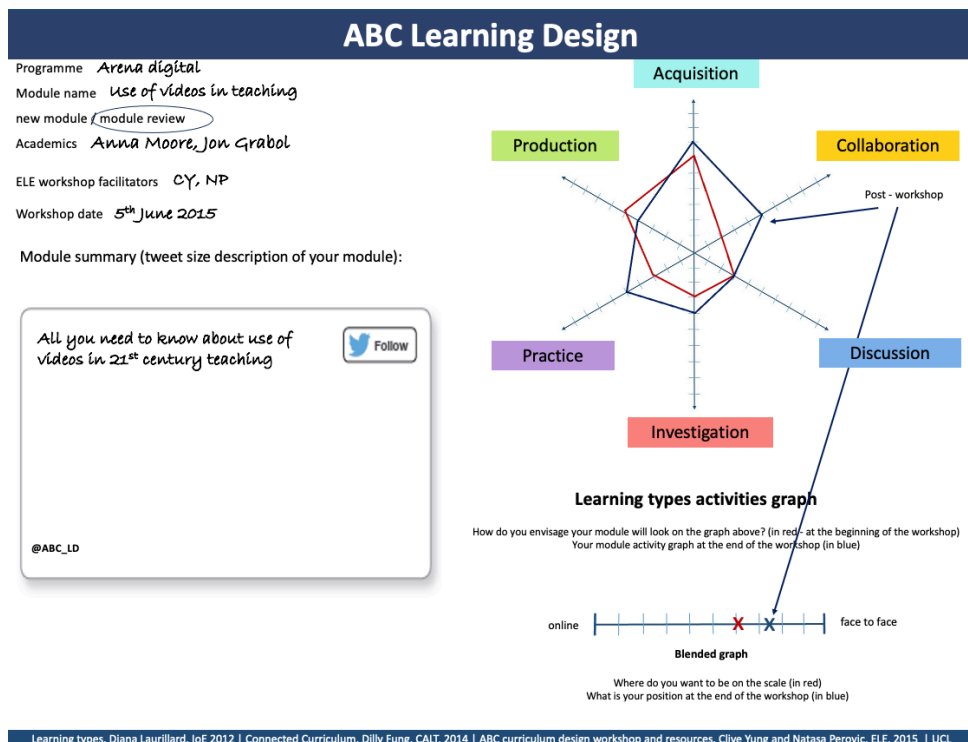


Figure 1: ABC's Tweet and Shape template to clarify the balance of activity types and modality of a course.

A flexible descriptive framework ('language') to represent designs

Another aspect of the toolkit is the 'language' provided for talking about, representing, sharing and reusing designs. Some of the more widespread languages are ABC's storyboard with six 'Learning Types' (Young & Perović, 2020), Carpe Diem's blueprint and Storyboard (Salmon, 2020), Learning Sequence Visualiser (sometimes referred to as 'LDTool', Figure 2; <https://needle.uow.edu.au/ldt>), Learning Designer (<https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/>) and various tools based on standards for design patterns (e.g. IMS Learning Design). They each differ in their level of granularity, focus and the availability of an online tool for representing and sharing designs. For instance, Carpe Diem, Collaborative E-Learning Design (CoED, Ryberg et al., 2015) and ABC include educational technology as an explicit component of the design representation, whereas LDTool is not explicit about this aspect.



Figure 2: Design represented and shared by an educator in the online LDTool

Choosing the appropriate language for representing designs should take into account the purpose of the design process and be realistic. For instance, if there is an explicit desire to include more technology in education or develop blended or online learning, it may be relevant to consider languages with an explicit focus on technology, as they prompt educators to think about how they will integrate technology. If the purpose is research and evaluation of effective designs, it may be relevant to consider highly detailed representation languages such as in the Learning Designer tool (see above). However, if the main purpose of the language is to provide educators with a way to talk about and share their design with peers, it is recommended to use a lightweight, flexible and pedagogically neutral language that works both online and on paper and strikes the balance between being practical, accurate and comprehensible (Dalziel et al., 2016).

Tip 3: Facilitate the process and strike a balance between structure and openness in the facilitation

When the toolkit is in place, it is time to think about the process facilitation: the duration of the process, its main purpose, its participants and the role of Learning Design – in particular, whether it should be framed as a Learning Design process (which signals that it may take time) or not; the ‘pedagogical freedom’ (is there a particular pedagogical model or idea being promoted?); and the level of orchestration (the participants’ influence on the process and its contents).

Open-ended or orchestrated process

When deciding on the level of pedagogical freedom and orchestration of the process, it is important to avoid the two counterproductive extremes: (1) a highly orchestrated process with limited pedagogical freedom and (2) an open-ended process without a specific pedagogical model or idea being promoted (Conole & Oliver, 2002). The first extreme is where the facilitator is promoting a specific didactical model or design pattern and the educators are ‘hostages’ with no influence on the process or how it is implemented in their teaching practice. This approach does not foster ownership of the design, knowledge of how to use the materials, nor benefits from the educators’ first-hand experience with delivering the course. The other extreme is an open-ended process without a specific pedagogical model or idea being promoted. This ‘anarchistic’ approach may not qualify as Learning Design due to the lack of methodology and random adoption of pedagogical ideas. As a minimum, the process must be orchestrated to a degree that ensures that the educators come up with pedagogy-informed designs.

