



Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

DE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER I EN BRYDNINGSTID

LEDER
DEBAT
ARTIKLER

**NR.38
/ 2025**

ÅRGANG 20

Indholdsfortegnelse

Leder

De videregående uddannelser i en brydningstid: mellem tradition, teknologi og transformation.....	1-5
<i>Rikke Toft Nørgård</i>	

Debatterende artikel

30 år med DUN: Universitetspædagogikkens institutionalisering i Danmark, 1994-2024.....	6-18
<i>Marie Larsen Ryberg, Søren Smedegaard Bengtsen, Per Fibæk Laursen, Jakob Ravn, Thomas Harboe, Lotte Rienecker, Hanne Leth Andersen, Lars Ulriksen</i>	
Hvad mener vi egentlig med trivsel på universiteterne?.....	19-26
<i>Laura Louise Sarauw</i>	
Får i ulveklæder – en pragmatisk og godhjertet manipulerende tilgang til universitetsundervisning.....	27-33
<i>Benjamin Anker</i>	
Digitaliseringsstrategier og digitale kompetencer i praksis: Erfaringer fra tre danske universiteter.....	34-45
<i>Danielle Hagood, Andreas Lindenskov Tamborg, Dorte Rossen, Mads Ronald Dahl, Rune Gram Hagel Jensen, Sara Paasch Knudsen, Rikke Ørngreen</i>	

Videnskabelig artikel

ChatGPT med Relationel Sokratiske Uvidenhed.....	46-58
<i>Cathrine Hasse, Maja Hojer Bruun, Kasper Ørsted Knaap</i>	
Er der brug for sprog? Jurastuderendes perspektiver på værdien af sprog som tillægskompetence.....	59-74
<i>Camilla Falk Rønne Nissen</i>	
Diskussion – set fra et genreperspektiv.....	75-91
<i>Lotte Rienecker</i>	
Uddannelsesstilhør, rumlige og affektive praksisser.....	92-106
<i>Helene Falkenberg</i>	

Faglig artikel

Forstyrrer studerendes digitale skærme universitetsundervisere? Et casestudie.....	107-137
<i>Jacob Thøgersen, Maria Hvid Stenalt, Johanna Lindell</i>	
Student engagement: Potentials of the flipped classroom approach.....	138-153
<i>Sarah Alminde, Asta Breinholt, Jens Classen, Line Jespersgaard Jakobsen, Simon David Herzog</i>	
Pædagogisk onboarding af internationalt videnskabeligt personale i dansk universitetsundervisning.....	154-170
<i>Simon Raaby Holmgaard Poulsen, Anders Hjortskov Larsen</i>	

Diversitet som styrke i gruppearbejde? Et casestudie.....	171-186
<i>Peter Rudbeck</i>	
Decoding – et greb til at synliggøre undervisernes tavse viden.....	187-200
<i>Simone Brendstrup, Bente Kristiansen</i>	

De videregående uddannelser i en brydningstid: mellem tradition, teknologi og transformation

Rikke Toft Nørgård¹, ansvarshavende redaktør

De videregående uddannelser står i dag midt i en brydningstid, hvor teknologiske gennembrud, øget internationalisering, ændrede studenterprofiler og nye krav til uddannelse og ledelse udfordrer etablerede praksisser og forståelser af undervisning og læring. Dette temanummer af *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* (DUT) samler 13 debatterende, faglige og videnskabelige artikler der over næsten 200 sider tilsammen udgør et væsentligt bidrag til 'de videregående uddannelser i en brydningstid' – temaet for sidste års *Dansk Universitetspædagogisk Netværks Konference* (DUNK2024) og dermed også for DUT38 der udkommer på baggrund af DUNKs tema. For forskere, undervisere, udviklere og ledere tilbyder nummeret både forskningsmæssige perspektiver og praksisnære indsigter, der kan understøtte strategisk og pædagogisk udvikling i en sektor under vedvarende transformation.

DUT38 indledes med et historisk overblik over DUNs 30-årige virke der belyser universitetspædagogikkens institutionalisering i Danmark. Gennem refleksioner fra tidligere forpersoner afdækkes spændingsfelter mellem autonomi og politisk styring, og der peges på behovet for, at universiteterne i højere grad selv formulerer kvalitetsbegreber og pædagogiske værdier.

Flere af artiklerne i DUT38 undersøger, hvordan aktiv og engagerende pædagogik og didaktik kan styrke studerendes deltagelse og faglige fordybelse. Artikler om reflekterende, dialogisk og challenge-baseret undervisning viser, hvordan læringsdesign, undervisningsaktiviteter og peer-sessioner fremmer kritisk tænkning og transformation. Studerende, der inddrages som medskabere af egen uddannelse, undervisning og viden, udviser højere grad af uddannelsesengagement og -tilhør – en pointe med stor relevans for både undervisere og udviklingsmiljøer.

Digitaliseringens rolle tilgås med både kritiske og konstruktive tilgange. I nummeret findes en artikel der introducerer begrebet *Relationel Sokratisk Uvidenhed* som ramme for at forstå studerendes interaktion med AI-værktøjer. Mens andre artikler sammenligner digitaliseringsstrategier på tre danske universiteter og fremhæver betydningen af pædagogiske støtteenheder og reflektiv kompetenceudvikling eller beskriver et eksperiment med tech-frie undervisningsforløb og hvordan midlertidig afkobling kan styrke koncentration og dialog.

Mangfoldighed og inklusion er ligeledes centrale temaer. En artikel om arkitektur og tilhør viser, hvordan fysiske læringsrum og sociale positioneringer påvirker studerendes engagement. En anden artikel undersøger, hvordan didaktiske greb i gruppearbejde kan understøtte inklusion og fællesskab i en mangfoldig studentergruppe. Begge bidrag peger på behovet for at tænke rummelighed og deltagelse ind i både fysiske og sociale undervisningsdesign.

Andre artikler understreger betydningen af at støtte studerendes udvikling af faglig kommunikation i et globaliseret og tværfagligt uddannelseslandskab. En artikel fokuserer på studerendes oplevelse af

¹ rtoft@edu.au.dk

fremmedsprog som karrierekompetence, mens en anden viser, hvordan undervisere kan eksplicitere tavs viden om akademisk skrivning gennem kollegiale workshops. Endelig adresserer flere artikler behovet for systematisk kompetenceudvikling blandt undervisere og ledere. For eksempel gennem onboarding af internationale undervisere eller gennem dialogorienteret ledelse der kan skabe legitimitet og sammenhæng mellem strategiske beslutninger og pædagogisk praksis.

Tilsammen beskriver DUT38 ikke blot forandringer og transformationer i sektoren – og udstikker kompasser for, hvordan vi kan ruste undervisere, udviklere og ledere til at leve og overleve i og med dem. Neden for er de 13 bidrag der tilsammen udgør DUT38 kort præsenteret. Vi håber de vil bidrage til inspirerende, provokerede, transformerende debatter, undersøgelser, praksisser og fremtidige bidrag til DUT og den universitetspædagogiske viden og praksis – også i en brydningstid.

30 år med DUN – Universitetspædagogikkens institutionalisering i Danmark, 1994-2024

Artiklen markerer Dansk Universitetspædagogisk Netværks (DUN) 30-års jubilæum og giver et historisk og analytisk overblik over universitetspædagogikkens udvikling i Danmark. Gennem bidrag fra de tidligere forpersoner i DUN belyses, hvordan universitetspædagogikken gradvist er blevet professionaliseret og institutionelt forankret. Artiklen fremhæver spændingsfeltet mellem universiteternes autonomi og politisk styring, og hvordan DUN har fungeret som både modspil og medspil i denne udvikling. Centrale temaer inkluderer etableringen af pædagogiske centre, udviklingen af DUT (Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift), og betydningen af netværk og konferencer. Artiklen bidrager med en refleksion over, hvilke værdier og alliancer der bør forme universitetspædagogikken fremover, og rejser vigtige spørgsmål om kvalitet, styring og samarbejde i videregående uddannelser.

Hvad mener vi egentlig med trivsel på universiteterne?

Laura Louise Sarauw undersøger i artiklen begrebet trivsel i universitetskonteksten med udgangspunkt i Qvortrup og Wistofts bog *Trivsel og mistrivsel*. Der argumenteres for, at trivsel i stigende grad anvendes som styringsredskab snarere end som pædagogisk kategori, og at dette kan have utilsigtede konsekvenser for både undervisningens formål og de studerendes oplevelse af uddannelse. Med en diskursanalytisk tilgang problematiseres de psykologiserede forståelser af trivsel, som ofte dominerer i målinger og politiske tiltag. Sarauw fremhæver behovet for at genoverveje trivsel som en del af universitetspædagogikken og foreslår, at trivsel bør forstås i relation til dannelse, selvoverskridelse og pædagogisk forstyrrelse. Artiklen bidrager med et kritisk blik på aktuelle trivselsdiskurser og opfordrer til, at universiteterne udvikler egne begreber og praksisser, der understøtter meningsfuld læring og engagement.

Får i ulveklæder – en pragmatisk og godhjertet manipulerende tilgang til universitetsundervisning

Denne artikel introducerer en ny undervisningstilgang kaldet *Får i ulveklæder*, som søger at genoplive de studerendes nysgerrighed og eksplorative engagement i en tid præget af karakterræs og målstyring. Med afsæt i engagementssociologiens begreber om planengagement og eksplorative engagement argumenterer Benjamin Anker for, at undervisere må møde de studerende i deres karakterfokus (ulven), men samtidig snige nysgerrigheden (fåret) ind gennem pædagogisk design. Artiklen tilbyder konkrete principper for, hvordan undervisere kan arbejde med denne tilgang i praksis, herunder gradvis introduktion af eksplorative elementer og indirekte formidling af læringens værdi. Herigennem bidrager den med et pragmatisk og kreativt bud på, hvordan undervisere kan navigere i spændingsfeltet mellem pædagogisk idealisme og institutionelle krav.

Digitaliseringsstrategier og digitale kompetencer i praksis: Erfaringer fra tre danske universiteter

Danielle Hagood, Andreas Lindenskov Tamborg, Dorte Rossen, Mads Ronald Dahl, Rune Gram Hagel Jensen, Sara Paasch Knudsen, og Rikke Ørngreen undersøger, hvordan digitaliseringsstrategier omsættes til praksis på tre danske universiteter, og hvordan dette påvirker udviklingen af digitale kompetencer blandt undervisere. Gennem kvalitative interviews og dokumentanalyse identificerer forfatterne både fællestræk og forskelle i strategisk tilgang, organisatorisk forankring og pædagogisk implementering. Et centralt fund er, at der ofte er en kløft mellem strategiske ambitioner og den konkrete undervisningspraksis, hvilket kan hæmme udviklingen af bæredygtige digitale kompetencer. Artiklen fremhæver behovet for mere sammenhængende og praksisnære strategier, der understøtter undervisernes professionelle udvikling og giver plads til eksperimentering. Artiklen er særlig relevant i en tid, hvor digital transformation er en central udfordring for videregående uddannelser og bidrager med vigtig indsigt i, hvordan digitalisering kan tænkes som en integreret del af universitetspædagogikken frem for en teknologisk tilføjelse.

ChatGPT med Relationel Sokratisk Uvidenhed

Denne artikel udforsker potentialet i at anvende ChatGPT som en pædagogisk partner i undervisning, inspireret af begrebet "relationel sokratisk uvidenhed". Cathrine Hasse, Maja Hojer Bruun og Kasper Ørsted Knaap argumenterer for, at ChatGPT kan fungere som en dialogisk sparringspartner, der understøtter kritisk tænkning og refleksion, når den anvendes med en bevidst pædagogisk intention. De præsenterer konkrete undervisningseksempler, hvor ChatGPT bruges til at fremkalde undren, udfordre antagelser og skabe rum for filosofisk samtale. I stedet for at fokusere på teknologien som et svarapparat, foreslås det, at den kan bruges til at fremme en spørgende og undersøgende tilgang til viden. Artiklen giver nye perspektiver på AI i undervisning og viser, hvordan teknologier som ChatGPT kan integreres i universitetspædagogikken på måder, der styrker relationel læring og epistemologisk ydmyghed.

Er der brug for sprog? Jurastuderendes perspektiver på værdien af sprog som tillægskompetence

Camilla Falk Rønne Nissen undersøger, hvordan jurastuderende forholder sig til sproglige kompetencer som en del af deres faglige profil. Gennem kvalitative interviews med studerende fra Københavns Universitet afdækkes en ambivalens: På den ene side anerkender de sprogets betydning i juridisk praksis, men på den anden side oplever de, at sproglige færdigheder ikke vægtes i deres uddannelse. Artiklen viser, hvordan sprog opfattes som noget "ekstra" snarere end som en integreret del af den juridiske faglighed. Nissen argumenterer for, at denne marginalisering af sprogkompetencer kan svække de studerendes evne til at kommunikere præcist og nuanceret i komplekse juridiske sammenhænge og rejser spørgsmål om, hvordan universitetspædagogikken kan styrke tværfaglige og kommunikative dimensioner i fag, hvor disse ofte er underbelyst.

Diskussion – set fra et genreperspektiv

Artiklen tager udgangspunkt i en genrepædagogisk tilgang for at undersøge, hvordan begrebet "diskussion" forstås og praktiseres i akademiske sammenhænge. Med afsæt i analyser af studerendes skriftlige opgaver og undervisningsmaterialer identificerer Lotte Rienecker en udbredt uklarhed omkring, hvad en diskussion indebærer, og hvordan den adskiller sig fra eksempelvis redegørelse eller argumentation. Artiklen fremhæver, at denne uklarhed kan føre til misforståelser og usikkerhed blandt studerende, især i begyndelsen af deres studier. Gennem en genrepædagogisk ramme foreslås det, at undervisere ekspliciterer diskussionens formål, struktur og sproglige træk som en del af undervisningen. Artiklen bidrager med konkrete didaktiske anbefalinger til, hvordan man kan arbejde med akademiske genrer i undervisningen og er relevant for undervisere, der arbejder med akademisk skrivning og faglig formidling på videregående uddannelser.

Uddannelsestilhør, rumlige og affektive praksisser

Denne artikel undersøger, hvordan studerendes oplevelse af tilhør til deres uddannelse formes gennem rumlige og affektive praksisser. Med udgangspunkt i etnografiske observationer og interviews med studerende på en professionsuddannelse analyseres, hvordan fysiske omgivelser, sociale interaktioner og følelsesmæssige erfaringer spiller sammen i skabelsen af uddannelsestilhør. Helene Falkenberg beskriver hvordan tilhør ikke blot er et spørgsmål om identifikation med et fag eller en institution, men også om kropslige og sanselige erfaringer i konkrete rum – såsom auditorier, grupperum og fællesarealer. Artiklen argumenterer for, at universitetspædagogikken bør tage højde for disse dimensioner og arbejde aktivt med at skabe inkluderende og meningsfulde læringsmiljøer og udvide forståelsen af læring som en også affektiv og situeret praksis.

Forstyrrer studerendes digitale skærme universitetsundervisere? Et casestudie

I den næste artikel præsenterer Jacob Thøgersen, Maria Hvid Stenalt og Johanna Lindell et casestudie, hvori de undersøger, hvordan universitetsundervisere oplever studerendes brug af digitale enheder under undervisningen. Gennem kvalitative interviews med undervisere fra forskellige fagområder afdækkes en række ambivalente holdninger: Nogle ser skærmb brug som en distraktion, der underminerer opmærksomhed og deltagelse, mens andre anerkender potentialet i digitale værktøjer som støtte for læring. Artiklen viser, at undervisernes oplevelser ofte afhænger af undervisningsform, faglig kultur og institutionelle rammer. Forfatterne argumenterer for, at der er behov for en mere nuanceret og dialogbaseret tilgang til digital tilstedeværelse i undervisningen, hvor både studerendes og underviseres perspektiver inddrages. Artiklen fremhæver de pædagogiske og relationelle implikationer af digital teknologi i undervisningsrummet og rejser spørgsmål om, hvordan man kan balancere frihed og fokus i en digitaliseret undervisningskontekst.

Student engagement: Potentials of the flipped classroom approach

Sarah Alminde, Asta Breinholt, Jens Classen, Line Jespersgaard Jakobsen og Simon David Herzog undersøger, hvordan den omvendte undervisningsmodel (flipped classroom) kan fremme studerendes engagement i videregående uddannelser. Med udgangspunkt i et casestudie fra et dansk universitet analyseres, hvordan studerende oplever og deltager i undervisning, hvor forberedelse og aktivt arbejde i undervisningstiden er centralt. Resultaterne viser, at modellen kan styrke både fagligt engagement og samarbejde, men også stiller krav til tydelig struktur og støtte fra underviseren. Artiklen bidrager med konkrete anbefalinger til, hvordan undervisere kan arbejde med aktiv læring og differentieret undervisning, og tilbyder et nuanceret blik på potentialer og udfordringer ved at ændre undervisningsform. Forfatterne fremhæver, at flipped classroom ikke i sig selv garanterer øget engagement, men at det pædagogiske design og underviserens rolle er afgørende.

Pædagogisk onboarding af internationalt videnskabeligt personale i dansk universitetsundervisning

Denne artikel sætter fokus på, hvordan internationalt videnskabeligt personale introduceres til undervisningskulturen på danske universiteter. Gennem interviews med både undervisere og ledere identificeres en række udfordringer, herunder manglende kendskab til pædagogiske forventninger, sproglige barrierer og forskelle i undervisningstraditioner. Simon Raaby Holmgaard Poulsen og Anders Hjortskov Larsen argumenterer i artiklen for, at onboarding bør være en systematisk og pædagogisk proces, der ikke blot handler om praktisk information, men også om at understøtte faglig integration og udvikling af undervisningskompetencer. Forfatterne foreslår her en model for pædagogisk onboarding, der kombinerer mentorordninger, workshops og refleksionsrum og understreger behovet for inkluderende og bæredygtige onboarding-praksisser.

Diversitet som styrke i gruppearbejde? Et casestudie

Peter Rudbeck undersøger, hvordan diversitet blandt studerende påvirker gruppearbejde i en universitetskontekst. Med afsæt i et casestudie fra en dansk videregående uddannelse analyseres, hvordan forskelle i faglig baggrund, sprog og kultur både kan skabe udfordringer og være en ressource i samarbejdet. Artiklen viser, at diversitet kan føre til øget refleksion og kreativitet, men også kræver bevidst facilitering og klare rammer for at undgå misforståelser og eksklusion. Rudbeck argumenterer for, at undervisere bør arbejde aktivt med gruppesammensætning, rollefordeling og metarefleksion for at understøtte inkluderende læringsfællesskaber. Gennem artiklen gives konkrete pædagogiske greb og perspektiver på, hvordan man kan styrke samarbejdskompetencer og interkulturel forståelse i undervisningen.

Decoding – et greb til at synliggøre undervisernes tavse viden

Den sidste artikel i DUT38 introducerer begrebet *decoding the disciplines* som en metode til at synliggøre og dele undervisernes tavse viden om faglig tænkning og læringsbarrierer. Med udgangspunkt i konkrete interviews og workshops med undervisere fra forskellige fagområder viser Simone Brendstrup og Bente Kristiansen hvordan decoding-processen kan afdække implicitte forventninger og faglige praksisser, som ofte er usynlige for studerende. Deres artikel præsenterer et praktisk og teoretisk funderet redskab til pædagogisk udvikling og kollegial sparring. Gennem artiklen argumenterer de for, at denne metode kan styrke undervisernes refleksion over egen praksis og samtidig forbedre de studerendes læringsudbytte ved at gøre faglig tænkning mere tilgængelig.

På vegne af DUT Redaktionen: God læselyst!

Rikke Toft Nørgård
Ansvarshavende Redaktør

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

30 år med DUN: Universitetspædagogikkens institutionalisering i Danmark, 1994-2024

Marie Larsen Ryberg¹, Københavns Universitet

Søren Smedegaard Bengtsen, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Per Fibæk Laursen, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Jakob Ravn, Copenhagen Business School

Thomas Harboe, Forsvarsakademiet

Lotte Rienecker, Selvstændig konsulent og lærebogsforfatter

Hanne Leth Andersen, Roskilde Universitet

Lars Ulriksen, Københavns Universitet

Abstract

Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) har siden sin etablering i 1994 været en væsentlig aktør i udviklingen af universitetsundervisningen i Danmark. Historien om dette netværks tilblivelse og opbygning igennem 30 år viser, hvordan universitetspædagogiske spørgsmål fik en stadigt mere central rolle på universiteterne. Men den viser også, hvordan idealet om at forbedre undervisningen og skabe pædagogisk kvalitet i uddannelserne er præget af en spænding mellem autonomi og politisk styring. Gennem oplæg af tidligere forpersoner i DUN giver denne artikel indblik i den gradvise institutionalisering af universitetspædagogikken i Danmark og viser, hvordan det universitetspædagogiske felt har udviklet sig som et modsvar til politiske interventioner omkring kvalitet. Samtidig viser den også, hvordan de idéer om kvalitet, man har søgt at kvalificere og delvist modvirke, har tegnet præmisserne for udviklingen af det universitetspædagogiske felt. Artiklen inviterer til en overvejelse om, hvilke værdier og alliancer der bør tegne det universitetspædagogiske felt fremover.

Indledning

Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) har siden sin etablering i 1994 samlet en lang række mennesker med interesse for at udvikle, forske i, praktisere og skabe bedre vilkår for undervisningen på Danmarks universiteter. I 2024 kunne DUN fejre sit 30-års jubilæum, og det blev markeret med et webinar den 4. marts 2025, hvor tidligere forpersoner holdt oplæg, og den nuværende forperson, Søren Bengtsen, var vært. Formålet med seminaret var at tegne et billede af DUN før, nu og fremadrettet, og på denne måde belyse og diskutere DUNs relevans og betydning i både et historisk og aktuelt perspektiv.

DUN har de seneste 30 år fungeret som et fælles nationalt forum, hvor de forskellige universiteters undervisere, pædagogiske udviklere, forskere og ledere har kunnet samles i neutralt regi. På denne måde tjener DUN som et vigtigt nationalt forankringspunkt for vidensdeling og erfaringsudveksling samt som katalysator for øget

¹ mlr@ind.ku.dk

universitetspædagogisk sammenhængskraft og samarbejde i Danmark.

Nærværende publikation bringer en redigeret udskrift af tidligere forpersoners jubilæumsoplæg i kronologisk rækkefølge. Gennem oplæggene får vi indblik i den gradvise proces, hvorigennem organisatoriske infrastrukturer etableres og udvikles i og omkring DUN igennem tre årtier i samspil med universiteterne og det skiftende universitetspolitiske landskab. Oplæggene giver syn for, hvordan universitetspædagogikken i Danmark gradvist er blevet professionaliseret og forankret institutionelt sideløbende med DUN, blandt andet gennem etableringen af pædagogiske centre på universiteterne og igennem DUNs udvikling af akademiske tidsskrifter og konferencer og opbygning af formelle netværk mellem undervisningsudviklere. Rækken af oplæg er dermed et vidnesbyrd om universitetspædagogikkens institutionalisering i Danmark og DUNs rolle i den. Men de giver også indblik i en grundspænding i det universitetspædagogiske felt, der handler om, hvordan idealet om at forbedre undervisningen og skabe pædagogisk kvalitet i uddannelserne udvikles i et vanskeligt samspil mellem autonomi og politisk styring.

Oplæggene viser, hvordan DUN blev oprettet og til stadighed udviklet som et modsvar til politiske interventioner omkring kvalitet. Gennem oplæggene ses DUNs transformation fra et løst sammenknyttet interessefællesskab omkring sikringen af universiteternes autonomi i udviklingen af universitetspædagogisk kvalitet til et mere formaliseret felt med strukturer og vidensformer. Samtidig viser de også, hvordan de idéer om kvalitet, der blev tegnet af politiske tiltag, og som feltet har søgt at kvalificere og delvist modvirke, igennem årene har skabt præmisserne for selvsamme udvikling og institutionalisering af det universitetspædagogiske felt. Vi får indblik i, hvordan internationale debatter om læringsmål og studentercenteret undervisning vandt indpas i en dansk kontekst, og hvordan definitionen af forskningsbaseret undervisning stod som afgørende for universiteternes organisering og undervisning. Men også i, hvordan idéen om, at universiteternes eget kvalitetsbegreb kunne bestå igennem en række reformer, der sigtede på studieintensitet og kvalitetsmåling, og hvor det universitetspædagogiske i stigende grad fik en rolle som et optimeringsredskab for universitetsledelserne.

Samlet set rejser disse oplæg spørgsmål ved, hvordan det universitetspædagogiske felt er lykkedes med at stille sig i den grundlæggende spænding mellem autonomi og politiske styringsambitioner omkring universitetsuddannelser og -undervisning. Artiklen inviterer til en overvejelse om, hvordan alliancer omkring udviklingen af god undervisning og gode universitetsuddannelser, på den ene side, er en præmis for udviklingen af feltet, men på den anden side også kan risikere at modvirke betingelserne for god undervisning, eksempelvis igennem et fokus på optimering i politiske reformer og private fondes indflydelse på universiteternes forskning og uddannelse. Artiklen stiller derved spørgsmål ved, hvilke værdier der bør tegne arbejdet omkring kvalitet og kvalitetsudvikling inden for universitetspædagogikken og den måde universitetet styres og udvikler sig på fremadrettet.

Panelet består af tidligere forpersoner Per Fibæk Laursen, professor emeritus ved DPU, Aarhus Universitet, Jakob Ravn, Director of Teaching and Learning ved CBS, Thomas Harboe, chefkonsulent ved Forsvarsakademiet, Lotte Rienecker, pædagogisk konsulent og lærebogsforfatter, Hanne Leth Andersen, professor og rektor ved Roskilde Universitet, samt Lars Ulriksen, professor ved Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet.

Per Fibæk Laursen, 1999-2001

Som professor på Danmarks Pædagogiske Universitet og tidligere forsker i pædagogik på Københavns Universitet har Per Fibæk Laursen fulgt med i og præget udviklingen af det universitetspædagogiske felt i en årrække. Han var med i DUN i de tidligste år og peger i sit oplæg på, at DUNs etablering handlede om at værne

om universiteternes autonomi i forhold til at udvikle undervisning og uddannelse i 1990'ernes politiske fokus på kvalitetsudvikling og evaluering.

Jeg vil starte, som du gjorde, Søren, med at sige tillykke til os alle, fordi jeg synes, at DUN faktisk har været en stor succes. Og det kan vi med rette være stolte af, alle os, der har en eller anden aktie i DUN. Det kan ganske vist være lidt svært at skelne mellem, hvad der specifikt skyldes DUN, og hvad der mere generelt skyldes universitetspædagogikken. Men det siger måske også noget om DUNs styrke, at den i høj grad er identisk med hele den universitetspædagogiske udvikling, der har været.

Jeg var for godt 30 år siden med til at starte DUN, men det var ikke mig, der var den egentlige initiativtager. Det var Arne Jakobsen fra DTU, som satte det hele i gang, og som også var formand de første, så vidt jeg husker, fem år. Og hans og initiativgruppens udgangspunkt var i meget høj grad et spørgsmål om universiteternes autonomi. På det tidspunkt var der en række centrale – altså centrale i betydning ministerielle politiske initiativer – i gang omkring universitetsundervisningen. Vi havde fået evalueringscentret i 1992, der senere blev til Danmarks Evalueringsinstitut, og forskningsministeriet i 1993, der i dag hedder Uddannelses- og Forskningsministeriet. Begge var udtryk for et stigende ønske fra centralt hold om at styre, regulere og udvikle universitetsundervisningen. Og vurderingen i initiativgruppen bag DUN var, at hvis ikke universiteterne kom op på mærkerne, kunne man risikere, at ministerielle politiske kræfter ville gøre noget lignende på det universitetspædagogiske område, altså at vi kunne få en instans lidt i stil med det, der nu er Danmarks Evalueringsinstitut, der skulle tage sig af universitetspædagogisk forskning og udvikling. Og der var det vores vurdering, at det gjorde vi bedre selv, at der var vigtige principielle grunde til at værne om universiteternes autonomi, selvstyre og evne til at udvikle sig selv på det område.

Det skal med som en vigtig del af konteksten, at der var en meget kraftig og langt hen ad vejen berettiget, vil jeg sige set i bakspejlet, kritik af universitetsundervisningen på det tidspunkt. Fra medierne, fra offentligheden, fra politikerne osv. Det handlede om sådan nogle gamle travere, der har været på dagsordenen i årtier: Studietiderne var alt for lange, på nogle uddannelser var de tocifrede. Gennemførelsesprocenten var på mange uddannelser lav, og der var store problemer med at komme i beskæftigelse på visse uddannelser. Det var ret forskelligt uddannelserne imellem. Det, jeg har nævnt her, var måske særligt problemer på mange humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser. En del af baggrunden for de problemer, tror jeg, var, at universitetslærerne traditionelt havde opfattet deres ansvar som meget snævert. Altså noget i stil med: "Vi underviser i det faglige indhold, sådan som vi synes, at det skal gøres, som det er fagligt rigtigt. Hvad de studerende vil med det, om de vil bruge det til noget, om de overhovedet kommer til det, og hvor lang tid de er om at studere, og hvad de gør den dag, de er færdige med deres uddannelse, det er op til dem selv, det er ikke vores ansvar." Det var den dominerende holdning til langt op i 1980'erne, 1990'erne, på mange steder på universiteterne.

Set i bakspejlet er det tydeligt, at det var en uholdbar opfattelse. Universiteterne var blevet så store, de studerende omfattede så stor del af en ungdomsårgang, at den klassiske holdning til universitetsundervisningen og universitetsuddannelserne var blevet, efter min mening, åbenlyst uholdbar. Man kan selvfølgelig sige, at det, DUN og universitetspædagogikken primært var fokuseret på, var generelt at hæve kvaliteten af universitetsundervisningen. Men måske var det vigtigste resultat, at der skete en markant udvidelse af opfattelsen af, hvad universiteter, universitetslærere og deres undervisning skulle påtage sig et medansvar for. At man havde medansvar for de centrale problemer – for studietiderne, at flertallet af de studerende blev færdige på normeret tid, at størsteparten gennemførte uddannelsen, og måske mest revolutionerende, at man også havde et medansvar for, at de kunne skaffe sig et job baseret på deres uddannelse bagefter – det har efter min vurdering været nærmest en revolution af opfattelsen af, hvad universitetsundervisningen gik ud på.

Jeg glemte at nævne i starten, at da DUN blev dannet der for godt 30 år siden, var det ikke fordi universitetspædagogik var nyt. Der havde været universitetspædagogiske kurser på Københavns Universitet allerede fra sidst i 1960'erne. Jeg tror, at det første universitetspædagogiske kursus blev afholdt i 1967 eller 1968. Så universitetspædagogikken som sådan var ikke nyt, men det var nyt, at den fik større omfang, større anerkendelse, at universitetspædagogiske kurser for adjunkter blev obligatorisk fra 1992. Og det sammen med DUNs oprettelse og det, at man så universitetspædagogisk virksomhed som et middel til at løse nogle generelle problemer i universitetsuddannelserne, det var det, der satte det hele i gang, altså satte DUN i gang.

Det vil jeg sige kort til sidst om fremtiden også. Jeg synes også, at det er den vigtigste opgave for fremtiden, for DUN og universitetspædagogikken at blive ved med at bevare universiteternes egen, i modsætning til diverse eksterne aktører, universiteternes egen evne og kraft til at fortsat at kunne videreudvikle og sikre kvaliteten af universitetsundervisningen, så den virker tidssvarende og legitim i de studerendes og omverdenens øjne. Så med det vil jeg ønske de bedste betingelser for DUN i de næste 30 år.

Per Fibæk Laursens oplæg giver indsigt i, hvordan det universitetspædagogiske felts institutionalisering fra 1990'erne sker gennem en politisk styringsambition, og dens modsvar – nemlig gennem en gruppe menneskers problematisering af, at udviklingen af undervisning og forståelse af kvalitet skulle defineres uden for universitetet. Dette peger på spørgsmål, der fortsat er væsentlige, omkring forholdet mellem autonomi og styring i offentlige universiteter, tegnet af nordeuropæiske idealer om fri forskning, forskningsbaseret undervisning og demokrati.

Jakob Ravn, 2001-2004

I starten af 00'erne kom spørgsmålet om universitetets autonomi og demokrati for alvor på prøve. Næste oplægsholder Jakob Ravn, nuværende Director of Teaching and Learning ved CBS, peger på, hvordan de idéer og teknikker, der prægede udviklingen af det universitetspædagogiske felt på dette tidspunkt, var baseret på arbejde med gennemgribende reformer i Storbritannien og Australien, der havde fokus på kvalitetsudvikling og effektivisering af undervisningen gennem målstyring. Ravn peger på, at man i disse år med den store universitetsreform i 2002 så universitetspædagogikken som et værn mod en form for frihedsberøvelse, den politiske styring af universiteterne og undervisningen indebar.

Jeg kom ind i DUNs bestyrelse ved generalforsamlingen i 2001 på et tidspunkt, hvor DUN stod på ryggen af bl.a. Arne og Per, men også stod ved en skillevej. Der var ikke nogen energi i organisationen, og der var på generalforsamlingen tale om at nedlægge DUN. På det tidspunkt var vi nogle stykker, der prøvede at se, om vi kunne løfte DUN. Vi arbejdede i de år på at få DUNs egen organisation til at virke, at få medlemslisterne opdateret, at få en hjemmeside og få vedtægterne til at være nogenlunde sammenhængende. Så da jeg kom ind i bestyrelsen, handlede det om at få et fundament etableret for organisationen DUN. Jeg tror, det skyldtes, at DUN op igennem 1990'erne var en græsrodsbevægelse, som havde behov for at blive en egentlig organisation. Det var vi heldigvis nogle, der var fælles om at prøve at etablere.

Som jeg husker det, var de universitetspædagogiske drøftelser i de år præget af spørgsmålet om den forskningsbaserede uddannelse. Universitetspædagogikken forsøgte at finde sig selv gennem refleksioner om, hvad den forskningsbaserede undervisning var: hvad er kendetegn og karakteristika, og hvad indebærer det at undervise på universiteterne? Som Per pointerede omkring universitetspædagogikken, var disse spørgsmål ikke nye, men de fyldte meget i diskussionerne i starten af 00'erne. En anden bevægelse, som karakteriserede de år, og i virkeligheden også i starten af 2010'erne, var idéen om Constructive Alignment. At John Biggs, senere Biggs & Tang havde udgivet Teaching for Quality Learning at University, stod centralt i den universitetspædagogiske

diskussion og på de fleste universiteters adjunktpædagogikum. Det, den byggede på, altså denne her øgede målstyring, som ikke kun gjorde sig gældende for universiteterne, men i det hele taget for uddannelsessystemet, var en bevægelse, der fyldte meget i nallerne. Og på universiteterne var det jo et opgør, for nogen i hvert fald, med en altoverskyggende indholdsstyring af undervisningen, og som Per pointerede, hvem der egentlig har retten til at indholdsdefinere universitetsundervisningen.

Et tredje tema, der var dominerende i de år, var teknologi, teknologiunderstøttet undervisning og -uddannelse, IT-baseret undervisning i forskellige former. Det var relativt nyt at kunne bruge mange former for IT-understøttelse, herunder at kunne begynde at eksperimentere med noget, der foregik online. Der var begyndt at være båndbredde til at lave noget undervisning, som var i en virtuel form, og det blev der eksperimenteret intensivt med. Der var på det tidspunkt ganske få egentlige universitetspædagogiske miljøer på universiteterne, men der var en del af de medarbejdere, der var ansat, som var ansat decideret med henblik på at arbejde med IT-understøttelse af undervisningen. Så en del af de medarbejdere, som deltog i DUNs aktiviteter, havde også et IT-fokus i deres jobbeskrivelse.

En betydningsfuld forsker på den tid var Paul Ramsden. Han havde skrevet bogen *Learning to Teach in Higher Education*, og i 1999 kom den første danske oversættelse, som hed *Strategier for Bedre Undervisning*. Idéen om at gå fra reproduktion af viden til konstruktion af viden var generelt set dominerende, og Paul Ramsden var en vigtig eksponent for en bevægelse mod spørgsmålet: "hvad er universitetsundervisningen, hvis vi skal til at arbejde med konstruktionen af viden som idé?" Det var tanken om, at det var de studerendes tilgang til undervisningen og undervisernes forståelse af undervisningen mere end deres værktøjskasse, der betød noget. Her skulle man, også på de universitetspædagogiske kurser, til at arbejde langt mere med, hvordan underviserne forstår undervisning og læring i højere grad end at lave værktøjsorienterede kurser, hvor de fik nogle redskaber til at gøre noget bedre.

Som både Biggs og Tang og Paul Ramsden var det, som jeg husker det, de britiske og australske universiteter og universitetssystemer, der primært gav inspiration til diskussionerne, også i Danmark. Og noget af det, som var fremherskende i de universitetssystemer i de år, var, at der var et større ydre pres på universitetssystemerne i forhold til at dokumentere kvaliteten af undervisningen, kvaliteten af, hvad det var for en form for uddannelse, der blev leveret. Det ydre pres var måske, som jeg oplevede det, lidt mindre i Danmark på det tidspunkt, men det var jo en bevægelse, der også var undervejs her, og som Per også var inde på det, var der et stigende fokus på, at universiteterne havde en samfundsmæssig betydning, som gjorde, at man også blev nødt til at styre dem mere, at kontrollere kvaliteten i stadig større grad og at kræve, at de gjorde tingene på en bestemt måde. Og der blev universitetspædagogikken i en eller anden udstrækning også et forsøg på at være et værn mod nogle af de bevægelser. Det var i hvert fald nogle af de diskussioner, der fyldte meget, hvordan universitetspædagogikken også kunne værne universiteterne mod den frihedsberøvelse, der var i gang.

Hvis jeg skal gå over til, hvad DUN vigtigste bidrag var, og i min optik stadig er, så er det at skabe mulighed for netværk og erfaringsudvikling. Det er en kerneopgave for DUN at bringe folk sammen på tværs. Selvom universitetspædagogikken fylder mere i dag, end den gjorde for 20 år siden, er der stadig ganske små miljøer rundt omkring, og det er stadig en spredt gruppe af mennesker. Selvom der nogle steder er større miljøer end andre, er der et stærkt behov for at dele erfaringer på tværs og skabe et fælles nationalt miljø. Og det nationale synes jeg også er vigtigt i forhold til DUNs kerneopgave: At give rum for, at der både er en forskning og en erfaringsudvikling og en dialog på dansk om universitetspædagogik. Det kan vi ikke forvente bliver varetaget af andre end et nationalt netværk som DUN. Og så tror jeg, at det gælder både dengang og i dag, at DUN spiller en vigtig rolle i at få professionaliseret og forskningsunderbygget universitetspædagogikken. I min optik er det en rolle DUN fortsat skal og bør spille. Det er vigtigt, at der er en stærk stemme og en stærk organisation, der

kan samle folk med en forskningsmæssig interesse og folk med en professionel interesse i universitetspædagogikken og universitetsundervisningen – en organisation, der kan være med til at formidle på tværs af miljøerne, både forsknings- og praksismæssigt.

Jakob Ravns oplæg peger på en balancegang i spørgsmålet om at skabe pædagogisk kvalitet i universitetsundervisning og -uddannelser. På den ene side fik universitetspædagogikken syn for studentercentreret undervisning med fokus på læringsmål frem for indholdsstyring. Samtidig sås universitetspædagogikken som et værn mod nogle af implikationerne af reformerne i den angelsaksiske universitetsverden, som denne viden udsprang af. Det er en væsentlig pointe, at betydningen af universitetspædagogiske kernebegreber som forskningsbaseret undervisning blev vigtige at indholdsdefinere, fordi det også fik indflydelse på større spørgsmål om, hvordan universitetet skal organiseres, og hvem der har retten til at indholdsdefinere universitetsundervisningen.

Thomas Harboe, 2004-2009

De politiske ambitioner om at styre universiteterne i disse år havde forskellige implikationer, eksempelvis i forhold til specialesumpen, som næste oplægsholder, Thomas Harboe, tidligere leder på Pædagogisk Center Samfundsvidenskab på KU, peger på nu er et historisk fænomen. Harboe beskriver desuden, hvordan det universitetspædagogiske felt tilføjes ressourcer i 00'erne, hvor universitetspædagogiske centre etableres og en række professorater konsoliderer dette som et vidensfelt.

Jeg kom ind i DUNs bestyrelse sammen med Jakob Ravn i 2001 i en periode, hvor DUN havde brug for at blive reorganiseret og revitaliseret. I starten var jeg kasserer, mens Jakob var forperson, men i 2004 overtog jeg forpersonskabet og fortsatte med dette frem til 2009.

2000'erne var i høj grad styret af, at omverden, samfundet, begyndte at interessere sig for universiteterne, og i de år var det som om universiteterne var svaret på alt. Det førte en del penge med sig, men også politisk opmærksomhed. Det var, som om det hele kulminerede med Helge Sander og den borgerlige regering fra 2002 blandt andet med en ny universitetslov (2002) og globaliseringsstrategien (2007), hvor man bl.a. satte deadline på speciale og etablerede akkrediteringsinstitutionen. Det prægede selvfølgelig det universitetspædagogiske arbejde.

I det center på KU, jeg var leder af, var en stor del af vores arbejde i den periode præget af den såkaldte specialesump. Når man taler med unge mennesker i dag, kender de ikke til det begreb, men så kan man fortælle om, at man dengang kunne vejlede studerende, der havde skrevet på deres speciale i op mod 10-15 år. Det var et lidt trist kapitel i universiteternes historie, hvor der var mange studerende, der blev fastholdt i studievilkår, der var helt horrible.

I 00'erne var adjunktpædagogikum også et stort tema. Allerede i 1992 blev adjunktpædagogikum indført som et obligatorisk lovkrav, men det var nok først i 00'erne, at der for alvor var en faglighed og organisering, der gjorde, at det blev taget alvorligt. Det var måske især i kølvandet på globaliseringsstrategien, hvor adjunktpædagogikum for alvor kom på programmet. Men det var også forbundet med dannelsen af de universitetspædagogiske centre, der for alvor blev udbredt og veletablerede i de år. Dengang var det DTU Learning Lab og CBS Learning Lab, som var de to store flagskibe. Siden kom Naturfagenes Didaktik på KU, der startede som et center (2003), men senere blev et institut (2007). Den robusthed, der opstod omkring universitetspædagogikken gennem disse centerdannelser, havde en større betydning, end vi måske er bevidste om i dag.

I anden halvdel af 00'erne kom også de første universitetspædagogiske professorater; Hanne Leth Andersen og Berit Eika på AU; Mads Hermannsen på CBS, og senere Karen Borgnakke på KU. Det var i mine øjne også et løft for området, og jeg ser med glæde, hvordan både Hanne og Berit sidenhen er blevet en del af topledelseerne.

Da jeg kom ind i DUNs bestyrelse i 2001, kom jeg ind i et netværk, hvor vi stod på skuldrene af giganter, der havde haft en stor vision og havde skabt det her fantastiske DUN. Jeg havde allerede deltaget i et par DUN-arrangementer, fx ét nær Køge, hvor engelske professor Graham Gibbs kom og talte, vistnok i 1998. Her skylder jeg især en personlig tak til Per Fibæk Laursen for at på denne måde at introducere mig til universitetspædagogikken.

Samtidigt var det som om luften var gået ud af ballonen i 2001, og der var derfor behov for at reorganisere DUN med nye vedtægter, forretningsorden, hjemmeside, økonomi, medlemslister, nyhedsmail osv. Det var også i min tid som forperson, at DUN tog de første små spadestik i retning af et sekretariat i samarbejde med Jakob Ejersbo på SDU.