Figure 3 shows the agenda of a 3.5-hour start-up Learning Design workshop as a part of a semi-open-ended one-year process with a high level of pedagogical freedom. The workshop involves six items: (1) an introduction to the purpose and Learning Design as the methodology, (2) an initial clarification of the participants’ teaching practices using an activity profiler (similar to Figure 1), (3) an introduction to three pedagogical models relevant to the educational purpose and groups of educators, (4) an identification and discussion of the core educational qualities of the courses using OU Course Features Cards (see also Figure 4), (5) allocated time for designing and representing their designs using the LDTool (Figure 2) and (6) self-assessment of their designs according to steps 2– 4 and online sharing of their designs for later follow-up.

• 9:00	Learning Design as a methodology
• 9:15	Profiling your course (Activity 1)
• 9:30	Design models for TEL: STREAM, discussions, and e-portfolio
• 10:00	Identifying core educational qualities (Activity 2)
• 10:30	Break
• 10:45	Designing for learning with the LDTool (Activity 3)
• 12:15	Quality in learning design — self-assessment and sharing (Activity 4)
• 12:30	Lunch
• 13:15	Upcoming modules, evaluation, and goodbye

Figure 3: Agenda of start-up Learning Design workshop for architects, March 2023

Referring to a 'Learning Design process' carries the risk of making the task more bombastic than it really is. Educators may not be interested in educational development methodologies but, rather, interested in having concrete methods for developing and delivering good teaching that supports their students' learning, regardless of the process and its systematic nature. As a facilitator, it may be more useful and viable to adopt a subtle approach, where the Learning Design methodology is understated and remains in the background. Specific methods from the toolkit can be introduced as needed, allowing them to function independently of a formal Learning Design process.

Tip 4: Foster design by allocating time for designing and peers to share ideas and experiences

A powerful aspect of Learning Design is the 'language' it provides to talk about, represent, share and discuss designs between educators. To support this aspect, it is recommended to include sufficient workshop time for educators to develop their ideas and share practices, ideas and observations with peers. Furthermore, it is recommended that group educators teaching the same or similar courses support their collaboration and align expectations as well as to invite students as co-designers to ensure 'a constructive and learning-oriented teaching and study environment' (as promoted by the Danish pedagogical framework, Universities Denmark, 2021, p. 7). Figure 4 shows two educators who teach the same course discussing and aligning their teaching approach based on OU's Course Features Cards by deciding on the ten most important features for their course (Cross et al., 2012). The pack consists of approximately 100 cards of features related to course format and access (e.g. 'problem-based learning'), collaboration and support (e.g. 'student autonomy'), communication and interaction (e.g. 'collaborative'), and assessment (e.g. 'peer review'). The prioritised cards then serve as a frame of reference for the later design and evaluation process by assessing how the features described on the cards are supported in the design and obtained in practice.

Figure 4: Educators discussing the core pedagogical features of their common course



Dialogue is relevant during both the initial design process and later follow-up. During the initial phases, some educators may have existing experiences related to the design opportunity (see Tip 1) that are worth sharing as well as important knowledge about the context, subject area, etc. In later follow-up, educators have usually gained valuable first-hand experience and even actual data on impact that other educators can learn from and use to help clarify future refinements (see Tip 5).

Tip 5: Focus on sustainability by identifying actions to increase the reusability and efficiency of designs

A core challenge of educational developments and interventions is sustainability. Often, developments in teaching practice rely on the individual educator, last for only a few course deliveries despite a high design effort or the balance between design effort and impact on teaching and learning is unfavourable (Bates, 2005; Godsk et al., 2023). Thus, it is highly recommended to acknowledge that educational development takes time and that educators' time is limited, and include this aspect in the design process by discussing the ideal balance between efforts for designing and delivering teaching and its impacts on students' learning (Godsk, 2022). This discussion may take place both early on and later in the process and be facilitated in various ways. At Aalto University, as a part of the ideation process ideas are sometimes ranked by the participants early in the process according to educator workload and learning results (Huhtanen, 2019). However, by having the discussion later in the process, when the educators have had some experiences with how the design influenced their teaching and learning and access to actual data (e.g. the course evaluation and LMS statistics), there is a greater chance the design will have a strong and persistent impact on educators' teaching practice (Guskey, 1986). At Aarhus University, interventions are discussed and classified by the educators after the first delivery of the design according to the concept of Efficient Learning Design (Figure 5; Godsk, 2022). This involves asking educators to classify the effort and impact of their interventions (marked with circles and squares in individual colours in Figure 5), their desired outcome (marked with diamonds), and identify what it takes to reach this (if they are not already there).

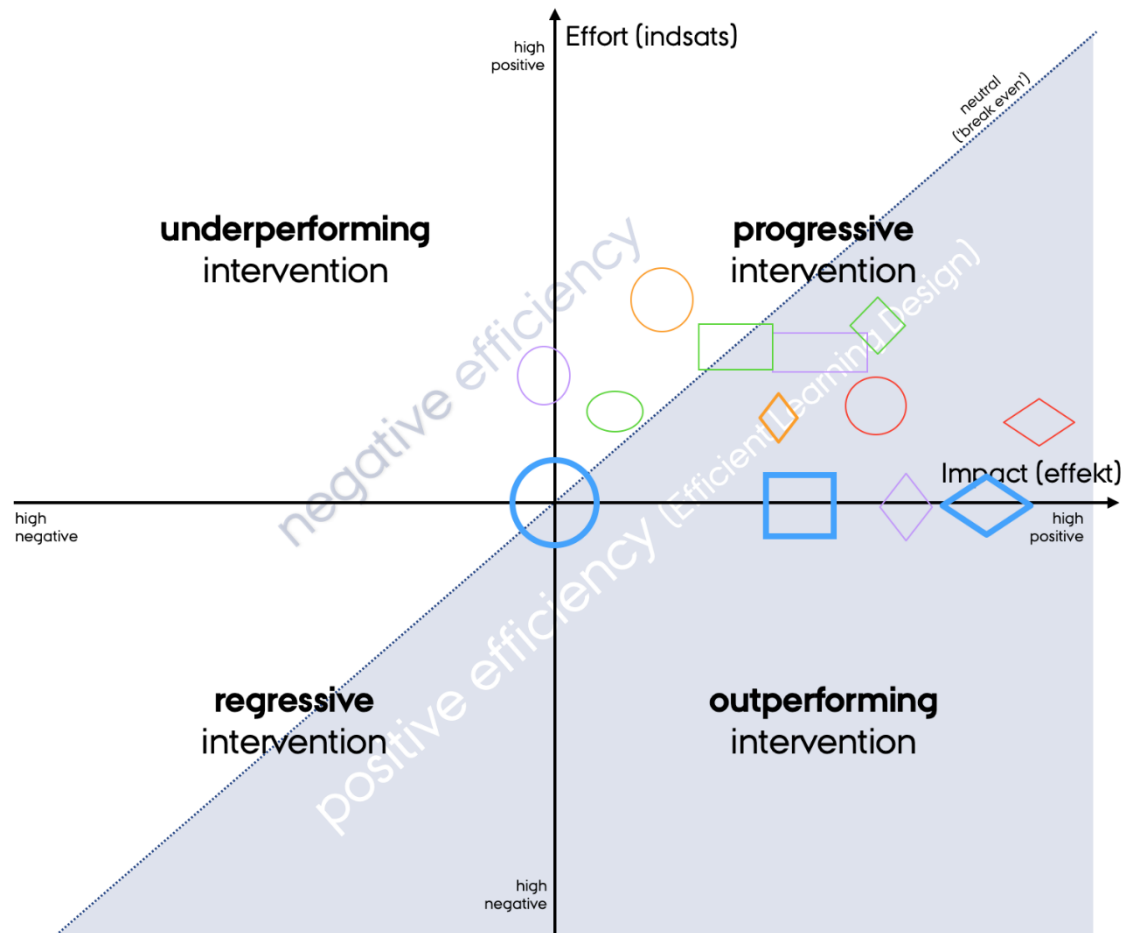


Figure 5: Five educators’ self-assessment of the efforts and impacts of their design interventions

A recent study identifies that educators who have a keen eye for and commitment to the institutional perspective are often better at realising designs where the impacts are higher than the efforts over time (Godsk et al., 2023). This is an important reminder that first movers and other intrinsically motivated educators may develop effective designs but at the same time spend a disproportionate amount of effort on the process.

Another aspect of sustainability relates to the sharing and reusing of designs and ideas. Despite the inherent potential of tools for representing, sharing and reusing effective designs (see Tip 2), this does not happen automatically. Thus, it is recommended that educators are encouraged to consult existing designs as a part of their process, as well as share their own designs.

Conclusion

A fundamental ambition of Learning Design is to bring educational development processes to light and support educators in their design decisions. This guide supports educational developers, educators with special educational development tasks and educational leaders in facilitating a Learning Design process for educators. Five concrete tips for adopting Learning Design as an effective educational development methodology have been presented in this guide, which involve identifying opportunities for Learning Design, utilising toolkits according to the context, having a balanced process, supporting educator dialogue and ensuring sustainability.