På det faglige område havde DUN årlige konferencer (DUNK) med omkring 120 deltagere, som jeg husker det. Vi fik også taget initiativer til et internationalt udsyn, blandt andet ved at invitere udenlandske keynote til DUNK. Toppen af kransekagen var i mine øjne, at vi fik etableret et tidsskrift, der udkom med det første nummer i 2006. Det var Lotte Rienecker, der var primus motor på tidsskriftet (DUT), men naturligvis også resten af bestyrelsen. Ligesom med centrene skabte både DUNK og DUT en robusthed omkring den universitetspædagogiske faglighed. Det er jeg glad for og stolt over, at vi gjorde. Det er med til at etablere en profession – i hvert fald en faglighed.

Hvad så med fremtiden? Rent fagligt kan jeg godt have et ønske om, at universitetspædagoger generelt bliver mere bevidste om den organisation, de bevæger sig rundt i. Ledelse og strategi er en blind vinkel for langt de fleste universitetspædagoger, og det er synd, fordi løsningen for meget af det kvalitetsarbejde, vi til dagligt udfører, findes i krydsfeltet mellem pædagogik, ledelse og organisation. Jeg opfordrer derfor DUN til at styrke koblingen mellem universitetspædagogik og organisationsforståelse, fx ved at invitere erfarne uddannelsesledere og kvalitetsmedarbejdere til særlige DUN-aktiviteter.

Samtidig mener jeg, at det er vigtigt, at DUN bevarer en apolitisk profil. Det er et fagligt fællesskab, der godt kan adressere universitetspædagogiske reformer, men DUN skal ikke interessere sig for, hvad der foregår af forskellige ting ude i verden i disse ellers urolige tider.

Og så den sidste ting: DUN har altid været kendetegnet af en balance mellem konsulenter og forskere. Jeg synes denne balance er god og vigtig. Samtidig skal der også være plads til alle de såkaldte almindelige undervisere og lederne. DUN skal i det hele taget kunne tiltrække mange forskellige faglige grupper, også folk fra professionsuddannelserne og fra udlandet. Det er i denne henseende vigtigt, at DUN ikke bliver en fætterkusine-fest med lukkede klikker og fastlåste fortællinger om onkler og tanter. Centrene og forskningsmiljøer konkurrerer naturligvis indbyrdes, og det er i en vis udstrækning ok, men DUN bør aktivt arbejde for at opbløde uproduktive opdelinger mellem unge/erfarne, forskere/konsulenter, større centre/mindre centre, danskere/udlændinge og universitetsansatte/andre. DUN har her en vigtig opgave med at pumpe anerkendelse, arbejdsglæde, fællesskab og gensidigt tillid ud i de faglige miljøer på tværs af struktur og faglighed. Det vil også være min opfordring til DUN.

Thomas Harboes oplæg peger på den stadigt større institutionelle forankring af det universitetspædagogiske felt i denne årrække, og beskriver de forbindelser, der er mellem udviklingen af et vidensfelt og senere universitetsledelser. Balancegangen mellem autonomi og politisk styring får dermed også en større kompleksitet, og interessen i at udvikle pædagogisk kvalitet i universitetsundervisning og -uddannelser kan

tegne sig fra flere niveauer.

Lotte Rienecker, 2009-2012

Næste oplægsholder, Lotte Rienecker, har ikke alene været primus motor i etableringen af DUNs tidsskrift, DUT, men også lærebogsforfatter til en lang række bøger til både studerende og undervisere. I sit oplæg peger Lotte Rienecker på, hvordan viden omkring læringsmål og studentercentreret undervisning blev udbredt og betoner betydningen af den fælles samtale og fælles sprog om universitetspædagogik inden for feltet.

Jeg siger også tak for invitationen og det gode initiativ her. Jeg har jo også, ligesom Thomas, været i DUN, ikke bare som forperson, men også menigt medlem. Forperson mener jeg, jeg var i 2009-12. Og jeg var en overgangsforperson, som i virkeligheden bare skulle prøve at få Hanne Leth Andersen til at gå ind i det og blive forperson, og det blev hun så også. Så jeg holdt stolen varm, indtil Hanne kom.

Det vigtige dengang, som jeg husker det, var bogen, som også Jakob Ravn talte om: *Teaching for Quality Learning at University*. Den blev i 2009-2011 udrullet på en måde, man næsten ikke kan forestille sig i dag. Der var folk, der rejste rundt i hele landet og holdt oplæg om læringsmål, learning outcomes, viden, færdigheder og kompetencer. En stor pointe i denne indsats var, at færdigheder og kompetencer var det væsentlige fokus, og det var ikke så meget viden mere. Nu skulle vi til at arbejde mere færdighedsorienteret, og det var aktiviteter i fagene, og aktiviteter mellem undervisningsgangene, der var interessant. Andre temaer på agendaen var, hvorvidt man skulle inddrage professionshøjskolerne i DUN som organisation. Det blev dengang afvist af bestyrelsesmedlemmer – og kom ikke ud til medlemmerne. Og så var DUN optaget af, hvad organisationens aktiviteter og tilbud skulle være: Aktiviteter for universitetspædagogerne eller aktiviteter for alle medlemmer.

Hvad er så det vigtigste på den lange bane? Her synes jeg, at det er *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* (DUT), der har den mest blivende værdi som en publikationsmulighed om dansk pædagogik, med en stadig udvikling af et fælles sprog på dansk og engelsk om universitetspædagogik, og en udveksling af erfaringer, begreber, refleksioner, rationaler, eksperimenter, handlemuligheder – i deres danske, organisatoriske rammer. Og det synes jeg er et meget vigtigt bidrag, som åbner muligheder.

Og hvad er så fremtiden? Hvad kunne der være af fremtidsvisioner for DUN? En af de ting, vi diskuterede tilbage i 2009-2010, og igen i 2016, var, om vi skulle invitere professionshøjskolerne og andre videregående uddannelser ind og være en del af DUN. Dengang blev det affejt meget hurtigt af forskerne i bestyrelsen, som sagde nej, det skal vi i hvert fald ikke gøre, "fordi de er så mange, vi er så få." I en SWOT-analyse blev professionshøjskolerne nævnt som den største fare for DUN, fordi de ville udvande det universitetspædagogiske og det med den forskningsbaserede uddannelse, hvis vi inviterede dem ind. Jeg mener stadig, og med fornyet styrke, at DUN kan brede ud til et netværk om "dansk pædagogik på de videregående uddannelser", ikke blot universitetspædagogik. Der ligger muligheder i at inddrage professionshøjskoler m.fl., som medlemsinstitutioner, i bestyrelsen, i SIG'er, på DUN-konferencen, redaktionen af DUT, som peerreviewere. En del undervisere fra andre videregående uddannelsesinstitutioner deltager allerede. Vi ser flere artikler fra andre uddannelser i DUT. Der er utallige fælles temaer, som vi alle kan have stor gavn af at udveksle. Vi mangler at institutionalisere en bredere deltagelse.

Til sidst vil jeg gerne sige noget om, hvem jeg ser som de vigtige aktører. Det er selvfølgelig bestyrelsen, det er alle medlemmerne, alle dem, der deltager i konferencerne osv., alle, der ytrer sig på nogen som helst måde, men blandt de allervigtigste aktører vil jeg faktisk godt nævne centerlederne, for det at være centerleder i de pædagogiske centre, er jo så langt meget mere end en administrativ position. Det er dem, der skal lave forbindelsen mellem, hvad underviserne ytrer ønske om, beder om og efterspørger, har lyst til at reflektere med

hinanden og erfaringsudveksle om mm. Og centerlederne har en fuldstændig central funktion i, hvordan de opfanger og koordinerer mellem, hvad undervisere ønsker, og hvad der kan tilbydes. En funktion, som jeg håber, de vil blive ved med at udvikle og styrke sammen.

Og så vil jeg til sidst slå et slag for *The Scholarship of Teaching and Learning* (SOTL). Det betyder: At undersøge og informere om undervisning og læring. Det er en af DUNs absolutte kerneopgaver, som jeg håber, at DUN vil have mulighed for at udbygge i de kommende år.

Lotte Rieneckers betoning af den fælles samtale om undervisning og læring gennem DUT og idéen om SOTL beskriver et særkende ved det universitetspædagogiske felt, nemlig idéen om, at viden ikke kun produceres af forskere og eksperter, men at praktiserende underviseres erfaringer også er gyldig viden, der er væsentlig at dele for at udvikle feltet og højne kvaliteten.

Hanne Leth Andersen, 2012-2015

Næste oplægsholder, nuværende rektor på RUC, og formand for Danske Universiteters uddannelsespolitiske udvalg, har som professor og leder af Learning Lab på CBS været betydningsfuld i bindeleddet mellem det pædagogiske og styringsmæssige. Hanne Leth Andersen beskriver i sit oplæg, hvordan politiske reformambitioner i hendes periode som forperson knyttede spørgsmål om kvalitet til idéer om relevans, fleksibilitet og intensitet, og betoner vigtigheden af at universiteterne selv udvikler et begreb om kvalitet.

Det er utrolig spændende at høre de temaer, som kendetegner DUNs historie og at komme tilbage i historien og reflektere over, hvad vi var optaget af. Der er alligevel sket temmelig meget. Det vigtigste, der tegnede sig i mine år, handlede om DUNs strategiske og organisatoriske rolle. En af grundene til, at Lotte gerne ville have, at jeg tog formandskabet, var, at vi gerne ville have en bedre dialog med Danske Universiteter, og ikke mindst med Rektorkollegiets uddannelsespolitiske udvalg (RUP), som jeg var og stadigvæk er formand for (RUP-næstformand fra 2014, formand fra 2019). Medlemmerne her er de overordnede ansvarlige for ledelsen af universiteternes uddannelser, og det handler om, hvordan man tænker uddannelsespolitik på tværs. Så spørgsmålet var, hvordan den viden, der er om universitetspædagogik, undervisning og uddannelse på universiteterne, i fagmiljøerne og i universitetspædagogiske miljøer, kan spille sammen med ledelserne. Det ser jeg stadigvæk som en stor og vigtig udfordring.

I min periode fandt vi ud af, at vi ikke kunne blive rigtig stærke, hvis ikke vi fik et højere kontingent fra universiteterne. Det var også noget, jeg kunne arbejde for i Danske Universiteter. Uden et højere kontingent kunne vi ikke opbygge et sekretariat – hjemmesiden var etableret, men den var ikke optimal. Samtidig bar bestyrelsen alle aktiviteter, så vores ambition var at lave en mere robust organisation. Vi fik forhøjet kontingentet, vi fik et sekretariat, og vi startede på SIG'erne. Vores ambition var at flytte aktiviteterne til selve universitetssamarbejdet og starte nogle SIG'er, der så skulle opbygge viden på tværs af universiteterne, ude i organisationerne. Og jeg vil gerne fremhæve SIG'erne som en af de vigtige dele af DUN: At der er nogle tværinstitutionelle grupper, man kan melde sig ind i, når man interesserer sig for en bestemt del af det universitetspædagogiske felt i Danmark, at man kan være med til at udvikle vidensfeltet, og at der er arrangementer i SIG'erne.

I min periode ville vi også gerne opbygge kontakten med forskellige grupper med ansvar for uddannelser og for det universitetspædagogiske arbejde, og jeg husker, at vi havde fokus på centerlederne og sendte studieledere og centerledere specielle nyhedsbreve. Måltrettet kommunikation er krævende, men det er jo den måde, man får en god kontakt og får organisationen til at virke – eller netværket til at virke. Det er et stort spørgsmål, om DUN er et netværk, en organisation, eller hvad det er for en størrelse. Det er nok lidt af hvert, men vi prøvede at opbygge det organisatoriske i den periode.

Så talte vi også om professionshøjskolerne og andre organisationer, der interesserede sig for os. Og i den forbindelse etablerede vi muligheden for at være associeret medlem. Det var en diplomatisk løsning, at professionshøjskolerne kunne være med på den måde. Og så gik vi jo ligesom alle andre også op i, hvordan vi samarbejdede med de universitetspædagogiske centre, de nordiske netværk, ICED osv.

I den tid snakkede man fra politisk hold om kvalitet, relevans, fleksibilitet og intensitet. Politikerne begyndte faktisk allerede i 2013 at tale om studieintensitet. Det er de ord, der blev brugt på uddannelsesmødet i juni 2013, hvor forsknings- og uddannelsesministeren møder sektoren – altså de videregående uddannelser. Akkrediteringsinstitutionen og Damvad udgav i 2014 *Pædagogisk opkvalificering af undervisere - en opsamlende analyse*. Og vi fik Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, også kaldet Kvalitetsudvalget, hvor rektorerne sad sammen med repræsentanter for finansministeriet – og udgav en række rapporter. Og i 2015 kom også *Ny Veje og Høje Mål* om en række kvalitetstiltag i uddannelserne. Der foregik rigtig meget på det universitetspolitiske område i den periode.

Så imens vi prøvede at følge op på den ambition, som Per Fibæk introducerede, og som I andre har foldet ud, om, at vi fra universiteterne selv ville bære noget af det – så blev det også båret politisk gennem fokus på relevans, intensitet, økonomi og dimensionering. Det startede med, at Morten Østergaard i 2013 meldte ud, at vi var ved at få alt for mange akademikere, og så var det Sofie Carsten Nielsen, der gennemførte den ledighedsbaserede dimensionering.

På den lange bane ser jeg, som jer, DUNs vigtigste bidrag at være det tværgående samarbejde mellem universiteterne. Det ser jeg som absolut nødvendigt og væsentligt. Og det er svært, fordi universiteter ad forskellige veje bliver bragt til at konkurrere. På et tidspunkt var det gennem forskningsmidler, og det er det for så vidt stadigvæk, men i denne tid er det nu også et spørgsmål om at få uddannelsespladser, for med den nye kandidatreform bliver vi alle sammen begrænset på, hvor mange pladser, der må være på hver uddannelse – og det er en procentdel, der er udregnet på baggrund af ungdomsårgangenes størrelse, så konkurrencen er uomtvistelig. Det må være et fokus blandt medarbejdere, og i DUN, at det er muligt at lave et tværgående samarbejde, og vi må prøve at understøtte det, så meget vi overhovedet kan som ledelser.

Det andet, jeg vil fremhæve, er videndeling på tværs af de universitetspædagogiske enheder, altså centrene, som I andre også har peget på. Jeg synes, det er meget vigtigt, at de ikke bliver øer, men kan arbejde sammen. Og det er centralt, at der foregår udvikling af specialiseret viden og vidensformidling gennem kurser, DUN-konferencen, SIG'erne og DUT.

Og så synes jeg, det er væsentligt at spørge, hvilken betydning DUN har for ledelserne. Hvordan gør man sig spilbar og vigtig, både hjemme, men ikke mindst som et landsdækkende samarbejde med og uden professionshøjskoler? Endelig vil jeg gerne fremhæve DUT som vigtigt gennem sit fokus på praksis, med og uden peerreview. Det er vigtigt at have fokus på, hvordan DUT udvikler sig kraftfuldt med sigte på at udveksle viden om praksis og forskningsbaseret viden og have en udtalt politik omkring det.

Fremadrettet ser jeg mulighederne og perspektiverne for DUN handle om at skabe netværk, inspiration og feedback – det har betydning, at man som underviser eller universitetspædagogisk enhed kan hente feedback hos andre og dele viden med dem. Og nu hvor kompetenceudvikling er et politisk krav, som alle skal leve op til, ligger der en stor opgave i at gøre det godt, og det mener jeg, at man næsten kun kan gøre, hvis man arbejder sammen på landsplan.

Det er for mig at se væsentligt, at vi indefra på universiteterne er i stand til at opstille et kvalitetsbegreb for forskningsbaseret uddannelse eller for videregående uddannelse. Det rejser naturligvis spørgsmålet om, hvor

stor forskel, der skal være på professionsuddannelser og forskningsbaserede faguddannelser eller universitetsuddannelser. Men det er afgørende, at vi er i stand til at formulere et kvalitetsbegreb, som ikke er et af dem, vi får fra uddannelseszoom eller nogle af de andre ministerielle måletilgange eller akkrediteringsenheder. Hvordan får vi virkelig greb om det, så vi kan arbejde med det og tydeliggøre det? Og så kunne jeg godt tænke mig en tydeligere international reference, apropos spørgsmålet om styrken og legitimiteten og etos. Det er vigtigt, vi arbejder med, at der er et internationalt niveau i den forskning, der ligger bag de indsatser og den vidensudvikling, der foregår. Det skaber både legitimitet og udvikling.

Hanne Leth Andersens oplæg peger på behovet for, at universiteterne udvikler egne begreber om kvalitet, bl.a. med afsæt i international forskning. Men Andersen tegner også et billede af, at dette sker i en sammenhæng, hvor universiteter må konkurrere om ressourcer. Oplægget peger på, at ambitionen om at udvikle god undervisning ikke kun involverer en spænding mellem universiteternes autonomi og politisk styring, men også problematikker omkring universiteternes interne konkurrence og forskellige ressourcer.

Lars Ulriksen, 2015-2024

Lars Ulriksen, professor på Institut for Naturfagenes Didaktik og den længstsiddende forperson i DUN til dato, optegner også det politiske fokus på reformer som afgørende i hans periode. Ulriksen peger på, hvordan ønsket om optimering har kunnet bruges som afsæt til at diskutere universitetspædagogik, men samtidig kalder på en opmærksomhed på de problemer, der kan følge med i dette fokus.

Tak for invitationen. Jeg har siddet som forperson i perioden 2015-2024, og jeg kom ind i en velsmurt, veldrevet, velfungerende organisation med gode rammer i form af den aftale om kontingent, som var blevet gennemført i Hannes periode, og ikke mindst et sekretariat, som virkelig har været ryggraden i arbejdet for en stor del af det, jeg har lavet i DUN.

Når jeg tænker tilbage på de vigtigste temaer i perioden, så har jeg kigget ud i verden frem for ind i DUN selv, og det tror jeg afspejler, hvor velfungerende DUN var, da jeg blev forperson. Det, jeg synes, var kendetegnende for perioden var egentlig en fortsættelse af noget af det, Hanne nævnte. Jeg havde først skrevet "fremdriftsreformen", men den er faktisk vedtaget i Hannes periode, men i den niårige periode kommer der en række reformer, udvalg og rapporter, som alle sammen har fokus på tempo, intensitet og måling. Studieintensitet – at regulere de studerendes måder at studere på, deres adfærd. Og måling – ikke kun i form af, hvordan universiteterne producerer, men også denne her kvalitetstænkning, som Hanne også var inde på. Det er alt sammen noget, der rammer ind, og universitetspædagogikken begyndte at få en anden rolle, nemlig som et optimeringsredskab for universitetsledelserne.

Når universiteterne forsøgte at imødekomme og nogle gange foregribe det, de forventede, de ville blive bedt om af det politiske niveau, så vendte de sig mod pædagogikken, undervisningen, endnu mere effektive arbejdsformer, målformuleringer osv. Der kommer universitetspædagogikken pludselig til at stå i en dobbeltrolle mellem på den ene side at støtte og hjælpe de studerende igennem, og samtidig stoppe op og sige: "Hvad er det egentlig, vi skal gøre her?"

Samtidig kommer der et nyt cirkulære om stillingsstruktur i 2019, hvor det universitetspædagogiske bliver massivt styrket. Frederik Voetmann Christiansen har lavet en interessant analyse af cirkulærene for stillingsstrukturen fra 1992 og frem til 2015, hvor man kan se, at betoningen af undervisningen i universitetsarbejdet er svinget igennem perioden (Christiansen, 2016). I den stillingsstruktur, vi har nu, bliver det universitetspædagogiske knæsat som en central del af universitetet og universitetsansattes opgaver – ikke kun for de nye adjunkter, men også lektorer og professorer. Det giver en platform for det universitetspædagogiske arbejde og dermed også for det, vi befatter os med i DUN.

På nogle punkter, tror jeg, vi befinder os et sted, hvor vi skal håndtere nogle uhellige alliancer, ligesom den kritiske studenterbevægelse i 1960'erne allierede sig med erhvervslivet om at bryde professorvældet og indføre nogle nye arbejdsformer. På samme måde har vi i dag kunnet bruge nogle af de interesser, der har ligget i ønsket om optimering, til at få en plads og en platform for at diskutere betydningen af at tænke undervisningen og de studerende med. Men vi har samtidig hele tiden skullet være opmærksomme på, hvad det var for nisser, der flyttede med. Det, synes jeg, har været gennemgående i den periode og noget, vi stadig har at gøre med.

DUNs bidrag i den sammenhæng, mener jeg, som flere af jer, er at være en ramme om et fællesskab af udviklere, forskere og praktikere. Ved at være en ramme har det også været et sted, hvor udviklere, forskere og praktikere har kunnet diskutere og reflektere sammen om: Hvad har vi gang i her? Hvad kan vi gøre? Hvordan kan vi udvikle det?

For mig at se udgør tre ting kernen i DUNs virke. Det er SIG'erne, hvor en bred gruppe af universitetspædagogisk interesserede mødes og diskuterer områder med særlig interesse, og så ikke mindst DUT og DUN-konferencen. Noget af det vigtige ved konferencen er, at den en gang om året minder os om, at vi er et fællesskab, at vi er et fælles miljø, som har nogle fælles referencer, nogle fælles interesser, nogle fælles perspektiver på et fælles vidensgrundlag, som vi kan arbejde videre med. Det er et vidensgrundlag, som løbende bliver artikulert i DUT, men hvor vi på konferencen får syn for sagn – for at det her er faktisk en ramme.

I den periode, hvor jeg var forperson, forsøgte vi bl.a. at have kontakt til politikere, til embedsmænd i Uddannelses- og Forskningsministeriet og til nogle af de udvalg, som sad undervejs, bl.a. et af kvalitetsudvalgene. Det døde lidt mod slutningen af min periode, ligesom det gjorde at have fælles møder med det uddannelsespolitiske udvalg i Danske Universiteter. Jeg oplevede, at det var vanskeligere at få kontakt med det politiske og det administrative niveau, men det var et sted, hvor vi forsøgte at få adgang til at sige noget.

Jeg vil også nævne det bidrag, at DUN organiserede ICED-konferencen i 2022. Det var jeg kun perifært med til – det var andre, der trak det tunge læs. Men det viste, at DUN har en kapacitet til at løfte sådan en opgave og række bredere ud.

Sidst vil jeg sige lidt om, hvordan jeg ser den opgave, der er for DUN videre frem. Langt hen ad vejen mener jeg, vi skal fortsætte med det, vi har gjort, altså at være et bindeled mellem forskning, udvikling og praksis. Vi må meget gerne række bredere ud, så vi får kontakt til flere undervisere. Der er også et arbejde med at integrere noget af den universitetspædagogiske forskning, som ikke lige nu identificerer sig med universitetspædagogikken, men som stadigvæk kan være relevant.

Og så mener jeg, at en helt central opgave er at understøtte en kritisk diskussion af optimeringen. For at gribe tilbage til Pers indledende pointe om, at DUN blev skabt for at forsvare universitetets autonomi, så mener jeg, at DUN lige nu har en opgave med at forsvare universiteterne mod sig selv og sørge for, at nogle af de her grundlæggende værdier overlever i ønsket om at imødekomme politiske krav.

Endelig vil jeg pege på kompetenceudvikling af udviklere. Det var noget vi af og til diskuterede i bestyrelsen i den periode, jeg sad der, og jeg ved, at der er et samarbejde på nordisk plan, hvor man overvejer nogle af disse ting. Vi holdt os lidt tilbage for ikke at gå centrene i bedene, men der hvor DUN måske virkelig kunne løfte, var ved at fungere som en ramme omkring en fælles kompetenceudvikling for de af os, som arbejder med pædagogisk udvikling og kompetenceudvikling af undervisere – og på den måde styrke det vidensgrundlag vi står på. Det var ordene. Tak for invitationen og tillykke til DUN.

Lars Ulriksens oplæg beskriver, hvordan alliancerne omkring udviklingen af kvalitet har tjent som en løftestang

for det universitetspædagogiske felt, men opfordrer også til en kritisk diskussion af de værdier, der følger med, når man eksempelvis hjælper de studerende med at komme hurtigt igennem. Ulriksens oplæg rejser også spørgsmål ved universitetspædagogikkens rolle i relation universitetsledelsernes ambitioner og lægger op til en kontinuerlig refleksion over, hvilke interesser universitetspædagogikken skal tjene.

Konkluderende bemærkninger ved nuværende forperson i DUN, Søren Smedegaard Bengtsen

Et jubilæum giver anledning til at vende blikket tilbage i tiden og se sammenhænge, men også til at reflektere over fremtiden. Serien af oplæg til DUNs 30-års jubilæum kaster lys på den interesse for universitetsuddannelse, som har båret DUN, og som har omfattet både undervisere udviklere og forskere i årene, hvor det universitetspædagogiske felt er blevet stadigt mere institutionaliseret og professionaliseret. Fra sin etablering har DUN afspejlet et forsøg på at skabe et viden- og forskningsbaseret fællesskab og ejerskab til undervisning og uddannelse, med en kontinuerlig bestræbelse på at udvikle universiteternes, undervisernes og de studerendes eget kvalitetsbegreb. Det er en vigtig arv at holde fast i, især i en tid, hvor forskningen og undervisningen på landets universiteter udfordres af 'impact'-målinger og gradvis afhængighedsgørelse af eksterne midler fra virksomheder, statslige fonde, og professionelle organisationer. Det er vigtigt for universiteterne, især i fremtiden, at kunne samarbejde både på tværs af fag, vidensbegreber og metoder, formålsforståelser, og institutionelle grænser. Dette kommer for universiteterne i øget grad til at inkludere et samarbejde med politiske, professionelle, og industrielle aktører i forhold til en (re)vurdering af universiteternes videns-, metode- og formålsforståelser. DUNs jubilæum understreger dog en opfattelse af, at stærke interne og eksterne samarbejder bedst består i en anerkendelse af de involverede parter særegenhed og forskelligheder og ikke i en udviskning af sådanne eller en assimilering ind i én samlet homogen forståelse af videregående uddannelsers formål, indhold, og udtryk. Universitetspædagogikken står stærkere nu end for 30 år siden og må fortsat fastholde et kritisk blik. DUN står stærkt, netop fordi dets medlemmer fortsat gør DUN til et levende, inkluderende mødested på tværs af faglige skel og institutionelle grænser. DUN repræsenterer den samlede og komplementære universitetspædagogiske indsats i Danmark.

Referencer

Christiansen, F. V. (2016). Stillingsstrukturens betydning for samspillet mellem forskning og undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 31-43. <https://doi.org/10.7146/dut.v11i21.23910>

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

Hvad mener vi egentlig med trivsel på universiteterne?

Laura Louise Sarauw¹, Roskilde Universitet

Abstract

Artiklen undersøger trivselsdagsordenen på universiteterne med afsæt i Qvortrup og Wistofts *Trivsel og mistrivsel: Mellem offergørelse og kompetencegørelse* (Dafolo, 2024). På universiteterne har trivselsmålinger i dag betydning for uddannelsesbevillinger, og trivsel er blevet et centralt mål i universiteternes udviklingskontrakter, hvilket gør bogen relevant. Qvortrup og Wistoft kritiserer trivselsforskningens ensidige fokus på ydre faktorer og argumenterer for et stærkere pædagogisk fokus på studerendes indre robusthed. Artiklen diskuterer, hvordan dette perspektiv placerer sig i et psykologisk uddannelsesparadigme, der allerede præger universiteterne – men hvis konsekvenser sjældent debatteres. Artiklen afsluttes med tre spørgsmål, der udfordrer forståelsen af trivsel i en universitetskontekst: Hvilken rolle spiller trivsel i universitetspædagogikken? Er det en pædagogisk kategori eller et styringsredskab? Og hvad betyder det for universitetets formål og praksis?

Ud af trivsels-black-boxen

Trivsel. Et begreb, en tilstand eller tendens, det er svært at være imod. Ikke desto mindre udfordrer Qvortrup og Wistofts nye bog, *Trivsel og mistrivsel: Mellem offergørelse og kompetencegørelse* (Dafolo, 2024), den dominerende forståelse af mistrivsel som et altoverskyggende pædagogisk og uddannelsespolitisk problem og stiller skarpt på de sjældent diskuterede, bagvedliggende rationaler, der præger det, forfatterne betegner som en igangværende 'trivselstsunami'.

Bogens spørgsmål er enkelt: Hvad mener vi egentligt, når vi taler om trivsel og mistrivsel? Selvom bogens empiriske grundlag primært stammer fra undersøgelser i folkeskolen og gymnasiet, er den højrelevant for de danske universiteter. Her har trivsel fra 2023 været en performanceindikator, som kan påvirke uddannelsesbevillingerne baseret på studerendes besvarelser af Danmarks Studieundersøgelse. Studentertrivsel er nævnt i samtlige uddannelseskontrakter, men defineres sjældent nærmere, og der er igangsat et væld af curriculære og ekstracurriculære trivselsinitiativer, baseret på forskellige trivselsforståelser. I denne lille artikel præsenterer og diskuterer jeg perspektiver fra bogen, som har størst relevans for universiteterne. Artiklen er baseret på en diskursanalytisk tilgang, hvor jeg ser Qvortrup og Wistofts bog som en diskursposition i en igangværende psykologisk vending. Jeg argumenterer for, at bogens budskab om at styrke studerendes indre robusthed selv er en aktør i denne psykologiske vending – med potentielt store konsekvenser for pædagogiske formål og praksisser.

Hvad er problemet?

Bogens store bidrag er, at den viser, hvordan forståelsen af trivsel og mistrivsel varierer efter

¹ sarauw@ruc.dk

videnskabsteoretiske perspektiver, samfundssyn og pædagogiske tilgange. Bogen bygger på et kritisk metastudie af dominerende trivselssurveys og den offentlige debat. Den gennemgår grundigt, hvordan trivsel blev et centralt diskussionsemne fra 2010 og frem, men samtidig konstrueres og problematiseres vidt forskelligt. Trivsel og mistrivsel er altså diskursive begreber, hvis betydninger varierer afhængigt af kontekst og kalder på vidt forskellige uddannelsespolitiske og pædagogiske løsninger. For os på universiteterne kan bogen derfor først og fremmest ses som en opfordring til at holde tungen lige i munden og være helt klare i spyttet om, hvad vi i grunden mener, når vi taler om trivsel og mistrivsel blandt universitetsstuderende.

Bogens kritik rettes især mod trivselsundersøgelser, hvor befolkningsgrupper selvrapporterer om egen trivsel, fx de årlige trivselsundersøgelser i folkeskolen eller større befolkningsundersøgelser hos det Nationale Forskningscenter for Velfærd, VIVE. Forfatterne problematiserer blandt andet disse undersøgelseres spørgemåder, som de mener medproducerer bestemte svar. De mener samtidig, at undersøgelserne har tendens til at årsagsforklare med henvisning til ydre forhold og strukturer (fx præstationspres og acceleration). Bogens påstand er her, at de store kvantitative undersøgelser, som har fået medier, politikere og uddannelsesinstitutioner til at råbe vagt i gevær og gribe til handling, ofte bygger på et tvivlsomt grundlag, hvor årsag-virkningssammenhængen i virkeligheden ikke er entydig. Overført til universiteterne rejser borgens kritik tilsvarende spørgsmål om, hvorvidt de surveys vi bruger til at kortlægge studerendes trivsel har tendens til at lægge bestemte ord i munden på de studerende – og om vi har nok viden om de faktiske årsager til trivsel og mistrivsel til faktisk at underbygge de tiltag og interventioner, der lige nu løber af stablen?

Forfatterne advarer om, at trivselsmålinger kan have en selvforstærkende negativ effekt. De nævner blandt andet de årlige trivselsmålinger i folkeskolen, som de mener – tilsammen med opfølgende pædagogiske tiltag – overdrevent ansporer elever til at fokusere på deres selvoplevede trivsel, hele tiden at føle efter og mærke på sig selv. Ifølge forfatterne kan det skabe oplevede problemer hos ellers velfungerende børn og dermed tage opmærksomhed fra dem, der i virkeligheden har brug for hjælp. Trivselsmålinger kan altså være kontraproduktivt i forhold til ambitionen om at fremme trivsel for alle (s. 87), og overført til universiteterne må vi på samme måde spørge, hvorvidt de spørgsmål om trivsel, der stilles til de studerende i fx Danmarks Studieundersøgelse, i virkeligheden er med til at producere mistrivsel?

Usammenlignelige trivselsdefinitioner

Bogen viser, hvordan trivsel omtales indforstået – som noget alle ved, hvad er. Ifølge forfatterne er tendensen, at fænomener, der tidligere havde egne sproglige udtryk og kategorier (fx mobning eller skolevægring), i dag er indoptaget og opslugt af en mere altomfattende trivselslingo. For universiteterne rejser det et grundlæggende spørgsmål om, hvorvidt vores optagethed af trivsel blot er udtryk for, at vi er begyndt at oversætte og omtale gamle tematikker (fx studiemiljø eller studieintensitet) i trivselstermer? Og hvis det er tilfældet, er vigtige nuancer så ved at forsvinde til fordel for en mere individualiseret og psykologiserende sprogbrug, der grundlæggende ændrer universitetsuddannelsernes formål og praksis (Sarauw & Petersen, 2024).

Ifølge forfatterne er problemet, at trivselsbegrebet dækker over en række, ofte sammenlignelige definitioner ('psykisk sundhed', 'mental sundhed', 'positiv selv-indstilling' etc.), der refererer til væsensforskellig og modsatrettede hypoteser om den underliggende årsag, hvilket fører til misforståelser og problemer. For universiteterne kalder det på en videre refleksion over, hvorvidt måden, hvorpå vi taler om trivsel samtidig rummer implicite antagelser om problemer og årsager, som dermed kalder på – og legitimerer – nogle helt bestemte løsninger og interventioner på uddannelserne. Taler vi medicinsk? Psykologisk? Eller noget helt tredje? Og hvad gør det ved uddannelsernes formål, praksis og ansvarsområder?

Ingen objektiv skala

Forfatterne afviser idéen om, at trivsel kan måles objektivt, som man fx måler blodtryk. Selve forsøget på at sætte trivsel på en objektivt målbar skala er efter deres opfattelse udtryk for en misvisende objektivisering af en grundlæggende subjektiv, kognitiv og affektiv selv- og omverdensvurdering (s. 47). De kritiserer desuden, at mange trivselsmålinger er baseret på en nulsumsopfattelse af trivsel/mistrivsel, hvor mere trivsel fører til mindre mistrivsel. Det kommer fx til udtryk i brugen af såkaldte likert-skalaer, hvor respondenterne bliver bedt om at angive, i hvilken udstrækning de er enige med et givent udsagn ('helt enig', 'i nogen grad enig', 'hverken-eller', 'i nogen grad uenig', 'helt uenig' vil være typiske svarmuligheder). Ifølge forfatterne er problemet, at tilgangen skaber et falskt kontinuum mellem trivsel og mistrivsel, hvor trivsel og mistrivsel fremstilles som hinandens modsætninger. Ifølge forfatterne leder det ofte til den fejlslagne antagelse, at mistrivsel kan udryddes ved at skabe trivsel og vice versa.

Bogens budskab om, at trivsel og mistrivsel i praksis ofte sameksisterer, rummer efter min opfattelse en relevant kritik af aktuelle politikker og strategier, der ser trivsel som en forudsætning for læring (fx DAHE, 2023; Djøf, 2023; UFM, 2019). I en universitetskontekst ses tendensen fx i idéen om, at studielivet altid skal være "fyldt med ting, der interesserer mig" som det hedder sig i Danmarks Studieundersøgelse (Epinion, 2021). Dette er for mig at se helt skævt ift. en forståelse af pædagogik og uddannelse som *selvoverskridelse* i betydningen af at blive taget et andet sted hen, end man umiddelbart selv har valgt og derved opleve sig selv som en del af noget større-end-mig (Nepper Larsen, 2016; Schmidt, 2000). I modsætning til forestillingen om, at studielivet partout skal være "fyldt med ting, der interesserer mig", er vejen ud i det større-end-mig belagt med sorte huller, der måske umiddelbart opleves kedelige og uvedkommende. Ud fra denne optik er det ikke desto mindre det trivielle arbejde med disse sorte huller – hvor studerende kæmper med stoffet, problemet, sig selv, eller alle tre dele – der er pædagogisk værdifuldt, produktivt og måske endda trivselsfremmende (Aaen, 2019; Dall'Alba & Bengtsen, 2024; Johnsen, 2016).

Falske kausalslutninger om årsager til mistrivsel?

Forfatterne kritiserer, at forskningen ofte drager kausale slutninger mellem ydre faktorer og trivsel uden reelt belæg. Når fx folkeskoleelever adspørges, hvad de synes om skolen i øjeblikket er det ifølge forfatterne muligt at tolke svaret både som udtryk for forhold i skolen, den dominerende diskurs i de sociale fællesskaber eller den enkelte elevs personlige indstilling. Forfatterne mener, at forskningen har en tendens til at overfokusere på den første af de to første muligheder, men i mindre grad tager samspillet mellem samtidens dominerende trivselsdiskurser og individets personlige indstilling i betragtning (s. 57). Som eksempel nævnes bl.a. Center for Ungdomsforskning, CeFUs brug af Hartmut Rosas teori om 'accelerationssamfundet' som forklaring på stigende mistrivsel. Det mener forfatterne er overforsimpleret – en overforsimpling, som også afspejles i CeFUs undersøgelsesdesigns, hvis spørgsmål ifølge forfatterne vidner om bestemte underliggende hypoteser og/eller lægger op til bestemte svar.

Jeg er enig med forfatterne i, at måden, hvorpå spørgsmål stilles, altid medskaber bestemte virkeligheder. Men på universiteterne synes tendensen at gå modsat den, som forfatterne beskriver. Her er det typisk ikke ydre forhold som og strukturerer, der spørges til – og dermed potentielt får skylden for mistrivsel – men derimod de studerendes selvforhold. Dette ses fx i Danmarks Studieundersøgelse, hvor spørgsmål til de studerendes trivsel a la "jeg har negative tanker om, hvorvidt jeg kan klare det" fylder mere end strukturelle forklaringer a la "jeg føler mig presset af forhold på mit studie" (Epinion, 2021). Hermed ikke være sagt, at der ikke også her kan forekomme falske kausalslutninger. Men det er højst sandsynligt med omvendt fortegn.

Biologi eller fænomenologi?

I betragtning af det klarsyn og de mange vigtige nuancer, som Qvortrup og Wistofts bog bibringer trivselsdebatten, kan man godt undres lidt over det sort-hvide billede, de optegner af feltet som bestående af to modsatrettede positioner: Den biologiske og den fænomenologiske, og at det er den gennemgående modstilling af de to positioner, der er strukturerende for bogens argument: Hen over forskellige temaer præsenteres først det biologiske perspektiv (som forfatterne finder fejlagtigt), hvorefter det korrigeres af det fænomenologiske perspektiv (som forfatterne selv identificerer sig med).

Det biologiske perspektiv (s. 36f) beskrives som et, der ser mennesket som en biologisk organisme og mistrivsel som resultat af noget, der rammer og forandrer organismen, enten indefra eller udefra, og hvor der typisk tænkes i kausalitetstermer. Som eksempler nævner forfatterne imidlertid en række for mig at se inkommensurable undersøgelsesperspektiver. Det gælder fx, når Katznelson et al.'s (2022) poststrukturalistiske kritik af den igangværende psykologisering af samfundet, hvor psykologiseringen i sig selv ses som medkonstituerende for, hvordan vi ser os selv og vores omverden, slås i hartkorn med klinisk-psykiatriske tilgange, der i højere grad sygeliggør studerende. Dette greb oversimplificerer efter min opfattelse debatten og gør stråmænd af vigtige nuancer, bl.a. ift. den generelle psykologisering af uddannelsesdiskursen, som forfatterne ikke forholder sig til.

Det fænomenologiske perspektiv, som forfatterne selv agiterer for, defineres overfor det biologiske som et perspektiv, hvor selv- og omverdensforholdet er i fokus, og hvor trivsel og mistrivsel opfattes som "resultatet af en fortolkning af de processer, der påvirker mennesket og menneskets egen tilstand" (s. 37). Her tænker man ifølge forfatterne i 'fortolkningstermer', hvilket de mener er en radikal forskel fra den biologiske position. Fokus på 'fortolkningstermer' leder Qvortrup og Wistoft til at foreslå, at trivselsproblematikkens løsning ikke ligger i arbejdet med de ydre strukturer. Der må dermed arbejdes med den enkeltes fortolkning af sig selv og sit omverdensforhold med henblik på at skabe 'robusthed' og 'livsduelighed' (s. 149) – faktorer, som forfatterne i bogen omtaler som 'kompetencegørelse' frem for 'offergørelse'.

Det systemteoretiske mellemværende

Qvortrup og Wistoft præciserer (s. 48f), at skellet mellem den biologiske og den fænomenologiske tilgang henter inspiration hos Luhmanns systemteori (2000). Luhmann viderefører og reformulerer visse aspekter af Husserls fænomenologi (Luhmann, 1996), men Luhmanns systemteori adskiller sig også fra den fænomenologiske tradition i både metode og ontologi. Mens fænomenologien ofte er knyttet til subjektiv erfaring, intentionalitet og bevidsthedens struktur, arbejder Luhmann med en systemteoretisk distinktion mellem selvreference og fremmedreference (ibid., s. 40). Forfatterne sætter med Luhmann et kærkomment fokus på, hvordan både individets indre forholdemåder og de fortolkningssystemer eller 'medier', det har til rådighed, bidrager til individets meningsskabelse (Qvortrup & Wistoft, s. 38). Eller anderledes sagt: Selve måden, hvorpå medier, sociale medier, institutioner, undervisere mv. taler om trivsel og mistrivsel, kan være betydende for, hvordan visse studerende forstår sig selv som henholdsvis trivende og mistrivende.

I en universitetskontekst rejser bogen hermed vigtige spørgsmål om, hvorvidt den allestedsnærværende institutionelle opmærksomhed på trivsel kan være med til at skabe en oplevet mistrivsel, som reelt ikke er der. Heri ligger for mig at se også en opfordring til at være über-opmærksom på, hvad det er for et sprog, vi bruger om trivsel og mistrivsel, og hvordan dette sprog altid allerede har en værdimæssige ladning, som kan have effekter på studerendes såvel som underviseres og den politisk-organisatoriske forståelse af universitetspædagogikkens formål og praksis.

Fra kompetencegørelse til neoliberal ideologi?

Med afsæt i bogens empiri, som jo er hentet fra andre steder end universiteterne, argumenterer Qvortrup og Wistoft for, at måden, hvorpå der tales om og måles på trivsel, har et for stort fokus på udefra kommende faktorer som fx skærnkultur og højt tempo (s. 53). Det er ifølge forfatterne problematisk, fordi det fejlplacerer den enkelte i en offerrolle (s. 40). Frem for at fokusere på ydre forhold foreslår forfatterne som sagt, at pædagogikken må arbejde målrettet med den enkeltes 'robusthed' og 'livsduelighed' (s. 152).

Ifølge Qvortrup og Wistoft opnås denne robusthed ved at ændre studerendes 'mindset' (s. 161), og forfatterne gør sig hermed til talpersoner for en psykologisering af uddannelse, som de andre steder i bogen tager afstand fra. Eller for at tale med en af bogens egne metaforer: Den 'psykosomatisering' (s. 160), som forfatterne læser ud af 2020'ernes popkultur, når fx Tobias Rahim (2022) idealiserer mandegråd, følelser og det indre liv, negativ, fordi den ifølge forfatterne indgår uproduktiv alliance med tendensen til offergørelse (s. 164). Det ideal, som de læser ud af 1980'ernes ungdomskultur, hvor TV2-forsanger Steffen Brandt (1988) udsang livet som "lidt krøllet sammenbidt og gennemblødt. Og helt almindeligt" (ibid.), er derimod godt, fordi det rummer en eksistentiel accept af tilværelsens trivialitet.

I en universitetskontekst rejser disse to eksempler spørgsmålet om, hvorvidt forfatternes ideal (måske fra deres egen ungdom?) blot erstatter én form for psykologisering med en anden. Hvor Rahim-eksemplet er psykologiseret i ontologisk forstand – idet Rahims tekster omfavner menneskets følelser som det væsentlige – er Brandt-eksemplet psykologiseret i epistemologisk forstand, da det her er tilegnelsen af en bestemt 'robust' attitude til tilværelsen, der forstås som det centrale.