References

- Agostinho, S. (2006). The use of a visual learning design representation to document and communicate teaching ideas. *Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?*
- Bates, A. W. (2005). *Technology, e-learning and distance education (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK).
- CBS (2023). Course design models – Teaching & Learning. <https://teach.cbs.dk/resources/course-design/course-design-templates/>
- CDUL (2023). Learning design - Aalborg Universitet <https://www.cdul.aau.dk/learning-design>
- Centre for Online and Blended Learning (COBL) (2023). ABC Learning Design – University of Copenhagen. <https://cobl.ku.dk/course-development/course-design/abc-learning-design/>
- Conole, G. (2013). *Designing for Learning in an Open World*. Springer.
- Conole, G., Dyke, M., Oliver, M., & Seale, J. (2004). Mapping pedagogy and tools for effective learning design. *Computers & Education*, 43(1-2), 17-33.
- Conole, G., & Oliver, M. (2002). Embedding theory into learning technology practice with toolkits. *Journal of Interactive Media in Education*, 2002(2).
- Cross, S., Galley, R., Brasher, A., & Weller, M. (2012). OULDI-JISC Project Evaluation Report: the impact of new curriculum design tools and approaches on institutional process and design cultures. https://oro.open.ac.uk/34140/1/OULDI_Evaluation_Report_Final.pdf
- Dalziel, J., Conole, G., Wills, S., Walker, S., Bennett, S., Dobozy, E., Cameron, L., Badilescu-Buga, E., & Bower, M. (2016). The Larnaca Declaration on Learning Design—2013. In J. Dalziel (Ed.). *Learning design: Conceptualizing a framework for teaching and learning online* (pp. 1–41). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315693101-6>
- Davidson, J., & Konnerup, U. (2016). Revitalisering af PBL i videregående uddannelser gennem Learning Design. *Læring og Medier (LOM)*, 15, 1-21.
- Dohn, N. B., Godsk, M., & Buus, L. (2019). Learning Design: Tilgange, cases og karakteristika. *Læring og Medier (LOM)*, 21, 1-20.
- Donald, J. G. (1990). University professors' views of knowledge and validation processes. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 242.
- Dysthe, O., & Tolo, A. (2003). Digital portfolios and feedback practices in a traditional university course. EARLI 10TH BIENNIAL CONFERENCE, PADOVA, ITALY August 26–30, 2003. Assessment and e-learning. Threats, challenges and opportunities.
- Godsk, M. (2013). STREAM: A flexible model for transforming higher science education into blended and online learning. In T. Bastiaens, & G. Marks (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, (pp. 722–728)
- Godsk, M. (2022). Learning Design as an efficient educational development methodology: conceptualization, assessment, and practice. *Handbook of Digital Higher Education*, 38-50. Edward Elgar Publishing.

- Godsk, M., Hougaard, R.F., & Nielsen, B.L. (2023). Sustainable Learning Design: A Case Study of Eight Undergraduate Science Module Interventions. In: Dohn, N.B., Jaldemark, J., Öberg, LM., Håkansson Lindqvist, M., Ryberg, T., de Laat, M. (eds) *Sustainable Networked Learning. Research in Networked Learning*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42718-3_6
- Godsk, M., & Kærsgaard, J. L. (2023). Learning Design på Universitetspædagogikum: hvorfor, hvordan og hvilken metode er bedst? In *Læringsmiljøer: Relationer & Rammer*. DUNK 2023. https://pure.au.dk/portal/files/323377184/07F1AD33_E6C7_ED11_84C1_00155D0B0940.pdf
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational researcher*, 15(5), 5–12.
- Huhtanen, A. (2019). Learning Design Toolkit. FITech. <https://fitech.io/app/uploads/2019/09/Learning-Design-Toolkit-v2.pdf>
- Mor, Y., & Craft, B. (2012). Learning design: reflections upon the current landscape. *Research in learning technology*, 20.
- Nørgård, R. T. (2022). Students academic digital competencies in higher education: development of a cross-institutional model. In *Handbook of Digital Higher Education* (pp. 271-285). Edward Elgar Publishing.
- Neutsky-Wulff, C., Rosthøj, S., Harker-Schuch, I., Chuang, V. J., Bregnhøj, H., Henriksen, C. B., & May, M. (2016). A pedagogical design pattern framework for sharing experiences and enhancing communities of practice within online and blended learning. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 9(16).
- Novak, G. M., Patterson, E. T., Gavrin, A. D., & Christian, W. (1999). *Just-in-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ryberg, T., Buus, L., Nyvang, T., Georgsen, M., & Davidsen, J. (2015). Introducing the collaborative e-learning design method (CoED). In *The Art & Science of Learning Design* (pp. 75-91). SensePublishers Rotterdam.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to online teaching and learning*. Third edition. Routledge.
- Salmon, G. (2020). Module Carpe Diem Learning Design: Preparation & Workshop. Retrieved 29 August 2023 from https://www.gillysalmon.com/uploads/5/0/1/3/50133443/carpe_diem_planning_process_workbook_webversion1june2020.pdf
- Schell, J., & Mazur, E. (2015). Flipping the chemistry classroom with peer instruction. *Chemistry Education: Best Practices, Opportunities and Trends*. Willey Online Library.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2003). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Journal of cognitive education and psychology*, 3(2), 178-235.
- UCL (2020). ABC_LD Toolkit 2020 UCL. Toolkit 2020 Resources. Retrieved 8 August 2013 from <https://abc-ld.org/download-abc/>
- Universities Denmark (2021). Danish framework for advancing university pedagogy. <https://dkuni.dk/wp-content/uploads/2021/03/danish-framework-for-advancing-university-pedagogy-1.pdf>
- Young, C., & Perović, N. (2016). Rapid and creative course design: as easy as ABC?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 390-395.