Hvis trivsel som i sidstnævnte forstås som individets egen, socialt og diskursivt medierede konstruktion, er problemet ikke længere strukturelle forhold (fx klassekvotienter, normalitetsparametre eller pædagogik ganske enkelt). Det handler derimod om, hvordan selvet forholder sig til sig selv, hvorved den studerendes selvforhold bliver det primære pædagogiske interventionsobjekt. Denne epistemologiske psykologisering er for mig at se i tråd med tendenser i Danmark og internationalt, som bl.a. Katznelson og CeFU-kolleger (2022) forholder sig kritisk til som del af en generel psykologisering af samfundet (op. cit.) – en psykologisering, der er både 'Rahimsk' og 'Brandtsk' i den forstand, at psyken både er i centrum og genstand for intervention og bearbejdning. På universiteterne viser dét sig bl.a. ved, at pædagogiske forhold og problemstillinger i stigende omfang omtales i psykologiske termer, hvorved individets selvforhold bliver det væsentlige (Sarauw & Petersen, 2023a; Sarauw et al., 2024).

Pædagogiske konsekvenser af den psykologiserede trivselsdiskurs

Når det psykologiske sprog afløser det pædagogiske, bliver de studerendes indre liv til som uddannelsens egentlige omdrejningspunkt (altså "Rahimsk"), og på universiteterne ser vi i bl.a. Danmarks Studieundersøgelse, hvordan bestemte mindsets fremstilles som bedre og mere efterstræbelsesværdige (altså "Brandtsk"). Her finder vi efter min opfattelse en klar dominans af det epistemologiske eller Brandtske perspektiv, som Qvortrup og Wistoft agiterer for, når de taler om 'robusthed' og 'livsduelighed'. Dette fx når studerende bliver bedt om at forholde sig til, hvorvidt de er enige i udsagn som: "Jeg er god til at bruge den faglige modgang og frustration, jeg møder på min uddannelse til at udvikle mig og lære" (Epinion, 2021, s. 13). En tilsvarende tilgang ses også i praksis, hvor man fx støder på trivselsguides til studerende, der beder dem om at lave plus- og minuslister med personlige succeser og fiaskoer, eller besvare spørgsmål, der adresserer deres selvforhold a la "Hvordan taler du til dig selv? Presser du dig selv med negative tanker, såsom "Jeg er ikke god nok" eller "Du kan gøre det bedre end det?" (webcitater, NN-universitet).

Det epistemologisk-psykologiserende perspektiv, der retter sig mod den enkeltes mindset frem for ydre rammer

og strukturerer, har altså allerede har gjort indtog på de videregående uddannelser (Dinther et al., 2011; Parpala, 2013; Tinto, 2017). Som det ses af ovenstående eksempler, kan det ses som en positiv psykologisk tænkning – en retning indenfor den kognitive psykologi, der frem for at fokusere på relationelle og strukturelle forhold (fx anvendt pædagogik, holdstørrelse, socioøkonomiske forhold) argumenterer for, at nøglen til succes ligger i at have en positiv indstilling til sig selv og omverden (Sarauw et al., 2023).

Problemet med at fokusere på selvforholdet som et primært pædagogisk mål er for det første, at selvet bliver både subjekt og objekt for pædagogikken, som dermed lukker sig. For det andet, at det er et ganske bestemt selv, der ønskes fremkultiveret – et selv som på mærkværdigvis svarer til den neoliberale konkurrencestats ønsker om resiliente, omstillingsparate og selvkorrigerende borgere (fx Cabanas & Illouz, 2018; Ecclestone, 2015; Zembylas, 2021). På universiteterne er det bl.a. problematisk ift. den institutionelle selvforståelse, hvor 'kritisk tænkning' både historisk og aktuelt, i fx 21st Century Skills-målene, har spillet afgørende rolle (Petersen & Sarauw, 2024).

For universiteterne rejser bogen hermed et grundspørgsmål om, hvad vi i grunden mener – og tør mene – med trivsel: Er trivsel i denne kontekst en reel pædagogisk kategori – eller snarere en styringsteknologi til at forme 'livsduelige' og 'robuste' studerende og måske samtidig aflede opmærksomheden fra krævende, strukturelle spørgsmål om fx tid, holdstørrelser og fællesskaber? Hvad sker der, hvis vi i stedet insisterer på en forståelse af trivsel, der ikke reduceres til et spørgsmål om selvforhold, men rummer muligheden for selvoverskridelse – hvor studerende udfordres, forstyrres og bliver en del af noget større uden for sig selv, også selvom det engang imellem slår negativt ud på den binære trivselsskala? Og kunne vi i grunden ikke bare kalde det pædagogik?

Anerkendelse

Artiklens pointer om den psykologiske vending i universitetspædagogikken bygger på et længerevarende forskningssamarbejde med lektor Søren S. E. Bengtsen og professor Eva Bendix Petersen. Jeg takker for de inspirerende samtaler. Artiklen er skrevet forud for offentliggørelsen af Trivselskommissionens rapport i februar 2025, og rapportens konklusioner diskuteres derfor ikke.

Referencer

Dall'Alba, G., & Bengtsen, S. S. E. (2024). Re-imagining Active Learning: Delving into Darkness. G. Dall'Alba (Ed.), *Being and Becoming Through Higher Education: Expanding Possibilities* (pp. 161-177). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-2062-0_9

Aaen, J. H. (2019). Student darkness: an inquiry into student being at the university. Århus Universitet. <https://drive.google.com/open?id=11IDKCfhsGQrufYoW6CAyEAwah1Va97Jp> (februar 2025)

Brandt, S. og TV2 (1988). Kys det nu (det satans liv), fra albummet Nærmest lykkelig.

Cabanas, E., & Illouz, E. (2018). *Manufacturing Happy Citizens: How the Science and Industry of Happiness Control Our Lives*. London: Polity.

DAHE, Danish Agency for Higher Education and Science and Innovation Centre Denmark (Boston and Silicon Valley) (2023). Outlook rapport: Designing a happier student life for better learning, online: https://issuu.com/denmarkinsiliconvalley/docs/designing_a_happier_student_life?fr=xKAE9_zU1NQ (Februar 2024)

Dinther, M. V., Dochy, F., & Segers, M. S. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.

- Djøfs Trivselsalliance. (2023). Trivsel der inspirerer. <https://www.djoef.dk/kampagner/djoefs-trivselsalliance> (sept. 2024)
- Ecclestone, K., & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapization' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485–506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Epinion (2021). Danmarks Studieundersøgelse, Methodenotat. <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/dkstudeundersogelse/metodenotat-studerende-2021.pdf> (jan 2022)
- Johnsen, R. (2016). Boredom and Organization Studies. *Organization Studies*, 37(10), 1403-1415. <https://doi-org.ep.fjernadgang.kb.dk/10.1177/0170840616640849>
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Luhmann, N. (1996). *Die neuzeitlichen Wissenschaften und die Phänomenologie*. Picus: Wien.
- Nepper Larsen, S. (2016). At ville noget med nogen – filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik, Turbine Akademisk.
- Parpala, A., Lindblom-Ylone, S., Komulainen, E., & Entwistle, N. (2013). Assessing students' experiences of teaching-learning environments and approaches to learning: Validation of a questionnaire in different countries and varying contexts. *Learning Environments Research*, 16(2), 201–215. <https://doi.org/10.1007/S10984-013-9128-8>
- Petersen, E. B., & Sarauw, L. L. (2024). Psychometrics as a performance indicator: new modes of governance of universities? *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2023.2181460>
- Petersen, E., & Millei, Z. (2016). *Interrupting the Psy-Disciplines in Education*. Palgrave Macmillan UK.
- Qvortrup & Wistoft (2024). Trivsel og mistrivsel, Mellem offergørelse og kompetencegørelse, Dafolo.
- Rahim, T. (2022) Når mænd græder, sangtekst fra albummet Når sjælen kaster op.
- Sarauw, L. L., & Petersen, E. B. (2024). Is the student well-being agenda changing the educational tasks of the university? 1-3. Abstract from 6th Annual PaTHES Conference, Trondheim, Norway.
- Sarauw, L. L., & Petersen, E. B. (2023). Trivsel som politisk styringsproblematik: spørgsmål og konsekvenser for universitetspædagogikken. Abstract fra Dansk Universitetspædagogisk Netværks konference 2023, Kolding, Danmark. <https://www.tilmeld.dk/dunk23/program>
- Sarauw, L. L., & Petersen, E. B. (2023b). Pædagogiske perspektiver på trivsel på de videregående uddannelser. Abstract fra Studietrivselskonference 2023, København, Danmark.
- Sarauw, L. L., Bengtsen, S. S., & Filippakou, O. (2023). The psychological turn in higher education and the new taxonomy of attitudes and emotions: Denmark as a case study. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177>
- Schmidt, L. H. (2000). Om universitets idé, Rectors talepapir ved indvielsen af Danmarks Pædagogiske Universitet, : www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/nyheder/nyhed/artikel/om_universitetets_ide/030912111652-amp-type-doc-amp-fname-80_om_universitetets_ide.pdf (februar, 2025)

Zembylas, M. (2021). Against the psychologization of resilience: towards an onto-political theorization of the concept and its implications for higher education. *Studies in Higher Education*, 1-12.

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

Får i ulveklæder – en pragmatisk og godhjertet manipulerende tilgang til universitetsundervisning

Benjamin Anker¹, Institut for Organisation, Copenhagen Business School

Abstract

Denne artikel argumenterer for en ny universitetspædagogisk undervisningstilgang, kaldet *Får i ulveklæder*, der skal understøtte de studerendes læring og trivsel i en tid med overdrevent karakterfokus.

Tilgangen bygger på engagementssociologien, der beskæftiger sig med, hvordan mennesker engagerer sig i deres omverden. Teorien opstiller planengagementet over for eksplorative engagementet, hvilket henholdsvis ligger bag det instrumentelle og det nysgerrige læringsblik. Et overdrevent karakterfokus medfører et dominerende planengagement (ulven), hvilket kan undertrykke de studerendes eksplorative engagement (fåret) og dermed skade deres læring og trivsel.

Får i ulveklæder anerkender og arbejder pragmatisk med det dominerende planengagement hos de studerende, men forsøger at bringe eksplorative engagementet tilbage. Det gøres ved, at man som underviser foregiver at give de studerende den nemmeste vej til 12-tallet, men i virkeligheden tager man dem på en langt mere berigende læringsrejse.

Introduktion

Er du også træt af de studerendes spørgsmål såsom: "bliver der lagt slides op på forhånd?" og "er det her relevant for eksamen?". I denne artikel vil jeg argumentere for, at et nyt teoretisk perspektiv inden for universitetsuddannelse, engagementssociologien, kan anvendes til at forstå, hvordan samtidens bedømmelses- og målstyringsregime påvirker de studerende. Regimet kan nemlig føre til et så dominerende fokus på eksamen og karakterer, at det underminerer både deres trivsel og læring. Engagementssociologien kan imidlertid også operationaliseres til at vise, hvordan undervisere kan vende denne negative udvikling og genoplive de studerendes inspiration. Dette har jeg konceptualiseret i en tilgang, jeg kalder for *Får i ulveklæder*².

Denne tilgang har jeg udviklet i praksis sammen med min undervisningsmakker, Nikolaj Koors Hoff, på et bachelorstudie på CBS. Her er karakterjagten så dominerende, at den tydeligt påvirker de studerendes læring og trivsel – og ironisk nok også deres evne til at klare sig godt til eksamen. Vi så os derfor nødsaget til at udvikle *Får i ulveklæder* som en modreaktion på denne paradoksale tendens. CBS-bachelorstudiet udgør formentligt en extreme case, da det er et elitestudie med en høj adgangskvotient, men jeg mener, at indsigterne bag tilgangen kan anvendes på alle studier, hvor karakter- og eksamensfokus blandt de studerende er markant.

¹ ba.ioa@cbs.dk

² Du kan også læse en kortere, ateoretisk udlægning af artiklens hovedbudskaber i Højsgaard (2024).

De empiriske indsigter stammer fra næsten et årti som underviser på studiet, egne erfaringer som tidligere studerende samt et speciale om, hvordan de studerende engagerer sig i deres studieliv (Hoff & Anker, 2018)³. Derudover bygger jeg på universitetspædagogisk og -didaktisk viden fra min tid hos CBS' pædagogiske konsulentenhed, CBS Teaching & Learning⁴.

Mit debatoplæg med denne artikel er følgende: Kan det virkelig passe, at vi som undervisere er nødt til at manipulere med de studerende for at sikre deres egen læring og trivsel? Kan vi tillade os at umyndiggøre de studerende i det her og paternalistisk diktere, hvad der er bedst for dem? Måske er spørgsmålet i virkeligheden, om de er modne nok til selv at se værdien af den dybere læringsrejse – eller om systemets målstyringspres har gjort dem ude af stand til det? Det vil jeg give mit svar på i artiklen her.

Et nyt teoretisk perspektiv i universitetspædagogik

Engagementsociologien tilbyder en ny, nuanceret og særligt anvendelig forståelse af de engagementer, der er på spil hos de studerende. Teorien, der er udviklet af Laurent Thévenot og forankret i fransk pragmatisk sociologi, har i de senere år vundet indpas på flere forskningsområder⁵. Begrebet engagement er langt fra nyt i universitetsdidaktisk og -pædagogisk litteratur, men hvor fokus traditionelt har været på, om de studerende er engagerede, retter engagementssociologien blikket mod, *hvordan* de engagerer sig. Teorien opstiller et omfattende rammeværk, der i praksis kan anvendes til at designe mere effektive undervisningsforløb.

Thévenot opdeler engagement i fire fundamentale regimer, men denne artikel fokuserer kun på to af dem, da de to er mest relevante for artiklens specifikke problemstilling. Det første regime, planengagementet (herefter benævnt Planen), beskriver et engagement, hvor man er instrumentelt og målrettet orienteret. Her planlægger og eksekverer man strategisk for at nå et specifikt mål. Når man befinder sig i Planen, vurderes al aktivitet ud fra dens relevans og effektivitet i forhold til at opnå målet. Det andet regime, eksplorationengagementet (herefter benævnt Eksplorationen), beskriver et engagement præget af nysgerrighed, kreativitet, leg og umiddelbarhed. I Eksplorationen vurderes al aktivitet ud fra, om den er sjov, spændende og fører til nye muligheder eller erkendelser.

Thévenot viser, hvordan forskellige engagementer kan sameksistere og fungere i en velfungerende vekselvirkning, men også hvordan der er en intern kannibaliseringsskema, hvor ét engagement kan blive så dominerende, at det undertrykker de andre. Derudover kan man befinde sig i strukturer, der fremmer dominansen af bestemte engagementer. Jeg mener eksempelvis, at dette er tilfældet på universiteter, hvor karakterer og eksaminer fungerer som en styringsteknik og -teknologi, der forstærker Planen – en pointe, jeg uddyber længere nede.

Engagementsociologien er for nylig blevet anvendt for første gang inden for uddannelsesområdet i et spændende dansk studie (Carlsen, Ryberg & Hansen, 2024). Studiet viser, hvordan uddannelsesinstitutioner har forskellige værdier vævet ind i deres strukturer, samt hvilke spændinger der opstår, når forskellige aktører forsøger at navigere i dem. Forfatterne betegner undervisernes specifikke navigationsopgave som en kompositionskunst. I den terminologi kan denne artikel siges at foreslå en specifik form for kompositionskunst, der skal hjælpe studerende, som er fanget i en dominerende Plan.

³ Artikel i CBS' studentertidsskrift om vores speciale: <https://cbswire.dk/benjamin-and-nikolaj-questioned-the-grade-race-and-investigated-what-makes-cbs-students-strive-for-top-marks/>.

⁴ CBS Teaching & Learning er for nyligt blevet omdøbt til Educational Development & Quality.

⁵ Læs mere om engagementsociologien og dens udbredelse i Hansen (2023).

Engagementsociologien har primært et deskriptivt sigte, men *Får i ulveklæder* søger at anvende teorien normativt. En dominerende Plan anses for at være skadelig for de studerende, mens en tilstedeværende Eksploration vurderes som gavnlige. Derfor bruger jeg metaforen om fåret og ulven til at beskrive engagementsdynamikken hos de studerende: Den uskyldige og umiddelbare Eksploration er i fare for at blive ædt op af den glubske og kyniske Plan – som derefter kan fortsætte med at undergrave de studerendes trivsel yderligere⁶.

Får i ulveklæder kan anvendes som et supplement til den anerkendte undervisningstilgang Constructive Alignment (CA) af Biggs, Tang & Kennedy (2022). De to grundprincipper i CA, konstruktivisme og alignment, harmoniserer endda fint med engagementssociologien, da de kan kobles til henholdsvis Eksplorationen og Planen. Engagementsociologien supplerer dog CA ved at introducere et mere nuanceret perspektiv på engagement, og særligt den interne kannibaliseringssociologien, som jeg vil argumentere for er afgørende for at forstå de studerendes trivsel og motivation – og forbedre den. CA-forfatterne anerkender, at et overdrevent karakterfokus blandt de studerende kan underminere deres dybdelæring og trivsel, men de foreslår primært at imødekomme dette gennem design af bedømmelsesformater og isolerede læringsaktiviteter. *Får i ulveklæder* fremhæver derudover vigtigheden af underviserens kompositionskunsthæder og samspillet mellem læringsaktiviteterne i et kursusforløb, således at de stimulerer de forskellige engagementer i en hensigtsmæssig rækkefølge.

Ulven – Hvordan Planen kan skabe dårlig læring og mistrivsel

Det er ikke kun universitetet, men også samfundslogikken generelt, der fremmer en dominerende Plan hos de studerende i dag. Usikkerheden om den gode vej fra studie- til arbejdsliv gør gode karakterer til en eftertragtet og håndgribelig sikkerhed for dem. For at holde flest mulige fremtidsmuligheder åbne i det moderne Projektsamfund vælger mange studerende at investere sig i studiejobs og andre ekstracurriculære aktiviteter (Jensen, 2006). Dette reducerer deres tid investeret i selve studiet, hvorfor de i stigende grad må ty til den tidseffektive Plan som det primære engagement.

Planen alene skaber dårlige vilkår for de studerendes læring, da motivationen primært er rettet mod et ydre mål – i dette tilfælde gode karakterer – og ekstrinsisk læringsmotivation fører til overfladisk læring (Kjærbæk & Christensen, 2017). Når Plan-dominerede studerende møder ny faglig substans, fx en artikel, vil de først og fremmest forholde sig til, om den er formateret på en måde, der muliggør hurtig og overfladisk forståelse – eksempelvis ved at kunne omdannes til letlæselige eksamensnoter som kan give det nemme 12-tal. Når faglig substans på den måde reduceres til sin form, bliver selve indholdet kvalitativt sidestillet og dermed uden substantiel betydning for den studerende. For den studerende kan en dominerende Plan således føre til et lidenskabsløst forhold til studiet, hvor selve det faglige indhold opleves som ligegyldigt. Tilbage er Planens udelukkende mekaniske tilgang, hvor alle fag, emner, materialer og undervisningsgange kun adskiller sig på, hvor nemme de er at få en god karakter ud af – en tilgang, som studerende selv beskriver med begreber som 'gaming', 'hockeystaven' og 'at lure faget' (Hoff & Anker, 2018).

Den mekaniske tilgang til studiet kan udvikle sig til mistrivsel og i yderste instans til en selvdestruktiv målforblindelse. Den dominerende Plan kan nemlig afføde en konstant undertone af ængstelighed og frustration for de studerende, da universitetsstudier jo ikke er designet til blot at tilbyde den letteste vej til et 12-tal. Dette kan få de studerende til at føle, at de hele tiden må omarrangere på deres omverden, så den passer til Planens behov. Derudover kan en dominerende Plan hæmme positive følelser, da den undertrykker de studerendes evne

⁶ Her forklarer jeg, hvordan jeg selv var ved at blive ædt op af Planen: <https://100.cbs.dk/my-cbs-story/exploring-shoulders-giants/>.

til at blive fascineret og spontant finde noget spændende – altså Eksplorationen. Karakterræset er desuden en solo-sport, hvor medstuderende opfattes som konkurrenter i et misforstået nulsumsspil om karakterer. Det kan føre til ensomhed og i værste fald fjendtliggøre studiefællesskabet (Hoff & Anker, 2018). Mest skræmmende er dog, at et engagement kan gå hen og blive så dominerende, at det gør os blinde over for de omkostninger, engagementsinvesteringen medfører⁷. Vi kan helt miste evnen til at stille spørgsmål ved, om vores investering fortsat er det værd. Planens jagt på karakterer kan dermed føre til udmattelse og i sidste ende kollaps. De mest belastede studerende kan således ende med at undergrave deres fysiske og mentale helbred i deres kompromisløse karakterstræben (Hoff & Anker, 2018).

Afslutningsvist skal det igen understreges, at Planen kun er skadelig, når den bliver for dominerende. Planen kan nemlig sagtens bidrage til både læring og trivsel – når blot den ikke bliver glubsk og æder fåret.

Fåret – Hvordan Eksplorationen kan skabe god læring og trivsel

De studerende har bedre forudsætninger for at opnå dybdelæring, når Eksplorationen får lov at være en del af de studerendes engagement i studiet. Begejstringen over nye idéer i Eksplorationen kan motivere de studerende intrinsisk til at fordybe sig i selve læringsprocessen, og intrinsisk læringsmotivation fremmer dybdelæring (Kjærbæk & Christensen, 2017). I Eksplorationen forholder de studerende sig nærværende og umiddelbart til fagets substans, hvilket giver mulighed for at engagere sig med substantiel passion. Hvor Planen kan se friktion i læringsprocessen som en unødigt forhindring, kan Eksplorationen opfatte den som en spændende og motiverende udfordring, der vækker nysgerrighed og inviterer til dybere forståelse. Den dominerende Plan får derfor mange studerende til at fravælge de tilsyneladende friktionsfyldte, eksplorative læringsaktiviteter såsom øvelsestimer, peer-review-seancer og workshops – medmindre disse eksplicit præsenteres som 'eksamensforberedende' og dermed taler ind i Planens logik.

Trivslen forbedres ligeledes, når Eksplorationen får lov at opblomstre. Dels fordi den kan bryde Planens dominans, og dermed mistrivselsmekanismen som beskrevet ovenfor, men også fordi Eksplorationen giver mulighed for at indgå i meningsfulde og lærende fællesskaber, samt blive fascineret af det, man møder i studiet.

Fåret i ulveklæder – Hvordan man giver Eksplorationen bedre vækstbetingelser i praksis

Får i ulveklæder-tilgangen kan udfoldes gennem fire anvendelsesprincipper, der kan hjælpe dig som underviser med at skabe bedre vækstbetingelser for Eksplorationen i et ellers Plan-domineret læringsrum.

Princip 1 – Acceptér tingenes tilstand

Det første princip er, at du skal acceptere status quo: At mange studerende er domineret af Planen. Når man, som mig selv, har været studerende i et Plan-domineret studiemiljø for relativt nyligt, kommer denne accept ret naturligt. Omvendt kan det ligge mere fjernt for mere erfarne undervisere, da selve samfundslogikken i større eller mindre grad var en anden, dengang de var studerende. Dengang havde studerende som udgangspunkt mere respekt for underviseren og lod sig derfor i højere grad føre af autoriteten (Jensen, 2006), hvilket kunne give bedre forudsætninger for Eksplorationen. I dag er de studerendes logik i højere grad, at de selvberettiget kan tillade sig at stille krav til undervisningens tilrettelæggelse ud fra egne præferencer, og at de skal overbevises, før de lader sig føre i nogen retning (Gocken, 2014).

⁷ Thévenot (2013) kalder fænomenet for engagementets substantielle reduktion.

Princip 2 – Mød de studerende, hvor de er

Det andet princip er, at du skal møde de studerende i deres Plan. Kierkegaard (1859) sagde, at hvis man vil føre et andet menneske et bestemt sted hen, så må man starte med at finde dem dér, hvor de er. I denne kontekst betyder det, at du fra starten skal lade de studerende føle sig imødekommet i Planen. Indledningsvist handler det om at vinde deres Plan-tillid ved at signalere, at du vil give dem den mest direkte vej til et 12-tal – og her ligger den godhjertede manipulation. I begyndelsen skal du primært benytte dig af appelformerne etos og logos, hvor du henholdsvis viser, hvorfor du er kvalificeret til at føre dem gennem faget, og hvordan du har tænkt dig at gøre. Du skal virke som en, der tjener Planen i både ånd og hånd – altså skal du fremstå oprigtig omkring ærindet og vise konkret, hvordan hele kursusforløbet er alignment-designet som en effektiv rute med læringsmålene som startlinje og eksamen som målstreg. Du bør vente med at anvende for meget patos, eksempelvis din egen begejstring for specifikke emner i faget, da det til en start kan virke irrelevant i Planens øjne – og i værste fald forstyrrende, hvis det opfattes som svinkeærinder på eksamensruten.

Princip 3 – Show it, don't tell it

Det tredje princip er, at du over for de studerende skal vise Eksplorationens goder indirekte, i stedet for direkte at sige det på forhånd. Kierkegaard (1859) har påpeget, hvordan meddelelser der kræver, at modtageren tilegner sig den som sin egen subjektive sandhed, skal leveres indirekte. Den subjektive sandhed her er, at der findes bedre måder at lære og være i faget på, end den som en dominerende Plan foreskriver. De studerende anerkender ikke nødvendigvis Eksplorationens berettigelse på forhånd, så derfor må du ikke sætte den eksplicit og direkte over Planen. Du bør derimod bruge den indirekte metode til at slå revner i Planens dominans hos de studerende og i stedet snige Eksplorationen ind ad bagdøren senere i kursusforløbet. Du kan uanmeldt udsætte de studerende for eksplorative læringsaktiviteter, uden at de på forhånd har kunnet tage stilling til, hvorvidt de vil investere sig i dem. På den måde kan de studerende selv opleve goderne ved Eksplorationen, som fx at noget fagstof er spændende, og at øvelsen er sjov. De studerende skal altså *bevæges*, og ikke *overtales*, til at erkende Eksplorationens værdi for dem selv hver især.

Princip 4 – Bevæg de studerende gradvist

Det fjerde og sidste princip er, at du gradvist i kursusforløbet skal bevæge de studerende ved løbende at øge Eksplorationselementerne i undervisningen. Du bør starte med de klassiske forelæsninger og gradvist overgå til mere legende og eksperimenterende øvelsestimmer mod slutningen af forløbet.

I begyndelsen, hvor du skal opbygge Plan-tilliden, er det bedst at anvende klassiske, Plan-venlige forelæsninger, hvor du gennem en monologisk formidling tydeligt præsenterer pensums facit for de studerende. Du kan dog allerede her introducere små interaktionselementer, såsom summeøvelser, så de studerende begynder at vænne sig til selv at arbejde med stoffet. Brug gerne slides og gør dem Plan-venlige, således at studerende har et stand-alone-produkt at inkorporere til eksamensoplæsningsplanen. Husk også at gøre dine slides visuelt engagerende, da det er svært at inspirere nogen med 'tyskerslides'⁸. Du kan skabe Eksploration ved at udforske teoriens relevans for de studerendes egen hverdag. Du kan enten selv finde gode eksempler og cases eller lade dem identificere disse gennem mindre refleksionsøvelser. Hvis eksamensformatet tillader det, kan du med fordel vise eksempler på gode eksamensbesvarelser tidligt i forløbet for at berolige eventuelle Plan-nerver. Et andet engagerende trick er at komme ind på, hvordan teorien kan give karriererelevante kompetencer og indsigter.

I takt med at du opbygger de studerendes Plan-tillid, kan du gradvist introducere flere Eksplorationselementer – dog stadig pakket ind i en form, der taler til Planen. På dette tidspunkt begynder det at blive sjovere som

⁸ Tyskerslides refererer lidt tarveligt til de kedelige, teksttunge slides, hvor der ingenting er gjort ud af æstetikken.

underviser, da de studerende er blevet mere trygge ved dig, og du kan begynde at skrue op for patos og give mere af dig selv. Du kan nu tage dem med på små afstikkere fra den direkte eksamensrute uden at miste dem til fx SoMe, studiejobs eller onlineshopping på computeren. En sådan afstikker kan være en øvelse i forelæsningsen – som dog stadig skal være i auditoriet, og som ikke må placeres til sidst i forelæsningsen, da du så risikerer, at folk smutter før tid. Det kan også være små deep dives i særligt interessante teoretiske aspekter eller personlige historier og fortolkninger relateret til emnet.

Når du senere i kursusforløbet fornemmer, at du har opnået de studerendes fulde Plan-tillid, kan du for alvor bryde rammerne. Du kan fx flytte undervisningen ud af auditoriet og afholde workshops (stadig kaldt 'eksamensforberedende'!) med relevante, men mere legende øvelser. Det kan være gamification, såsom quizzes, hvor de studerende aktiverer deres viden på en sjov og engagerende måde. Det kan også være noget så gakket som rollespilsøvelser, som dog kræver maks. Plan-tillid at få de studerende med på.

Når du lykkes med *Får i ulveklæder*-tilgangen, vil du kunne mærke det på energien og humøret i rummet. Den bedste indikator er nu engang gnisten i de studerendes øjne, da det er et godt tegn på resonans (Rosa, 2023).

Afrunding – Et mikrooprør mod et makroproblem

Denne artikel argumenterer for en pragmatisk undervisningstilgang, som jeg mener er nødvendig i en universitetsverden domineret af målstyring og dermed Planen. For at vende tilbage til det indledende debatindlæg, så erkender jeg det absurde i at skulle manipulere de studerende til at engagere sig på denne måde. I praksis ser jeg dog ingen alternativer, hvis man som underviser både skal understøtte god læring og trivsel hos de studerende i de nuværende rammer. Jeg tror desuden ikke, at nogen af dem vil føle sig decideret umyndiggjort eller ført bag lyset, da de jo i sidste ende får, hvad de vil have. Det er blot vejen dertil, der bliver tegnet af en mere engagements- og læringskyndig hånd. Det bagvedliggende problem vil jeg ikke mene er de studerendes læringsmæssige modenhed. Det er derimod universitetets nuværende mål- og bedømmelsesregime, der har den ubelyste, uheldige effekt, at det fanger de studerende i Planen.

Indtil dét ændres, vil jeg i hvert fald fortsætte med at lege et får i ulveklæder.

Referencer

- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university (5th ed.)*. Open University Press, McGraw Hill.
- Carlsen, M., Ryberg, M., & Hansen, M. (2024). Kompromisser, kritik og kompositionskunst i uddannelse: En introduktion til Laurent Thévenots engagementssociologi. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 55–71.
- Gokcen, N. (2014). The rise of student consumerism. *Psychologist*. British Psychological Society.
- Hansen, M. (2023). Laurent Thévenot's sociology of regimes of engagement and grammars of commonality. *Handbook of Economics and Sociology of Conventions*, 1-19. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52130-1_61-1
- Hein, H. H. (2019). *Motivation: Motivationsteori og praktisk anvendelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Hoff, N. K., & Anker, B. (2018). *The Liberal Plan Tyranny at CBS: A pragmatic sociological case study of engagement and critique in a Danish higher education institution*. Copenhagen Business School.
- Højsgaard, L. (2024). Et får i ulveklæder. *Forskerforum*. <https://dm.dk/forskerforum/magasinet/2024/forskerforum-nr-6-2024/et-faar-i-ulveklader/>

Jensen, A. F. (2009). *Projektsamfundet*. Aarhus Universitetsforlag.

Kierkegaard, S. A. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*. C. A. Reitzels Forlag.

Kjærbæk, L., & Christensen, I. M. F. (2017). Mål, motivation og fokus i undervisningen – med e-portfolio. *Læring & Medier*, (17).

Rosa, H. (2023, December 4). Hvis du vil måle resonans hos mennesker, så se på gnisten i deres øjne. *Mandag Morgen*. <https://www.mm.dk/artikel/hartmut-rosa-hvis-du-vil-maale-resonans-hos-mennesker-saa-se-paa-gnisten-i-deres-oejne>

Thévenot, L. (2013). The human being invested in social forms: Four extensions of the notion of engagement. In L. Thévenot, *Engaging with the World*. Taylor & Francis.

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

Digitaliseringsstrategier og digitale kompetencer i praksis: Erfaringer fra tre danske universiteter

Danielle Hagood¹, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet

Andreas Lindenskov Tamborg, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet

Dorte Rossen, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Mads Ronald Dahl, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Rune Gram Hagel Jensen, Center for Digitally Supported Learning, Aalborg Universitet

Sara Paasch Knudsen, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Rikke Ørngreen, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Abstract

På de danske universiteter foregår der i øjeblikket et intensivt strategi- og implementeringsarbejde ift. det digitale område. Der er udformet nationale strategier, der tager udgangspunkt i brede mål, men de danske universiteter har forskellig læringskultur, størrelse og historik, og derfor ser de specifikke lokale strategier og implementeringspraksisser forskellige ud. Forfatterne til denne artikel oplevede en mangel på konkret erfaringsudveksling mellem universiteterne. For at finde relevante steder at udveksle erfaring og indgå i dialog har vi, med udgangspunkt i vores egne organisationer, arbejdet med tre casebeskrivelser (Københavns Universitet, Aarhus Universitet og Aalborg Universitet). Vores hensigt var at give plads til hver institutions forskelligartede tilgange, og på basis heraf, identificere centrale spørgsmål, som kan fremme en vigtig dialog om digitalisering på universitetsuddannelserne. Denne debatartikel diskuterer vores erfaringer med dette arbejde.

Introduktion

Danmark er et digitalt foregangsland, der prioriterer og investerer i stærke digitaliseringsstrategier i det 21. århundrede (Digitaliserings- og Ligestillingsministeriet, 2023). Nationale strategier opstiller brede mål, som skal omsættes til konkrete initiativer (Finansministeriet, KL, & Danske Regioner, 2022), men de definerer imidlertid ikke, hvad universiteterne skal arbejde med specifikt (Finansministeriet, KL, & Danske Regioner 2016; Finansministeriet, 2022). Det betyder, at næsten alle universiteter i Danmark har udviklet digitaliseringsstrategier inden for uddannelse, forskning og administration – ofte på forskellige måder og i relativ isolation fra de øvrige institutioner (Haase & Buus, 2020).

At skabe lokale digitaliseringsstrategier for universiteter er både en fortolknings- og oversættelsesopgave, da de skal opfylde mange mål, herunder at forberede studerende til arbejdsmarkedet (Uddannelses- og Forskningsministeriet [UFM], 2019), udvikle generelle kompetencer (Ferrari & Punie, 2013) og integrere de nyeste digitale udviklinger i kernefagligheden (fx Brouillette, 2019, som beskriver AI i lægevidenskab). Samtidig er arbejdet udfordret af, at begrebet digitale kompetencer hele tiden udvider og forskyder sig, hvilket resulterer

¹ dh@ind.ku.dk

i mange fortolkninger af digital kompetence (Duch & Nielsen, 2023; Haase & Buus, 2020, Ørngreen & Levinsen, 2018). Digitalisering spiller nu en så central rolle, at vi mener, det er tid til at overveje, om vi på landets universiteter fortsat skal arbejde parallelt med digitalisering eller skabe en fælles diskussion på tværs.

På DUN-konferencen 2024 (Dansk Universitetspædagogisk Netværk) tog vi som forskere og pædagogiske ressourcepersoner fra henholdsvis Københavns Universitet (KU), Aarhus Universitet (AU) og Aalborg Universitet (AAU) initiativ til en tværgående dialog om universiteters forskellige tilgange til digitaliseringsstrategier, implementeringer og evalueringer af digitaliseringsstrategier i forhold til uddannelse og digitale kompetencer.

Formålet med denne artikel er todelt: dels at formidle indsigterne fra denne dialog om forskelle mellem universiteternes tilgange til digitalisering og dels at rejse debat om, hvorvidt danske universiteters arbejde med digitalisering i praksis bør foregå i relativ isolation eller i åben dialog. Gennem dialoger om vores respektive institutioners valg, tilgange og prioriteringer i digitaliseringsstrategier opstod en række spørgsmål, som vi ser som centrale for de aktører, som er involverede i at omsætte brede målsætninger til strategi og praksis. I denne artikel præsenterer vi indledningsvist disse valg, som de ser ud på KU, AU og AAU og bruger dem dernæst som afsæt for at diskutere mulige gevinster og faldgruber for højere grad af åbenhed og videndeling i udvikling og gennemførelse af strategier.

Vi indleder med kort at præsentere universiteterne og deres kontekst. Dernæst beskriver vi på hvert universitet 1) strategiens struktur, 2) den valgte model for digitale kompetencer, 3) pædagogiske enheders rolle i udførelsen af strategien og 4) evalueringsprocessen. Vi har prioriteret at give plads til flere måder at tilgå casebeskrivelsen på (multi-vocal perspectives, inspireret af Lund & Suthers, 2018) med henblik på at skabe rige beskrivelser, der fremhæver erfaringerne af pædagogiske enheder og ressourcepersoner i praksis, hvilket har manglet i tidligere studier (se Haase & Buus, 2020). Vi afslutter artiklen med at stille spørgsmål, vi mener er væsentlige for aktører på universiteter at forholde sig til.

De tre cases – baggrundsinformation

Alle tre universiteter har næsten alle fagligheder og discipliner repræsenteret, dog med variationer, og med store forskelle i institutionens alder, antal studerende og antal medarbejdere (tabel 1). De tre universiteter har også en størrelse og struktur, der betyder, at de er spredt ud på forskellige bygninger/campusser med større eller mindre afstand, som har betydning for infrastruktur, adgang til ressourcepersoner mv.

Universitet	Grundlagt i	Antal studerende	Antal medarbejdere	Antal fakulteter
KU	1479	36.528	10.388	6
AU	1928	31.894	8.490	5
AAU	1974	17.968	3.451	4

Tabel 1: De tre universiteter (baseret på tal fra Danske Universiteter, 2024)

Københavns Universitet (KU)

Siden 2019 har KU været i gang med at implementere en digitaliseringsstrategi på tværs af alle fakulteter og uddannelser, især under 2024-strategien (se KU, 2023). Det overordnede formål med strategien var at styrke kvaliteten af KU's uddannelser og undervisning, så de matcher fremtidens digitaliserede arbejdsmarked (KU & UFM, 2022).

Aarhus Universitet (AU)

AU's strategi 2020-2025 (AU, 2020) fokuserer på at styrke dimittendernes digitale kompetencer. I universitetets strategiske rammekontrakt (2022-2025) formuleres det som et mål at integrere digitale metoder og fagemner i curriculum samt at udvikle både underviseres og studerendes digitale kompetencer for at ruste studerende til fremtidens arbejdsmarked (AU & UFM, 2022). Det har udmøntet sig i den tværgående strategiske indsats 'Digitalt Kompetente Kandidater' (DKK).

Aalborg Universitet (AAU)

AAU har haft to strategiperioder med konceptet 'Viden for Verden', (2016-2021) og (2022-2026), hvor digitaliseringsstrategien i forhold til uddannelserne bl.a. fokuserer på at styrke kvaliteten af uddannelserne gennem digitalisering af problem-baseret læring (PBL). Her defineres digitalisering som et "overbegreb, der både favner kompetencer, organisering, opgaver, processer og teknologier" (AAU, 2018, s. 8). Af strategibeskrivelsen fremgår et ønske om at understøtte udviklingen af digitale kompetencer hos både studerende og undervisere, og vigtigheden af at integrere digitale teknologier i undervisningen for at forbedre læringsoplevelsen, der både favner kompetencer, organisering. De strategiske digitaliseringsindsatser på uddannelsesområdet er samlet under navnet 'PBL Digital' (AAU, 2024a).

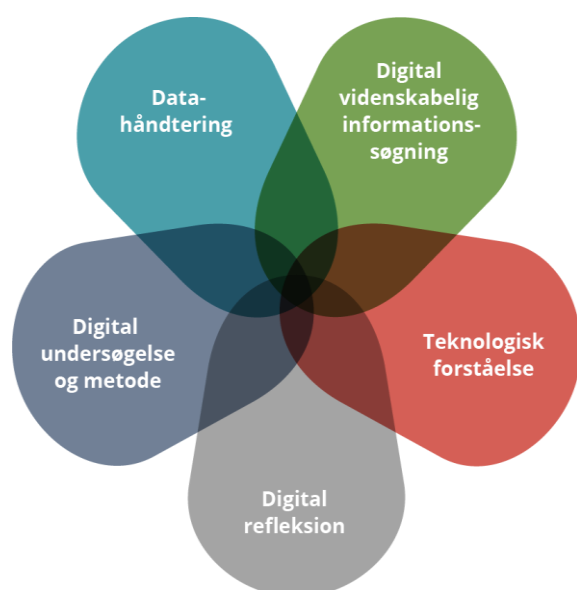
CASE: KU

Strategiens struktur

KU's strategi er organiseret i tre parallelle spor, der hhv. fokuserer på: 1) styrkelse af studerendes digitale kompetencer og dannelse, 2) digitalisering af uddannelserne/kernefaglighed og 3) digitale værktøjer i undervisningen. Det samlede digitaliseringsinitiativ er forankret i rektoratet og direktionen, mens der blev udpeget styregrupper og arbejdsgrupper til at eksekvere og lede de enkelte spor.

Model for digitale kompetencer

Digitaliseringsinitiativet på KU tog udgangspunkt i en lokalt udviklet model kaldet UCPH Model for Digital Literacy and Skills, i daglig tale blomstmodellen, der blev udviklet i begyndelsen af digitaliseringsindsatsen (Centre for Online and Blended Learning, 2023). Modellen og dens fem blade fremgår nedenfor (figur 1).



Figur 1: KU's Blomstmodellen (se Centre for Online and Blended Learning, 2023)

I tillæg til modellen blev der udviklet uddybende beskrivelser af, hvad de studerende forudsættes at mestre indenfor de fem blade samt en række dannelsesspørgsmål, undervisere kunne tage udgangspunkt i deres arbejde med modellen (fx: Hvad er data? Hvilke datatyper kan og må jeg bruge i min uddannelse?). Modellen er af generisk karakter og beskriver digital dannelse og kompetence, som studerende skal opnå gennem deres BA-uddannelse på tværs af hele KU. Hensigten er dog, at modellen fortolkes i de faglige miljøer på fakulteter og institutter, og at modellen skal føre til undervisning, der passer til den faglighed, undervisere bringer den ind i. Det forventede slutmål var, at arbejdet med strategien og modellen ville føre til revisioner af studieordninger og kompetenceprofiler på alle BA-uddannelser, så relevante dele af blomstens blade blev dækket. Der blev ikke formuleret krav om omfanget af denne revision (fx antal ECTS el. lign.), og der var således en relativ høj grad af autonomi for de enkelte uddannelser, hvad angår omfang og karakter af revisionerne.

Pædagogiske enheders rolle i udførelsen af strategien

På KU blev der udbudt enkelte workshops med det formål at understøtte fortolkning og implementering af modellen. Disse workshops blev afviklet af forskere, og pædagogiske ressourcepersoner var ikke centralt tildelt en rolle i implementering af KU-modellen. Én af årsagerne til dette er, at det er op til fakulteter og institutter selv at afgøre, hvordan KU-modellen fortolkes, og hvilken undervisning der skal udvikles for at imødekomme dens indhold. Når pædagogiske ressourcepersoner (fx TEACH, COBL og ITLC) har været involveret i institutternes arbejde med strategien, var det derfor på initiativ af fakultet, og ofte på specifikke institutter eller uddannelser gennem fx viceinstitutedere for uddannelse eller studieledere.

Evaluering

Digitaliseringsinitiativet på KU var ikke oprindeligt tiltænkt at skulle evalueres fra centralt hold, da det er en del af KU's strategi, der løbende arbejdes med gennem ledelsesstrengte på fakultetsniveau. Dog efterspurgte styregruppen en formativ evaluering af indsatsen, som skulle generere viden om, hvordan denne tilgang til implementering oplevedes blandt ledelse og undervisere, og hvad KU kan lære af projektet i implementeringen af lignende initiativer i fremtiden. Evalueringen blev forestået af institut for naturfagenes didaktik på Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet.

CASE: AU

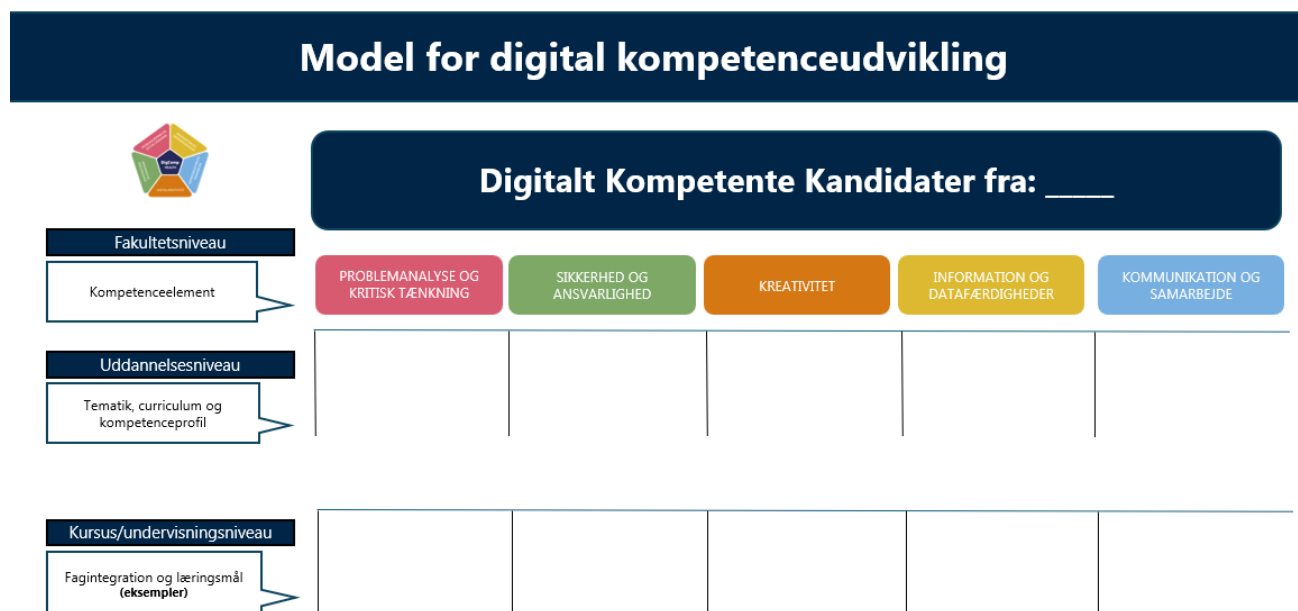
Strategiens struktur

AU's strategiske indsats (DKK) består af fire spor: 1) behovsvurdering, 2) curriculumudvikling, 3) kompetenceudvikling for undervisere og 4) ekstracurriculære tilbud til de studerende.

Model for digitale kompetencer

I forbindelse med behovsvurderingen blev det tydeligt, at en fælles forståelse af 'digitale kompetencer' i de videregående uddannelser var central. På den baggrund opstod begrebet fagdigitalitet internt på AU, hvilket refererer til integrationen af fagligt relevante digitale teknologier og metoder i en uddannelse. Det fokuserer på at udvikle de studerendes digitale viden, færdigheder og kompetencer i relation til deres specifikke fag og indebærer arbejdet med typiske data, metoder og digitale teknologier inden for et fagområde (Hougaard et al., 2022). Det europæiske rammeværk DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) blev afprøvet og vurderet egnet som muligt grundlag og fælles sprog for digitale kompetencer i workshops med deltagelse af repræsentanter fra alle fakulteter på AU. I den strategiske indsats (DKK) fortolkes digitale kompetencer dermed bredt i lighed med DigComp 2.2 som sikker, kritisk og ansvarlig brug af data og digitale teknologier i læring, arbejde og samfundsdeltagelse.

DigComp 2.2-rammeværkets terminologi er blevet anvendt som dialogværktøj i curriculumudviklingen af flere uddannelser på AU. Uddannelserne har kunnet vælge at bruge modeller og workshops udbudt af universitetets pædagogiske center, Centre for Educational Development (CED), til at diskutere og identificere relevante digitale kompetenceområder for studerende på de konkrete uddannelser. Den primære model, der er udviklet på baggrund af DigComp 2.2-terminologien som dialogværktøj, kan ses nedenfor (figur 2).



Figur 2: Model for digitale kompetencer med fokus på de studerendes digitale kompetencemål på det programmatisk niveau (curriculum) og det praktiserede niveau (kursusbeskrivelser) (se Dahl & Hansen 2024)

Ved at repræsentanter fra fagmiljøerne benytter modellen til at formulere fagdigitale indholdsmål, læringsmål og gennem tematisk prioritering af de fem delområder af digitale kompetencer, bliver der sat fokus på at synliggøre de digitale kompetencer, der udvikles ifm. undervisningen, men som endnu ikke fremgår af det skrevne curriculum i fx studieordninger og kursusbeskrivelser. Derudover har workshops under DKK-indsatsen haft fokus på at fremme drøftelser om, hvilke elementer som i nær fremtid skal finde vej ind i curriculum for at sikre de studerende de mest relevante digitale kompetencer for deres specifikke faglighed. Afledt heraf har fagmiljøerne typisk også drøftet deres behov for kompetenceudvikling blandt underviserne for at kunne udføre ændringer af uddannelsernes curriculum.

Pædagogiske enheders rolle i udførelsen af strategien

Processen med implementering af digitale kompetencer for alle studerende ejes af de fem prodekaner for uddannelse. Pædagogiske konsulenter fra CED er behjælpelige med anvendelse af DigComp 2.2-rammeværket, curriculumanalyser samt afholdelse af workshops. Dette sker på rekvirering og i løbende samarbejde med fagmiljøerne og prodekanerne. Der er ikke krav om, at de pædagogiske ressourcepersoner indgår i de lokale processer i fagmiljøerne, og fagmiljøerne har vide rammer til at gennemføre aktiviteterne, når der er momentum for at drøfte uddannelsernes fagdigitale elementer.

Evaluering

Uddannelsesudvalget monitorerer løbende processen på baggrund af indmeldinger fra fagmiljøerne og evaluerer årligt aktiviteterne for kernesporerne i DKK, dvs. curriculumudvikling, kompetenceudvikling af

undervisere og ekstracurriculære tilbud til studerende ud fra måltal og fagmiljøernes udviklingsplaner.

CASE: AAU

Strategiens struktur

AAU's masterplan for PBL Digital er opdelt i tre hovedtemaer og enkeltindsatser (AAU, 2024b), forkortet her: 1) digital kompetent ledelse: træffe strategiske valg om digital læring og fundament, 2) gode digitale læringsmiljøer: sammenhængende digitale brugeroplevelser og 3) et solidt fundament: overskuelig og sammenhængende systemportefølje, der understøtter fagområderne.

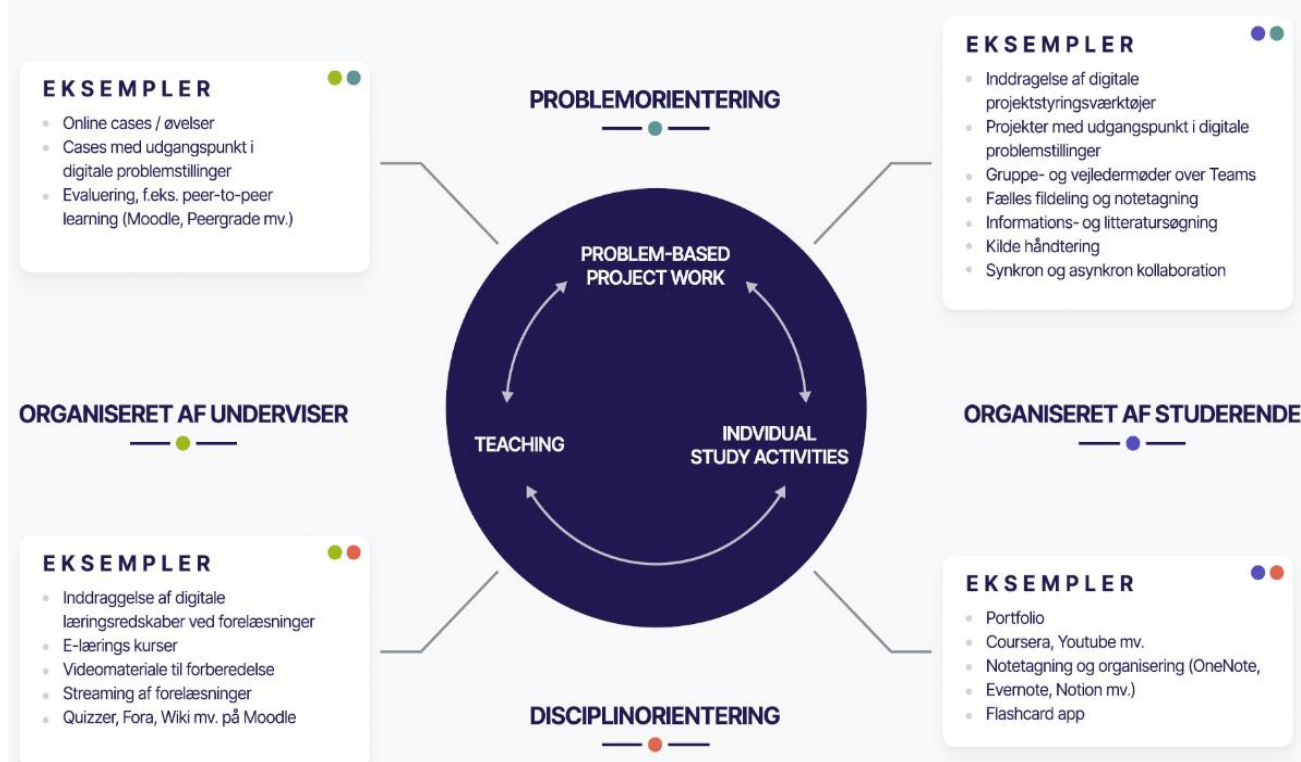
Model for digitale kompetencer

I digitaliseringsstrategien (AAU, 2024b) beskrives digital kompetence som evnen til at anvende digitale værktøjer og teknologier effektivt i undervisning og læring samt som et begreb, der omfatter både tekniske færdigheder og kritisk tænkning om brugen af teknologi. Under den første strategiperiode (2016-2021) var fokus på digitalisering af AAU's læringsmodel PBL (problembaseret læring, Ørngreen & Knudsen, 2022), se figur 3A. Dernæst, i den anden strategiperiode (2022-2026), blev arbejdet igangsat for at integrere digitale PBL-kompetencer i studieordningerne (se figur 3B). Flere modeller er blevet anvendt på forskellige stadier i forbindelse med forskellige formål. Overordnet kan man sige, at modellerne for digitale kompetencer på AAU præsenteredes som rammer, der, i den tidligere fase, blev udmøntet som projekter og aktiviteter på uddannelserne, som ændrer praksis, og i den senere fase blev udmøntet i begreber i de enkelte studieordninger, som blev tilpasset til praksis.

Fx blev der i forbindelse med revidering af studieordningerne sendt materiale med minimumskrav til studienævnene, og der var dialoger på fakultets-, institut-, studienævns- og uddannelsesniveau. Hvert institut fandt deres egen tilgang. Sparringpartnere fra Center for Digitalt Understøttet Læring (CDUL) præsenterede modeller for digitale kompetencer baseret på forskning og *best practices* fra EU, DigComp (Vuorikari et al., 2022), DanskIT (www.dit.dk), Det Digitale Kompetencebarometer (Digital Dogme & HBS Economics, 2022), samt både interne og eksterne universiteters studieordningstekster. Derudover blev behovet for digitale kompetencer undersøgt blandt eksisterende og færdige masterstuderende samt aftagere. Analysen viste, at forståelsen og prioriteringen af digitale kompetencer varierede fra et redskabsorienteret perspektiv til et digitalt drevet/teknologidrevet mindset.

Viden for Verden II er stadig forholdsvis ny, men her arbejdes på digitale indsatser og med udvikling og implementering af principper for digitalt understøttet PBL (se figur 3B). Fokus er både på undervisere og studerende, og der tales oftest fra et studenterperspektiv.

DEN DIGITALE STUDIEAKTIVITETSMODEL



Figur 3A: Studieaktivitetsmodel med fokus på PBL og digitale ressourcer

PRINCIPPER FOR DIGITALT UNDERSTØTTET PBL



**AALBORG
UNIVERSITET**

Figur 3B: Implementering af principper for digitalt understøttet PBL

Pædagogiske enheders rolle i udførelsen af strategien

Den strategiske digitaliseringsplan ('PBL Digital') nævner specifikt opbygningen af universitetets pædagogiske center (CDUL) som et formål: "udvikling af digital understøttet PBL-praksis, digitale kompetencer i studieordninger og opbygningen af Center for Digitalt Understøttet Læring (CDUL)" (AAU, 2024a). Pædagogiske ressourcepersoner på AAU i form af CDUL spiller en rolle i at støtte og inspirere undervisere i brugen af digitale værktøjer. Dog foregår en stor del af implementeringen strategisk i studiesporet fra prorektor, PBL-digital og prodekaner, til studieråd, studieledere, og videre ud til studienævn og koordinatore.

Evaluering

I 2022 blev Digitaliseringsudvalget nedsat med ansvar for digitaliseringsporteføljen og med henblik på at sikre tværgående finansiering. Uddannelserne monitoreres løbende, men evalueringsformen kan variere afhængigt af digitaliseringsindsatserne og udføres af PBL-digital, CDUL og/eller forskere. Evalueringer har inddraget fokusgruppeinterviews med studerende, interviews med undervisere, koordinatore og projektledere, samt løbende dialog med PBL Digital (fx Ørngreen & Knudsen, 2022). Som nævnt ovenfor er evaluering er integreret i udviklingsarbejdet.

Digitaliseringsstrategiens implementerings- og oversættelsesdialog

Forskellene mellem de tre institutioners tilgange er bemærkelsesværdige, både hvad angår definitioner og fortolkninger af digitalisering, tilgang til implementering af strategien og rollen for pædagogiske ressourcepersoner.

Hvad angår *strategiernes strukturer* (se spørgsmål 1 og 2), ser vi tre forskellige tilgange. Nogle af disse forskelle afspejler det naturlige forhold, at der er stor intern varians i de tre institutioners størrelse, pædagogiske/faglige profil og organisatoriske/infrastrukturelle opbygning. Fx er digitaliseringsarbejdet og definitionen af digitalisering på AAU tæt koblet til PBL, der er en central del af dette universitets DNA, mens strategierne på KU og AU, med mere kernefaglige traditioner, ikke i samme grad arbejder med digitalisering ud fra eksplicite pædagogiske/didaktiske dimensioner og overvejelser.

I *modellerne for digitale kompetencer* (se spørgsmål 3 og 4) ser vi, at KU udviklede egen model, AU adopterede en etableret model for at fremme en fælles dialog, mens AAU præsenterede forskellige modeller relateret til forskellige initiativer.

Ift. *pædagogiske enheders rolle i udførelsen af strategierne* (se spørgsmål 5 og 6) skaber samtænkningen af digitaliseringsstrategien og PBL på AAU klarere snitflader mellem pædagogiske støtteenheder og undervisere end på KU, hvor digitalisering i højere grad har et fagfagligt end et didaktisk/pædagogisk ophæng. På KU gør dette det vanskeligere at koordinere efteruddannelsesaktiviteter centralt i strategien. Casen på AU viser imidlertid, at en kernefagligt orienteret definition ikke står i modsætning til at inddrage pædagogiske støtteenheder i strategiimplementering fra centralt hold. Her udviklede CED modeller og udbød workshops til at støtte undervisere med udgangspunkt i en fælles forståelse af, hvad digital kompetence er. Omvendt giver KU's tilgang undervisere mulighed for at henvende sig til pædagogiske støtteenheder med konkrete efterspørgsler på fagspecifikke udfordringer relateret til digitalisering.

Ift. *evalueringer* ser vi, at evaluering kan være tæt koblet til indsatser og pædagogiske enheder, som på AU og AAU, eller helt adskilt, som på KU.

Det står således klart, at AAU, AU og KU har arbejdet ganske forskelligt med både udvikling og implementering af digitaliseringsstrategier. Vi oplever, at dette arbejde er pågået med et begrænset omfang af videndeling. I stedet for at give endegyldige svar på, hvordan digitaliseringsstrategier og digitale kompetencer skal gribes an, ønsker vi at igangsætte fælles refleksion. På baggrund af vores samarbejde mener vi, at det er bydende nødvendigt, at vi aktivt drøfter og deler vores refleksioner om følgende spørgsmål:

1. Hvilke stemmer skal høres og involveres i valg eller udvikling af definitioner af digitalisering og i implementeringsstrategier? Er der fx plads til, at studerende høres?
2. Skal strategier og implementeringsprocesser orienteres mod kulturel kontinuitet eller kulturændring?
3. Hvad er udfordringerne og fordelene ved at arbejde med etablerede rammeværk, der definerer digitalisering eller med rammeværk, der er udviklet fra bunden?
4. Hvordan orkestreres, driftes og administreres eksisterende og nyudviklede efter-videreuddannelsesaktiviteter og støttende ressourcer?
5. Hvordan balanceres organisatorisk ensretning og fagspecifikke tilpasninger?
6. Er det den enkelte undervisers ansvar at sikre, at deres kompetencer udvikler sig og forbliver i takt med vedvarende digitale udviklinger?

Det er vigtigt for os at understrege, at denne artikel ikke har haft til hensigt at foretage værdidomme over de tre institutioners tilgange til digitaliseringsstrategier. Snarere har den åbne og nysgerrige dialog imellem os skabt plads til at synliggøre forskelle i prioriteringer og valg. I forfattergruppen er vi alle involverede i digitaliseringsstrategierne på vores respektive institutioner, men i forskellige roller, og gennem vores dialog og videndeling har vi oplevet, at valg og tilgange på vores eget universitet sættes i et andet lys, når vi aktivt er gået i dialog med kollegaer fra andre institutioner.

Tidligere forskning om digital transformation på danske universiteter fremhæver, at samspil mellem administrationsledede politikker og daglig undervisningspraksis i digitale miljøer er komplekst (Tømte et al., 2019). I denne artikel har vi udforsket denne kompleksitet mere detaljeret med fokus på, hvordan generelle strategier tolkes og anvendes på forskellige universiteter i en kontekstspecifik praksis. I indledningen af denne debatartikel hævdede vi, at digitalisering nu spiller en så central rolle, at det er tid til at overveje, om vi på landets universiteter fortsat skal arbejde parallelt med digitalisering eller skabe en fælles diskussion på tværs. Vi håber, det nu står klart for læseren, at vores svar på dette spørgsmål er, at vi i forfattergruppen mener, at tværgående diskussioner kan være kilde til vigtige og perspektivudvidende indsigter.

Referencer

- Aalborg Universitet. (2018). *Viden for verden – digitaliseringsstrategi: Del af Aalborg Universitets strategi 2016–2021*. https://www.strategi.aau.dk/digitalAssets/602/602500_030418_aau_digitaliseringsstrategi_web.pdf
- Aalborg Universitet [AAU] (2024a). *Masterplan for PBL Digital 2024-2026*. <https://www.aau.dk/om-aau/strategi/digitalisering/pbl-digital>
- Aalborg Universitet. (2024b). *Masterplan for PBL Digital 2024-2026*. <https://www.aau.dk/om-aau/strategi/digitalisering/pbl-digital/masterplan>
- Aarhus Universitet. (2020). *Aarhus Universitet strategi 2025*. <https://www.au.dk/om/aarhus-universitets-strategi-2020-2025>
- Aarhus Universitet, & Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2022). *Aarhus Universitet strategisk rammekontrakt 2022-2025*. <https://ufm.dk/uddannelse/institutioner-og-drift/strategiske-rammekontrakter-og-tilsyn/strategiske-rammekontrakter/aarhus-universitets-strategiske-rammekontrakt-2022-2025.pdf>
- Brouillette, M. (2019). AI added to the curriculum for doctors-to-be. *Nat Med*, 25(12), 1808-1809.
- Centre for Online and Blended Learning. (2023, marts). *Fælles mål på KU for digitalisering af uddannelserne: De studerendes digitale dannelse* [presentation slides]. https://cobl.ku.dk/absalon/absalon-user-guides/UCPH_model_and_content..pdf
- Danske Universiteter. (2024). *Universiteternes statistiske beredskab* (personale og studieaktivitet for de enkelte universiteter) [Data set]. <https://dkuni.dk/det-statistiske-beredskab/>
- Dahl, M. R. & Hansen, R. R. (2024). Model for digitale kompetencer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 19(37).
- Digital Dogme & HBS Economics (2022, december). *Det digitale kompetencebarometer 2022*. <https://digitaldogme.dk/viden/det-digitale-kompetencebarometer-2022>
- Digitaliserings- og Ligestillingsministeriet. (2023, november). *Danmarks digitaliseringsstrategi: Ansvar for den digitale udvikling*. <https://www.digmin.dk/digitalisering/publikationer/2023/danmarks-digitaliseringsstrategi->

ansvar-for-den-digitale-udvikling-

Duch, H. S., & Nielsen, B. L. (2023). Organisatorisk rammesætning af kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18(35), 65–82.

Ferrari, A., & Punie, Y. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*, Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

Finansministeriet. (2022, maj). *Danmarks digitaliseringsstrategi: Sammen om den digitale udvikling*. <https://fm.dk/udgivelser/2022/maj/danmarks-digitaliseringsstrategi-sammen-om-den-digitale-udvikling/>

Finansministeriet, KL, & Danske Regioner. (2016, maj). *Et stærkere og mere trygt digitalt samfund: Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2016-2020*. Digitaliseringsstyrelsen. <https://digst.dk/media/12811/strategi-2016-2020-enkelt-tilgaengeligt.pdf>

Finansministeriet, KL, & Danske Regioner. (2022, juni). *Digitalisering, der løfter samfundet: Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2022-2025*. Digitaliseringsstyrelsen. https://digst.dk/media/27689/digst_fods_webtilgaengeligt.pdf

Haase, S., & Buus, L. (2020). Translating government digitalisation policy in higher education institutions: the Danish case. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(4), 246–258.

Hougaard, R. F., Rossen, D. S., Andersen, M., Jelsbak, V. A., Dahl, M.R. & Keiding, T. B. (2022). *Inspirationskatalog om fagdigitalitet*. Aarhus Universitet, Centre for Educational Development (CED). https://pure.au.dk/portal/files/301099549/Inspirationskatalog_om_fagdigitalitet_Final.pdf

Københavns Universitet. (2023, december). *Til gavn for flere – Strategi 2030*. <https://om.ku.dk/strategi-2030/>

Københavns Universitet, & Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2022). *Københavns Universitet strategisk rammekontrakt 2022-2025*. <https://ufm.dk/uddannelse/institutioner-og-drift/strategiske-rammekontrakter-og-tilsyn/strategiske-rammekontrakter/kobenhavns-universitets-strategiske-rammekontrakt-2022-2025.pdf>

Lund, K., & Suthers, D. (2018). Multivocal analysis: Multiple perspectives in analyzing interaction. In F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman, & P. Reimann (Eds.), *International handbook of the learning sciences* (pp. 455–464). Routledge.

Ørngreen, R., & Knudsen, S. P. (2022). *Afrapportering på strategisk rammekontrakt mål 5: Studerendes vurdering af digital understøttet PBL E19-F21*.

Ørngreen, R., & Levinsen, K. T. (2018). *Et forskningsstudie af studerendes IKT-kompetencer*. Aalborg Universitetsforlag. <https://vbn.aau.dk/da/publications/et-forskningsstudie-af-studerendes-ikt-kompetencer>

Tømte, C. E., Fosslund, T., Aamodt, P. O., & Degn, L. (2019). Digitalisation in higher education: Mapping institutional approaches for teaching and learning. *Quality in Higher Education* 24(1) 98–114.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019, april). *Digitale kompetencer og digital læring: National handlingsplan for de videregående uddannelser*. <https://ufm.dk/publikationer/2019/digitale-kompetencer-og-digital-laering>

Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

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

ChatGPT med Relationel Sokratiske Uvidenhed

Cathrine Hasse¹, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet
Maja Hojer Bruun, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet
Kasper Ørsted Knaap, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Abstract

I denne artikel introducerer vi Relationel Sokratiske Uvidenhed (RSU) som et nyt pædagogisk begreb til at forstå anvendelsen af generativ AI i undervisningssammenhænge. Begrebet er udviklet i forbindelse med et projekt om anvendelse af ChatGPT ved et dansk universitet. Vi undersøgte, hvordan studerende udnytter deres forskellige læringspotentialer, når de går i dialog med ChatGPT. Ved at bede de studerende besvare det generiske spørgsmål "Hvad er uddannelse?" opdagede vi, at nogle studerende udfordrede de instrumentelle definitioner, der kom fra ChatGPT og trak på deres egne bredere forståelser opbygget gennem deres forudgående uddannelser. Andre studerende havde ikke opbygget tilsvarende ressourcer at trække på. Dette understreger den afgørende rolle, som forudgående læring og den faglige tolkningsramme spiller for at kunne selekttere og spørge fagligt relevant ind til den overvældende mængde tilgængelige informationer, AI-chatbots som ChatGPT kan levere. Det kan hjælpe studerende med at afgrænse deres promptning, når de erkender, at deres uvidenhed om et nyt emne ikke er absolut, men relationel i forhold til en bestemt faglighed. Denne erkendelse er vigtig for undervisere og studerende, før vi tillader, at AI-chatbots guider os med de kategorier, der ligger i de store sprogmodellers svar.

"Den egentlige revolution, som følger med ChatGPT, handler om at tage en masse af de kulturelt selvfølgelige idéer om uddannelse op til revurdering og starte med at erkende vores egen uvidenhed" (Hasse & Bruun, 2023: 3.)

Introduktion

ChatGPT blev lanceret i november 2022 af den amerikanske virksomhed Open AI. Teknologien er en såkaldt stor sprogmodel (på engelsk LLM for Large Language Model), der trænes på et materiale, hvor både mennesker og algoritmer indgår i at udvælge, hvilke sandsynlige forbindelser der skal svækkes, og hvilke der skal forstærkes. Gennem denne træning lærer sprogmodellen at udregne sandsynligheder for ordforbindelser. Det skal i denne forbindelse understreges, at når vi skriver 'trænes' og 'lærer', er det antropomorfismer. Vi taler med andre ord om maskiner, som om de er mennesker, men store sprogmodeller og andre former for AI kan hverken lære eller træne som mennesker. Teknologien optimeres gennem processer, der med høj hastighed matematisk og mekanisk åbner, lukker og forstærker forbindelser mellem tal. Samme fremgangsmåde tages i brug, når brugere retter forespørgsler til sprogmodellen. Først omsættes den sproglige forespørgsel til matematik. Derefter udregner den, meget forsimplet sagt, de mest sandsynlige forbindelser ud fra det materiale, den er trænet på. Resultatet kommer ud som et svar på en forespørgsel, der kaldes 'at prompte'.

¹ caha@edu.au.dk

Det var fra starten klart, at ChatGPT og lignende store sprogmodeller² har potentiale til at revolutionere hele uddannelsessystemet. Ikke alene kan man spørge sprogmodellerne om alt muligt og modtage høflige, velformulerede svar på sine prompts. Man kan også bede sprogmodellerne forbedre tekster, man har skrevet, ja endog skrive eksamensopgaver og rette dem efterfølgende. Som med så megen ny teknologi fremkalder AI-chatbots nye spørgsmål til menneske-maskine-relationer og i denne sammenhæng især til os, der er undervisere og vejledere ved de videregående uddannelser: Hvilke nye krav stiller de nye redskaber som ChatGPT til os som undervisere? Hvad kan de bruges til? Og ikke mindre vigtigt: Hvad kan de ikke bruges til uden særlige pædagogiske overvejelser?

Som pædagogisk-antropologiske forskere ønskede vi at finde mulige svar på disse spørgsmål gennem et empirisk funderet forskningsprojekt, og i foråret 2022 fik vi midler fra Aarhus Universitets satsningsområde SHAPE til projektet "Sokratisk uvidenhed i arbejdet med generative AI-chatbots". I samarbejde med studerende fra kandidatuddannelsen i Pædagogisk antropologi og forskningsprogrammet Fremtidsteknologi, Kultur og Læreprocesser ved DPU, Aarhus Universitet, udviklede vi gennem et undervisningseksperiment en ny kvalitativ, etnografisk metode til at udforske, hvorledes anvendelsen af AI-chatbots kan påvirke de studerendes læring og et nyt pædagogisk begreb, som vi kalder Relationel Sokratisk Uvidenhed (RSU). Denne metode og dette begreb, som vi beskriver i denne artikel, har for det første teoretisk baggrund i begreberne tolkningsrammer, kulturelle ressourcer, forudgående læring og læringspotentialer fra Hasses teori om kulturelle læreprocesser (Hasse, 2002). For det andet tog vi udgangspunkt i det filosofiske begreb Sokratisk Uvidenhed (Mackenzie, 1988), som henviser til Sokrates' forsvarstale i 399 f.Kr., gengivet af Platon i Apologien (Plato 1914), hvor Sokrates fremførte sin bevidsthed om sin egen uvidenhed og sin videns begrænsninger som en visdom og styrke, hvilket vi i denne artikel videreudvikler til det pædagogiske begreb Relationel Sokratisk Uvidenhed (RSU). RSU udgør en særlig reflekteret opmærksomhed, som undervisere og studerende må have på den måde, de stiller spørgsmål og bearbejder svar fra AI-chatbots på, som gør det muligt for dem at rammesætte deres uvidenhed og stille gode spørgsmål inden for en fagligt relevant rammesætning. Mens der løbende udvikles forskellige metoder og guidelines, som skal forbedre de studerendes evne til at prompte (fx Mollick & Mollick, 2023; Walter, 2024), og der udbydes mange gode seminarer og kurser med didaktiske perspektiver på studerendes og underviseres arbejde med AI og forskellige former for promptning, fx i regi af Dansk Universitetspædagogisk Netværks specielle interessegruppe om Digital Pedagogy and Learning in Higher Education (DIP), er fokus i denne artikel således et andet. Med udviklingen af begrebet Relationel Sokratisk Uvidenhed forholder vi os læringsteoretisk til de pædagogiske udfordringer, vi som undervisere og studerende overordnet og principielt står i, og til den form for rammesætning af spørgsmål og svar, som promptning indebærer.

I projektet "Sokratisk uvidenhed i arbejdet med generative AI-chatbots" arbejdede vi ud fra følgende tre forskningsspørgsmål:

RQ1: "Hvordan varierer de studerendes forudgående læring deres forudsætninger for at prompte på en måde, der efterspørger relevant viden inden for deres uddannelsesmæssige kontekst?"

RQ2: "Hvordan påvirker denne variation i forudgående læring de studerendes besvarelser, når de bruger henholdsvis fagrelevante tekster og/eller interagerer med ChatGPT?"

RQ3: "Hvilke metoder kan anvendes til at forbedre promptningen og imødegå forskelle i de studerendes

² Forskellige tech-virksomheder udvikler løbende forskellige sprogmodeller og AI-chatbot interfaces. I denne artikel anvender vi generelt betegnelsen AI-chatbots og mere specifikt ChatGPT, fordi det i praksis var ChatGPT-3.5, som de studerende på tidspunktet for vores undersøgelse anvendte.

forudsætninger?”

Gennem arbejdet med disse forskningsspørgsmål har vi i projektet ”Sokratisk uvidenhed i arbejdet med generative AI-chatbots” identificeret tre væsentlige pointer, som vi som forskere og undervisere skal være opmærksomme på, når vi i fremtiden vil arbejde med AI-chatbots i vores undervisning: 1. Der er behov for en dybere forståelse af menneske-maskine-relationer. 2. Tidligere lærte kulturelle ressourcer har stor betydning i læreprocesser og må ikke overses i en enfoldig brug af AI-chatbots. 3. Der er behov for, at undervisere og studerende udvikler kritisk sans med Relationel Sokratisk Uvidenhed til at kunne få glæde af at arbejde med AI-chatbots.

I det følgende vil vi først kort præsentere læseren for den litteraturgennemgang, der orienterede os i vores projekt, og derefter præsenterer vi vores teori og metode fra projektet ”Sokratisk uvidenhed i arbejdet med generative AI-chatbots”, vores resultater, diskussion og konklusion.

Sprogmodeller i undervisningen

De store sprogmodeller er ikke udviklet med henblik på konkret at forbedre uddannelserne på de højere videregående læreanstalter. Som så mange andre teknologier – computere, tablets og interaktive projektorer – har de vundet indpas, fordi de er tilgængelige mange andre steder i samfundet. I modsætning til eksempelvis learning management systemer (Davis, Carmean og Wagner, 2009), der er udviklet specifikt til universiteter og andre videregående uddannelser, skal uddannelserne i dette tilfælde først til at lære, hvad sprogmodellerne kan anvendes til, og hvad de gør i de konkrete uddannelser.³ Dette er, ligeledes i tråd med indførelsen af andre teknologier (Hasse, 2017), både en vanskelig og læringskrævende proces for mange undervisere, der ofte har siddet alene med at skulle udforske og udvikle metoder til at anvende nye teknologier inden for deres fag. Det gælder ikke mindst inden for de socialvidenskabelige og humanistiske fag, da de ligger forholdsvis langt fra de fortrinsvis naturvidenskabelige og tekniske discipliner, der har bidraget til at udvikle de store sprogmodeller.

Vi indledte projektet ”Sokratisk uvidenhed i arbejdet med generative AI-chatbots” med en litteratursøgning og -gennemgang for at få et overblik over den nyeste litteratur inden for etnografisk empirisk forskning i generativ AI med et særligt fokus på humaniora inden for højere læreanstalter og videregående uddannelse. Med etnografisk empirisk litteratur mener vi i denne sammenhæng studier, der rækker ud over personlige refleksioner og holdninger eller selvrapporteringer baseret på forskerens egen anvendelse af ChatGPT. Vi søgte efter studier, der i lighed med vores egne anvendte etnografiske metoder til at udforske, hvordan studerende rent faktisk anvender ChatGPT i praksis, og hvordan deres forudgående læring påvirker deres læring med ChatGPT. Gennem alle disse søgninger fandt vi (i foråret 2023), at kun tre studier byggede på empirisk, praksisorienteret forskning. Den første var en kvantitativ gennemgang af nyhedsartikler og universitetspolitiske reaktioner på store sprogmodeller og AI-chatbots og fastslog, at den offentlige internationale debat særlig drejede sig om bekymringer for akademisk integritet og behovet for at udvikle innovative eksamensevalueringsformer (Sullivan, Kelly, & McLaughlan, 2023). Den anden artikel var baseret på kvalitative interviews omhandlende meninger og indsigter i ChatGPTs betydning for universiteter og studerende, via en survey som blev besvaret af 14 ph.d.-studerende og syv forskere fra forskellige lande i april 2023, hvorefter svarene blev analyseret (Firat, 2023). Den tredje artikel beskæftigede sig med potentialet indenfor sprogundervisning med afsæt i semistrukturerede interviews med undervisere, men er samtidig det første eksempel, vi kunne finde på forskere, som medtog deres undersøgelsesdeltageres chatbots logs (også kaldet prompthistorik) i analysearbejdet (Jeon & Lee, 2023). Et efterfølgende langt mere omfattende studie har bekræftet denne tendens til, at der mangler praksisorienterede studier af, hvordan studerende konkret anvender

³ <https://itdidak.dk/index.php/basis/>

generativ AI i undervisning og læring (Bruun et al., 2024). Dette er måske ikke så overraskende, hvis man tager etnografiens og praksisorienteret forsknings langsomme metoder og review-processer i betragtning. Vores etnografiske og anden praksisorienterede forsknings forskning, der søger at indfange uddannelsessituationer *in situ*, er ofte længere undervejs end kvantitative og præsriptive studier, og vi forventer, at der med tiden vil blive udgivet mere af denne type etnografisk og praksisorienterede forskning. Vores undersøgelse, der præsenteres i denne artikel, skal derfor ses som et tidligt kvalitativt og eksplorativt studie, der involverede elleve studerende og én underviser, og som skal følges op af yderligere forskning.

Teori og metode

I det følgende vil vi redegøre for de teoretiske begreber, som danner baggrund for vores fremgangsmåde og konkrete forskningsforløb, som vi derefter beskriver.

Begrebet tolkningsramme blev udviklet i forbindelse med et studie af, hvad universitetsstuderende skal lære ud over det faglige pensum på et dansk fysikstudie i 2000'erne. I den forbindelse definerede Hasse begrebet tolkningsramme som den lokale faglige og sociale ramme, inden for hvilken hverdagsagtige registreringer af, hvad der foregår i en uddannelsesinstitutions fysiske rum, er meningsfulde for de studerende (Hasse, 2002: 19). Tolkingsramme skal i denne sammenhæng forstås som de ofte ikke erkendte rammer for, hvordan de danske fysikstuderende lærte at forstå faget fysik i en dansk kulturel kontekst (Hasse, 2002). Det relationelle forklares af antropologen Kirsten Hastrup ved, at betydning altid er betydning i forhold til nogen eller noget, og fortolkning forudsætter et rum, eller nogle rammer, uden hvilke det ikke er muligt at vurdere fortolkningens relevans (Hastrup, 1999: 157).

Når det gælder uddannelsesrummet mere generelt, udgør uddannelserne således de tolkningsrammer, der lærer de studerende, hvad det er relevant at lære. I forbindelse med vores undersøgelse af de studerendes brug af ChatGPT kan man sige, at det er uddannelsernes tolkningsrammer, der lærer de studerende at rammesætte, hvad de (endnu) er *uvidende* om. Det er inden for sådanne rammer, at studerende opbygger de specifikke kulturelle ressourcer, der er relevante og meningsfulde netop i den specifikke uddannelseskontekst. Inden for fysikfaget viste der sig for eksempel i en international sammenligning at være store forskelle på, hvad man fagligt lagde vægt på i fysikstudiet. I Danmark lægges der fx meget mere vægt på den danske fysiker Niels Bohr end i Italien (Hasse, 2015). Det, den enkelte studerende undrer sig over og spørger til, opstår i en kombination af de lokale tolkningsrammer og de kulturelle ressourcer, der træder frem som relevante i en given situation, og som alle mennesker har med sig fra forudgående læring, fx i andre uddannelseskontekster men også andre steder fra. Sociologen Pierre Bourdieu kaldte det 'capital scolaire', der er en underkategori til begrebet kulturel kapital (Bourdieu, 1986). Kulturelle ressourcer er ikke en form for 'viden' i forstand af informationsbidder, der kan trækkes frem efter behov, men skal forstås som potentialer for at lære noget nyt, ud fra hvad vi allerede har lært, når vi møder en læringsudfordring (Hasse, 2022). Kulturelle ressourcer og læringspotentialer er således det, vi allerede *har lært*, og som vi kan trække frem som viden i en specifik situation, hvor det forekommer relevant og meningsfuldt (Hasse, 2020: 6). Uvidenhed opstår i spændingsfeltet mellem de ting, vi har lært (de kulturelle ressourcer), som danner grundlag for, hvad vi kan spørge ind til som meningsfuldt, og det nye, vi skal lære i en given undervisningssituation.

Den erkendelse var grundlaget for vores arbejde med begrebet 'Sokratisk Uvidenhed' i nærværende projekt. Sokratisk uvidenhed henviser til fortællingen om den græske filosof Sokrates. I år 399 f.Kr. blev atheniensen Sokrates anklaget for gudsbespottelse og for at korrumpere bystatens ungdom med sine mange spørgsmål. Sokrates blev som bekendt dømt til døden for disse foreteelser. I sin forsvarstale kom Sokrates (som gengivet af Platon og Xenophon) ind på spørgsmålet om, hvad det vil sige at være uvidende (Waterfield 2009, Stone

1988).⁴ Flere atheniensiske adelsmænd stillede sig frem for at belære Sokrates om alt det, de vidste om dydig opførsel. Sokrates, der af oraklet i Delphi var blevet udpeget som verdens klogeste mand, svarede dem, at det var meget imponerende med alt det, de vidste om dyden i verden, men selv vidste han dog yderligere én ting: *"I am wiser in that what I do not know, I do not even suppose that I know."* (citeret i McPherran, 2011: 114). I en anden oversættelse citeres Sokrates for at sige: *"I am wiser than this man; for neither of us really knows anything fine and good; but this man thinks he knows something when he does not, whereas I, as I do not know anything, do not think I do either. I seem, then, in just this little thing to be wiser than this man at any rate, that what I do not think I know either."* (Plato, 1914, s. 83)

Sokrates erkender med andre ord sin egen uvidenhed og peger på det vigtige ved at være bevidst om sin egen uvidenhed. At stille gode spørgsmål handler ligeledes om en erkendelse af, hvad der er, man *ikke* ved. Da ChatGPTs brugerinterface tillader de studerende at stille spørgsmål (såkaldte prompts), var det væsentligt for vores undervisningseksperiment, at de studerende reflekterede over, hvad der var *gode* spørgsmål inden for rammerne af vores kandidatuddannelses faglighed. En del litteratur fokuserer på, hvad teknologien kan. Her søges de studerendes evne til at prompte, hvilket nogle gange kaldes prompt engineering, udviklet med forslag til forskellige former for prompts (fx zero-shot prompts og few-shot prompts, Walter, 2024) eller forskellige roller, som studerende kan tildele chatbots (Mollick & Mollick, 2023). Vores fokus her er et andet. Vi fokuserer på den nysgerrighed, som omgiver de studerendes spørgsmål eller prompts, og som har grundlag i deres kulturelle ressourcer og forudgående læring, deres bevidsthed om, hvad de endnu ikke ved, samt hvilke tolkningsrammer der lægges ind over svarene fra ChatGPT. Selv Sokrates' uvidenhed var rammesat. I hans tilfælde var det viden om, hvad der udgjorde en dydig adelsmand i Athen anno 399 f.Kr. Uvidenhed er i denne optik aldrig absolut, men relationel, i den forstand at uvidenhed opstår i konkrete situationer, der sætter en ramme for uvidenheden og dermed, hvad det er relevant at få mere viden om gennem gode spørgsmål (eller prompts).

I forhold til de studerendes arbejde med ChatGPT var det derfor relevant at udforske forholdet mellem en uddannelses faglige og sociale tolkningsramme og de studerendes forståelse af deres egne uvidenhed inden for denne rammesætning. Det, de studerende spørger om, kan antages at være formet af deres kulturelt formede uvidenhed. ChatGPT er trænet på så store datamængder, at den må antages at kunne besvare alle slags spørgsmål, uanset de spørgendes kulturelle baggrunde (Rospigliosi 2023). Men ville de studerende selv kunne sikre, at ChatGPTs svar var relevante i netop deres kulturelle kontekst? Eller ville ChatGPT få lov til at sætte nye faglige tolkningsramme og skabe nye former for uvidenhed?

Den Sokratiske Uvidenhed, vi kan erkende som vores manglende viden, vil altid relatere sig til den kulturelle tolkningsramme, der definerer, hvad der er relevant i situationen. Det er her, den Relationelle Sokratiske Uvidenhed kommer ind i billedet. Hvad er det, som vi konkret ikke ved noget om, som vi spørger ChatGPT om, og som er relevante spørgsmål inden for den enkelte uddannelses tolkningsramme?

I vores studie ønskede vi dels at afdække, hvilke former for kulturelt formet uvidenhed som formede de studerendes spørgsmål, og dels, hvilke tolkningsrammer de studerende lagde ned over den 'alvidende' ChatGPTs svar. Vi valgte at arbejde med det overordnede spørgsmål "Hvad er uddannelse?" og var interesserede i, om de studerende med og uden hjælp fra ChatGPT kunne erkende og rammesætte deres uvidenheden i forhold til dette spørgsmål. Fik de studerende selv lov at rammesætte deres uvidenhed og pejle sig ind på uddannelsens tolkningsrammer, eller ville ChatGPT sætte en ny ramme for dem gennem sine svar?