Young, C. P., & Perović, N. (2020). ABC LD–A new toolkit for rapid learning design. In *European Distance Education Network (EDEN) Conference* (Vol. 22, pp. 10-38069). <https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-ac0041>

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Universitetspædagogik i oversigt: Begreber og metoder

Anmeldt af **Annika Büchert Lindberg**, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Anmeldelse

Rienecker, L. & Troelsen, R. (2023) *Universitetspædagogik i oversigt: Begreber og metoder*. Samfundslitteratur

I opslagsbogen 'Universitetspædagogik i oversigt: Begreber og metoder' kan du som underviser, uddannelsesansvarlig eller medarbejder i studieadministrationen hurtigt få en introduktion til eller en forklaring på de nøglebegreber, som anvendes i forbindelse med udvikling og kvalitetsarbejde af universiteternes uddannelser. Bogens korte kapitler formår både at rammesætte begreberne samt at nuancere og eksemplificere dem, hvilket gør dem yderst brugbare som oplæg til diskussioner i forskellige fora. Hvert kapitel inspirerer desuden til både refleksion og yderligere læsning.

At få et overblik over pædagogiske begreber, bekendtgørelser og gængse undervisningsmetoder er en stor opgave for universitetsundervisere, studieadministratorer og studieledere. Lotte Rienecker og Rie Troelsen har derfor udgivet et opslagsværk, som helt enkelt hedder 'Universitetspædagogik i oversigt: Begreber og metoder.'

Bogens 26 kapitler er inddelt i tre klare overordnede dele. Del 1 beskriver centrale begreber og metoder, del 2 omhandler universitetspædagogiske metoder, og del 3 fokuserer på udvikling af undervisning. Opbygningen af de enkelte kapitler gør dem velegnede som inspirations- eller baggrundsmateriale, inden man i en undervisergruppe, et uddannelsesudvalg eller andre fora skal forholde sig til eller diskutere universitetsundervisning, da kapitlerne giver en rammesætning, begrebsafklaring og nuancering. Bogen kan læses fra ende til anden, men er primært tænkt som en opslagsbog, hvor de korte kapitler understøttes af refleksionsspørgsmål målrettet undervisere, studieadministratorer og studieledere. Referencerne, der ledsager de korte kapitler, inkluderer både danske og engelsksprogede kilder og er opdelt i 'kort og godt'-referencer samt referencer for dem, der ønsker mere dybdegående information. Hele denne bog, og i særdeleshed del 1, kunne i en engelsk oversættelse tilmed være en glimrende introduktion for universitetets internationale forskere og undervisere.

I del 1, som indeholder kapitlerne 1-7, sættes rammerne for universitetsundervisningen. En særlig styrke i disse kapitler er inddragelsen af gældende bekendtgørelser samt henvisninger til Bologna-processen. Især den detaljerede beskrivelse og fremhævelse af forskellene mellem bachelor-, kandidat- og ph.d.-niveau bidrager til at give undervisere og administratorer indsigt i, hvad der forventes af vores studerende og dermed også den undervisning, de tilbydes på universiteterne. I denne del beskrives desuden de seneste årtiers tendenser inden for pædagogikken. Disse rammer og tendenser i undervisningen har medført, at underviserne har metodefrihed, men samtidig skal 'kunne beskrive, hvad der foregår i undervisningen, med hvilke læringsmål, med hvilke

væsentlige læringsaktiviteter, og hvordan det lærte vil blive bedømt, og beskrive det med termer, som kan afkodes af studerende, kollegaer, uddannelsesadministration og andre' (se side 22). Det er netop dette, som denne bog skal hjælpe undervisere, administratorer og studieledere til at reflektere over. Del 1 afsluttes derfor naturligt med et kapitel, som omhandler netop vigtigheden af refleksion både for studerende og undervisere.