⁴ Sokratiske uvidenhed kan forveksles med sokratiske dialogformer, men er ikke det samme. Sokratiske uvidenhed refererer til en erkendelse af egen uvidenhed, mens sokratiske dialog henviser til særlige spørgeteknikker.

Som en del af vores undervisningseksperiment udviklede vi en specifik ny metode til at undersøge de processer, hvorigennem studerende trækker på deres kulturelle ressourcer i mødet med ChatGPT. To heldagsworkshops i maj og juni 2023 blev designet, så de kunne fortælle os om, hvordan de studerende anvendte deres faglige og sociale tolkningsrammer og forudgående læring fra tidligere uddannelser i de spørgsmål, de stillede til ChatGPT. Ved at gennemgå en række trinvis skriveopgaver med og uden brug af ChatGPT, at indsamle de studerendes opgaver, prompts og prompthistorik, samt opfølgende interviews fik vi mulighed for at følge, hvorledes ChatGPTs svar influerede på og evt. forandrede deres spørgsmål og tolkningsrammer. Formålet var yderligere at søge at afdække, hvordan de studerende lærte eller ikke lærte noget nyt af ChatGPTs svar.

Forløbet i de to workshops startede med, at de studerende gav tilsagn om, at vi indsamlede datamateriale fra dem efter gældende GDPR-regler. Herefter stillede vi de studerende et åbent spørgsmål: Hvad er uddannelse? Dette åbne spørgsmål skulle invitere til, at de studerende kunne besvare spørgsmålet ud fra den relevante faglige tolkningsramme på deres lokale uddannelse i en dansk kontekst, uden at denne sammenhæng dog blev nævnt eksplicit. For at afsøge de studerendes kulturelle ressourcer fik de først 5 minutter til at besvare spørgsmålet ved en fri skriveøvelse på ca. fem linjer uden brug af hjælpemidler. Formålet med denne fremgangsmåde var at udforske, hvilke læringspotentialer og tolkningsrammer de studerende havde med sig ind i situationen uden hjælpemidler.

Herefter blev de studerende delt i to hold. Det ene hold (hold A) fik en halv time til at uddybe besvarelsen ved at chatte med ChatGPT, hvor vi senere kunne analysere deres prompthistorik. Det andet hold (hold B) fik en halv time til at uddybe deres besvarelser ved at konsultere en fagrelevant tekst på tre sider, som vi udleverede til deltagerne. I løbet af den halve time skulle de studerende på hold A og B skrive en revideret besvarelse på spørgsmålet "Hvad er uddannelse?". Formålet var at se forskellen på den frie skriveøvelse og den besvarelse, der enten var hjulpet på vej af en fagrelevant tekst eller fri leg med ChatGPT.

Så byttede vi om på holdene, så de studerende, der kun havde haft adgang til en tekst, nu også fik adgang til ChatGPT, og de studerende, der kun havde haft adgang til ChatGPT, fik adgang til den fagrelevante tekst, hvorefter de blev bedt om en ny og endelig besvarelse af spørgsmålet "Hvad er uddannelse?" på ca. en halv sides tekst. Her var formålet at se, om studerende, der først havde arbejdet med en fagrelevant tekst (hold B), brugte ChatGPT på en anden måde end de, der ikke havde (hold A).

Endelig fulgte vi op på øvelsen gennem fokusgruppeinterview med alle deltagerne samme dag, som de gennemførte øvelserne. I disse fokusgruppeinterview spurgte vi ind til processen og forskellen på deres forskellige svar fra de første fem linjer til den endelige besvarelse.

I løbet af de to workshops indsamlede vi alle deltagernes skrevne tekster og prompthistorik fra deres computere med henblik på videre analyser. I den første heldagsworkshop deltog fem studerende og en underviser, og i den anden workshop deltog tre studerende, foruden to studerende, der også indgik som hjælpere til begge workshops.⁵ Tilsammen udgør dette et materiale ca. tre siders tekst fra hver deltager, op mod 100 siders prompthistorik, og godt fem timers interviewudskrifter, som vi har lavet en kvalitativ indholdsmæssig analyse af med henblik på at udforske betydningen af de studerendes tolkningsrammer. De studerendes tolkningsrammer og kulturelle ressourcer afslørede sig i deres besvarelser af spørgsmålet "Hvad er uddannelse?"

⁵ I den ene workshop gentog vi dele af eksperimentet med spørgsmålet "Hvad er læring?" om eftermiddagen, men da dette spørgsmål ikke analyseres i denne artikel, vil vi ikke komme nærmere ind på denne del. Derudover har vi udeladt nogle ekstra forsøg, vi lavede i undervisningen på hhv. kandidatuddannelsen i Pædagogisk antropologi og kandidatuddannelsen i Uddannelsesantropologi og globalisering.

bl.a. ved, at de henviste til relevante tekster og teorier i pædagogisk antropologi eller gengav forhold, som de kendte gennem forudgående læring fra deres tidligere uddannelser. Vores analyser af de studerendes besvarelser og prompthistorik blev understøttet af de fokusgruppeinterview, som vi havde foretaget med de studerende, hvor de reflekterede over deres egne besvarelser og arbejdsprocesser.

Resultater

I vores analyseproces fulgte vi hver enkelt deltagers proces på den måde, at vi først læste deltagernes frie besvarelse af spørgsmålet "Hvad er uddannelse?" uden hjælpemidler og dernæst sammenholdt denne med de efterfølgende besvarelser af spørgsmålet samt deltagernes prompthistorik fra ChatGPT og deres udsagn under de efterfølgende gruppeinterviews. På hvilken måde udviklede besvarelserne sig, og hvordan hang de sammen med spørgsmål og svar fra ChatGPT?

I vores læsning af deltagernes første frie besvarelser af spørgsmålet "Hvad er uddannelse?" uden hjælpemidler opdagede vi et mønster: Mange deltagere skrev om uddannelse i forhold til begrebet dannelse, forstået som en bredere personlig, social og kulturel udvikling, foruden tilegnelsen af målrettede kompetencer. Dannelse er her at forstå med det tyske begreb *Bildung*, som flere studerende også henviste til. Flere studerende var uddannet som lærere, før de startede på kandidatuddannelsen i Pædagogisk antropologi, og som del af læreruddannelsen og arbejdet som lærer må de antages at have stiftet bekendtskab med den danske folkeskoles dobbelte formål om dannelse og uddannelse. Således skrev Alice fx, at "uddannelse indebærer både en del, der omhandler dannelse, og en del, der handler om at blive klar til arbejdsmarkedet."⁶

Deltageren Thulla anvendte ikke direkte ordet dannelse i sin første, frie besvarelse, men definerede uddannelse bredt: "Uddannelse er mange ting. Læring vil nogen nok sige som det første. At blive klogere. Men uddannelse er bredere end det, tror jeg. At være under uddannelse er også at udvikle sig som menneske, at få nye forståelser, nye måder at forstå forhold på. Forståelser, der giver mig nye forudsætninger for at være i verden, navigere og forholde mig til andre." Kirsten skrev følgende: "Uddannelse er et meget komplekst begreb. Uddannelse i sig selv rummer dannelse, som henviser til dannelse af selvet på mange forskellige parametre." I alt syv ud af elleve deltagere tematiserede på den ene eller anden måde uddannelse som et spørgsmål om dannelse i deres første, frie besvarelser.

Når vi læste videre i deltagernes besvarelser i anden omgang om "Hvad er uddannelse?", efter de havde konsulteret en tekst eller chattet med ChatGPT, tegnede der sig to mønstre, som vi vil beskrive i det følgende: Nogle deltagere fastholdt deres første tolkningsramme, dvs. dét, der rammesatte deres uvidenhed, som de var startet med at bygge op i deres frie skriveøvelse om, hvad uddannelse er ud fra deres eksisterende kulturelle ressourcer. Ud fra vores analyse af deres skriveforløb kan vi se, at dette bl.a. handlede om begrebet dannelse, som de fastholdt i besvarelserne i anden omgang, og som vi i de efterfølgende fokusgruppeinterviews erfarede, at deltagerne havde med sig som forudgående læring fra læreruddannelsen. I deres prompthistorik kunne vi se, at disse deltagere stillede oppositionelle spørgsmål til ChatGPT, som udfordrede den tolkningsramme, som lå i ChatGPTs svar, som netop ikke omhandlede dannelse, men besvarede spørgsmålet om uddannelse ud fra mange andre vinkler, herunder forberedelse til arbejdsmarkedet. Disse deltagere udfordrede dog ChatGPTs svar ved at insistere på at spørge ind til dannelse med forskellige spørgsmål/prompts. Man hører ofte folk omtale ChatGPT som en 'sparringspartner', og her så vi nogle deltagere, som virkelig kæmpede mod ChatGPTs tolkningsrammer i en form for verbal sparring eller tvekamp, fordi ChatGPT ikke delte deres lokale faglige og sociale tolkningsramme.

⁶ Alle deltagere er tildelt nye navne.

Andre deltagere lod ChatGPT definere den faglige tolkningsramme, de stille spørgsmål inden for. Deres prompts fulgte ChatGPTs svar og begrebskategorier. De reproducerede det indhold, den form eller de begreber, som vi kunne se kom fra ChatGPTs svar i deres prompthistorik. De føjede sig ind under teknologiens algoritmestyrede tolkningsramme.

I det efterfølgende fokusgruppeinterview viste det sig, at fem af de deltagere, som havde skrevet om uddannelse som 'dannelse' i deres første besvarelser, var uddannet som lærere. De kunne trække på en bestemt form for forudgående læring, nemlig læreruddannelsens fokus på dannelse som en del af den danske folkeskoles formål. Alice fortalte, at hun brugte "sin egen viden", når hun skulle prompte, og forklarede: "Det er jo viden her fra studiet og viden fra tidligere. Og min egen uddannelse. Altså sådan, hvad jeg ligesom er klar over. Jeg tror det eneste, jeg har brugt ChatGPT til, er at tjekke. Og det havde jeg ikke haft brug for. Det var at skrive, at det kan være inden for forskellige fagdiscipliner. Fx pædagogik eller samfundsfag. Eller kunst. Det kunne jeg nok godt have gjort uden [ChatGPT]."

En anden deltager, Kirsten, forklarede i fokusgruppediskussionen: "Jeg synes, at mine [første og sidste besvarelser] ligner hinanden rigtig meget.[...] Altså fordi jeg også er uddannet lærer, så startede jeg ud med uddannelse og dannelse. Så jeg kørte i det spor: hvad er uddannelse, hvad er dannelse?" Hun startede med at skrive om dannelse i den første besvarelse og fastholdt dette fokus både under og efter sin interaktion med ChatGPT.

Thulla er også en af dem, som fastholdt sin forudgående læring i sine prompts om uddannelse som en bred form for dannelse som tolkningsramme for dialogen med ChatGPT. I vores nærlæsning af hendes prompthistorik er det tydeligt, at Thulla gør modstand mod ChatGPTs tolkningsramme og bliver ved med at spørge ind til en bestemt, forudgående forståelse af dannelse. Således lyder hendes hhv. tredje og femte prompts til ChatGPT: "Jeg vil ikke have fokus på faglig læring og vækst, hvad kan jeg så?" og "Jeg er ikke interesseret i tilpasning til skiftende arbejdsmarked". Her er det tydeligt, at Thulla forsøger at prompte ChatGPT til at forholde sig til hendes forudgående læring i en specifik tolkningsramme.

Når vi ser på alle deltageres prompthistorik og dialoger med ChatGPT, startede flere med at indtaste spørgsmålet "Hvad er uddannelse?" i ChatGPTs dialoginterface. I ingen af de første svar, som ChatGPT leverede, var der tale om dannelse. Hos Alice svarede ChatGPT fx: "Uddannelse er en proces, hvor en person erhverver viden, færdigheder, kompetencer og forståelse gennem instruktion, træning eller studier. Det er en måde at forberede og udvikle enkeltpersoner til at fungere i samfundet og i arbejdsmarkedet." Et andet bud fra ChatGPT på samme spørgsmål var: "Uddannelse refererer til den proces, hvor en person får viden, færdigheder, værdier og holdninger gennem forskellige former for læring. Det er en struktureret og systematisk tilgang til at tilegne sig viden og udvikle kompetencer. Uddannelse kan foregå på forskellige niveauer, herunder grundskole, gymnasiale uddannelser, erhvervsuddannelser, videregående uddannelser og efteruddannelse. Formålet med uddannelse er at give enkeltpersoner mulighed for at udvikle sig intellektuelt, erhverve specifikke færdigheder og forberede sig til at deltage aktivt i samfundet. Uddannelse kan bidrage til at øge en persons muligheder for beskæftigelse, karriereudvikling og personlig vækst."

Det er således tydeligt, at ChatGPT i denne sammenhæng kom med en mere arbejdsmarkedetsrettet tolkningsramme og tilgang til uddannelse, som er rettet mod enkeltindivider, og som handler om at erhverve kompetencer til samfundet og arbejdsmarkedet, men ikke lægger så stor vægt på dannelse forstået som

Bildung, hvilket man gør i Danmark.⁷ ChatGPTs svar ligger desuden langt fra den antropologiske faglige tolkningsramme (fx Levinson & Holland, 1996), som er nærværende forskningsprojekts udgangspunkt og som de studerende på kandidatuddannelsen i Pædagogisk antropologi ifølge studieordningen skal lære om.

At ChatGPT kommer med sine egen ressourcer, begreber og former for svar (måske sin egen gennem træningsprocessen amerikaniserede kultur) var meget tydeligt hos de deltagere, som var overvældet af ChatGPTs svar på, hvad uddannelse er: Lydia var eksempelvis en deltager, som overtog mange af ChatGPTs svar og indarbejdede dem i den tekst, som hun skrev, efter hun havde brugt ChatGPT. Hendes indledende sætning i den endelige tekst "Uddannelse refererer generelt til processen med at erhverve viden, færdigheder, erfaringer eller kvalifikationer gennem formel eller uformel undervisning" har for eksempel overtaget en skelnen mellem formel og uformel undervisning, som vi kunne spore kommer fra hendes prompthistorik med ChatGPT. I hendes afsluttende tekst har hun også overtaget ChatGPTs udglattende og diplomatiske form for svar, at uddannelse "kan have mange forskellige formål" og "uddannelse kan variere i form og omfang afhængigt af land, kultur og individuelle præferencer". Denne type meget brede og inkluderende svar, hvor uddannelse "ofte har til formål" eller "kan bidrage til", ligner meget de svar, som Lydia fik fra ChatGPT.

I det efterfølgende fokusgruppeinterview, hvor deltagerne reflekterede over deres arbejdsproces og brug af ChatGPT, fortalte Lydia, at hun lod sig lede lidt for meget af ChatGPT: "Jeg tror, at ChatGPT får mig mere ud ad nogle tangenter. (...) Jeg skal øve mig i at være superkonkret. Og ChatGPT minder mig virkelig om, hvor flyvsk jeg kan være. Og så flyver den [teksten eller tankegangen] bare længere ud."

Det er vigtigt at nævne, at vores analyse viser, at den faglige tekst, som vi udleverede til deltagerne i vores workshop, også påvirkede deltagerne, som en form for fagrelevant guidance. Hold B, der startede med den fagrelevante tekst, brugte den efterfølgende til at skabe prompts. Den fagrelevante tekst var således også med til at lede og guide de studerende ind i den tolkningsramme, der var defineret som relevant for faget pædagogisk antropologi af os som undervisere.

Diskussion

Vi kan være uvidende om mange ting, men i en specifik uddannelsessammenhæng er den Relationelle Sokratiske Uvidenhed relateret til den lokale faglige tolkningsramme. Uddannelsens tolkningsramme, både på et bevidst didaktisk og et ubevidst niveau, rammesætter, hvad og hvordan de studerendes føres ind i uddannelsen og dens vidensområde. Vi har fundet interaktioner med ChatGPT, der peger på, at der kan være en konflikt mellem de faglige tolkningsrammer, der sættes i en lokal uddannelseskontekst, og de algoritmebaserede tolkningsrammer, der sættes af store sprogmodeller. Svaret på det bevidst generiske spørgsmål "Hvad er uddannelse?" kunne gå mange veje i mødet med ChatGPT. Men hvad er sandsynligheden for, at dannelse som tema og begreb kommer op, når en gruppe danske studerende i pædagogisk antropologi skal definere, hvad uddannelse er i deres frie skriftlige besvarelser af spørgsmålet? Tilsyneladende meget stor. Det er, vil vi konkludere ud fra vores analyse, den tolkningsramme, som især danske læreruddannede kandidatstuderende bærer med sig. Hvad er sandsynligheden for, at dannelse kommer op, når ChatGPT skal definere uddannelse? Tilsyneladende meget lille. Selv i et lille eksperiment som dette og med en tidlig version af Open AI's sprogmodel er det tydeligt, at ChatGPTs måde at besvare spørgsmål på er formet af bestemte datasæt, som igen er formet primært af udvalgte, primært engelsksprogede tekster, begrebsliggørelser og

⁷ Det betyder selvfølgelig ikke, at man ikke eksplicit vil kunne bede ChatGPT forklare begrebet dannelse eller Bildung, men det kræver jo, at de studerende (og deres undervisere) allerede har en klar idé om deres lokalt formede kulturelle tolkningsramme for, hvordan de forstår begrebet uddannelse på en specifik måde – og det er langt fra altid tilfældet, at vi er bevidste om vores egne kulturelle ressourcer.

antagelser. ChatGPT er ikke som mennesker situeret i en bestemt kulturelt formet uddannelsessammenhæng, og det præger dens svar på spørgsmålet "Hvad er uddannelse?"

Hvis vi lader vi os styre af en i forvejen rammesat faglig uvidenhed, opstår der én form for dialog med ChatGPT. Hvis vi lader ChatGPT forme tolkningsrammen, går dialogen en anden vej. For nogle deltagere betød interaktionen med ChatGPT, at de glemte deres eget udgangspunkt i den frie skriveøvelse og gradvist overtog ChatGPTs formuleringer og jargon. Andre deltagere holdt fast i dannelsesbegrebet og blev ved med at prompte ChatGPT til at svare på det, *de* fandt væsentligt ved uddannelse, selvom ChatGPT havde svært ved at levere brugbare svar. Vi ser ikke disse fund som en kritik af ChatGPT eller som en advarsel mod at anvende ChatGPT i undervisningen. Vi ser det snarere som en ny viden, der peger i retning af et nyt pædagogiske begreb, Relationel Sokratiske Uvidenhed (RSU), som kan videreudvikles til forskellige didaktiske greb for undervisere. Begrebet kan i første omgang bruges til at øge underviseres og studerendes bevidsthed om, hvad der definerer de faglige tolkningsrammer, der rammesætter og former en uddannelse. RSU er med andre ord det, som de studerende er uvidende om og som det er *relevant* at spørge til i en lokal fagligt funderet tolkningsramme. ChatGPT kan give omfattende svar om faglige problemstillinger i forskellige uddannelsessammenhæng – men det kræver, at studerende og undervisere selv forstår at prompte ChatGPT med de spørgsmål, der er fagligt relevante i den enkelte uddannelsessammenhænge.

Hvis vi anvender de teoretiske begreber om forudgående læring og tolkningsrammer (Hasse, 2011; 2020) på materialet fra vores undervisningseksperiment, kan dannelsesbegrebet forstås som den selvfølgelig kulturelle tolkningsramme, nogle af deltagerne har med sig ind i mødet med teknologien (bl.a. fra læreruddannelsen). Det er deres udgangspunkt, der udfordres i mødet med ChatGPT. ChatGPT nævner ikke af sig selv begrebet dannelse, når der spørges til uddannelse, formentlig fordi den primært bygger på amerikanske og ikke-danske (eller tyske eller kontinentaleuropæiske) sprogmodeller. Når de studerende specifikt promptede noget med dannelse, handlede ChatGPTs svar om mange forskellige forhold, men uden et fokus på "det dannede menneske", der ligger i det danske begreb og tilsvarende tyske begreb Bildung. De danske studerendes tolkningsrammer er med andre ord kulturelle, eller som en af de studerende siger det i et af vores fokusgruppeinterview: "noget særligt dansk".

ChatGPT kan ikke (anno 2025) *af sig selv* skabe en specifik faglig relevant tolkningsramme, og derfor må undervisere bestræbe sig på at give deres studerende en RSU (Relationel Sokratiske Uvidenhed), der gør det muligt for dem at rammesætte deres uvidenhed og stille gode spørgsmål inden for en fagligt relevant rammesætning, der fx medtænker uddannelsers særlige danske uddannelseshistorik og kontekst. Det betyder ikke, at ChatGPT ikke kan anvendes i undervisningen, men det kræver undervisere, der både selv indser og kan videreformidle den fagrelevante tolkningsramme, som en studerendes uvidenhed skal udspille sig inden for. Denne kompetence er afgørende, også selv hvis der udvikles nye sprogmodeller trænet på mere dansk materiale, fordi forskellige uddannelsers indhold, begreber og faglige tolkningsrammer er forskellige. Undervisere skal være opmærksomme på den risiko, at ChatGPT og andre store sprogmodeller kan overtage tolkningsrammen frem for de lokale fagligheder.

I nogle tilfælde forstyrrede ChatGPT de studerendes læring og kulturelle tolkningsramme ved udelukkende at understrege, at uddannelse handler om arbejdsmarkedsparathed – noget især de studerende uden lærerbaggrund eller tilsvarende fokus på uddannelsers og dannelses rolle i samfundet tog til sig i varierende grad. I andre tilfælde forsøgte de studerende, især dem med en lærerbaggrund, at udfordre ChatGPTs uvidenhed – eller manglende svar – om dannelse ved at blive ved med at omformulere deres prompts. Sådanne forsøg på igen og igen at tvinge ChatGPT til at forholde sig til et dannelsesbegreb kan dog også siges at

forhindre spørgsmål, der søger dybere ind i en fagligt relevant tolkningsramme.

Med de store sprogmodellers fremkomst bør vi skærpe vores forståelse for vores forskellige fags lokale tolkningsrammer og opbygge den nødvendige Relationelle Sokratiske Uvidenhed, vi skal lære vores studerende at have. Vi skal med andre ord lære at værdsætte en særlig form for faglig uvidenhed (Hasse & Bruun, 2023). Denne form for uvidenhed hjælper os med at bedømme og udfordre svarene fra ChatGPT. For at være 'uvidende' på den fagligt rigtige måde skal undervisere nu i endnu højere grad end før generativ AI være i stand til at definere og forklare den specifikke og lokale fortolkning af faget for deres studerende. Vores eksperiment viser, at ChatGPT kan bruges til mange spændende ting i undervisningen. Den kan ikke overtage lærerrollen, heller ikke til en form for differentieret, individuelt tilpasset undervisning, som mange antager (fx Gombert et al., 2024), da den simpelthen ikke kan erkende sin egen uvidenhed – og dermed kan risikere at tromle de studerendes specifikt fagrelevante kulturelle og lokale relevante forståelser.

Konklusion

Denne artikel bidrager med udviklingen af det pædagogisk begreb Relationel Sokratisk Uvidenhed (RSU) på baggrund af antropologisk læringsteori (Hasse, 2002; 2023), som kan videreudvikles til forskellige didaktiske greb og redskaber til videregående uddannelser. Vores erfaringer fra projektet "Sokratiske uvidenhed i arbejdet med generative AI-chatbots" peger på, at den store sprogmodel, vi benyttede, ikke af sig selv var i stand til at forholde sig til den specifikke lokale faglige tolkningsramme. ChatGPT kunne ikke udpege, hvad der var relevant for danske studerende i den konkrete uddannelsessammenhæng uden reflektiv og underviserguidet promptning. Derfor konkluderer vi, at vi må lære de studerende at prompte inden for den faglige tolkningsramme, der er relevant for den pågældende faglighed, som de er ved at tilegne sig om som også udgør den ramme, inden for hvilken fagligt relevante *uvidenhed* udspiller sig. Det kræver en Relationel Sokratisk Uvidenhed. Der er brug for, at undervisere forklarer de lokale og fagspecifikke former for relevant uvidenhed, som de studerende kan spørge ind til – med eller uden ChatGPT.

I forhold til vores tre forskningsspørgsmål kan vi konstatere, at de studerendes spørgsmål eller prompts varierer i forhold til deres forudgående læring. I vores undervisningseksperiment gjorde det en forskel, hvordan deltagerne promptede, og om de kom til kandidatuddannelsen med en lærerfaglig baggrund eller andre baggrunde. De studerendes forudgående læring var med til at danne den tolkningsramme, de studerende spurgte inden for – og deres tolkningsrammer udvikledes tilsvarende af de deres brug af fagrelevante tekster og/eller interaktioner med ChatGPT.

Frem for at overlade fremtidens undervisning til chatbots og andre former for T-bots (teachers bots) eller digitale undervisningsassistenter (se Bruun et al., 2024), som bl.a. er baseret på store sprogmodeller, bliver menneske-undervisernes rammesætning af de studerendes uvidenhed vigtigere end nogensinde. Gode undervisere, der kender fagets lokale faglige forankringer, kan skabe en mere tydeliggjort tolkningsramme for det, de studerende skal vide, at de ikke ved, dvs. en Relationel Sokratisk Uvidenhed. Undervisere kan støtte de studerende i at forholde sig bevidst og kritisk til forskellen på deres egen og ChatGPTs rammesatte uvidenhed.

Referencer

- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. I Richardson, J. G. (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press. S. 241-58.
- Bruun, M. H., Hasse, C., & Krause-Jensen, J. (2024). *Store sprogmodeller og AI chatbots på videregående uddannelser*. Aarhus Universitetsforlag.

- Davis, B., Carmean, C., & Wagner, E. (2009). The Evolution of the LMS: From Management to Learning. *The ELearning Guild Research*. <https://www.learningguild.com/insights/137/the-evolution-of-the-lms-from-management-to-learning/>
- Firat, M. (2023) What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6 (6), 57–63.
- Gombert, S., Fink, A., Giorgashvili, T., Jivet, I., Di Mitri, D., Yau, J., Frey, A. & Drachsler, H. (2024). From the Automated Assessment of Student Essay Content to Highly Informative Feedback: a Case Study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00387-6>
- Hasse (2002). *Kultur i bevægelse: Fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum*. Samfundslitteratur.
- Hasse (2011). *Kulturanalyser i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.
- Hasse (2015). *An Anthropology of Learning. On Nested Frictions in Cultural Ecologies*. Springer.
- Hasse, C. (2017). Technological literacy for teachers. *Oxford Review of Education*, 43 (3), 365–378.
- Hasse, C. (2020). *Posthumanist Learning. What Robots and Cyborgs Teach us About Being Ultra-social*. Routledge.
- Hasse, C. (2022). Learning with Potentials. I Ingold (red.) *Knowing from the Inside Cross-Disciplinary Experiments with Matters of Pedagogy*. Bloomsbury Academics. S. 21-40.
- Hasse, C. (2023) Socratic ignorance in processes of learning with technology, chapter 6. I Bound, H., Anne Edwards, A., Evans, K. & Chia, A. (red.) *Workplace Learning for Changing Social and Economic Circumstances* (eds). London: Routledge. S. 76-90.
- Hasse, C. & Bruun, M. H. (2023, 2. december). ChatGPT minder os om det gode ved uvidenhed. *Videnskab.dk*. <https://videnskab.dk/teknologi/chatgpt-minder-os-om-det-gode-ved-uvidenhed/>
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. Gyldendal.
- Jeon, J. & Lee, S. (2023) Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*. 28 (12), 15873-15892. DOI: 10.1007/s10639-023-11834-1
- Levinson, B. A., & Holland, D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. I Levinson, B. A. Foley, D.E. & Holland, D.C. (red.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local practices*. State University of New York Press. S. 3-34.
- Mackenzie, M. M. (1988). The Virtues of Socratic Ignorance. *The Classical Quarterly*, 38(2), 331-350. doi:10.1017/S0009838800037009
- McPherran, M. L. (2011). Socratic religion. I Morrison, D. (red.), *The Cambridge Companion to Socrates*. Cambridge University Press. S. 111-137.
- Michel-Villarreal R., Vilalta-Perdomo E, Salinas-Navarro DE, Thierry-Aguilera R, & Gerardou F.S. (2023). Challenges and Opportunities of Generative AI for Higher Education as Explained by ChatGPT. *Education Sciences*, 13(9), 856. <https://doi.org/10.3390/educsci13090856>
- Mollick, E. & Mollick, L. (2023). Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts. *Wharton School*

Research Paper:

Plato (1914). The Apology. I: *Plato in Twelve Volumes*. Harvard University Press.

Rospigliosi, P.A. (2023) Artificial intelligence in teaching and learning: what questions should we ask of ChatGPT?. *Interactive Learning Environments*, 31:1, pp. 1-3, DOI: 10.1080/10494820.2023.2180191

Stone, I. F. (1988). *The Trial of Socrates*. Little, Brown & Company.

Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 31-40. DOI: 10.37074/jalt.2023.6.1.17

Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 15.

Waterfield, R. (2009). *Why Socrates Died. Dispelling the Myths*. W.W. Norton og Company.

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

Er der brug for sprog? Jurastuderendes perspektiver på værdien af sprog som tillægskompetence

Camilla Falk Rønne Nissen¹, Educational Development and Quality, Copenhagen Business School

Abstract

Regeringens nationale strategi for styrkelse af fremmedsprog fra 2017 fremsætter en ambition om, at fremtidens arbejdsstyrke opnår solide sproglige *tillægskompetencer*, ved at fremmedsprog i højere grad integreres i videregående uddannelse. Det er imidlertid underbelyst, hvilken rolle sprog spiller i studerendes overvejelser om vejen fra uddannelsessystemet til arbejdsmarkedet, og hvilket ansvar uddannelserne har i udviklingen af sproglige kompetencer. Denne artikel gengiver resultater fra en interviewundersøgelse foretaget i forbindelse med en større behovsafdækning af sprog i et studie- og karrierespæktiv på forskellige danske videregående uddannelsesinstitutioner. Med udgangspunkt i interviews med seks studerende på forskellige stadier af jurauddannelsen på Københavns Universitet diskuteres værdien af sprog som tillægskompetence set fra et studenterperspektiv. Teoretisk og analytisk skelnes der mellem forskellige oplevelser af sprogbehov, og med de studerende som eksempler vises, hvordan bestemte sproglige kompetencer kan være nødvendige for studie eller karriere, og hvordan studerendes sproglige kompetencer er med til at forme deres studie- og karriereveje.

Introduktion

Livet efter endt uddannelse har naturligt konsekvenser for individet, men individets vej fra uddannelsesinstitution til arbejdsmarkedet er ikke kun et personligt anliggende, det er også et samfundsanliggende med samfundsmæssige og økonomiske konsekvenser. Det er derfor væsentligt at forstå denne vej. Samtidig møder de studerende nu et mere diffust arbejdsmarked med mindre fastlagte karrieremuligheder end tidligere, og de studerende skal derfor også strategisk navigere i uddannelsessystemet for at optimere deres kompetencer på en måde, der passer med deres forestillinger om fremtiden (Nielsen & Holmegaard, 2014). I regeringens nationale Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet fra 2017 bliver sprog placeret som en af de kompetencer, som fremtidens arbejdsstyrke skal opnå. En af målsætningerne fremført i strategien er nemlig, at "fremmedsprog i højere grad integreres i et bredere udsnit af de videregående uddannelser", således at "en større andel af fremtidens arbejdsstyrke opnår solide sproglige kompetencer som tillægskompetence til andre kernefagligheder" (Regeringen, 2017, s. 18). Det er imidlertid underbelyst, hvordan sproglige kompetencer og karrieremæssige effekter hænger sammen – især fra et studenterperspektiv (se Kristensen & Brændgaard, 2017, Kraft m.fl., 2023, og til dels, Kirilova & Schou, 2015, for undtagelser) – ligesom der mangler empirisk baseret diskussion af, hvilket ansvar uddannelsesinstitutionen har. Til gengæld påpeger flere undersøgelser, at behovet for sproglige kompetencer i de danske virksomheder findes

¹ cfn.edq@cbs.dk

(Verstraete-Hansen, 2008, Dansk Industri, 2021, Lyngvig, 2021, Simonsen m.fl., 2021, Alexandersen & Kanareva-Dimitrovska, 2021).

Denne artikel sætter fokus på jurastuderendes forestillinger om den videre vej til arbejdsmarkedet, herunder hvilke kompetencer de mener, at arbejdsgivere lægger vægt på, samt hvilke overvejelser der ligger bag de valg, de træffer under deres uddannelsesforløb. Der fokuseres særligt på, hvilke overvejelser de studerende gør sig i forbindelse med værdien af sproglige kompetencer for deres *employability*, altså "[d]et sæt af præstationer – evner, forståelser og personlige egenskaber – som sandsynliggør kandidaters ansættelser og succes i deres valgte beskæftigelse, som gavner kandidaten selv, arbejdspladsen, samfundet og økonomien" (Yorke, 2006, s. 8, egen oversættelse). De resultater, der gengives i artiklen, stammer fra en interviewundersøgelse, der er foretaget som en delundersøgelse i forbindelse med projektet Modeller for Undervisning i Sprog som Tillægskompetence (MUST)². Formålet med projektet var på baggrund af en afdækning af sprogbehov at udvikle modeller for, hvordan sådanne behov kan varetages på forskellige danske uddannelsesinstitutioner. Uddannelsesinstitutioner kan af gode grunde ikke kontrollere arbejdsmarkedet i et frit samfund, og derfor kan de heller ikke garantere ansættelse efter endt uddannelse, men qua deres uddannelser og uddannelsesstilbud kan de være med til at sandsynliggøre passende ansættelse. Artiklen afsluttes med en diskussion af, hvor ansvaret for udvikling af sproglige tillægskompetencer ligger.

Teori, metode og data

MUST-projektet er baseret på en afdækning af behov for sprog i et studie- og karriereperspektiv på en række partnerinstitutioner: Københavns Universitet (KU), Danmarks Tekniske Universitet (DTU), Copenhagen Business School, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, Københavns Professionshøjskole, Københavns Erhvervsakademi, Erhvervsakademi Dania og Det Kongelige Danske Musikkonservatorium. Partnerinstitutionerne har selv valgt at være med i MUST-projektet, bl.a. pga. oplevede (forskelligartede) sprogbehov på uddannelserne. Behovsafdækningen er foretaget i 2020-2024 og inkluderer observationer af undervisning, afdækkende og opfølgende interviews med studieledelse, undervisere og studerende, spørgeskemaer til studerende samt udvikling af pilotprojekter på baggrund af behovsafdækningen, hvor sprog og fag integreres på forskellige måder (se Kraft m.fl., 2023, Larsen m.fl. 2024a, Larsen m.fl., 2024b, Larsen & Holmen, 2024, for publikationer om projektet).

MUST-projektet tager sit teoretiske afsæt i de grundtanker om sprog i ikke-sproguddannelser, der findes inden for det felt, der i europæisk terminologi kendes som Content and Language Integrated Learning, CLIL (Coyle m.fl., 2010), særligt ifm. at nuancere sprogbegrebet. Vigtigst at nævne i denne sammenhæng er, at sprog ikke ses som en afgrænset enhed. Tværtimod tages der højde for forskellen på 1) det sprog, der er behov for til at få adgang til et bestemt fagligt emne (det faglige sprog), 2) det sprog, der er behov for til at klare sig i gruppearbejde, stille spørgsmål, argumentere osv. (sprog til læring), og 3) det sprog, som studerende tilegner sig gennem konkrete læringssituationer (sprog gennem læring) (Larsen m.fl., 2016, Coyle m.fl., 2010, s. 38). Desuden hentes der i MUST-projektet inspiration i uddannelsesforsker John Aireys *disciplinary literacy*-matrix, som tilføjer en måde at tale om behov på, der tager højde for, hvilke sproglige delfærdigheder (tale, lytte, læse, skrive) der skal læres af hensyn til uddannelse, fremtidigt job eller det omgivende samfund (Airey, 2011). Eksempelvis kan man som studerende have brug for visse færdigheder på engelsk ifm. sin uddannelse, men samtidig have behov for læse- og skrivefærdigheder på fransk til det fremtidige job.

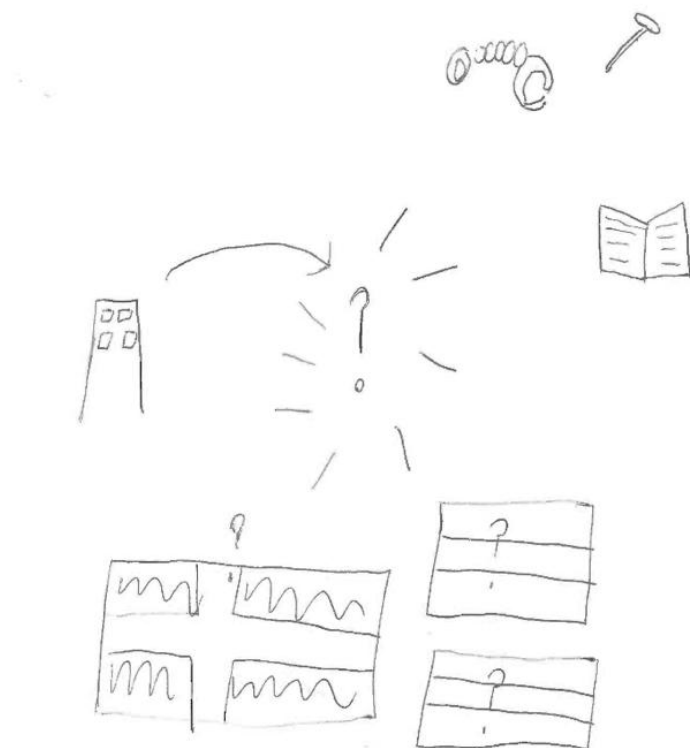
² <https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/sprog-som-tillaegskompetence/>. MUST-projektet er finansieret af det Nationale Center For Fremmedsprog (NCFP) og udført på Center for Internationalisering og Parallelsproglighed.

Denne artikel er baseret på indsigter fra det samlede datagrundlag fra MUST (se fx Larsen m.fl., under udgivelse a, og Larsen & Holmen, under udgivelse), men der tages udgangspunkt i data indsamlet som en delundersøgelse af sprog og employability. Delundersøgelsen sætter fokus på de studerendes oplevelser af behov med inspiration i de sociologiske og socialpsykologiske begreber *imagined future* (Mische, 2009) og *possible selves* (udviklet af Markus & Nurius, 1986, se også Henderson m.fl., 2018, Harrison, 2018). Den *forestillede fremtid* er et begreb, der retter opmærksomhed mod den række af 'fremtider', som et individ kan forestille sig, og som er knyttet til og et produkt af oplevelser og resurser, som den studerende har med sig. Idéen om *possible selves* tilføjer et identitetsaspekt til disse fremtider, og begrebet er tidligere blevet knyttet til forskning, der søger at forstå studerendes uddannelsesmæssige strategier (fx Henderson m.fl., 2018, Nielsen 2021).

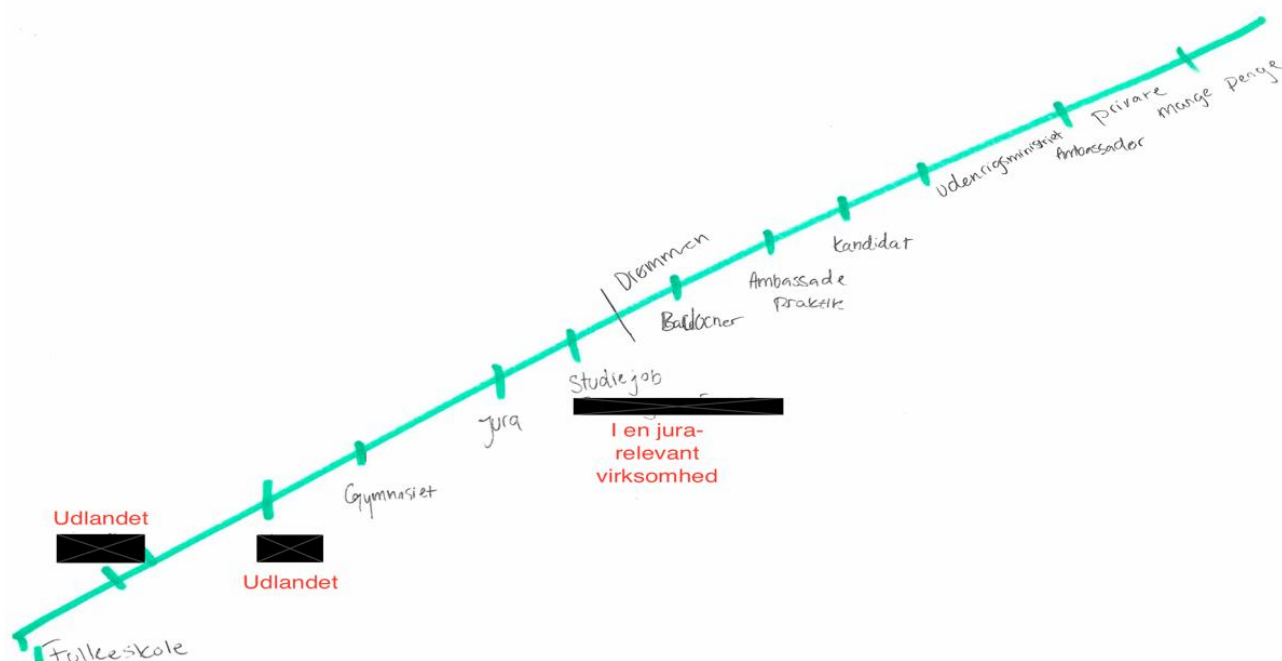
I delundersøgelsen er der i alt foretaget 22 interviews med studerende på tre af MUST-projektets partneruddannelser, Eksport og teknologi på DTU, Institut for Fødevare og Ressourceøkonomi (IFRO) på det Naturvidenskabelige Fakultet (KU) og jurauddannelsen på Det Juridiske Fakultet (KU). De studerende, der blev udvalgt til interviews, er vilkårligt valgt ud fra spørgeskemaer om sprogbehov gennemført i forbindelse med MUST-projektet. Af de tre uddannelser er Eksport og teknologi på DTU den eneste, der har integreret sprog på uddannelsen. IFROs kandidatuddannelser er alle udbudt på engelsk, mens jurauddannelsen hovedsageligt fungerer på dansk og uddanner til et dansk arbejdsmarked. I denne artikel fokuseres på interviews foretaget med seks studerende på forskellige stadier af jurauddannelsen, fra første år til nyuddannet, der eksemplificerer forskellige behov og strategier, som studerende kan have. Udvikling af sproglige kompetencer er ikke for nuværende en integreret del af jurauddannelsen på KU, men som jurastuderende er det obligatorisk at have minimum ét fag udbudt på engelsk på hhv. bacheloruddannelsen (det obligatoriske *International Law*) og kandidatuddannelsen (valgfrit kursus)³. Disse fag kan beskrives som English Medium Instruction, hvor et (juridisk) fagligt emne bliver udbudt på engelsk, men hvor der ikke er et decideret sprogelement inkluderet i undervisningen og læringsmålene (Airey, 2016). Man kan desuden vælge at skrive bachelorprojekt og/eller speciale på engelsk, da visse retsområder er udbudt på engelsk. Der findes også muligheder for at tage ikke-ECTS-givende sprogfag i form af *Fagengelsk (Legal English)*, *Latin for Jurister*, og i efterårssemesteret 2023/24 søsattes et kursus i *Fransk ret og sprog til en international juridisk karriere* som et resultat af MUST-projektet. Dette kursus integrerer i høj grad fag og sprog, men var ikke oprettet på interviewtidspunktet.