Del 2 (kapitel 8-20) omhandler universitetspædagogiske metoder. I denne del er særligt kapitel 8 (aktiverende undervisning), kapitel 9 (stilladserende undervisning) og kapitel 10 (online-undervisning) yderst relevante for både erfarne og mindre erfarne undervisere, da disse kapitler omhandler undervisning generelt. Her eksemplificeres f.eks. hvad stilladsering indebærer (f.eks. skabeloner, kriterielister og procesbeskrivelser), hvad stilladsering skal afhjælpe (f.eks. forskelligartede forudsætninger hos studerende) og hvilke udfordringer stilladsering kan medføre (f.eks. manglende selvstændighed og medejerskab). I disse tre kapitler (8-10) udfordres underviserne til at kunne begrunde deres valg af aktiviteter, samtidig med at de også får konkrete ideer til og begrundelser herfor. De resterende kapitler i del 2 introducerer og inspirerer til specifikke metoder såsom gruppearbejde, peer-feedback og klyngevejledning, hvor hvert enkelt kapitel starter med at definere metoden og relaterede begreber. Administratorer og studieledere samt undervisere kan med fordel dykke ned i kapitler om førsteårspædagogik, arbejdsmarkedsrelevant undervisning og studieintensitet, da fokus på disse emner vil kræve en samlet indsats fra alle involverede aktører.

I del 3 med kapitlerne 21-26 motiveres læserne til udvikling af undervisning, og her er kapitel 21 om progression et vigtigt afsæt for dette arbejde. Kapitlerne i del 3 kan med fordel læses kollektivt i et undervisersteam inden man går i gang med undervisningsplanlægning eller af kollegaer, der ønsker at deltage i kollegial supervision med det formål at få sparring på f.eks. konkrete undervisningsmæssige udfordringer. Studieledere og uddannelsesansvarlige kan desuden anvende disse korte kapitler som et fælles grundlag for diskussioner om progression i uddannelsen, udformning af undervisningsevalueringer eller anvendelse af undervisningsportefølje i forbindelse med den nye stillingsstruktur ved universiteterne.

I bogens sidste kapitel bindes sløjfen ved at sætte den pædagogiske kompetenceudvikling i relation til 'Dansk ramme for meritering af universitetspædagogiske kompetencer'. Her ansøres både undervisere, institutledere og studieledere m.m. til måder, hvorpå pædagogisk kompetenceudvikling kan understøttes, enten gennem individuelle eller kollektive tiltag samt formelle eller uformelle processer. Et oplagt startpunkt for individuel eller kollektiv kompetenceudvikling er at følge forfatterens opfordring til at svare på denne bogs refleksions-spørgsmål. Denne opfordring er hermed givet videre.

Opslagsbogen er yderst relevant for alle, der er involveret i undervisning på universiteterne. Bogens særlige styrke er de kortfattede kapitler, som er velegnede som kollektiv inspiration og begrebsafklaring inden møder i forskellige uddannelsesfora eller underviserteams. I forbindelse med udmøntningen af rammeværket vil hovedparten af universitetsansatte skulle beskrive, diskutere, udvikle og reflektere over undervisning både individuelt og kollektivt. Derfor er det vigtigt, at vi deler en fælles forståelse af rammerne for universitetsundervisningen samt dens begreber og metoder. Denne bog kan understøtte dette.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med "god skik"
- Der må kun citeres "i det omfang, som betinges af formålet"
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives iht. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Den faciliterende underviser

Anmeldt af **Ulla Bergen**, Teaching & Learning, Copenhagen Business School

Anmeldelse

Ravn, I. (2023). Den faciliterende underviser. Hans Reitzels Forlag. 241 sider.

Ib Ravn har forfattet en praksisnær og personligt forankret vejledning i at benytte facilitering i undervisningen. Står du indimellem i et undervisningslokale og tænker over, hvordan du klogest tackler situationen, vil du med stor sandsynlighed finde relevante råd her. Du vil også blive opmærksom på, hvor meget – eller lidt – du selv faciliterer, når du underviser. Til at forklare, hvorfor vi mennesker gør noget – eller med andre ord, hvad der skal til for at motivere os, inddrager Ravn selvbestemmelsesteori (Self-Determination Theory, SDT) som teoretisk kontekst. Denne teori påpeger, at der er tre psykologiske kernebehov (autonomi, kompetencer og tilhørsforhold), som må opfyldes, for at der kan skabes trivsel og motivation for læring. Ravn forklarer, hvordan disse behov kan mødes gennem udstrakt facilitering af den enkelte undervisningsgang, og læringen hos deltagerne dermed fremmes. Selvom bogen primært er en værdifuld ressource for den mindre erfarne underviser, vil enhver, som beskæftiger sig med undervisning af studerende og voksne kursister, kunne hente inspiration til refleksion over egen praksis og drage fordel af indsigt i Self-Determination Theory.

Ib Ravn indbyder læseren til en grundig refleksion om, hvordan man i det traditionelle undervisningsformat, det fysiske fremmøde, kan udnytte potentialet i facilitering. Det er bogens centrale ærinde at udfolde, hvordan omhyggelig facilitering af fx plenumdiskussioner kan skabe de betingelser, under hvilke den lærende giver læringsprocessen sin fulde opmærksomhed. Nøgleforskellen på undervisning og facilitering er, at undervisning fokuserer på pensum og indebærer direkte levering af indhold fra underviser til studerende, mens facilitering fokuserer på at lede gruppeinteraktioner og fremme læring gennem deltagerinvolvering, refleksion og dialog. I den faciliterende tilgang påtager underviseren sig altså rollen som kompetent og imødekommende vejleder, en 'guide on the side', frem for at indtage rollen som ekspert, en 'sage on the stage'. Det er vigtigt at bemærke, at det ikke handler om at vælge én rolle frem for den anden, men derimod om at kunne navigere mellem begge roller alt efter undervisningssituationens dynamik og krav.