Interviewene tog udgangspunkt i visuelle metoder (Bagnoli, 2009; Mikkelsen, 2005; Nielsen, 2021), hvor de studerende blev bedt om at illustrere deres vej til arbejdsmarkedet. Selve interviewets omdrejningspunkt var den studerendes uddannelsesforløb og de tilhørende forestillinger om den videre vej til arbejdsmarkedet ('drømmejobbet') gennem en valgfri illustration (fx tidslinje, tegning e.l.), herunder hvilken rolle sprog (som mål og som medbragt resurse) spiller i de studerendes uddannelsesmæssige strategier. Illustrationens primære formål var at åbne samtalen, invitere til fortælling og skabe overblik over det fortalte (se billede 1 og billede 2 for eksempler).

³ <https://studier.ku.dk/kandidat/jura/undervisning-og-opbygning/> og <https://studier.ku.dk/bachelor/jura/undervisning-og-opbygning/>



Billede 1: Tegning lavet af den studerende, der refereres til som SJ2. Her illustreres institutionen i form af en bygning og en pil til uvisheden i form af et spørgsmålstegn. Et håndjern og en hammer symboliserer strafferet og bogen symboliserer det fokus, den studerende havde under sin uddannelse. Flagene symboliserer Danmark og dansk og andre lande og andre sprog, som en del af den uvisse fremtid.



Billede 2: Tegning lavet af den studerende, der refereres til som SJ4. Tegningen er en tidslinje for den interviewedes vej gennem uddannelsessystemet og mod det ultimative mål: mange penge. Midt på tidslinjen er illustreret en skillelinje, der markerer det, der er sket op til interviewtidspunktet på den ene side og fremtiden (=drømmen) på den anden side.

I instruktionen til illustrationen blev der lagt op til, at den studerende skulle fortælle om, hvor og hvordan han/hun så sig selv om 5-10 år. Interviewene var semistrukturerede i den forstand, at de ikke var bundet af en række spørgsmål, men tog udgangspunkt i den måde, hvorpå illustrationen og fortællingen udformede sig. Dog var der på forhånd udarbejdet hjælpespørgsmål, der havde det formål at fungere støttende ift. det, der blev eller ikke blev illustreret på papiret. Disse spørgsmål drejede sig om, hvilke kompetencer den studerende oplever at få på sin uddannelse, og hvordan disse kompetencer opleves at matche 'drømmejobbet'. Desuden var der hjælpespørgsmål til de studerendes valg undervejs i deres uddannelse, fx valg af udlandsophold eller ej, valg af fag, samt deres oplevelse af, hvad de valg eller fravalg, de har taget undervejs i deres uddannelsesforløb, betyder for deres fremtidige jobmuligheder. Alle interviewene varer omkring 1-1,5 time og er lydoptaget og transskriberet. Nedenstående findes en introduktion til de seks studerende.

SJ1

SJ1 er på interviewtidspunktet kandidatstuderende på første år og står over for et udlandsophold i Frankrig, hvor han tager fag på både fransk og engelsk. Et af formålene med udlandsopholdet er at dygtiggøre sig i fransk, og han refererer til udlandsopholdet som en sprogrejse. SJ1's drøm er at få advokatbestalling på det advokatkontor, hvor han har studiejob. Han beskriver fransk som en hobby, der giver et større output (ift. arbejdslivet) end andre typer af hobbyer.

SJ2

SJ2 er på tidspunktet for interviewet nyuddannet og jobsøgende. Han har undervejs i sit studie fokuseret på strafferet og på at få gode karakterer og har dermed bl.a. nedprioriteret studiejobs. Hans oplevelse af at studere var, at jura var svært nok i sig selv, og at han derfor ikke havde overskud til også at have et studiejob eller fokusere på andre sprog end dansk. Han oplever dog at blive fravalgt af potentielle arbejdsgivere, fordi han ikke

skiller sig ud. Han beskriver uddannelsen som et spil med regler, der først er synlige, når man bliver konfronteret med arbejdslivet.

SJ3

SJ3 er kandidatstuderende, og ligesom SJ1 drømmer han om at få sin bestalling på det advokatkontor, hvor han er ansat på interviewtidspunktet. SJ3 havde tysk i gymnasiet og fortæller, at han skriver 'basale tyskfærdigheder' på sit CV. Desuden gjorde han en massiv indsats i gymnasiet for at forbedre sit engelsk og for at opnå en høj karakter i faget. Han havde ønsket sig at komme på udlandsophold, bl.a. for at kunne vise en arbejdsgiver, at han kan klare sig i et fremmed land, på et andet sprog. Udlandsopholdet var ikke muligt pga. corona.

SJ4

SJ4 er førsteårsstuderende på bacheloren, men har allerede inden studiestart gjort sig karriereovervejelser. Bl.a. har hun fokuseret på at dygtiggøre sig i spansk ved at bo i et spansktalende land. Hun beskriver, at hendes sprogkundskaber indtil videre har givet hende fordele ift. at få et relevant studiejob, fordi hun er i stand til at læse juridiske kontrakter på mange forskellige sprog, herunder tysk, fransk og spansk. Hun drømmer om at blive ambassadør og siger, at første stop på vejen dertil er at blive ansat i udenrigsministeriet, her bliver sprogkundskaber i andre sprog end dansk og engelsk iflg. hende set som et stort plus.

SJ5

SJ5 har på interviewtidspunktet skrevet sit speciale og mangler kun enkelte fag, før han er færdiguddannet. Han drømmer om at arbejde i en international virksomhed og har gjort tiltag for at gøre sig attraktiv for en international arbejdsgiver. Han har bl.a. valgt at skrive sit speciale på engelsk og at tage flere fag på engelsk. Han beskriver også, at han ved at fokusere på engelsk forsøger at kompensere for at have fravalgt et udlandsophold. Han beskriver, at hvis han i løbet af sit studie havde haft den indsigt (som han sidestiller med planlægningsevne og studieteknik), som han har nu, så havde han prioriteret at lære andre sprog, fx fransk, for at kunne differentiere sig fra andre kandidater til drømmejobbet i en international virksomhed.

SJ6

SJ6 går på femte semester af bacheloruddannelsen og har netop stået over for valget om at skrive sit bachelorprojekt på enten engelsk eller dansk. Valget faldt på dansk, selvom hun går med tanker om at skrive specialet på engelsk. På interviewtidspunktet følte hun sig endnu ikke klar til at skrive en større opgave på engelsk. SJ6 drømmer om at arbejde i en medicinalvirksomhed (som iflg. hende per definition er international), og hun fortæller ligesom SJ5 om, hvordan hun kan forme sin profil, så hun fremstår international, selvom hun ikke ønsker at tage på udlandsophold, bl.a. ved at skrive sit speciale på engelsk.

Vejen til drømmejobbet

De interviewede studerende var strategiske og karriereorienterede, og allerede tidligt i deres studieforløb gør de sig overvejelser om deres CV. Som en studerende siger, så handler det om "at holde øjnene på bolden og slutmålet" (SJ6), og en anden siger: "alt, hvad jeg gør, er en lille smule CV-baseret, altså jeg er jo jurastuderende" (SJ4). Nedenfor gennemgås, hvordan de studerende beskriver vejen til drømmejobbet.

Alle de interviewede studerende nævner vigtigheden af karakterer ift. at få drømmejobbet (måske endda bare at få et job), og karakterer får status som en blåstempling af, at man "kan det, man skal kunne" (SJ2). Erfaring fra studiejobs har også en central placering i de studerendes bevidsthed – og særligt det første studiejob, som skal bruges som et karrierespringbræt. For de interviewede studerende er milepælen, at man har sikret sig det

første relevante studiejob (alternativt, frivillige job) inden for de første 2 år af studiet⁴. Det er altså et delmål på vejen mod slutmålet: Én af måderne, man kan sikre sig det første job på, er ved at få gode karakterer. På den måde bliver høje karakterer en form for selvfølgelighed ift. at klare sig (godt) på arbejdsmarkedet. Jurauddannelsen på KU uddanner hvert år et stort antal kandidater⁵, og for de studerende medvirker det til en forestilling om, at fordi jura producerer mange kandidater, der til dels ligner hinanden, må det være et minimumskrav, at du er blandt de allerbedste juridiskfagligt. Jura er altså deres *kernefaglighed* (jf. ordvalg brugt i fremmedsprogsstrategien, Regeringen, 2017). SJ6 udtrykker det sådan:

*"Selvfølgelig er det meget attraktivt, hvis man har lavet frivilligt arbejde eller været med i foreninger, eller hvis man har sproglige kompetencer og tager **noget sprog ved siden af**, men man er også nødt til på et eller andet punkt at sige: "Hvor meget kan jeg?" Altså **studiet er det vigtigste**, så hvor meget kan jeg holde til at fylde på mit CV udover."*

Som denne studerende beskriver, så står studiet altså som det vigtigste, og karaktererne, som et bevis på juridisk formåen, står helt centralt i de studierelaterede overvejelser af typen: "Hvor meget kan jeg holde til at fylde på mit CV". Dog viser der sig også en underliggende bevidsthed hos de interviewede studerende om, at karakterer ikke er nok i sig selv. Et eksempel er SJ2, som på tidspunktet for interviewet er jobsøgende. Han oplever ikke at få de jobs, han søger – på trods af gode karakterer. SJ2's egen forklaring på oplevelsen af at blive fravalgt er, at han mangler noget *ekstra*, der rækker udover de gode karakterer, han har opnået. En anden studerende beskriver noget lignende:

*"Altså andre mennesker må hellere end gerne gå dødsens meget op i deres karakterer, men det handler jo også om, om du er en sjov person på arbejdsmarkedet, om du har de der **ekstra kompetencer**. Hvis du bare kommer med et bevis, hvor der står 12, jamen hvad kan du ellers? Det er jo ikke nødvendigvis, fordi man kan noget ekstra udover bare at sætte sig ned til en eksamen og få 12. Er du et godt menneske? Er du **god til sprog**, eller er du måske vildt dygtig til et eller andet helt tredje, som gør dig relevant for den her arbejdsplads?" (SJ4).*

Som det fremgår af citatet, er der flere bud på, hvad "de der ekstra kompetencer" kan være – det kan bl.a. være sprog. Med afsæt i den nationale strategi for fremmedsprog beskrevet i indledningen er det nærliggende at tænke på regeringens ordvalg: sprog som tillægskompetence. Tillægskompetence er ikke et fagligt, men politisk begreb, der, "som ordet siger, [er] en kompetence i tillæg til en eller flere hovedkompetencer" (Lyngvig, 2021, s. 2), men uden at relationen mellem kernefaglighed, der typisk involverer formidling og kommunikation, og sproglige kompetencer i øvrigt ekspliciteres. Så når studiet bliver beskrevet som 'det vigtigste', og sprog bliver beskrevet som 'ekstra kompetencer', lægger det sig altså i det her tilfælde tæt op ad den forståelse, der også er repræsenteret i fremmedsprogsstrategien.

De valgte citater illustrerer de interviewede studerendes strategiske navigering på en uddannelse med et stort antal færdige kandidater: Hvad er det, der gør, at man ikke bliver sorteret fra blandt et stort antal ansøgere? Eller endnu bedre: Hvad er det, der gør, at man har det 'ekstra', der gør, at man er attraktiv for en potentiel arbejdsgiver? Når de studerende spørges om, hvad de tror, at arbejdsgiverne kigger på, når de skal besætte en stilling, så handler det om en samlet profil af faglige og 'personlige' kompetencer (SJ1). Det drejer sig altså om at opnå gode karakterer, men det handler også om at have de rette menneskelige kvaliteter, at have andre interesser (fx sprog), at være en god kammerat, vise, at man er god under pres og kan 'tage sig sammen' (SJ4).

⁴ Alle interviewede studerende har relevant studiejob på tidspunktet for interviewet på nær SJ2.

⁵ <https://om.ku.dk/tal-og-fakta/studerende/>

Det sidste kan man iflg. de studerende bl.a. vise ved at tage på udlandsophold, ved at kunne andre sprog end dansk og engelsk eller ved at klare sig godt på fag på engelsk.

For de studerende udmønter disse forestillinger om livet *efter* endt uddannelse sig i løbende cost-benefit-analyser *på* deres uddannelse af, hvad der giver det største afkast ift. slutmålet, altså deres forestillede fremtid(er). I det følgende beskrives de forskellige afvejninger og typer af investeringer, som de studerende gør sig undervejs i studieforløbet, med fokus på, hvilken rolle sprog spiller.

Værdien af sprog som tillægskompetence

En måde at anskue tilegnelse af sprogkompetencer på er ud fra et investeringsperspektiv (Norton, 1995, med henvisning til Bourdieu, 1977). Når vi ovenfor ser eksempler på, hvordan de studerende taler om vejen til drømmejobbet og de tilhørende overvejelser om, hvad man kan holde til (med andre ord har *råd* til) at fylde på sit CV, er det oplagt at hente inspiration i investeringsmetaforen. Når man taler om investering, så handler det grundlæggende om, at man lægger en form for indskud, som man forventer giver afkast. For Norton (1995) handler investeringsmetaforen bl.a. om at indfange de komplekse magtstrukturer og identitetsaspekter, der også er på spil, når man tilegner sig et sprog. At det fx kan være grænseoverskridende at øve sig på et sprog, man ikke mestrer. I det her tilfælde er der tale om at investere tid og mentalt overskud. Det vejer de studerende op imod det afkast, som de forventer, at investeringen i sprog som tillægskompetence giver, fx i form af øget *employability*. Som de studerende siger, så tager det tid at lære sprog, det er hårdt arbejde, og der er ingen garanti for, at du bliver god til sproget. En studerende siger, at "*der nok vil blive lagt mere vægt på, om du har fået 12 eller 4, end om du har haft fag på engelsk*" (SJ6), og at mange studerende derfor vælger at bruge tiden på at studere jura i stedet for at lære sig sprog, fordi de ser afkastet af en god karakter som værende større her og nu. Her er altså et andet tidsperspektiv – nemlig om der er tale om en lang-/kortsigtet investering. Selvom *sprog* af de interviewede studerende bliver beskrevet som en kompetence, der giver afkast af sig på den lange bane, mere end karakterer gør, så står de studerende over for en afvejning af, hvad de kan klare her og nu. Skulle behovet for, at de lærer eller dygtiggør sig i et givet sprog opstå (fx ifm. arbejdet), så er det noget, de er villige til at gøre på det tidspunkt, for dermed at undgå en mulig unødigt investering.

Norton (1995) beskriver, at en investering i at tilegne sig et sprog også foretages ud fra antagelsen om, at man vil få et bredere spektrum af symbolske resurser som sprog, uddannelse og venner, samt materielle resurser som job og penge, som tilsammen med tiden øger den kulturelle kapital (Bourdieu, 1977). På den måde er investeringen lige så vel en investering i individets sociale identitet og *possible selves*. Afkastet af investeringen kan på den måde overordnet siges at falde i to typer: en hård og blød gevinst. For det første kan sproglige kompetencer være direkte medvirkende til at skaffe den studerende drømmejobbet (sådan som SJ4, der fik sit studiejob, *fordi* hun kunne fransk, tysk og spansk), give den færdige kandidat muligheder internt i virksomheden ift. kundekontakt på et bestemt sprog (SJ1, der kan fransk) eller åbne for karrieremuligheder uden for Danmark, for eksempel ved at søge til EU-domstolen, hvor sprogene er fransk og engelsk⁶ (se også Lyngvig, 2021, for en gennemgang af positive effekter af sproglige tillægskompetencer fra et medarbejderperspektiv). SJ1 fortæller, hvordan han fik gratis internet på en ferie, fordi han havde tillært sig fraser på det lokale sprog – en anekdote, som han mener kan overføres både på livet og arbejdslivet til at forklare, hvad det er, sproglige kompetencer kan: "Det giver jo nogle fordele, **åbner nogle døre**. Det her er jo totalt på sådan et mikroplan, men jeg synes at det viser meget godt, hvad sprog kan – hvor det kan føre en. Hvis bare man er åben" (SJ1).

⁶ https://europa.eu/epso/doc/II_da.pdf

Men sproglige kompetencer kan for det andet, udover at være direkte medvirkende til, at man får visse fordele, også have en mere indirekte effekt ift. at få et job, fordi det taler til den samlede menneskelige profil og har en signalværdi ift. de 'personlige kompetencer'. Sprog handler nemlig også om at få adgang til at forstå andre kulturer (interkulturelle kompetencer), hvilket kan beskrives som en blød gevinst (Coyle m.fl. 2010). Sproglige kompetencer tilføjer altså til individets personlighed og verdensforståelse, og dermed signalerer det iflg. de studerende også, at du møder andre på deres præmisser, og at du er 'åben'. Desuden signalerer det overskud at kunne flere sprog, men også at tage juridiske fag på andre sprog end dansk: "Jura er svært, og jura på et andet sprog er endnu sværere" (SJ1). SJ6 siger:

*"Jeg tror, alt det, man gør, der viser, at man har haft **en eller anden form for overskud** eller et eller andet i løbet af sin studietid, det tror jeg, de godt kan lide. Altså det ved jeg jo allerede nu, at mange af dem, der tog EU-ret på engelsk, hvor altså, det får de jo også god feedback på."*

Særligt to af de interviewede studerende taler om målrettet investering i kompetencer i hhv. engelsk og spansk. For SJ3's vedkommende gjaldt det om at øge en dårlig gymnasiekarakter i engelsk og om ikke at falde igennem på et sprog, der for ham er en central del af at være et moderne menneske. Og han er da også tilfreds med sin investering ift. til at klare sig godt både på studiet og på studiejobbet. Han siger:

*"Det har jo 100 procent været en god **investering** for mig dengang, altså hvis jeg ikke havde lært bedre engelsk, så tror jeg heller ikke, jeg havde klaret den lige så godt. Det er virkelig ikke noget, jeg fortryder at have brugt min tid på overhovedet."* (SJ3)

Udover at man kan tale om hårde og bløde gevinster af investering i sprog som tillægskompetence, kan sproglige kompetencer også ses som et direkte eller indirekte aktiv. Det skal forstås sådan, at man kan skelne mellem de funktionelle og praktiske færdigheder i at kunne gebærde sig som eksempelvis jurist på andre sprog og den øgede sproglige bevidsthed, som følger med at kunne flere sprog. I MUST-projektet blev der foretaget afdækkende interviews med hver af partneruddannelserne. I det afdækkende interview med jurauddannelsen nævner studieledelsen, at sproglige kompetencer giver adgang til bedre forståelse af samspillet mellem det omgivende samfund og lovgivningstekst, kultursensitivitet og historisk udvikling, sekulær vs. religiøs lovgivning, og hvordan sproget hænger sammen med kulturen, herunder den juridiske kultur (se også Coyle m.fl., 2010, om sammenhæng mellem sprog, kultur og fag). Disse fordele er også nævnt af de interviewede studerende, særligt ifm. faget *Latin for jurister*, som var et af få sprogtilbud, der eksisterede på interviewtidspunktet. Her henvises mere generelt til, at man kan forbedre sig juridisk ved at lære latin. Så når SJ3 taler om, at han ikke havde klaret sig lige så godt, hvis han ikke havde investeret tid i at forbedre sine sproglige kompetencer, drejer det sig både om, at han nu oplever at kunne fungere som jurist på engelsk, men også, at han oplever at have klaret sig bedre på studiet – både på dansk og på engelsk – i kraft af den sproglige bevidsthed, som det at være dygtig på flere sprog har givet ham.

SJ4 tog tidligt en beslutning om at investere i spansk, fordi hun mener, at kompetencer i mange sprog, og særligt i andre sprog end dansk og engelsk, er en del af det, der gør hendes profil særlig – både som menneske og som potentiel arbejdskraft. Og så oplever hun, at det giver hende muligheden for at forfølge en drøm om at blive ambassadør. Hun mener også, at, afhængigt af hvad man vil, så kan sproglige kompetencer veje op for mindre gode karakterer, fordi det, hun kan tilbyde, er unikt: "Jeg synes lidt, det er mit **side kick** ude på arbejdsmarkedet. Det er ligesom **den kompetence**, jeg kommer med". Flere af de interviewede studerende mener, at det, afhængigt af hvor du søger job, bliver set som en efterspurgt vare at kunne andre sprog end engelsk, fx i udenrigsministeriet eller i EU. SJ6 siger: "De tager sig til takke med, at man er god til engelsk, men det gør ikke noget, hvis man er god til andre sprog". I enkelte tilfælde kan det ovenikøbet være et krav, at man

behersker minimum ét sprog udover dansk og engelsk⁷. Alexandersen og Kanareva-Dimitrovska (2021) finder i deres undersøgelse af behov hos virksomhederne, at gode sproglige kompetencer i engelsk er en forudsætning for virksomhederne, men at det er svært at rekruttere kandidater med kompetencer i andre sprog end dansk og engelsk. De studerende skelner også mellem engelsk og andre sprog. SJ2 beskriver, at "særligt i forbindelse med nogle af de forskellige fag, jeg har taget, der har jeg personligt erfaret, at det er sindssygt centralt, at man kan engelsk. Virkelig. På et rigtig, rigtig højt niveau endda". Andre af de interviewede studerende fortæller om at skulle fungere som jurist på engelsk ifm. deres studiejobs, ikke kun i daglige mailkorrespondancer, men også i specifikke opgaver (se også Kraft m.fl., 2023, for lignende resultater fra spørgeskemaundersøgelser ifm. MUST-projektet). Kompetencer i engelsk beskrives som en nødvendighed og som noget, som arbejdsgiverne (og uddannelsesinstitutionen) tager som en selvfølge, hvor andre sprog end dansk og engelsk beskrives som et 'side kick' eller 'et sprog foran' (SJ1 nedenfor).

SJ1 fortæller, at selvom han har valgt at investere i fransk, er det for ham ikke et strategisk valg at lære andre sprog end engelsk, interessen for sprog har altid ligget der. Men han mener, at det har den sidegevinst, at det er en interesse, som stiller ham godt strategisk. Han siger:

*"Det er ikke, fordi jeg lige pludselig har siddet og tænkt, at det ville stille mig godt strategisk at lære et sprog, men jeg tror bare, at sandheden er, at det stiller en godt strategisk, hvis man lærer et andet sprog. [...] Fordi man lærer engelsk i skolen, så har man det, og så har man pludselig tre sprog, så er man lige pludselig **et sprog foran**."* (SJ1)

Vandermeeren (2003, s. 14) skelner mellem subjektivt og objektivt sprogbehov ifm. arbejdspladser behov for kandidater med kompetencer i fremmedsprog (og tilhørende kulturel viden). Det objektive behov drejer sig for eksempel om en virksomheds frekvens af interaktion med udenlandske virksomheder, hvor det subjektive behov drejer sig om det ideal, virksomheden sætter op for sprogkompetencer og kulturel bevidsthed hos sine medarbejdere. På samme måde kan man skelne mellem de studerendes oplevelse af behov. Skal man være diplomat, er kompetencer i et andet sprog end dansk og engelsk et objektivt behov, og SJ3 oplevede det som *nødvendigt* at investere i at forbedre sine kompetencer i engelsk. Vandermeerens opdeling er ikke direkte overførbart på individer, men hvis man alligevel følger hendes terminologi, så handler det subjektive behov i dette tilfælde om at holde mulighederne åbne. Idéen om *possible selves* refererer bl.a. til de muligheder, individet har, og når SJ4 investerer i andre sprog end dansk og engelsk, så er det en måde at spore sig ind på en karrierevej og en forestillet fremtid som ambassadør. SJ1 har derimod ikke noget specifikt mål med at investere i fransk, men ønsker alligevel at holde muligheder åbne og gøre sig attraktiv på arbejdsmarkedet ved at kunne tilbyde mere og andet end juridisk kernekompetence og kompetencer i dansk og engelsk, nemlig ved at være 'et sprog foran'.

SJ5 har bevidst fravalgt at investere i at øge sine sproglige kompetencer i andre sprog end dansk og engelsk, selvom han også ser det som en potentielt god investering at besidde en 'unik' kompetence ved at kunne sprog, som andre ikke kan. Han fortæller, at havde han haft den selvindsigt tidligere, som han har på interviewtidspunktet, hvor han er i slutningen af sit studie, så havde han sandsynligvis prioriteret investeringen. Det drejer sig om at vide, hvordan man planlægger sine fag og eksaminer på en måde, så de frigiver tid (om det eksempelvis kræver mere eller mindre at læse op til en skriftlig end en mundtlig eksamen), men også om at det måske havde været investeringen værd. Han siger:

⁷<https://simplyjob.com/984401/udenrigsministeriet/udenrigsministeriet-sger-dygtige-jurister-med-globalt-udsyn-med-henblik-p-en-karriere-som-diplomat>

*"Altså Danmark er fyldt med mennesker, der taler rigtig godt engelsk. Danmark er ikke fyldt med mennesker, der taler rigtig godt fransk, så altså det skiller mig ud [at kunne fransk], men jeg har ikke følt jeg har haft sådan **mentalt overskud** til at skulle lære et helt nyt sprog samtidig med mit studie. Og **juridisk fransk** ville være et helt nyt sprog."* (SJ5)

Han tilføjer, at han havde ønsket sig muligheden for at tage *ekstra* sprogfag (som ikke tog fra de 'juridiske point') og at have fået hjælp til at planlægge sit studie, sådan at han havde haft mentalt overskud til at foretage investeringen. I citatet benævnes også det at tillære sig et helt nyt sprog 'juridisk fransk' som noget andet end 'fransk'. Flere af de studerende skelner mellem 'gymnasie-engelsk' og 'juridisk engelsk' som to forskellige registre, ligesom de ser en forskel på 'dansk' og juridisk dansk ('jurasprog') og altså også fransk og juridisk fransk. Det viser sig i MUST-projektets afdækning, at der blandt de jurastuderende også hersker en forståelse af, at der er forskel på sprog som sprogkompetencer eller sprog som jurakompetencer. Ordet tillægskompetence kan kritiseres for at se værdien af sprogkompetencer som et *tillæg* og dermed indbyde til at kompetencer bliver en add-on i stedet for at integrere dem med kernefagligheden. Udsagnet her tyder imidlertid på, at det ikke er lige meget, hvad det er for et fransk, man kan, men at det måske netop er integrering af de sproglige kompetencer og de juridiske kompetencer, der er relevante. For den interviewede er det altså ikke et spørgsmål om at kunne fransk, men at kunne fransk i sin egen kontekst, og man skal altså måske i højere grad tænke i en integreret tillægskompetence, hvor de sproglige kompetencer tænkes ind i kernefagligheden.

Sprog som tillægskompetence på uddannelsen

Ovenstående ses, hvordan de interviewede studerende løbende gør sig overvejelser omkring, hvilke 'ekstra kompetencer' der kan gavne deres CV og øge deres employability. Sproglige kompetencer bliver beskrevet som en investering, der potentielt kan give et afkast, men også som en, der kræver et stort indskud (bl.a. i form af mentalt overskud) – i nogle tilfælde for stort. Som tidligere beskrevet er sprog ikke for nuværende en integreret del af jurauddannelsen, selvom de studerende skal tage enkelte fag på engelsk, og der findes også enkelte ikke-ECTS-givende sprogfag, *Fagengelsk* og *Latin for jurister*. I interviewene spørges de studerende til de kompetencer, de oplever at få på deres uddannelse, og hvordan de matcher de kompetencer, de oplever, at arbejdsmarkedet efterspørger. De spørges altså ikke direkte, hvor ansvaret for udvikling af *sproglige* kompetencer skal placeres, og der er derfor på baggrund af interviewene heller ikke noget entydigt svar på, hvorvidt de studerende mener, at det at udvikle kompetencer i engelsk eller andre sprog er et ansvar, der ligger hos den enkelte studerende eller hos uddannelsesinstitutionen. Øvrige resultater fra MUST-projektet, bl.a. en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt jurastuderende, viser dog, at de studerende ikke er tilfredse med, hvordan deres uddannelse ruste dem ift. deres engelskkompetencer (Kraft m.fl., 2023, se også Kirilova & Schou, 2015, for lignende resultat). De perspektiver, der fylder i interviewene, og som også er en del af diskussionerne i MUST-projektets modeludvikling er blandt andet fagopfattelser og herunder eksistensberettigelsen af sprogtilbud, bl.a. om de skal være ECTS-bærende og i så fald, hvor mange point de skal fylde.

Som det fremgår ovenfor, beskriver de studerende juridiske kompetencer som det vigtigste, og sprog som tillægskompetence bliver et middel til at opnå et mål, fx en bedre 'personlig profil', få et bestemt job eller at klare sig bedre på studiet. Flere af de studerende udtrykker en risiko for, at mange ville fravælge frivillige, ECTS-givende sprogfag for ikke at opgive '*juridiske point*', eller at der ikke ville være interesse i at gøre eksisterende sprogfag obligatoriske i frygt for, at det tager fokus fra det juridiske – på trods af at interessen for sprogfag er der (Kraft m.fl., 2023). Igen skelnes mellem engelsk og de andre sprog. Engelsk bliver opfattet som en nødvendighed, men også en selvfølge, både på studiet og i erhvervslivet. Behovet for *Fagengelsk* er derfor noget, de studerende forholder sig til i interviewene. Formålet med kurset beskrives som en indføring i juridisk engelsk tankegang og i juridiske termer på engelsk og som en måde at blive klar til at studere på engelsk på (fx

ifm. *International Law* eller det valgfrie KA-kursus). Men undervisningsformen på kurset bliver også beskrevet som 'fundamentalt anderledes', fordi det ofte er internationale undervisere, der varetager kurset, og som 'grammatik-tungt', og bliver på den måde ikke opfattet som direkte relevant ift. at opnå den type sproglige kompetencer, der kræves for at studere på engelsk.

SJ1 mener dog, at et kursus som *Fagengelsk* burde være obligatorisk – 'jo tidligere, jo bedre' – med henvisning til behovet for engelsk på uddannelsen og i erhvervslivet, men han mener også, at det er vigtigt, at uddannelsesinstitutionen allokerer timer til sprogfag (ikke kun engelsk) ved at gøre dem ECTS-givende. Tankegangen er, at sprog *åbner* for muligheder, og er med til at *holde* muligheder åbne. SJ1 siger:

*"Jeg synes, det er ret nødvendigt, at man siger, at I skal have engelsk og måske faktisk, at I skal have mere engelsk, eller I skal have et fag på et andet sprog. Mindst ét andet sprog. Fordi lad os nu sige, at man kommer til det der legal English, så kan det være, at man får en åbenbaring og tænker 'det er det fedeste i verden, jeg skal kun have engelske fag'. Man oplever, at det der retsområde er enormt interessant, lad mig forfølge det. **Og hvis man bare bliver ensopret på et sprog, så får man slet ikke muligheden. "***

Han pointerer således også, at det ville give flere studerende mulighed for at forfølge andre retsområder end dem, der udbydes på dansk. Sproget, som faget undervises på, afhænger nemlig i visse tilfælde af emnet og omvendt, sådan at internationale retsområder kan undervises på engelsk. SJ6 ville gerne have skrevet sit BA-projekt på engelsk, netop fordi hun interesserer sig for medicinalretslige emner, som udbydes på engelsk, men fravalgte det, fordi hun ikke følte sig rustet til det. For hende havde det altså givet mulighed for at forfølge bestemte emner at have følt sig bedre forberedt til at klare sig på engelsk.

Da *Fagengelsk* hverken er obligatorisk eller ECTS-givende, må de studerende overveje om deltagelse på kurset er den øgede arbejdsbyrde, der udgør en potentiel risiko for lave karakterer i andre fag, værd. SJ5 valgte at tage *Fagengelsk*, fordi han mener, at det kan gavne hans CV, samtidig med at indskuddet er lille ('nul point'), og på den måde er en relativt risikofri investering:

*"Det var en overvejelse, jeg lavede dengang, fordi jeg tænkte 'ok, det er ikke et stort fag det her... det er nul point, der er ikke noget læsning, du skal kunne, og det er nok en god ide at **kunne noget internationalt**, når du kommer ud af det her (studiet), fordi ellers er det jo **et meget dansk studie**'. Vi har ikke **internationale fag**, før du kommer op på kandidaten, og selv der er det primært kun de obligatoriske. Så jeg tænkte faktisk, at **det var en god måde at få noget på (CV'et), som ikke ville overbelaste fuldstændigt**." (SJ5)*

SJ5 taler om ikke at have det, som han kalder 'erfaringsgrundlag' for at kunne kommunikere på engelsk, og han sidestiller det at tage engelsksprogede fag med 'at kunne noget internationalt', og med 'internationale fag' refererer han til engelsksprogede fag. For ham er det at have taget *Fagengelsk* medvirkende til, at han kan gøre sig attraktiv over for internationale arbejdsgivere, og han har ligeledes valgt at skrive speciale på engelsk for at kunne *vis* en potentiel arbejdsgiver, at han kan præstere på engelsk på højt niveau. Det er altså en måde at tone sin profil på. Men SJ5's udsagn lægger også op til en diskussion af uddannelsens formål, men også den selvforståelse, der findes på uddannelsen: Det er et 'meget dansk studie'. SJ5 eksemplificerer én måde, man som *studerende* kan gøre sin profil mere internationalt orienteret på. Men det at udbyde kurser på andre sprog end dansk – og engelsk – kan også være et spørgsmål om som *uddannelsesinstitution* at afspejle den diversitet, der findes i samfundet, men også på studiet. SJ1 udtrykker det således:

"På KU er vi, jeg tror det er 50000 studerende. På jura er vi 700 pr årgang, og der er helt sikkert nogen, der taler andre sprog end bare dansk. Der er rigtig mange [...], som taler arabisk. Hvorfor har man ikke et fag,

*der hedder et eller andet med arabisk. **Nu er det ikke, fordi jeg skal lave KU's diversitetsprofil, men det bliver bare ensporet, når vi kun har danske fag og engelske fag.** Vores undervisere kommer fra – godt nok lande rundt omkring i Europa – men det foregår på engelsk. Hvorfor har vi ikke en, der underviser på sit modersmål."*

Han tilføjer, at han ikke har formlen på, hvordan et sådant tilbud skulle udformes, eller hvor stor tilslutningen ville være, men han mener, at det ville sende et signal fra uddannelsesinstitutionens side om, at man møder studerende på deres præmisser (se også Larsen m.fl., under udgivelse b, for yderligere diskussion).

Konklusion

Denne artikel adresserer regeringens ambition om i højere grad at styrke de fremmedsproglige tillægskompetencer i videregående uddannelser ved at sætte fokus netop på fremtidens arbejdsstyrke (Regeringen, 2017), her jurastuderende, de valg, de tager undervejs i deres uddannelsesforløb, og hvilken rolle *sprog* spiller i deres overvejelser om vejen fra uddannelsessystemet til arbejdsmarkedet. De interviewede studerende viste sig at være meget strategiske og bevidste om, hvordan deres forestillede fremtid ser ud, og hvordan de når dertil. Først og fremmest ved at sikre sig at kunne fremvise kompetencer inden for den juridiske 'kernefaglighed' i form af karakterer. Derudover taler de studerende om 'ekstra kompetencer' og 'personlige kompetencer' som kategorier, hvor sproglige kompetencer hører til. De studerende ser en generel værdi i sprog som tillægskompetence ift. at øge deres employability – så længe det lægges til og ikke trækkes fra deres juridiske kernekompetence.

De interviewede studerendes strategier eksemplificerer forskellige oplevelser af sprogbehov. Specifikke sproglige kompetencer kan være eller opleves som *nødvendige* for at klare sig, sproglige kompetencer i bestemte sprog kan være en del af at nå en specifik fremtid, men det kan også handle om ikke at *afskære* sig selv fra muligheder og lige så vigtigt at *åbne* for muligheder. Selvom juridiske kompetencer står som det vigtigste, ses også eksempler på, at sproglige kompetencer kan gøre jurauddannelsen bedre og mere relevant for den enkelte. Ikke kun fordi sproglig bevidsthed kan hjælpe med at forstå juridiske begreber bedre, men også via mulighed for at tage fag, der udbydes på andre sprog, og at skrive opgaver på andre sprog (her engelsk), sådan at de studerende kan tone deres uddannelse. At øge fokus på studie- og karriererelevante sprogkompetencer i videregående uddannelse er både med til at ruste studerende til et fremtidigt arbejdsliv, der har en international berøringsflade (Lyngvig 2021, Alexandersen & Kanareva-Dimitrovska 2021; Simonsen m.fl. 2021), og at øge de studerendes sproglige bevidsthed og derved deres opmærksomhed på historiske og kulturelle aspekter af deres kernefaglighed. Men det kræver ofte en stor investering hos de studerende at udvikle de rette sproglige kompetencer, og det må altså være op til uddannelsesinstitutionen at hjælpe med at gøre det lettere at vælge sprog (se også Simonsen m.fl., 2021). Når studerende *fravælger* investering i sprog som tillægskompetence, kan det have flere forklaringer. Det kan være, at de ikke oplever et behov, eller det kan være, fordi noget andet (fx karakterer) bliver set som vigtigere på det givne tidspunkt, men interviewene tyder også på, at på trods af interesse og behov kan indskuddet for nogle studerende alligevel blive for stort (se også Kraft m.fl., 2023, Kristensen & Brændgaard, 2017).

I den sammenhæng er der forskel på engelsk og de andre sprog. Engelsk har på tværs af MUST-projektets samlede afdækning, ligesom i de interviews, der er præsenteret i denne artikel, en særlig status ift. studerendes ønske om at klare sig godt ikke kun på arbejdsmarkedet, men også på uddannelsen. Engelsk beskrives som en (central) del af deres kommende ageren og dermed også af den faglighed, som uddannelsen og dermed uddannelsesinstitutionen burde tage ansvar for at udstyre de studerende med. Det er altså en anden slags ansvar, der er pålagt uddannelsesinstitutionen – hvis et sprog (fx engelsk) er centralt for, at man kan tilgå læring,

er det uddannelsens ansvar at give de studerende muligheden for netop det. Ift. de andre sprog end dansk og engelsk kunne man ligeledes forestille sig et større institutionelt ansvar, men som er knyttet tættere til bestemte karriereveje. De studerende, der står tættest på at tage skridtet fra studerende til arbejdsstyrke, taler om selvindsigt over tid ift. behovet for sproglige kompetencer, men også viden om studieplanlægning. Denne selvindsigt kan hjælpes på vej ved, at uddannelsesinstitutionen tidligere i uddannelsesforløbet vejleder om, hvordan sprog kan indtænkes i karrierestrategier – både i form af hårde og bløde gevinster – og hvordan studiet kan sammensættes på en måde, så det tillader investering i sprog. For de studerende kan og bør uddannelsesinstitutionen hjælpe med at åbne døre (se også Simonsen m.fl., 2021): Det, som de studerende bliver præsenteret for på studiet – også sprog, er med til at forme deres karriereveje.

Denne artikel bidrager til en nuancering af behovet for sprog som tillægskompetence set fra studerendes perspektiv. De studerende, der er præsenteret her, beskriver deres oplevelser af, hvad en arbejdsgiver tillægger værdi og planlægger deres investeringer i henhold hertil. Det ville derfor i fremtiden kunne nuancere diskussioner af værdien af sproglige tillægskompetencer yderligere at kontekstualisere de studerendes perspektiver i lyset af det arbejdsmarked, de møder ift. ansættelsesmuligheder og arbejdsgivernes formelle krav. Artiklen peger altså i høj grad også på en kompleksitet af sprog- og karrierevalg fra et studenterperspektiv, som bør undersøges yderligere, bl.a. ved at inddrage karrierevejledere, alumner, aftagerpaneler, et større antal af studerende og flere forskellige uddannelser.

Referencer

- Airey, John. (2011): The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across the Disciplines*, 8(3). <https://wac.colostate.edu/docs/atd/clil/airey.cfm>
- Airey, J. (2012). "I don't teach language." The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*, 25, 64–79.
- Airey, J. (2016). CLIL and EAP (Content and Language Integrated Learning and English for Academic Purposes). I K. Hyland, P. Shaw (Eds.). *Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Abingdon: Routledge.
- Alexandersen, B. N. & Kanareva-Dimitrovska (2021). *Gevinster ved solide fremmedsproglige tillægskompetencer – behovsanalyse fra et virksomhedsperspektiv*. <https://viden.ncff.dk/ncff/gevinster-ved-solide-fremmedsproglige-tillaegskompetencer-behovsanalyse-fra-et-virksomhedsperspektiv>
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570. <https://doi.org/10.1177/1468794109343625>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsch, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dansk Industri (2021). [Fremmedsprog og dobbeltkompetencer er vigtige for danske virksomheder](#).
- Harrison, N. (2018). Using the Lens of 'Possible Selves' to Explore Access to Higher Education: A New Conceptual Model for Practice, Policy, and Research. *Social Sciences*, 7(10), 209. <https://doi.org/10.3390/socsci7100209>
- Henderson, H. (2018). Borrowed time: A sociological theorisation of possible selves and educational subjectivities. In Henderson, H., Stevenson, J., & Bathmaker, A. M. (Eds.). (2018). *Possible selves and higher education: New interdisciplinary insights*. Abingdon: Routledge. <https://www.routledge.com/Possible-Selves->

and-Higher-Education-NewInterdisciplinary-Insights/Henderson-Stevenson-Bathmaker/p/book/9781138098039

Kirilova, M. & Schou, K. (2015). *Hvilke sprog til hvilke studerende? Undersøgelser ved Sprogstrategisk satsning af fremmedsprog på det juridiske fakultet - Gennemgang af resultater fra undervisernes besvarelser*. [https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/sprogstrategisk-satsning/formidling/rapporter/sprogbehov-paa-jurastudiet/pdf/UB Underviserbesvarelse 20-08-2015.pdf](https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/sprogstrategisk-satsning/formidling/rapporter/sprogbehov-paa-jurastudiet/pdf/UB%20Underviserbesvarelse%2020-08-2015.pdf)

Kraft, K., Larsen, S., & Holmen, A. (2023): Sprog som tillægskompetence: Hvilke sprog og hvorfor? *Sprogforum*, 75, 89-97

Kristensen, A. S. G. & Brændgaard, N. W. (2017). *Oplevede sproglige behov blandt Københavns Universitets dimittender på arbejdsmarkedet En undersøgelse blandt medlemmerne af aftagerpanelerne på Københavns Universitet. Den Sprogstrategiske Satsning, oktober 2017*. <https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/sprogstrategisk-satsning/formidling/rapporter/aftagerpanel-sprog/Aftagerpaneler.pdf>

Larsen, S., Daryai-Hansen, P., & Holmen, A. (2016): Flersproget internationalisering på Københavns Universitet og Roskilde Universitet – andre sprog end engelsk. *Sprogforum*, 62, 51-57.

Larsen, S., & Holmen, A. (2024). Hvordan udvikler vi sprog som tillægskompetence? [vidensnotat]. <https://viden.ncff.dk/Kategori/Vidensnotater>

Larsen, S., Nissen, C. & Holmen, A. (2024a). Sprog integreret med fag? Ja, tak. *Sprogforum* 78, 59-66.

Larsen, S., Nissen, C. & Holmen, A. (2024b). "It is so single-minded that we are offered classes in only English and Danish" – plurilingual spaces in a bilingual university". I Daryai-Hansen (red). *From Early Childhood to Adulthood: Transitions, Continuity, and Disruptions in Plurilingual Education/L'éducation plurilingue de la petite enfance à l'âge adulte: Transitions, continuités et ruptures*. Frankfurt: Peter Lang

Lyngvig, J. (2021). *Gevinster ved fremmedsprog som tillægskompetence. Positive effekter for arbejdsliv og karriere set fra et medarbejderperspektiv*. [https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Faellesrapport Sprog som tillaegskompetence set fra et medarbejderperspektiv.pdf](https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Faellesrapport%20Sprog%20som%20tillaegskompetence%20set%20fra%20et%20medarbejderperspektiv.pdf)

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

Mische, A. (2009). Projects and Possibilities: Researching Futures in Action. *Sociological Forum*, 24(3), 694–704. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2009.01127.x>

Mikkelsen, B. H. (2005). *Methods for Development Work and Research: A New Guide for Practitioners* (second edition). London: Sage Publications.