Bogens indledning, sammen med det afsluttende kapitel, udgør gennem selvbestemmelsesteorien (Self-determination Theory/SDT) en teoretisk ramme, eller som Ravn selv beskriver det: en klangbund, der tjener som fundamentet for faciliterende undervisning. I bogens øvrige kapitler, bevæger vi os indimellem så tæt på praksis, som man nok kan komme i en bog. Det afspejles tydeligt i titlerne: "Underviseren som indholdsleverandør og facilitator", "At åbne ballet", "At styre forsamlingen", "At holde oplæg", "Involverende læringsprocesser", "Genopliv gruppearbejdet", "At introducere en læringsproces", "Drejebogen" og "At facilitere det sociale rum". I de enkelte kapitler finder man afsnit som fx "Skab relationer straks", "Bemærk energien i lokalet", "Når de meget-talende kommer på", "Styrkebrusebade", "Pauserne". Et afsnit som "Hvordan taler facilitator" siger meget om, hvor omhyggeligt og eksemplarisk, der går til værk. Ravn drøfter mange af de udfordrende situationer, som

facilitatorer kan støde på, og han deler sin omfattende erfaring og sin velpakkede værktøjskasse uden at give indtryk af, at facilitering nødvendigvis er ukompliceret. Bogen anerkender ofte, at der kan eksistere flere relevante handlingsmuligheder, når man som faciliterende underviser står overfor beslutninger i undervisningssituationen. De mange refleksioner og betragtninger i bogen gør den til en guide, der kalder på læserens egne overvejelser. Nogle af bogens dilemmaer kan synes små, men ikke uinteressante, eksempelvis hvorvidt tibetanske bedeklokker er velegnede til at skabe opmærksomhed og fællesskab.

Andre emner hører til blandt de større udfordringer i undervisningslokalet: Hvordan får man den enkelte såvel som gruppen til at bevæge sig ind i 'læringsrummet' og deltage? Hvad er afgørende for, at den lærende oplever motivation? I sine svar på disse spørgsmål trækker Ravn på Self-Determination Theory, SDT, som psykologerne Richard Ryan og Edward Deci formulerede i 1970'erne og 80'erne. Ifølge teorien er det afgørende for at fremme motivation, at de tre psykologiske grundbehov, autonomi, kompetence og tilhørsforhold, tilfredsstilles. Når det lykkes, er mennesker mere tilbøjelige til at engagere sig i aktiviteter for deres egen skyld og drives af en intrinsisk og indre motivation. SDT præsenterer motivation på et kontinuum, hvor mangel på motivation og intrinsisk motivation befinder sig i hver sin ende med forskellige grader af ekstrinsisk og ydre motivation ind imellem. Teorien forklarer, at når en person bevæger sig fra en situation med høj ekstern kontrol og pression mod en med lavere pres, begynder en gradvis internalisering af motivationen. Det skaber en følelse af ejerskab til opgaven eller aktiviteten. Det er et afgørende argument inden for selvbestemmelsesteori, at mennesket ikke har behov for stimulation i form af ydre pres incitamenter og kontrolmekanismer for at motiveres. Tværtimod hævder teorien, at sådanne eksterne faktorer faktisk kan underminere den naturlige lyst til at lære og udforske. Deci formulerer teoriens essens således: "Det gode spørgsmål er ikke 'Hvordan kan man motivere andre mennesker?', men snarere: 'Hvordan kan man skabe de betingelser, under hvilke mennesker vil motivere sig selv?'".

Ravns bud er, at man som underviser kan bringe selvbestemmelsesteori i spil og dække de dybere psykologiske behov hos deltagerne gennem velovervejede facilitering. Behovet for autonomi kan forstås som et behov for ejerskab og autenticitet og kan fx komme til udtryk i undervisningen ved, at den lærende får mulighed for dele eget perspektiv og erfaringer i plenum eller små grupper og på den måde etablere en forbindelse til pensum. Behovet for kompetence kan dækkes gennem støttende undervisning, som bekræfter den lærende i, at han eller hun er på vej mod mestring. Behovet for tilhørsforhold kan mødes ved at anerkende, at læringsrummet har en social dimension. Heri indgår også en interesse for deltagerne, deres tilstedeværelse, deres interesser og deres aktive engagement i fællesskabet. Ravns bestræbelse på at sammentænke de tre psykologiske grundbehov i SDT med faciliterende praksis er meningsgivende og harmonerer med velkendte pædagogiske koncepter som fx skabelse af engagement, stilladsering, aktiverende undervisning og påvirkningen af følelser i relation til motivationen til at lære. Det betyder noget, at deltagerne får mulighed for at udtrykke sig, modtager støtte til at forstå svært stof og føler sig som en del af en læringsproces.