Nielsen, K. B. (2021). *Science Students' Choices in Higher Education: The Construction of Desirable and Legitimate Paths and Futures*. Institut for Naturfagenes Didaktik, Det Naturvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.

Norton, Bonny (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. *Tesol Quarterly* 29 (1), 9-31.

Regeringen (2017). Strategi for styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet. <https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet.pdf>

Simonsen, I., Sørensen, L. D., Christensen, L. L. W. (2021). Brobygning mellem videregående uddannelse og erhvervsliv i tysk og fransk – en behovsanalyse. *Sprogforum*. 73. [file:///Users/vjh811/Downloads/birgitvraa1,+Brobygning+mellem+videreg%C3%A5ende+uddannelse+og+erhvervsliv+i+tysk+og+fransk+-+en+behovsanalyse%20\(2\).pdf](file:///Users/vjh811/Downloads/birgitvraa1,+Brobygning+mellem+videreg%C3%A5ende+uddannelse+og+erhvervsliv+i+tysk+og+fransk+-+en+behovsanalyse%20(2).pdf)

Vandermeeren, S. (2003). German language needs in Danish companies. *Hermes, Journal of Linguistics* 31

Verstrate Hansen, L. (2008). Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv. Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier (IKK). https://research-api.cbs.dk/ws/portalfiles/portal/58805711/Verstraete_Hvad_skal_vi_med_sprog.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](#)

Diskussion – set fra et genreperspektiv

Lotte Rienecker¹, selvstændig konsulent

Abstract

I denne artikel undersøges hvad diskussion er i et korpus af 33 specialer fra 5 universitetsfag med design som et fælles mål for specialerne. Korpus eksemplificerer hvordan diskussion skrives, og hvordan diskussion ud fra en genreforståelse kan analyseres som en sekvens af træk (Swales & Feak, 2012) i specialernes diskussioner. I dette korpus ses det at trækket diskussion af metode forekommer oftere i det undersøgte korpus end en bredere diskussion af inddragne litteratur, begreber og faglige positioner. Begge træk har væsentlige funktioner i undersøgende tekster, og i forståelser af og modeller for hvordan man kan skrive en diskussion. Undersøgelser af akademiske tekster kan bruges i information, undervisning og vejledning af studerende og forskere. Pædagogiske perspektiver af korpusbaseret vejledning og undervisning på tværs af og i discipliner diskuteres.

Keywords: Diskussion, specialer, genre, korpusundersøgelse.

Indledning

Det er interessant at undersøge diskussion fordi diskussion er et centralt element i akademiske tekster, og fordi mange anser diskussion for at være et særligt vanskeligt afsnit at skrive (Al-Shujairi, 2021, Flowerdew, 2015, Le, 2013). Min erfaring som kursusholder er at netop diskussion er et ønsket kursussemne (se også Kristiansen m.fl. 2025).

På tværs af fag skrives der på de videregående uddannelser undersøgende tekster (engelsk *research paper*) fra bachelorprojektet og frem, over semesterprojekter og opgaver på kandidatstudier (og i mange tilfælde før), specialer, ph.d.-afhandlinger og videnskabelige artikler. I denne genre indgår diskussion som ét element i den totale struktur.

I kvalifikationsrammen for kandidatuddannelser (både videnskabelige og kunstneriske) nævnes diskussion som et færdighedsmål under formidling:

Skal kunne formidle forskningsbaseret viden og diskutere professionelle og videnskabelige problemstillinger med både fagfæller og ikke-specialister. (UFM, Kvalifikationsramme 7)

Diskussion ligger som læringsmål højt på de kognitive taksonomier. I en analyse af læringsverber i SOLO-taksonomien placerer Brabrand & Dahl Søndergaard (2009) diskussion på trin 5; udvidet abstrakt. Det vil sige at med en diskussion kan man demonstrere abstrakt tænkning og evnen til at relatere faglige elementer til hinanden. Også som mindre træningsopgaver og eksamensopgaver skrives der diskussioner, alene eller i kombination med andre fremstillingsformer som redegørelse og analyse.

¹ lrienecker@gmail.com

Jeg har igennem mange år undervist og skrevet læremidler til universitetsstuderende og til vejledere på baggrund af en række empiriske, stadigt mere metodiske, indsamlinger af opgaver, projekter, specialer, ph.d.-afhandlinger og videnskabelige artikler, med stadigt mere fokus på elementet diskussion. Jeg har observeret at mange diskussioner bærer præg af at det er svært at skrive en diskussion. Andre diskussioner skiller sig positivt ud og bliver det element der samler tråde og løfter perspektiver på det arbejde, som undersøgelsens forfatter(e) har udført og beskrevet.

Man kan spekulere på om de udfordringer som bl.a. Al-Shujairi (2021), Flowerdew (2015), Le (2013) og herhjemme Kristiansen m.fl. (2025) nævner med at skrive diskussion, skyldes,

- at der nogle gange ikke er interessante metodiske forhold, analyser, resultater og fortolkninger at diskutere
- at skrivelserne – som en vigtig faktor – ikke rigtigt ved hvad en diskussion kan være og kan bruges til, altså et mangelfuldt kendskab til genren og dens elementer, dens muligheder
- at diskussion er krævende kognitivt
- at diskussioner skrives som noget af det sidste, og ikke får den opmærksomhed og tidlige planlægning som diskussionen fortjener, og der bl.a. derfor ikke når at være vejledning på diskussionen
- en blanding af disse og evt. andre vanskeligheder med at få en interessant og læseværdig diskussion skrevet frem.

Jeg har undersøgt 33 danske specialediskussioner på tværs af 5 hårde og bløde fag ud fra en genreforståelse af genren research paper med henblik på skrive- og vejledningspædagogik.

Skrive på tværs af discipliner og skrive i discipliner

To udgangspunkter for skrivepædagogik på videregående uddannelser tegner sig: En genrepædagogisk, mere generisk (materialer kan bruges på tværs af fag) og en disciplinbaseret, i hvilken akademisk skrivning anses for så forskellig fra fag til fag at disciplinens repræsentanter afkoder skrivning i disciplinen for studerende. Et eksempel fra DPU, AU, på denne pædagogik er beskrevet i Kristiansen m.fl. (2025).

Mit udgangspunkt er at man som vejleder/underviser kan bibringe skriveren af specialer, projekter m.v. et blik på de muligheder, som skriveren har i sin tekst. En vej til dette er gennem empirisk viden om hvordan diskussioner skrives i autentiske tekster, som kan bruges til at give heuristikker for hvad man kan overveje at gøre, ud fra hvad andre skrivere gør almindeligvis. Det kaldes en genre- eller korpusbaseret pædagogik som er beskrevet i bl.a. Swales & Feak (2004), Flowerdew (2022) og mange andre. Ifølge en 2025-leder i tidsskriftet *International Journal of Writing Research* er netop datadrevet (korpusbaseret) instruktion og vejledning i akademisk skrivning på fremmarch (Gustafsson m.fl. 2025, s. 3). I særdeleshed bruges korpusbaseret pædagogik på forskerskolars kurser i akademisk skrivning, her i Skandinavien bl.a. på det store svenske ingeniørakademi Chalmers som rummer Nordens største skrivecenter for ph.d.-studerende. Grundlæggende for korpusbaseret genrepædagogik er at man bruger et korpus af modeleksempler til at eksemplificere genre, elementer (kapitler i strukturen) og træk (struktur på mikroniveau) som man gerne vil henlede skriverens opmærksomhed på, og at man så vidt muligt aktiverer skriveren med selv at analysere fx diskussioner. Genrepædagogik ekspliciterer og forklarer hvad der sker i genreeksempler for at højne skriverens bevidsthed om deres egne muligheder. I USA lærer alle collegestuderende faglig skrivning på et obligatorisk skrivekursus som løber over hele første år på college. Dette kursus er meget ofte genrebaseret. I angelsaksiske lande er sådan undervisning kendt under navnet *writing across the curriculum*, altså skrivning på tværs af fag. De forskelle der kan være mellem skrivetraditioner og -konventioner på fag, kurser, niveauer i uddannelse, mellem undervisere individuelt og

mellem forskellige verdensdele, vil man fra et genresynspunkt (blandt mange andre Swales & Feak, 2012, Flowerdew 2015, 2022) se som underordnede og af mindre betydning end lighederne, for information, instruktion, vejledning af studerende, forskere og professionsudøvere. For funktionerne af at have en diskussion i det hele taget er afledt af funktionerne af alle tekstens øvrige elementer. Det uddyber jeg nedenfor.

En anden tradition for at undervise og vejlede i akademisk skrivning er kendt som *writing in the disciplines*. (for yderligere definition og beskrivelse af pædagogisk udmøntning af de to retninger inden for universitær skrivepædagogik henvises til ressourcen WAC Clearinghouse). Her forstår man akademisk skrivning, og altså udformningen af en genre som den undersøgende tekst, som så forskellig fagene imellem at undervisning og læremidler i fx specialers eller projekters udformning på tværs af discipliner ikke er frugtbart, måske endda vildledende. Diskussionen mellem *across* eller *in* kan også konceptualiseres som et både-og snarere end et enten-eller: nemlig i en forståelse af at nogle træk er fælles på tværs af alle fag. Det gælder bl.a. kravet om problem eller fokus, om en undersøgelse og redskaber (metoder og begreber) til at undersøge med, samt at resultater og fortolkninger diskuteres. Mens andre træk kan være forskellige, bl.a. hvad der er udbredte videnskabsteoretiske afsæt, hvad der almindeligvis bruges som vægtig dokumentation, om der arbejdes meget i tekst, tal, kode, billeder eller andre medier o.m.a. Vi behøver bare at tænke på et speciale på DTU eller ITU som mest består af kode og tal, og et teksttungt, teoretisk speciale på et humanistisk fag for at indse hvor forskellig akademisk skrivning kan udformes, og hvorfor det er meget nødvendigt at vejlederne tager de pædagogiske opgaver, indføring, information, vejledning osv. på sig. Således er det også i USA kutyme at den brede indføring via genrepædagogikken med stigende uddannelsesniveau suppleres med disciplinspecifik vejledning i fagenes og de individuelle vejlederes skrivetraditioner (se fx Reid, 2024, kap. 13).

I denne artikel vil jeg fokusere på hvordan man med en genreforståelse og en analyse af diskussionerne i et korpus som jeg har samlet, af 33 specialer, kan danne grundlag for instruktion og vejledning – både på tværs af og inde i discipliner. Jeg undersøger:

Hvad diskuteres i diskussionsafsnittet i 33 danske specialer, gennem en korpusundersøgelse af forekommende genretræk?

Formålet er at undersøge hvad diskussion er på baggrund af et korpus af danske specialer. I dialog mellem et dansk, aktuelt korpus og teori om elementet diskussion i akademisk skrivning vil jeg afprøve korpusanalysens mulige input til pædagogik i forhold til studerende og vejledere. Hvis det er svært at diskutere, er det da muligt i et tekstkorpus at observere hvad der er svært, og hvordan vanskelighederne viser sig?

I forlængelse heraf vil jeg diskutere mulige pædagogiske implikationer af min korpusundersøgelse af diskussionerne.

Materialiet

Korpus i denne undersøgelse er 33 danske kandidatspecialer fra fagene arkitekt, ingeniør, industriel design (fra en række uddannelser på AAU), IT-design og landskabsarkitektur (Geoscience), alle med ordet design i specialetitlen. Design er valgt ud fra at

- studerende designer på mange, også meget store fag (fx ingeniørfag, it-design, arkitektur, landskabsarkitektur og mange flere)
- design foregår på et spektrum af fag fra kvantitative (hårde fag) til kvalitative og kunstneriske (bløde fag). Ved at beskæftige sig med et tema som design, som går på tværs af discipliner, kan man få man indblik i genremæssige ligheder såvel som konturerne af evt. disciplinære forskelle
- designfag er underbelyst i både genreforskning, i forskning specifikt i diskussioner og i lærebøger i

akademisk skrivning, så der er ikke allerede etablerede stier at gå ad.

Teori og empiriske undersøgelser: Hvad er en diskussion, set i en genreoptik?

Man kan hente inspiration til forståelser af hvad diskussioner er, og modeller for hvordan de udformes, fra de forskere som analyserer diskussion, og de genrer af akademiske tekster som diskussion optræder i. Jeg gennemgår herunder begreberne genre, elementer (dvs. kapitler i strukturen), i akademisk skrivning og den teoretiske og empiriske sammenhæng som udgør en genre-optik på diskussion i akademisk skrivning.

Genre kender vi alle fra fx skriftlige genrer, filmgenrer osv. At inddele tekster, herunder universiteternes tekster, i genrer, gør det muligt for undervisere og uddannelser at få overblik over hvilke genrer studerende og forskere skriver, giver feedback på og bedømmer. Der er flere definitioner af genre. Jeg bruger Millers definition (fra en berømt artikel fra 1984 med den sigende titel "Genre as social action") som lyder at genrer er tekstmønstre i form af indhold, struktur og sprog. Tekstmønstre er genkommende på baggrund af en genkommende retorisk udfordring, dvs. en kommunikationssituation med genkommende formål, modtagere og kontekst. Således bliver genrer typificerede: Der bliver noget mønsteragtigt genkendeligt over den måde, en tekst i en given genre typisk udformes på. Genrer er dog også dynamiske, de udvikler sig over tid med sociale og historiske udviklinger, og indenfor en given genre kan der være ganske store variationer i udformninger. Som Miller skriver, vil svar på den samme genkommende udfordring også afspejle '*private intentions/purposes*' og være '*singular*', '*unique*' (1984, s. 163).

Universitære genrer er over de seneste ca. 40 år blevet empirisk udforsket på korpora (tekstsamlinger) af forskellige genrer, mest kendt og skelsættende af de berømte amerikanske lingvister Swales & Feak i en række store udgivelser (bl.a. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (1990), *Academic Writing for Graduate Students*, 2012, 3. udg.) og sidenhen af en række elever af den genreteoretiske tilgang, bl.a. Flowerdew (2022), Al-Shujairi (2021) og Slaim (2022).

I Swales & Feaks (2004) indledende og banebrydende arbejde beskriver og analyserer de på empirisk, korpusbaseret og lingvistisk baggrund store og små genrer på universitetet, bl.a. *research paper* som er genren selvstændig opgave / projekt / speciale / videnskabelig artikel. At Swales & Feak analyserer korpora af *research papers*, betyder genreanalyser af indhold, struktur og sprog samt optællinger af hyppigheder af forekommende tekstlige og sproglige træk. Formålet er at beskrive genrerne for at kunne undervise og vejlede ud fra et kendskab til mønstre, især i genrer som er adgangsgivende til forskning. Swales & Feaks studerende er forskerstuderendesom skriver afhandlinger og videnskabelige artikler, altså undersøgende tekster, og helt overvejende empiriske. Swales & Feak er lingvister, ligesom mange andre forskere i diskussion i øvrigt er det. Lingvistik er et humanistisk fag som arbejder med kvantitative metoder og optællinger af hvordan tekstmønstre udformes. Hensigten er at informere studerende og forskere/vejledere på et empirisk og korpusbaseret grundlag. Ikke nødvendigvis for at skrivere skal konformere til et dominerende tekstmønster, men for at skrivere kan forholde sig informeret og bevidst vælgende.

Struktur og elementer i opgaver, specialer og artikler

Mange genrer har mønstre for struktur, jf. genreforskningen – og et givent mønster kan variere ud fra faglige konventioner, materiale, forfatteres præferencer og muligheder, vejlederes præferencer og mange andre forhold. Genren *research paper* beskrives i nogle tekster som havende den struktur der kendes som IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion). Den struktur er dog utilstrækkelig for fag der særligt betoner teori og analyser som meget vigtige elementer, der ofte fylder meget i strukturen – som de gør i mange bløde fag (på især Hum, Samf., kunstneriske fag). Mange vil derfor i teori og praksis arbejde med en udvidet

strukturmodel. Tekster der fremlægger et design, har designet på analysens plads i strukturen eller lige efter en analyse af sammenlignelige designs.

Standardstrukturer af elementer i den undersøgende genre	
• I – Introduction • M – Methods • R – Results • a – and • D – Discussion	• Indledning • Litteraturgennemgang • Begreber og teorier • Metoder og fremgangsmåder • Data, materialer, empiri, kilder • Analyse • Resultater, fortolkninger • Diskussion • Konklusion • Perspektiver

Tabel 1: Standardstruktur i to udformninger, IMRAD og udvidet struktur.

Det er netop en standard. Det er ikke sikkert at den enkelte tekst har eller har brug for alle elementerne (fx kan en undersøgelse være teoretisk og således ikke have empiri som element), eller den kan have nogle af elementerne i en lidt anden rækkefølge. Og i IMRAD-strukturen vil man ofte, men ikke altid, finde alle de samme elementer som i den udvidede struktur, de er blot slået sammen, så artiklens sidste overskrift er Diskussion, men diskussion indeholder så også konklusion og perspektiver/anbefalinger. Masser af arbejder (opgaver, artikler) har ikke Litteraturgennemgang, Teori eller Perspektiver som selvstændig(e) afsnit med egne kapiteloverskrifter.

Der er variation, men der er også en indre logik i at netop disse afsnit er dele af strukturen, for alle elementer har en funktion i dette at beskrive og diskutere en undersøgelse som hviler på videnskabelig litteratur og ofte også empiri. Beskrivelsen af afsnittenes funktioner herunder er baseret på Swales & Feak (2012).

Indledningens funktion er kort at præsentere undersøgelsen, problemformuleringen og formål, det litteraturgrundlag (begreber, teorier, metoder, kontekst) som undersøgelsen hviler på, samt at begrunde den valgte sammenhæng.

Litteraturgennemgangens funktion er at præsentere og kvalificere den valgte litteratur samt at udpege hvad der er, og hvad der savnes på feltet af undersøgelser, analyser, viden, teoretiske positioner, diskussioner, metoder, designs og konstruktioner – eller hvad der motiverer og nødvendiggør undersøgelsen, (dansk: mangel, engelsk: *gap*). I mange tekster er litteraturgennemgang gemt i teori og metode og har ikke et selvstændigt afsnit med den overskrift.

Begreber og teoriers (ofte kaldet Teori-afsnittet) funktion er at introducere, definere og begrunde de centrale begreber og teorier og evt. deres større teoretiske sammenhæng som vil blive brugt i egen undersøgelse (til analyse, diskussion og evt. design).

Metodeafsnittets funktion er at beskrive og begrunde sammensætningen af metoder (fx indsamlings-, udvælgelses-, analyse- og designmetoder) som forfatteren har valgt til sit undersøgende arbejde og evt. at fremlægge videnskabsteoretisk afsæt.

Empiriafsnittets er at beskrive og begrunde selektionen af empiri, data eller kilder.

Analyseafsnittet eller -afsnittenes funktion er at dokumentere og føre belæg for egen undersøgelse, og analyseredskaberne er de introducerede begreber og/eller metoder.

Resultat-/fortolkningsafsnit (resultater er et ord der mest bruges på felter, hvor noget kan kvantificeres, dvs. hårde fag) samler, forklarer og fortolker egen undersøgelses analyseresultater og foregriber konklusionen.

Diskussionsafsnittets funktion er at forklare og diskutere resultater og fortolkninger i forhold til

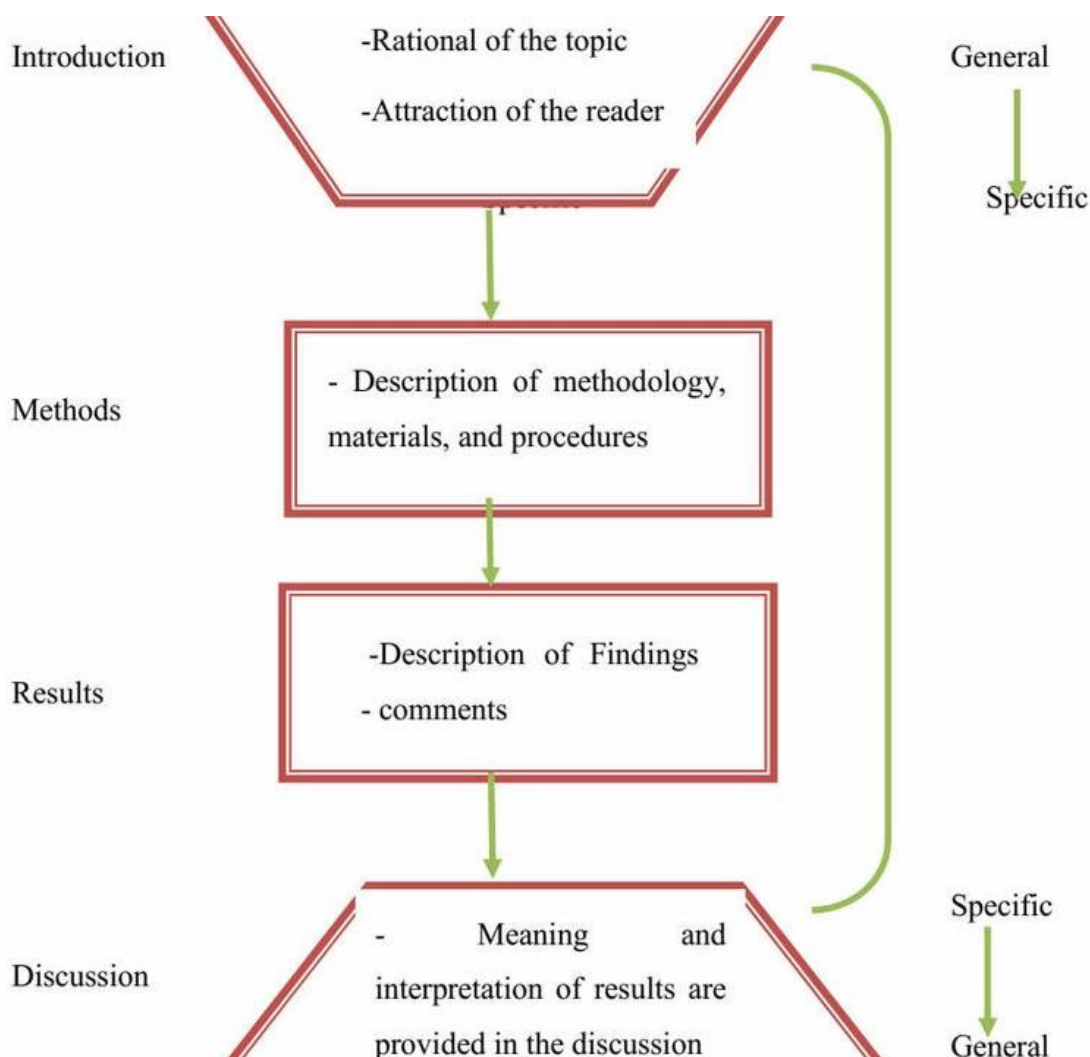
- 1) Egne metoder og materialer, dvs. en metodekritisk forklaring på egne resultater (som introduceret i metodeafsnittet). I diskussionen foregriber metodekritikken andres mulige kritik af de anvendte materialer og metoder.
- 2) Egne resultater forklaret og fortolket i forhold til andres resultater og fortolkninger, eller manglerne på samme, som etableret i afsnittene Litteraturgennemgang, Teori og Metode. Er der særligt overraskende resultater eller særligt forventelige? I lyset af hvad?

Disse to dele af diskussionen forudsætter at der er foretaget en egen undersøgelse. I ikke-empiriske arbejder falder metodediskussion bort fra diskussionen, og tilbage bliver en diskussion af positioner og synspunkter, evt. fra et eller flere fokuspunkter. Dette ses fx i essay-opgaver uden egen empirisk undersøgelse/design.

Konklusionens funktion er at opsummere resultater og fortolkninger og så vidt muligt give svar på problemformuleringens spørgsmål, nu set i lyset af diskussionens metodekritik, forklaringer og kontekstualiseringer.

Perspektiveringsafsnittet peger ud, som svar på undersøgelsens formål, evt. på nye undersøgelser, på teoretiske og metodiske implikationer, praksis, profession og anvendelsesområder

Swales & Feak bruger IMRAD-strukturen, i overensstemmelse med at deres tekstsamlinger i høj grad er samlet fra kvantitative fag. De lancerer en berømt, grafisk strukturmodel for genren som viser strukturen som en dobbelt tragt:



Figur 1: Relationen mellem elementer i IMRAD-strukturen for genren research paper (Slaim, 2022, s. 48. Slaim har tilføjet forbindelserne mellem elementerne til den oprindelige figur).

Diskussionen i strukturen for undersøgende tekster

Den forbindende tuborgklamme illustrerer hvordan diskussionen trækker på indledningen og bevæger teksten fra et specifikt til et generelt, overordnet niveau – modsat indledningen der fokuserer. Bevægelsen specifikt → generelt forklarer hvorfor den specifikke metodediskussion forventeligt placeres før mere generelle diskussioner om forklaringer, forståelser, positioner, teori-praksis relation osv.

Diskussionens funktioner er således potentielt tofold: 1) metodekritik efter en kort opsummering af undersøgelsens resultater, og hvad resultaterne bygger på, 2) bredere kontekstualisering af undersøgelsens resultater. Om denne sidste, generelle del af diskussion skriver Swales & Feak:

"Discussions should be more theoretical, or more abstract, or more general, or more integrated with the field, or more connected to the real world, or more concerned with implications or applications – AND, if possible, some combination of these" (2012, s. 269).

Diskussionen peger tilbage til litteraturen, til begreber, teorier og metoder som undersøgeren har anvendt i sin egen undersøgelse.

En meget brugt metafor om diskussion beskriver kilderne som gæster til et middagsselskab. Værten indbyder

de gæster til selskab som værten selv helst vil diskutere med. Derfor bliver det en uafsluttet social begivenhed hvis gæsterne er inviteret og måske bliver hørt fremføre deres bidrag én ad gangen, men værten aldrig åbner en diskussion hvor – nogle af – gæsternes bidrag kommer i spil. For typisk inddrager diskussioner i skriftlige opgaver og artikler langt fra alle der var med fra begyndelsen, men kun nogle få udvalgte.

Træk og diskussioner

I hvert element kan der ske mange mindre bevægelser, kaldet træk (fra skaktræk, engelsk: *moves* eller *rhetorical moves* (Swales, 1990)). Træk foregår på afsnits-, passage- eller sætningsplan. Et træk kan være så kort som en sætning eller et enkelt ord, men kan også fortsætte over mange sider som bruges på at elaborere samme træk (fx i dokumentationen af en analyse). Det er ved at foretage et træk at forfatteren retter læserens opmærksomhed mod hvad forfatteren *gør* i teksten. Det mest undersøgte træk i videnskabelige artikler er hvordan forfatteren deklarerer sit bidrag – som jo er et krav i mange tidsskrifters retningslinjer for videnskabelige artikler. Swales & Feak har fundet at indledninger består af ganske faste træk (2012, s. 331) (bl.a. at motivere undersøgelsen, at problemformulere). Dette gælder dog i mindre grad for diskussion som ofte slås sammen med konklusion og perspektivering.

Et metastudie af litteraturen om træk i diskussioner i en lang række studier gennem 36 år (Al-Shujairi, 2021) gengiver en række trækmodeller, alle lavet på baggrund af forskellige, ofte monofaglige og ofte små korpora (oftest under 30 videnskabelige artikler i alt, enkelte undersøger afhandlinger). De fag som Al-Shujairi nævner diskussionsstudier af, er i alfabetisk rækkefølge anvendt lingvistik (nemlig det fag som forskerne selv kommer fra), biologi, business, fysik, historie, ingeniørvidenskab, jura, kemi, medicin, miljøvidenskab, offentlig administration, psykologi, sociologi, statskundskab, tandlægevidenskab. Listen viser at det altovervejende er hårde discipliner, hvis diskussioner er blevet studeret. Ydermere nævnes det at ingen andre end Al-Shujairi selv har sammenlignet to discipliners diskussionsafsnit, nemlig medicin og lingvistik. I denne studie fandt forfatteren at medicinske videnskabelige artikler sås at have et træk som var særegent for medicin, nemlig at fremhæve betydningen af egen undersøgelses fund (2021, s. 15). Dette viser at der kan være disciplinforskelle, men de anses for subtile, og forskeren kvalificerer selv disse forskelle som på et niveau lavere end træk. Også forandringer over tid er påvist, nemlig i retning af at Limitations og Implications er blevet mere hyppigt forekommende træk (Implications ses i anvendte fag). Al-Shujairi gengiver 6 svagt forskellige trækmodeller i tabeller som hver indeholder 7-11 let varierende træk, og nogle modeller er med trin (*steps*) som er underordnet træk. Det høje antal af træk ses, uanset om det er videnskabelige artikler eller afhandlinger som er undersøgelsens korpus.

Metastudiet af Al-Shujairi konkluderer at to træk er "crucial and basic" i diskussion på tværs af fag, nemlig "Referring to the Literature" og "Explaining the Results" (2021, s. 22). Almindeligvis findes et indledende træk der typisk sætter scenen og giver lidt baggrund, og et afsluttende træk: perspektivering. 7-11 træk er mange og giver en høj kompliceringsgrad. De høje tal skal forstås på baggrund af IMRAD-strukturen som har Discussion som sit sidste afsnit i artikelstrukturen. Diskussionen skal så også rumme konklusion og perspektiver.

Lister over træk kan ses som bruttolister, dvs. alle forekommende træk i korpus noteres, også træk som kun ses sjældent. Lingvistikken inddeler træk i tre grupper efter hyppighed af forekomst: *obligatory* (i 100 % af korpus, dette ses meget sjældent), *conventional* (forekommer almindeligvis) og *optional* (frivilligt). Også træk der forekommer sjældent, kan være vigtige at medtage i en bruttoliste, da hyppighed ikke nødvendigvis afspejler væsentlighed. Det kan tænkes at også sjældent forekommende træk er væsentlige at huske på muligheden for og derfor bør optræde i en idé- eller opmærksomhedsliste for skrivere – opmærksomhedslistes er en pædagogisk implikation af empiriske studier af træk.

Forskellene i de mange trækmønstre som bl.a. Al-Shujairi oplister, synes at afhænge af vægtning mellem diskussionens specifikke metodekritik og dens mere kontekstualiserende diskussion i forhold til positioner, teori, praksis m.m. Eller, som Al-Shujairi citerer en ældre korpusundersøgelse af diskussioner for: Diskussioner bør bevæge sig fra facts til pointer (Olsen and Huckin (1990), citeret af Al-Shujairi, 2021, s. 10).

I analysen af diskussioner nedenfor bruger jeg pointen om to hovedtræk: Metodediskussion og Kontekstualisering (mere detaljeret beskrevet i Rienecker, Stray Jørgensen & Jakobsen, 2020) og også den angivne rækkefølge.

Metodediskussionen og Kontekstualiseringen kalder jeg herefter Træk 1 og Træk 2. Træk 1 giver kun mening hvis der er foretaget en undersøgelse eller lavet et design, mens Træk 2 også kan gennemføres i diskuterende essays uden egen undersøgelse.

Undersøgelse af diskussioner i et korpus af specialer

I det følgende gennemgår jeg data i min korpusundersøgelse og metoden i at undersøge elementer og træk, herunder specielt diskussion.

Korpus

Korpus i nærværende undersøgelse består af 33 specialer/afgangsprojekter (27 fra 2022, 6 fra 2021)

på dansk eller engelsk fordelt på

- 4 arkitektstuderende
- 4 industrielle designstuderende
- 6 ingeniørstuderende
- 10 it-designstuderende
- 9 landskabsarkitektstuderende.

Specialerne er fundet i online specialebiblioteker på KU, DTU, AAU og arkitektskolerne ved at søge fra et søgetidspunkt i 2022 og systematisk bagud på specialer med ordet design i titlen og med flg. kriterier:

- Eget design i form af et projekteret artefakt/arkitektur/landskab)
- Faglig og emnemæssig spredning
- Forståelighed
- Tekstbaseret fremstilling (dette har vist sig svært at finde på arkitektstudierne, da afgangsp projekter ofte er meget visuelt baserede).

Systematisk bagud vil sige at alle specialer i basen der opfyldte disse kriterier, er medtaget.

Karakterer oplyses ikke i specialedatabaser hvorfor det ikke har været muligt at begrænse til fx 12-tals specialer.

Korpus kan synes småt i antal specialer, men da fx gruppespecialer kan være på over 200 sider, er der sidetalsmæssigt tale om meget store datamængder, i alt ca. 3000 sider specialetekst, da hele specialet er læst. Hermed kan diskussionen sættes i relation til indledning, litteraturgennemgang, teori og metodekapitlerne som det ligger i den genreforståelse, som er afbildet på figur 1: Diskussion skal læses i lyset af tekstens indledende kapitler.

Metode

Metoden til læsning af elementet diskussion og diskussionens træk er en korpusundersøgelse af hver enkelt diskussion ud fra det centrale begreb træk.

Målet med læsningen er at analysere indhold af og træk i diskussionerne for at afdække hvad der faktisk diskuteres i autentiske danske specialer og på den baggrund kunne arbejde med undervisning og læremidler.

Skema 1

Et skema med et felt til alle strukturelementer blev oprettet til hver tekst og de betydende tekstdele blev kopieret fra specialet/artiklen ind i skemaet (fx store dele af indledningen, de indledende og afsluttende dele af analyser, oftest hele diskussionen og konklusionen). Således rummer hvert skema et koncentrat, en synopsis af hver tekst, på flere sider, enkelte over 10 sider lange. Denne første excerpering er en grovsortering af materialet, og den er afhængig af undersøgerens for forståelse af i hvilke tekstpassager træk skrives frem, og hvordan muligt interessante tekstpassager genkendes.

Skema 2

Her samles alle tekster under hvert tekst-element, så der fremkommer 11 skemaer med så mange rækker som korpus indeholder. Således bliver excerperinger af bl.a. alle diskussioner samlet i ét – meget langt - dokument, og uddragene kan nu analyseres induktivt for de faktisk forekommende træk i korpus.

Excerpering sker med henblik på at få repræsenteret samtlige træk som forfattere laver i teksten, for netop at indfange flest mulige empirisk forekommende træk. Derfor excerperes der fra hvor et træk initieres, og til hvor et træk afsluttes i teksten. Det er samme analyse som en underviser/vejleder/bedømmer foretager, hvis denne læser efter om teksten demonstrerer (med udtryk hentet fra læringsmål på kandidatniveau) "diskussion af egen og andres metoder", eller "diskussion af forskellige teorier og positioner på feltet". En trækanalyse er således ikke mere kompliceret end at enhver med træning i afkodning af akademiske tekster kan foretage den, eller allerede foretager den, også uden at bruge termen træk.

Resultater

Diskussionerne i de 33 designspecialer spænder fra helt fraværende til maks. 5-6 siders diskussion struktureret med underoverskrifter. Mest almindeligt er ½-3 sider uden underoverskrifter. Diskussion er generelt et kort element, i forhold til totalt sideantal som ofte er 100-200 sider inkl. bilag, også for solospecialer. Jeg har optalt tilstedeværelse af diskussion, og af de både væsentligste og hyppigste træk i diskussioner, nemlig Træk 1 og Træk 2, og derudover har jeg gjort kvalitative observationer af diskussionernes indhold og sammenhæng med hele teksten.

Fag	Diskussion som underoverskrift	Træk 1, metode-diskussion	Træk 2, kontekstualisering (kilder, m.m.)	Træk 1 og træk 2
Arkitekter	0/4	0/4	0/4	0/4
Industrielle designere	1/4	4/4	3/4	3/4
Ingeniører	5/6	5/6	3/6	3/6
IT-designere	8/10	8/10	6/10	6/10
Landskabsarkitekter	5/9	4/9	6/9	3/9

Tabel 2: Tilstedeværelse af elementet diskussion og træk i diskussionen i 33 designspecialer.

Resultaterne som her optræder kvantitativt med en optælling, er fremkommet ved en læsning for elementer og træk i de 33 diskussioner. Selv meget korte tekstpassager, som fx en enkelt kontekstualiserende linje, som sætter eget design i relation til en kilde, et andet design eller en trend, har jeg valgt at tælle som tilstedeværelse af Træk 2. Tallene her siger altså ikke noget om hvor meget de enkelte træk fylder, kun om deres tilstedeværelse, selv i meget lidt tekst.

Ingen diskussion som overskrift

Det ses for det første ikke som givet at der er en diskussion under den underoverskrift i et designspeciale. Ingen af de 4 arkitektspecialer har en diskussion, og 3/4 af de industrielle designere bruger i stedet ordet refleksion.

Fordeling af træk

- 21/33 skriver træk 1, metodediskussion
- 18/33 skriver træk 2, kontekstualisering
- 15 skriver (ofte i meget forskelligt omfang) begge træk i deres diskussioner.

En relativt stor del vælger altså at diskutere kun som diskussion af egen undersøgelse, eller kun som en bredere, mere teoretisk eller overordnet diskussion. Kun 15/33 skriver både en metodediskussion og en kontekstualisering, en bredere diskussion som inddrager den litteratur som er nævnt i specialets litteraturgennemgang m.m. Selv om tallene er små, kan man godt se disciplinær variation her: Ingeniører og industrielle designere vil mest sandsynligt skrive (meget) metodediskussion, mens landskabsarkitekter mest sandsynligt skriver meget Træk 2-stof i deres diskussioner, i tråd med at deres specialer er de mest teoritunge, med mange markeringer af positioner indenfor faget. Det mest iøjnefaldende i lyset af genreforskningens beskrivelser af og trækmodeller for diskussion er at så mange som 18/33 ikke skriver *både* en metodediskussion og en diskussion der inddrager de faglige positioner, som specialet har nævnt i litteratur- og teoriafsnit.

Placering af træk og diskussion

Mht. rækkefølgen, så er det heller ikke givet at den snævre metodediskussion (Træk 1) placeres, før emnet bredes ud til fx sammenligninger, forklaringer og positionering med relevant litteratur, trends osv. (Træk 2). Der er enkelte eksempler på fx Træk 2 – Træk 1 – Træk 2-sekvenser. En anden variabel er hvor diskussioner placeres. Næsten alle placerer diskussion på samme sted i strukturen, efter resultater/design-præsentation. Men enkelte diskuterer i stedet metoder løbende, særligt ses det i meget lange tekster (gruppespecialer på over 100 sider). Et eksempel på dette er et IT-designspeciale med 6 metodediskussioner under overskriften *Retrospektiv læring*, genkommende efter hver iteration af design med brugerinddragelse. Det hører dog til de avancerede sjældenheder.

Træk 1, metodediskussion

Træk 1, metodediskussion, består af en række metodekritikker, indvendinger rettet mod eget design og evt. processer, evt. opdelt i undertemaer med underoverskrifter. Særligt ingeniører udtrykker ofte Træk 1 som en liste med mulige optimeringer, så der i højere grad ses frem end tilbage i dette afsnit. Studerende der har inddraget brugere, har ofte anledning til at diskutere forhold i deres brugerinddragelse, og hvad de har lært af deres valg.

Analysen af korpus tyder på at de mest tekniske fag som ingeniører, designere og it-designere mest sandsynligt vil have en diskussion med den overskrift, og at den vil indeholde metodediskussion som et betydende træk, evt. det eneste træk. Påfaldende er det at i nogle specialer med fokus på design (som er en form for problemløsning) begrundes metoder nok, men metoderne diskuteres ikke skriftligt, og specialet afsluttes med

en præsentation af designet uden efterfølgende diskussion.

Træk 2, kontekstualisering

Træk 2, kontekstualisering, kan bestå af sammenligninger med andres arbejder (generelt oftest fra litteraturen, men kan også være sammenligninger med fotos af andres designs eller arkitektur). Det kan være diskussioner med trends, begreber, teorier og metoder, fremførelse af og indvendinger imod egen position, vurderinger af eget design i forhold til de opsatte designkriterier, trækken eget argument op i lyset af diskussionspunkter. Denne bevægelse beskrives af Swales & Feak i figur 1 som en udvidelse af diskussionen, fra diskussion af egen metode til diskussioner i feltet.

Analysen af korpus viser at 18 af de 33 specialeskrivere udvider deres diskussion til bredere kontekstualiseringer. Det er særligt trends og begreber indenfor den pågældende faglighed (eksempler: bæredygtighed, care, feministisk arkitektur, livability, empowerment, brugerinddragelse) der diskuteres. Litteraturen som de enkelte specialeskrivere har brugt, nævnes af en række specialeskrivere som grundlag for deres eget arbejde. Kun to af de 33 specialer diskuterer med én af specialets kilder (navngiven), som dette citat viser:

"This initial approach therefore also contrasts with what Kanstrup et al. [21] refer to as patient innovation. They emphasize a participatory approach to patients as key innovators in diabetes information technology and argue in favor of patient innovations and their originality. Yet, the interviews in the [...] study suggest that the participants would not have considered the idea of predicting hypoglycemia risk using CGM data if we had not presented it to them. Many of them were frustrated with the uncertainty of going to bed with risk of hypoglycemia, but they did not think there could be an alternative to their current practices. Our findings therefore suggest that developing innovative and successful diabetes SMA's requires a balance between designing for and with users (mine fremhævelser)." (Solsbæk Ottosen m.fl. 2022, s. 17).

Ganske få positionerer eget arbejde i forhold til kilde(r) eller til eksisterende designs. Diskussion i denne konkret tekstlige forstand indeholder korpus således kun ganske få eksempler på.

Overordnet bruges elementet diskussion (og ofte også refleksion hvis det vælges i stedet for diskussion) til at trække tekstens argument op. Det kan formuleres som: "eget design lever (mere eller mindre) op til designkriterierne som hviler på XX, men som kan diskuteres/kritiseres ud fra Y begrænsninger".

Afslutningsvist vælger mange at perspektivere til fremtidige designs eller produktioner i diskussionens afslutning (hvis der ikke er et selvstændigt perspektiveringsafsnit) og på den måde at foretage den udvidende tragtbevægelse fra figur 1.

De faglige forskelle giver mig anledning til at pege på det spektrum af muligheder som alle kan overveje i forhold til deres eget (deres studerendes) igangværende projekt, nemlig kun metodediskussion, kun diskussion med/i feltet, eller begge dele: Måske kan arkitekter lære af ingeniørers styrke i metodediskussioner, og ingeniører af designeres og landskabsarkitekters lidt større forkærlighed for dialog med diskussionspartnere.

Diskussion

Jeg stillede spørgsmålet:

Hvad diskuteres der i diskussionsafsnittet i 33 danske specialer omhandlende design gennem en genreanalyse af forekommende genretræk? Hvis det er svært at diskutere, er det da muligt i et tekstkorpus at observere hvad der er svært, og hvordan vanskelighederne viser sig?

Og i forlængelse heraf vil jeg diskutere mulige pædagogiske implikationer af min korpusundersøgelse af

diskussionerne. Jeg vil først diskutere dette på baggrund af korpusundersøgelsen af 33 designspecialer og dens resultater, og dernæst i relation til genre- og korpusbaseret pædagogik.

Diskussion af resultater

Jeg har præsenteret viden fra henholdsvis genreforståelse af den undersøgende genre og korpusbaseret empirisk baseret viden. Mit korpus i denne undersøgelse indeholder 33 diskussioner fra specialer skrevet på videnskabelige og kunstneriske universitetsuddannelser fordelt på 5 fag og en lang række uddannelser. Det er et begrænset materiale og delvist fra fag som er specielle, fordi de arbejder visuelt/grafisk/teknisk og i mindre grad tekstbaseret. Det bør man tage højde for hvis man ønsker at analogisere til andre, særligt mere tekstbaserede fag. Endnu mere interessant end et større eller anderledes sammensat korpus, kunne det tænkes at være med et korpus af særligt kvalificerede diskussioner. Selektionen af gode diskussioner forudsætter en insiderposition i forhold til selektionen af korpus, og det forudsætter en afklaring af om en særligt god, kvalificeret diskussion så skal afgøres ud fra genrekriterier, disciplinspecifikke kriterier (jf. Al-Shujairis fund at medicin fremviser et særligt træk: at fremhæve betydningen af egne fund) eller en kombination. Korpusbaserede undersøgelsers akilleshæl er det studerede korpus, og også min undersøgelse kan kritiseres for at indhold og omfang af korpus bestemmes af specialernes tilgængelighed. Vi har set hvordan den foreliggende forskning i diskussioner (metastudiet af Al-Shujairi, 2021) helt overvejende bygger på studier af diskussioner i de hårde fags artikler og afhandlinger. Det efterlader et behov for mere empirisk viden om diskussioner på bløde fag for at kunne bekræfte og/eller nuancere modeller for genre og træk.