Det er bemærkelsesværdigt, at Ib Ravn ikke inddrager den teknologiske revolution inden for undervisning, der i særdeleshed har udviklet nye pædagogiske og didaktiske muligheder inden for det seneste årti og er blevet implementeret på adskillige uddannelsesinstitutioner. Som eksempel kan nævnes digitale afstemningsværktøjer, der er velegnede til at give en stemme til flere studerende i fremmødeundervisningen, og ikke blot til de mest talende. Ligeledes har korte videoforelæsninger med efterfølgende formative quizspørgsmål til formål at støtte forståelsen af komplekst pensum. Virtuelle møder via platforme som Teams eller Zoom gør det eksempelvis lettere for alle at kommunikere, deltage i studiegrupper og dermed føle sig en del af et studiemiljø. Det er dog interessant at notere, at bogen heller ikke behandler de ikke-teknologiske hjælpemidler såsom tavle,

flipover, kridt og tuscher, som kan benyttes til grafisk facilitering. Disse værktøjer har potentiale til at hjælpe facilitatoren med at styre diskussioner, opsummere indhold og skabe visuel repræsentation af ideer og input fra deltagerne. I "Den faciliterende underviser" er hovedfokus rettet mod ansigt-til-ansigt-dialogen mellem facilitator og deltagerne, og dermed udelukkes diskussionen om digitale og analoge hjælpemidler, der kan berige undervisningens didaktiske værktøjskasse.

Ravn anvender generelt betegnelsen 'deltagere' om både studerende og voksne kursister i sin bog, selvom der indimellem refereres specifikt til den ene eller den anden gruppe. Dette skaber en vis udfordring, da det overser de forskellige præmisser, der gælder for undervisning af disse to forskellige kategorier af deltagere. I bogen vejledes underviseren til at påtage sig rollen som facilitator fra begyndelsen til slutningen af undervisningen. Dette indebærer at være klar til uformel dialog, så snart deltagerne er til stede, omhyggeligt styre alle aspekter af undervisningen mellem indholdsoplæg og aktiviteter, fastholde fokus på deltagernes perspektiver og fortsætte med at være tilgængelig, også efter undervisningens afslutning. Denne tilgang er især relevant for voksne kursister, der sætter pris på at have en opmærksom facilitator, der aktivt er interesseret i deres erfaringsbaggrund. Studerende ønsker naturligvis også veltilrettelagt undervisning, men vil på den anden side generelt forvente, at underviseren indtager en mere ekspertorienteret rolle og desuden sørger for at formidle stoffet på en måde, de kan relatere til. Studerende ville formodentlig også undre sig, hvis underviseren, som bogen foreslår, tilbød at gå med i kantinen og spise frokost og der fortsatte med at facilitere med henblik på, at de skulle skabe netværk. Ligeledes er der en betydelig forskel på den livs- og erhvervs erfaring, som kursister og studerende bringer med sig ind i undervisningslokalet og kan sætte på spil i undervisningen. På kursushold kan facilitator fokusere på at styre diskussioner i plenum, sådan som bogen udførligt beskriver. Med studerende kan det derimod handle om, hvad man stiller op, når færre end forventet er til stede, og et mindretal har forberedt sig og er klar til at deltage. Hvordan faciliterer man da effektivt?

Den faciliterende underviser præsenterer en lettilgængelig og sjælden mulighed for at dykke dybt ned i de elementer, der vedrører fremmødeundervisningen og for at drage værdifulde indsigter fra en erfaren kollega. Du vil muligvis blive overrasket over, i hvor høj grad man kan facilitere, og du vil få inspiration til at overveje, hvilket niveau der passer bedst til din undervisning og målgruppe.

Selvom selvbestemmelsesteorien primært fungerer som en kontekstuel ramme, der delvist falder i baggrunden i de praksisorienterede kapitler, tilbyder bogen en relevant introduktion til teorien. At forstå teoriens beskrivelse af forholdet mellem ekstern og intern psykologisk motivation kan være af betydelig værdi for undervisere.

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med "god skik"
- Der må kun citeres "i det omfang, som betinges af formålet"
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives iht. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

Titel: Underviseres kompetenceudvikling - roller, nødvendige kompetencer og understøttende processer

Årgang 18, Nummer 35/2023

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Redaktion

Rikke Toft Nørgård, DPU - Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, ansvarshavende redaktør

Anne Mette Mørcke, CED - Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Kasper Anthon Sørensen, Forskningscenter for Problemorienteret Projektlearning, RUC

Lasse X Jensen, Institut for Folkesundhedsvidenskab, KU

Lotte Rienecker, Freelance

Maria Hvid Stenalt, Institut for Naturfagenes Didaktik, KU

Marianne Georgsen, Professionshøjskolen UCN, Forskningsprogram for Refleksiv Praksislæring