Tekstelementet diskussion er, ligesom alle andre elementer af den videnskabelige undersøgende tekst, beskrevet (i litteraturlistens empiriske studier og akademiske lærebøger) som en række af træk som i varierende grader skrives ind i elementet diskussion, fordi hvert af disse træk opfylder en væsentlig funktion i dokumentation og argumentation for egen undersøgelse og i positioneringen af undersøgelsen i forhold til faglig viden og litteratur. En lang række korpusbaserede undersøgelser af artikler og afhandlinger har vist at væsentlige træk i diskussioner er 1) metodediskussion og 2) kontekstualisering. I dette korpus af specialer fra en række danske uddannelser med design som et fælles tema, har jeg observeret at metodediskussion er hyppigere forekommende end den bredere, forklarende, relaterende, kontekstualiserende del af diskussion som ellers fremhæves i mange tekster (Swales & Feak, 2012, Al-Shujairi, 2021). At der ikke kontekstualiseres i 15/33 specialer i dette korpus, forekommer særligt overraskende når man læser diskussionerne i hele deres specialekontekst: Mange specialer bruger meget substantiel plads på at gennemgå teorier, begreber og trends, sites eller såkaldte referenceprojekter i arkitektur- og landskabsarkitekturspecialer eller lignende designs i designspecialer, men vender så ikke tilbage til disse referencer eksplicit i en diskussion. Ét industrielt designspeciale havde således hele 27/123 sider med litteraturgennemgang, men i den kortfattede diskussion nævner forfatterne kun en enkeltstående reference herfra. Begreber, teorier og referenceprojekter bliver brugt til at formulere designkriterier ud fra, men det er yderst sjældent at den inddragne litteratur diskuteres, eller at forfatteren eksplicit positionerer eget design i forhold til litteraturen eller til praksis og andre designs. Dermed bliver litteraturen brugt til analyse og design og til at stille sig på skuldrene af andre, men der diskuteres her sjældent med den, eller positioneres i forhold til den, sjældent med navngivne kilder og sjældent på måder som kan beskrives med SOLO-taksonomiens begreber som multistrukturel eller udvidet abstrakt. En forklaring kan være at designfag ikke primært er tekstfag, og at tekstfags forventninger til behandling af tekst, herunder diskussion, kan tænkes at være større end andre fags forventninger. De sprogfolk der undersøger og skriver om elementer og træk, repræsenterer netop tekstvidenskaber. Man efterlades med spørgsmålet om tekster hvor der ikke er diskussion, fremstår som om litteraturen/andres designs og eget design så ikke kommer i nogen eksplicit dialog, men står adskilt og fragmenteret? Som om nogle specialeskrivere lægger

litteraturgennemgangen, teorikapitlerne, site-analyser og referenceprojekter ganske bag sig, uanset hvor omfattende og krævende disse har været, og nu bringer eget design til torvs, kun fulgt op med en diskussion af metoder og deres *limitations*, og så evt. en personlig procesrefleksion. Dermed slutter disse tekster nede i tragtens snævre del (figur 1). Men også det nye design må gerne sættes i relief og positioneres i forhold til eksisterende dokumenterede designs og designtanker, og det er bl.a. muligheden for dén kontekstualisering der er rationalet bag overhovedet at gennemgå litteratur, teorier, metoder, trends, andres designs og referenceprojekter. En genrepædagogisk forklaring på "kontekstualiseringerne der blev glemt" kunne være at det ikke altid opfanges af studerende, hvad litteraturgennemgange og teorikapitler kan bruges til i deres egne specialer og projekter, altså en manglende forståelse af *funktioner* af alle genrens elementer (jf. listen tidligere i denne artikel) og elementernes indbyrdes samspil (jf. figur 1). En sådan manglende forståelse kan resultere i fragmenterede tekster hvor inddragne elementer ikke bruges i forventet omfang. En forklaring på forskellen fra nærværende korpus og til fundene fra bl.a. Al-Shujairi (2021) kan være at jeg har undersøgt specialer, mens bl.a. Swales og Al-Shujairi undersøger ph.d.-afhandlinger og videnskabelige artikler, altså et niveau op. Og at netop de bredere diskussioner og kontekstualiseringer er hvad der for mange er svært i udviklingen henimod avanceret akademisk skrivning.

Diskussion: Genrediscipliner, korpusundersøgelser og pædagogik

Input til skrive om hvordan diskussion kan skrives, kan komme fra genremodeller, fra modeller og eller eksempler fra discipliner og fag, og input kan komme fra studieordningers læringsmål og tidsskrifters retningslinjer – hvis disse specificerer krav og ønsker til diskussion. Og disse kilder til viden kan være på et teoretisk modelplan. Når man studerer et korpus af tekster (specialer, opgaver, projekter eller artikler), så ser man at der i mange tilfælde ikke sker det i teksterne som modellerne foreskriver. Det er min korpusundersøgelse et eksempel på. Der sker mindre, der sker måske noget andet (som i eksemplet med Refleksion som overskrift i stedet for Diskussion og med et personligt indhold). Man kan observere hvad uddannelse og retningslinjer har forberedt skriverne på, og det kan man bruge pædagogisk. Derfor er det interessant at læse og analysere korpus: Autentiske, helst nye, tekster kan demonstrere hvordan skrive faktisk diskuterer. Observationer herfra kan i dialog med viden om genren research paper og disciplinbaseret viden informere både skrive og undervisere, og bruges til forklaring og diskussion af funktioner af træk. Korpora som er på tværs af discipliner, evt. blot to discipliner, er interessante ved at udvide spektret fra egen disciplin og vise hvad man evt. kan lære discipliner og fag imellem.

Konklusion

Indledningsvis skrev jeg at diskussioner ifølge flere studier er udfordrende for skriverne, et indtryk jeg blev bekræftet igennem undersøgelsen af de 33 designspecialers diskussioner. Genrestudier som min undersøgelse bygger på (Swales 2012, Al-Shujairi, 2021, m.fl.), viser at diskussion er et element i genren research paper karakteriseret ved at have to overordnede træk, Træk 1, metodediskussion, og Træk 2, en bredere kontekstualisering til litteratur og andre studier, begreber, praksis/teori-forhold m.m. I analysen af træk i 33 danske specialer med fokus på design fandt jeg at 19 indeholdt en diskussion under denne overskrift efter resultater/designforslag (mens enkelte havde løbende diskussioner), 21/33 skriver Træk 1, metodediskussion, 18/33 skriver Træk 2, kontekstualisering, 15 skriver (ofte i meget forskelligt omfang) begge træk i deres diskussioner. Det er således påfaldende at ikke alle diskuterer, og at diskussion kan betyde enten metodediskussion eller en kontekstualiserende diskussion, eller begge dele. Jeg så indikatorer på disciplinære forskelle, da jeg ikke fandt eksempler på arkitektspecialer med skriftlig diskussion – og her spiller det muligvis ind at korpus er lille.

Jeg konkluderer at diskussion i lyset af genrestudiernes trækmodel i praksis udformes ganske forskelligt i det analyserede korpus.

Jeg fandt at den bredere diskussion synes sværere at skrive: Træk 2 er ofte kortere end Træk 1, og ofte ikke i proportion med indholdet af samme speciales litteraturgennemgang og teorikapitel. Korpusbaserede observationer som denne kan bruges i vejledning af studerende der skal skrive en diskussion i projekter og specialer m.m. til at betone det som undervisere, vejledere og skrivere ønsker betonet, trænet og lært. Den brede, kontekstualiserende diskussion er vigtig, bl.a. fordi den fordrer og demonstrerer overblik, og med SOLO-taksonomiens ord, multistruktur og udvidet abstrakt tænkning, og også fordi eget arbejde dermed situeres i en faglig kontekst. Studier af litteratur og faglig kontekst får mening og betydning i diskussionens Træk 2 når egen undersøgelse, eget design relateres til det faglige felt.

Perspektiver for pædagogik

Jeg har med genre- og trækbegreberne undersøgt elementet diskussion på tværs af en række discipliner hvor design er et fremtrædende tema, i 33 specialer i alt. Resultaterne viser både noget om at generelle genretræk er synlige, og de antyder at disciplinære forskelle også spiller ind på hvordan diskussioner skrives. Som nævnt i indledningen, så er genre og disciplin ikke hinandens modsætninger. Fremstillinger af genre og modeller for elementer informeres løbende af disciplinens tekster, ligesom discipliner kan bruge genremodeller og empirisk forskning i undersøgende tekster, også fra andre discipliner end egen, til at se ligheder og forskelle i mønstre for tekster.

I pædagogiske sammenhænge, som forfatter til læremidler og underviser i akademisk skrivning, gør jeg skrivere opmærksom på muligheder, bl.a. i form af en bruttoliste af træk – muligheder som kan drøftes i undervisning, vejledning og feedback i forhold til deltagernes konkrete tekster. Jeg har her fundet det vigtigt at betone Træk 2 i modeleksempler og med forklarende tekst, fordi en bredere diskussion synes at være et lidt overset og underprioriteret træk – det der i særlig grad er svært, men derfor netop har læringspotentialer. Hvordan skriver man de diskuterende passager, hvad har andre gjort, måske også andre fra andre fag og discipliner end ens egen? Et korpus af autentiske tekster (her: eksempler på diskussioner) kan danne grundlag for det pædagogiske arbejde – hvis man har praktisk mulighed for at samle et egnet korpus. Som nævnt hævder videnskabsfolk i feltet akademisk skrivning (Gustafsson m.fl. 2025) at en datadrevet tilgang til at undervise i akademisk skrivning er i udbredelse, og en eksponent for den korpusbaserede, datadrevne tilgang foreslår undervisere: "students and scholars, who can make their own data-driven evaluation of [...] One such activity might include selecting twenty or so high-quality articles in a discipline..." (Hanks m.fl., 2025, s. 12)

Som underviser i diskussion har jeg benyttet mig af de aktuelle retningslinjer (fra uddannelsesinstitution, tidsskrifter) og et korpus af eksempler, om muligt i den nævnte størrelsesorden, som udgangspunkt for diskussioner med deltagere om mulighedsrummet for deres og deres studerendes diskussioner.

Man må orientere sig i hvordan tekster udformes hensigtsmæssigt på ens fag og i andre tekster som man som forfatter/vejleder/redaktør osv. finder relevante. Dette gælder på alle teksternes niveauer: genre, elementer, træk og fraser (=genkommende faste vendinger), ja selv enkeltord. Genrebevidsthed erstatter altså ikke kontekstbevidsthed, den er kun et første trin. Og det gælder på alle niveauer af uddannelse og professionalisering.

Referencer

Al-Shujairi, Y. B. (2021). Review of the Discussion Section of Research Articles: Rhetorical Structure and Move. *LSP International Journal*, 8(2), 9–25. <https://doi.org/10.11113/lspi.v8.17099>

Fang, Z. (2021): *Demystifying Academic Writing*. N.Y.: Routledge.

Boonyuen, T. & S. Tangkiengsirisin (2018): The Investigation of the Textual Organization of Research Article Discussion Sections in the Field of Second Language Writing. *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume 9. Number 3.

Brabrand, C. & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*. 58. 531-549. 10.1007/s10734-009-9210-4. [Microsoft Word - SOLO-progression-CB-BD-revideret-101208.doc \(itu.dk\)](#)

Dudley-Evans, T. (1986). Genre analysis: An investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations. In M. Coulthard (Ed.), *Talking about text* (pp. 128-145). Birmingham, UK: English Language Research, University of Birmingham.

Fang, Z. (2021): *Demystifying Academic Writing – Genres, Moves, Skills and Strategies* New York & London: Routledge.

Hanks, E., Eckstein, G., Rawlins, J., Briggs, H., & Chun, L. (2024). Authorial Voice in Academic Articles: A Corpus-Based Analysis of Citation Types and Citation Presentation across Disciplines. *Journal of Academic Writing*, 14(2), 1–17. <https://doi.org/10.18552/joaw.v14i2.1041>

Kristiansen, B., Møller, K.L., Hojer Brun, M. Krause-Jensen, J. (2025): Hvordan skriver man egentlig en diskussion – Om af afmystificere akademiske genrer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* nr. 37.

Le, T. N. P. (2013). *Phraseologies in the Discussion Section of Applied Linguistics Research Articles*. MA dissertation, University of Queensland.

Nygaard, L. & Solli, K. (2020): *Strategies for Writing a Thesis by Publication in the Social Sciences and Humanities*, London: Routledge.

Miller, C. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal Of Speech*, 70. 151-167.

Oj, S., & Siyyari, M. (2024). A comparison of moves in discussion sections of PhD dissertations and MA theses in TEFL and their relevant journal articles. *Teaching English Language*, 18(1), in press. <https://10.22132/TEL.2023.178825>

Ono, M. (2017). Move-step Structures of Literature Ph.D. Theses in the Japanese and UK Higher Education. *Journal of Writing Research*, 8, 469-491. <https://doi.org/10.17239/jowr->

Flowerdew, L. (2022). Using corpora for writing instruction. 10.4324/9780367076399-31. <https://www.researchgate.net/publication/281887451>

Journal of Writing Research, 8, 469-491. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.08.03.03>

Flowerdew, L. (2015): Using corpus-based research and online academic corpora to inform writing of the discussion section of a thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, 20 p. 58- 68.

Reid, E. Shelley. (2024). *Rethinking Your Writing: Rhetoric for Reflective Writers*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PRA-B.2024.2265>

Sabet, M.S. & Kazempouri, M. (2015). Generic structure of discussion sections in ESP research articles across international and Iranian journals. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(2). journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/1368/1341

Slaim, S. (2022): Publication in International Journals: Rhetorical Difficulties and Strategies. The Case of Sétif University Sciences Teachers. Ph.d.-afhandling, Researchgate.

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P. (2025): *Den gode opgave – kort fortalt*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Rienecker, L. (2023). Designspecialer. [https://samfundslitteratur.dk/sites/default/files/imported_files//](https://samfundslitteratur.dk/sites/default/files/imported_files//Designspecialer.pdf)

Designspecialer.pdf

Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., Jakobsen, A.S. (2020). *Akademiske fraser – til opgaver, projekter og artikler*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Solsbæk Ottosen, A. A. Schack Gustenhoff, M. S. Lund Andersen (2022): Alerting Type 2 Diabetics of Nocturnal Hypoglycemia Risk - Integrating user-centered design in a self-management app to present AI-based health predictions. Speciale, AAU.

Swales, J. & C. Feak (2012): *Academic writing for graduate students: Essential Tasks and Skills* (3d Edition). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Swales, J. (1990): *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tardy, C. (2016): *Beyond Convention: Genre Innovation in Academic Writing*. Michigan: Michigan University Press.

Thomson, P. B. Kamler (2016): *Detox your writing – Strategies for Doctoral Researchers*. London & N.Y.

UFM (2018) : Kvalifikationsramme 7 Niveau 7 — Uddannelses- og Forskningsministeriet (ufm.dk)

WAC Clearinghouse: Writing in the Disciplines <https://wac.colostate.edu/repository/teaching/intro/wid/>

WAC Clearinghouse: Writing Across Disciplines <https://wac.colostate.edu/repository/teaching/intro/>

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](http://danskuniversitetspaedagogisknetvaerk.dk)

Uddannelsestilhør, rumlige og affektive praksisser

Helene Falkenberg¹, Københavns Professionshøjskole

Abstract

Artiklen belyser pædagogstuderendes studieliv gennem begrebet uddannelsestilhør, som forstås som situerede, relationelle, affektive og rumlige praksisser, der hele tiden genforhandles. Uddannelsestilhør som affektive og rumlige praksisser baserer sig på en tænkning om, at rum, steder, indretninger og interiør har betydning for socialt liv, herunder studerendes studieliv og læreprocesser. Artiklens afsæt er et forskningsprojekt på Københavns Professionshøjskole om uddannelsesarkitekturs betydning for pædagogstuderendes læreprocesser og tilhør til uddannelsen. Artiklen trækker på et stort empirisk materiale, som er produceret gennem plantegningsinterviews, der skaber indsigter i, hvordan uddannelsesrum og -steders indretninger og atmosfærer medformer studerendes sansninger af tilhør. Artiklens analytiske nedslag udfolder, hvordan pædagogstuderendes fortællinger om placeringer i undervisningslokaler tydeliggør, hvordan undervisningssituationer er sociale og affektive begivenheder, hvor studerende genkendes som læringssubjekter på bestemte måder, og hvor de samtidig, gennem deres fysiske placeringer i undervisningslokalet, arbejder aktivt på at blive genkendt som et bestemt slags læringssubjekt af medstuderende og undervisere (seriøs, nørd, slacker osv.).

Introduktion

Flere studier inden for videregående uddannelser fremhæver sammenhænge mellem studerendes oplevelse af tilhør, akademiske præstationer, læringsudbytte og sociale relationer til medstuderende. I diskussioner om studerendes faglige udbytte er det derfor relevant at undersøge de studerendes tilhør til uddannelsen. Begrebet uddannelsestilhør refererer til det sociale og følelsesmæssige arbejde, de studerende gør for at forbinde sig til både lærings-/undervisningsdagsordenen, uddannelsen, medstuderende, undervisere og uddannelsesstedet. Uddannelsestilhør omfatter lære- og identitetsprocesser og udfolder sig i samspil med det faglige indhold, sociale relationer samt uddannelsens rum og steder. At inkludere uddannelsens rum og steder som vigtige komponenter i konstitueringen af studerendes uddannelsestilhør er inspireret af studier, der inddrager spatiale dimensioner i studier af studerendes tilhør (Ahn & Davis, 2020; Gravett & Ajjawi, 2021; Guyotte et al., 2021; Thomas, 2015).

Samspillet mellem studerendes uddannelsestilhør og uddannelsens rum og steder fremkommer på mange forskellige måder i det forskningsprojekt, der er artiklens afsæt. Forskningsprojektet "Arkitektur og rum som rammen om de studerendes læreprocesser", som undersøger, hvilken betydning de arkitektoniske indretninger af campusmiljøerne har for pædagogstuderendes læreprocesser og uddannelsestilhør, er forankret i Københavns Professionshøjskole. Projektet forløb over ét år (2022-2023) med deltagelse af 10 adjunkter og

¹ hfa@kp.dk

under ledelse af to docenter fra Københavns Professionshøjskole.² Projektet blev gennemført som et empirisk studie af samspillet mellem studiemiljø og arkitektur, hvor 120 pædagogstuderende i grupper a 4-6 deltog i plantegningsinterviews (Falkenberg & Lind, 2023). I nærværende artikel er der fokus på de studerendes fortællinger om placeringer i undervisningslokaler, og hvordan deres placeringer fletter sig sammen med studenterpositioner og -identiteter, som forhandles blandt dem.

Tilhør: et stedligt, mangefacetteret, situeret og relationelt fænomen

Begrebet tilhør refererer i nærværende artikel til de studerendes følelsesmæssige tilknytning til og identifikation med (pædagog)uddannelsen samt dens mennesker og steder (Cuervo & Wyn, 2014). Studerendes tilhør er ikke et nyt perspektiv indenfor studier i videregående uddannelser (Strayhorn, 2012; Yuval-Davies, 2011). I studier om studerendes tilhør fremhæves samspillet mellem de studerendes følelse af tilhør og gode akademiske præstationer samt positive læringsresultater ofte som en central komponent, når det kommer til studerendes trivsel, succes og fastholdelse (Gravette & Ajjawi, 2022). Yderligere tilføjer en række studier, at studerendes følelse af tilhør også er forbundet med sociale relationer og oplevelsen af social accept blandt medstuderende og undervisere (Ahn et al., 2020; Guyotte et al., 2021). I den forstand er følelsen af tilhør relateret til de studerendes sociale såvel som akademiske liv i de klassiske forståelser af begrebet.

Nyere studier i videregående uddannelser nuancerer yderligere forståelsen af tilhør, ikke som en statisk tilstand, som det enkelte individ kan opnå, men derimod som mangefacetterede, processuelle og situerede praksisser, hvori en række forskelligartede komponenter spiller en central rolle i konstitueringen af tilhør (Gravett & Ajjawi, 2021; Guyotte et al., 2019; Stahl & Habib, 2017). I forlængelse heraf fokuserer disse studier på, hvordan rum og steder indvirker på studerendes erfaringer med at udvikle tilhør. Gravett og Ajjwa udvikler eksempelvis en forståelse af tilhør som sociomaterielt konstitueret i en undersøgelse af, hvordan onlineundervisning både udfordrer klassiske forståelser af tilhør og tilbyder nye tilgange til forståelse af tilhør som sociomaterielt konstitueret (Gravett & Ajjwa, 2021). Et andet eksempel er Guyottes et al. (2021) undersøgelser af, hvordan førsteårsstuderende navigerer i de videregående uddannelsers stedlige, politiske og akademiske landskab. Med inspiration fra Braidottis begreber 'nomadisk subjekt' og 'kartografiske praksisser', der belyser, hvordan steder og diskurser påvirker kroppe, udvikler forfatterne begrebet 'kartografier af tilhør' (Braidotti 2011). Endelig skal et studie af Thomas (2015) nævnes, som gentænker tilhør gennem begreber om magt, identitet og rum/steder i en undersøgelse af fastholdelse af universitetsstuderende. Tilhør forstås her som et relationelt begreb, der er forbundet med magtrelationer og konstruktioner af privilegerede (studenter)identiteter, som er indlejrede i videregående uddannelser, og som materialiserer sig i form af dominerende figurer om 'den typiske studerende' og 'den ideelle studerende' (Thomas, 2015, s. 41).

Artiklen bygger videre på disse forståelser af tilhør og fremhæver, at de studerendes konstituering af tilhør ikke er et individuelt anliggende, men derimod et relationelt og situeret fænomen, der udfolder sig i samspil med campus' steder og rum. Disse skal ikke opfattes som neutrale eller statiske baggrunde for de studerendes studieliv, men snarere som sociale, hierarkiske og mangefacetterede materialiteter, der aktivt medproducerer det sociale studieliv. Artiklen betoner desuden, at uddannelsesstilhør ikke alene vedrører kognitive processer,

² Forskningsprojektet er et selvstændigt delprojekt under et fireårigt forskningsprojekt "Pædagogstuderendes uddannelse – erfaringer og tilblivelser" (2022-2026), som undersøger pædagoguddannelsens fra de studerendes perspektiv. Projektet er initieret og finansieret af Institut for Pædagoguddannelsen ved Københavns Professionshøjskole. Der deltog ti adjunkter: Cilja Bro, Maja Rosengren Ekebjærg, Sarah Katja Elkjær, Anne Rubæk Frydendal, Gitte Markfoged Jensen, Kitt Sahl Kellberg, Ditte Klöcker Jepsen, Camilla Kramvig, Lærke Lundø, Esben Sørensen Møller. Forskningsprojektet blev ledet af Helene Falkenberg og Unni Lind. Adjunkterne deltog i gennemførelse af studiet samt analysearbejdet, som denne artikel trækker på.

men også involverer kropslige praksisser (såsom blikretninger, kroppens positur og mimik), affektive dimensioner (stemninger, atmosfærer og følelser) samt materielle arrangementer (herunder bord- og stoleindretninger i undervisningsrum). På den måde bidrager artiklen med et affektivt perspektiv, der nuancerer og udvider forståelsen af uddannelsesstilhør.

Posthuman tænkning om uddannelsesarkitektur

Forståelsen af uddannelsesstilhør som rumlige og affektive praksisser trækker på posthumanistisk inspireret tænkning om materialiteters og arkitekturs betydning for læring og uddannelsespraksisser. Posthuman tænkning udgør en samling af forskellige teorier, tilgange og begreber, der bl.a. inkluderer materialistisk feminisme (Alaimo & Hekman, 2008; Coole & Frost, 2010), affektteori (Ahmed, 2004; Massumi, 2002), aktør-netværks-teori (Latour, 2008) og nonrepræsentationel teori (Andersson & Harrison, 2010; Thrift, 2008), der på forskellig vis udfordrer dikotomisk tænkning og binære figurer såsom krop/ånd, selv/andre og human/natur. Fælles for posthumane teorier er desuden en decentrering af det humane som 'altings' udgangspunkt og en betoning af, at mennesker ikke findes udenfor eller forud for relationer til verden, men bliver til i relationer (Falkenberg, 2018). Inden for uddannelsesteori sætter posthuman tænkning fokus på uddannelse som tilblivelser, relationer, materialiteter og processer (bl.a. Hinton & Treusch, 2015; Taylor & Iverson, 2013; Quinn, 2016) og inkluderer det kropslige, det materielle (bygninger, rum, steder osv.) og det immaterielle (følelser, fornemmelser, stemninger og atmosfærer). Her tænkes arkitektur ikke som en passiv baggrundskulisse uden indflydelse på det sociale liv og uddannelsespraksisser, men derimod som noget, der har handlekraft og påvirker verden (Ellsworth, 2005). Uddannelsens arkitektur kan således forstås som noget, der organiserer, hierarkiserer og systematiserer sociale aktiviteter og påvirker de studerendes tilhør til uddannelsen og dens fællesskaber (De Freitas, 2011; Juelskjær, 2013; Falkenberg, 2017). Arkitekturen har altså betydning for de sociale praksisser og kan betragtes som en 'differentieringsmaskine' (Juelskjær & Rosén, 2019, s. 79), der bidrager til at producere ligheder og forskelle mellem studerende og medformer sociale kategoriseringspraksisser, hvorigennem studerende positioneres som eksempelvis nørder, engagerede, useriøse eller slackere. Sociale kategorier forstås ikke som egenskaber eller særskilte individuelle karaktertræk, men som noget, der gøres, forhandles og skabes i relationer og samspil. Sociale kategoriseringer udgør konstruktioner, der former vores orienteringer og sorteringer i forhold til, hvad der er legitimt/passende og illegitimt/upassende. På den måde virker sociale kategoriseringer som orienteringsredskaber, hvorigennem væremåder, handlinger og positioneringer in- og ekskluderes og gøres passende og upassende (Staunæs, 2004, s. 60).

Denne forståelse af kategoriseringspraksisser knytter an til et forskningsfelt med fokus på subjektive konstituerings- og tilblivelsesprocesser indenfor dansk uddannelsesforskning (bl.a. Juelskjær, 2013; Staunæs, 2004; Kofoed, 2024). Her trækkes på en poststrukturalistisk forskningstradition med rødder i Foucaults studier af subjektivering og en forståelse af subjektet som både reguleret af og forhandlende diskurser og kulturelle praksisser. Dette forskningsfelt har gennem en årrække udvidet de poststrukturalistiske teoriretninger med affekt- og materialitetsteoretiske perspektiver, som betoner, at sociale kategoriseringer, positioneringer og differentieringer, der skabes i samspil mellem mennesker og arkitektur, ikke kun finder sted på et kognitivt niveau, men også på et affektivt niveau (Juelskjær, 2019; Juelskjær & Staunæs, 2016; Snaza, 2020). Den amerikanske uddannelsesforsker Elisabeth Ellsworth formulerer det således: "Vores erfaringer med og i bygninger viser sig som affektive somatiske responser, der genereres af vores kropslige forankringer og bevægelser i tid og rum og af sammenfletninger af bevidsthed, hjerne, krop og bygninger" (Ellsworth, 2005, s. 4, forfatterens oversættelse). Menneskers oplevelser af og erfaringer med bygninger skabes ikke bare af kognitive fortolkninger af bygningerne, men også af affektive og kropslige erfaringer (De Freitas, 2011). Vi relaterer os med andre ord til det byggede miljø på komplekse kropslige og affektive måder. Disse nyere studier

kan placeres indenfor det felt, der oftest benævnes 'de affektive vendinger' indenfor humanistiske og socialvidenskabelige traditioner, og som baserer sig på en erkendelse af, at det sociale og menneskelige relationer ikke kun skabes via sproglige diskurser, men også via kropslige, materielle og immaterielle praksisser (Danholt et al., 2013; Clough & Halley, 2007). 'De affektive vendinger' abonnerer på en forståelse af, at stemninger, atmosfærer og affekter, der ikke nødvendigvis kan opfanges sprogligt, medskaber det sociale (Knudsen & Stage, 2015). Fælles for disse forskningstraditioner er også en interesse for det affektive som en kapacitet til at blive afficeret og afficere og et fokus på, hvordan den subjektive krop stemmes, bevæges og gennemtrænges af affekter (Massumi, 2002). Nærværende artikel trækker særligt på affektteoretikeren Sara Ahmeds arbejde. Ahmed er optaget af, hvordan affekter og følelser (hun skelner ikke striks mellem affekt og følelse) cirkulerer og fremkommer gennem sociale og kulturelle processer, og hvordan affekter forbinder og afstemmer nogle subjekter samt adskiller og forskelliggør andre (Ahmed, 2004). Et centralt begreb i Ahmeds arbejde er affekters klistren, der er en effekt af den måde, hvorpå følelser eller affekter cirkulerer mellem kroppe og tegn (fx stræber + studerende, slacker + studerende og dum + studerende). I affekters cirkulationer klistres nogle figurer og tegn sammen, mens andre adskilles (Ahmed, 2004, s. 117). At affekter klistrer noget eller nogen sammen, skyldes netop, at affekter ikke er egenskaber, der 'bor' i individet, men at de er relationelle og har effekter gennem deres cirkulationer.

Den affektive tænkning gør det muligt at forstå uddannelsesliv som noget, der mærkes og føles kropsligt (lugte, dufte, farver, lys, stemninger og atmosfærer). I denne tænkning er undervisningsrum ikke bare steder, hvor idéer, argumenter og teoretiske pointer deles, kritiseres og debatteres. Undervisningsrum tænkes også som steder, hvor affekter og følelser dukker op, cirkulerer mellem og klistrer til kroppene i rummet (Snaza, 2020, 113). Undervisningsrum er med andre ord ikke kun intellektuelle og kognitive rum, men også affektive rum, hvori de studerende hele tiden er affektivt tunede ind på medstuderende, underviseren og sig selv i relation til andre, hvilket medfører, hvordan de lytter, responderer og engagerer sig (Snaza, 2020).

Disse teoretiske udgangspunkter, som tilsammen bidrager til at belyse, hvordan materialiteter, affekter, kroppe og objekter integreres i lærings- og undervisningssituationer, åbner for spørgsmål, der ikke alene fokuserer på, hvem (mennesker) der deltager i uddannelsespraksisser, men også på, hvad der deltager. Det vil sige, hvilke rum, indretninger, genstande og affekter der er involverede i uddannelsespraksisser, og hvilke effekter disse bidrag har. I forlængelse heraf undersøger denne artikel, hvordan uddannelsens arkitektur og indretning påvirker de studerendes læreprocesser, tilhør og studieliv. Artiklen fokuserer specifikt på spørgsmålet: Hvordan interagerer positioneringer og de studerendes fysiske placeringer i undervisningsrum, og hvilke konsekvenser har dette for deres følelse og fornemmelse af tilhør?

Plantegningsinterviewmetoden

Samspillet mellem de studerendes sociale og faglige tilhør og de rumlige og affektive praksisser er som sagt blevet undersøgt gennem plantegningsinterviews (Falkenberg & Lind, 2023). Plantegningsinterviews er et metodegreb, der kan bruges til at undersøge uddannelsesliv og læreprocesser, og som kan indfange de studerendes fornemmelser og kropslige bevægelser i det byggede miljø og derigennem skabe viden om de affektive og immaterielle/materielle dimensioner af uddannelsesliv. Metoden trækker på nyere internationale strømninger indenfor pædagogisk forskning, der retter opmærksomheden mod, hvordan materialiteter (fx interiør), rum og steder samt immaterielle komponenter (stemninger, følelser og affekter) har betydning for pædagogiske praksisser (De Freitas, 2011; Fenwick et al., 2010; Jackson, 2013; Juelskjær, 2013; Juelskjær & Staunæs, 2016; MacLure, 2013; Mazzei, 2014; St Pierre & Jackson, 2014; Taguchi, 2012; Taylor, 2013; Thrift, 2008). Det er forskning, der betoner, hvordan det sociale og pædagogiske både er effekter af sproglige handlinger og af stemninger, følelser og affekter, hvilket fordrer multisensoriske undersøgelsesmetoder, der både undersøger

sociale, herunder pædagogiske, praksissers sensoriske dimensioner og anvender sensoriske metodegreb (Falkenberg, 2023).

Plantegningsinterviewmetoden er en konkret videreudvikling af det metodiske arbejde i dels følgeforskningsprojektet: "Tænketeknologi til spatialiseret ledelse af rytmer og ruter" (2014-2016),³ dels min ph.d.-afhandling (Falkenberg, 2017). Plantegningsinterviews består af tre forbundne metodiske greb (Falkenberg & Lind, 2023). For det første gruppeinterviews over frihåndsplantegninger af campus og undervisningsrum, hvor de studerende tegner i frihånd og fortæller om bevægelser og ophold i det byggede campusmiljø. I grupper tegner de studerende således undervisningslokaler og markerer, hvor de foretrækker, og hvor de undgår at placere sig. Herefter tegner de deres bevægelser og ophold i de åbne læringslandskaber på campus. Mens de studerende tegner og kortlægger, taler de sammen om ligheder og forskelle mellem deres ophold og bevægelser. Disse samtaler faciliteres af en interviewer. Frihåndstegningerne kan hjælpe til, at de studerende kalder steder, bevægelser og ophold frem, der er umiddelbart relevante og nærværende for dem. Efter indledende analyser af de håndtegnede kortlægninger af det levede studieliv på campus foretages der nye gruppeinterviews med de samme grupper. I dette andet metodiske greb, gruppeinterviews over arkitekttegnede plantegninger af campus og undervisningsrum, nuancerer og uddyber de studerende deres tegninger og fortællinger om læreprocesser, engagement og tilhør, men her ved brug af præfabrikerede arkitekttegnede plantegninger over det byggede campusmiljø. Disse præfabrikerede tegninger kan anspore de studerende til nogle refleksioner over ophold, bevægelser og steder, som de ikke umiddelbart havde gjort sig under arbejdet med frihåndstegningerne. De præfabrikerede plantegninger kan således hjælpe til at tilføje flere nuancer om brug af rum og steder. Fordelen ved gruppeinterviews er, at de giver mulighed for, at de studerende kan supplere, nuancere, udfordre og inspirere hinandens fortællinger. Men gruppeinterviewene får ikke nødvendigvis dybden i de enkelte studerendes fortællinger frem. Derfor tilføjes et tredje metodisk greb, der består af gående interviews, hvor udvalgte studerende fortæller om det levede campusliv på gåture rundt på campus. At bevæge sig rundt på campus under interviewet tillader en anden sansning af det byggede campusmiljø, end plantegningsaktiviteterne gør (Falkenberg & Lind, 2023). Det gående interview kan placeres indenfor feltet 'gående metodologier' (Springgay & Truman, 2018; Sauzet, 2023), der sætter kropslig viden i forgrunden og tager udgangspunkt i, at krop og omverden forbindes gennem bevægelse (Springgay & Truman, 2018; De Freitas & Sinclair, 2014).

De tre metodiske greb tager alle udgangspunkt i de studerendes sansninger og kropslige bevægelser og skaber tilsammen indsigt i de specifikke sammenvævninger af uddannelsens rum og steder og de studerendes uddannelsestilhør (Falkenberg, 2018; Falkenberg & Lind, 2023). Efter den første delmetode foretog forskergruppen som sagt et indledende tematisk analysearbejde på baggrund af de bandede interviews (Braun & Clarke, 2006). Følgende temaer blev fremanalyseret og dannede grundlag for anden interviewrunde (delmetode 2): "ubehag og blikke", "gruppearbejde og trængsel", "pauseliv" samt "hjemlighed og tilhør i de åbne læringslandskaber". Præfabrikerede plantegninger dannede som sagt grundlag for delmetode 2. Hertil føjede vi tegninger over tre klasserumsindretninger, som mange studerende under det første interview havde angivet som typiske; række-, bordgruppe- og hesteskosopstilling. Anden interviewrunde uddybede og nuancerede de oparbejdede analytiske temaer, hvor denne artikel særligt belyser temaet "ubehag og blikke". Tredje delmetode bestod af gående interviews med 8 studerende, der udvalgte således, at de repræsenterede forskellige studiehold og årgange. De gående interviews muliggjorde fortællinger om individuelle

³ [https://pure.au.dk/portal/da/projects/taenketeknologi-til-spatialiseret-ledelse-af-rytmer-og-ruter\(c70c225c-9e5f-416f-b3b2-31af07089c14\).html](https://pure.au.dk/portal/da/projects/taenketeknologi-til-spatialiseret-ledelse-af-rytmer-og-ruter(c70c225c-9e5f-416f-b3b2-31af07089c14).html)

studierelaterede vanskeligheder og udfordringer, som ikke var fremkommet i gruppeinterviewene. Under gruppeinterviewene blev det tydeligt, at der i gruppeinterviewssituationer, hvor de studerende var fortrolige med hinanden, blev skabt en tryk samtalestemning, der muliggjorde, at de studerende supplerede og nuancerede hinandens fortællinger på nysgerrige og undersøgende måder. Det er en af styrkerne ved gruppeinterviews (Halkier, 2015). I gruppeinterviewssituationer, hvor de studerende ikke havde de samme fortrolige relationer, supplerede og nuancerede de studerende ikke hinandens fortællinger i samme grad, hvilket er en begrænsning ved metoden. Disse situationer fordrede en styrende interviewstil, hvor interviewerens faciliterede samtalerne på måder, der dels skabte tryk, dels ikke positionerede nogle studerende som passende studerende og andre som ikkepassende. De studerende er hinandens medstuderende gennem hele uddannelsen, hvor mange opgaver og eksamener gennemføres i grupper. At blive genkendt som en passende (seriøs, deltagende m.m.) studerende og et relevant gruppemedlem er derfor særligt vigtigt på en uddannelse, hvor mange aktiviteter organiseres i grupper (Falkenberg & Lind, 2023). Som tidligere nævnt er 120 pædagogstuderende fra forskellige semestre blevet interviewet i grupper på 4-6. De studerende repræsenterede forskellige årgange, således at nogle studerende var på 2. semester, og andre på 4. eller 5. semester. Derved sikredes der bredde i de studerendes perspektiver på uddannelsen. De studerende deltog som hele studiehold (30-40 studerende), og interviewene foregik i undervisningstiden, hvilket medførte en høj deltagelsesgrad. Detaljerede interviewguider dannede grundlag for interviewene og sikrede en fælles tilgang til interviewteknikker. Interviewguiderne blev nuanceret og detaljeret på fælles forskningsværksteder, som ligeledes dannede grundlag for analysearbejdet.

Resultater: placeringer, positioners og blikkes betydning for tilhør

Det empiriske materiale genererer som sagt en række indsigter om, hvordan rum, steder og indretninger på campus indvirker på studerendes uddannelsestilhør. Derfor følger en kort beskrivelse af de byggede campusmiljøer. Professionshøjskolens campusmiljøer er designede med undervisningslokaler, fagspecifikke lokaler, enkelte kreative læringsrum samt store åbne læringslandskaber med mindre arbejdsstationer og fleksible indretninger, hvor studerende fra alle professionshøjskolens uddannelser tænkes at arbejde og inspirere hinanden. Undervisningslokalerne på campus er designede som 'klassiske undervisningslokaler' med borde og stole til 30-40 studerende samt smartboard og underviserpult. Borde og stole er nogenlunde flytbare, og derfor kan lokalerne ommøbleres på forskellige måder. De tre typiske indretninger er række-, hestesko- og bordgruppeopstilling. Uanset indretningen fremkommer tre zoner eller områder med forskellige kvaliteter: et område forrest, der er tæt ved smartboardet og underviserpulten, et område i midten og et område bagest. Disse områder eller zoner er ikke fysiske, men immaterielle inddelinger, der produceres gennem de studerendes affektive fornemmelser og indbyrdes positioneringer. Undervisningslokalerne har som regel hvide vægge og sparsom udsmykning, da mange forskellige uddannelser bruger de samme lokaler, som derfor ikke kan 'emme' af én uddannelse. Disse undervisningslokaler bruges til pædagoguddannelsens fagundervisning, som typisk består af en vekslen mellem underviseroplæg, hvor underviseren formidler fagligt stof, og hvor de studerende forventes at tage noter, gruppearbejde, hvor de studerende i grupper arbejder aktivt med det faglige stof, og fælles samtaler mellem underviseren og de studerende, som ofte vedrører opsamling på gruppearbejde og diskussioner om det faglige stof.

Den følgende analyse fokuserer på de studerendes angivelser af deres placeringer i undervisningsrum og zoomer ind på fortællinger om, hvor de foretrækker at placere sig i undervisningslokalet (det forreste, det midterste eller det bageste område), og med hvilke begrundelser. Analysen dykker ned i, hvordan de studerendes fornemmelser af medstuderendes blikke får betydning for deres placeringer i undervisningsrum, og hvordan der, sammen med blikkene, produceres studenterpositioner og passende studenterværemåder. De studerendes positioneringsarbejde er således et kropsligt og rumligt arbejde, hvor medstuderendes blikke virker

som en kraftfuld affektiv komponent. Temaet om de studerendes blikke samt det ubehag, der cirkulerer omkring blikkene, er i første omgang empirisk genereret. Det vil sige, at temaet optræder i interviewmaterialet og her fremkommer som en effekt af vores opmærksomhed på det kropsliges og immaterielles betydning. Efterfølgende læses de teoretiske udgangspunkter sammen med de empiriske pointer derved, at vi spørger: Hvad gør eller producerer de studerendes blikke og ubehaget? Hvilke studenterpositioner bliver mulige, og hvordan vikler dette positioneringsarbejde sig sammen med indretninger og fysiske placeringer i undervisningsrummet? Her hjælper Ahmeds begreb om affekters 'klistren', der belyser, hvordan affekter (her blikkene og ubehaget) forbinder og afstemmer nogle subjekter og forskelliggør andre.

Den affektive kraft i medstuderendes blikke

Medstuderendes blikke får nogle studerende til at trække ned bagest i undervisningslokalet for derigennem at undgå dem: *Jeg sidder bagest, fordi jeg har det bedst ved at kunne se folk. Hvis jeg sidder forrest, får jeg øjne i nakken.* Sådan fortæller en studerende under et interview. Mange andre studerende fremhæver ligeledes værdien af at have overblik og peger på ubehaget i ikke at have overblik over hele undervisningslokalet og deres medstuderende:

"Det er også det der med, når der er folk bag ved én. Det er sådan lidt metaforisk. Så kan folk snakke bag ens ryg på en måde, ikk'. Så man kan ikk' følge med i samtalen. [...] Nogen, der sidder foran – [her] har man jo øjne på samtalen. Så kan man se, om de lige vender hovedet mod en eller et eller andet. Så jeg tror, det er et eller andet tryghedsmæssigt på en måde. Selv om jeg ikke tænker, at der er nogen, der taler nedladende om mig eller et eller andet."

Ubehaget er forbundet med fornemmelsen af, at andre kan tale bagom ens ryg, og selv om der ikke nødvendigvis tales nedladende om ens person, så er muligheden til stede. Derved vedrører ubehaget fornemmelsen af at blive valueret og devalueret af sine medstuderende (fx gennem nedladende omtale). Følelsen af ubehag og af potentielle (de)valueringer, der aktiveres af fornemmelsen af medstuderendes blikke i ryggen, kan altså være så kraftig, at den får studerende til at trække tilbage i undervisningslokalet og væk fra det forreste område, uagtet at det kan gøre det vanskeligt at holde koncentrationen på læringsdagsordenen, som nogle studerende fortæller. Gennem de studerendes argumenter om at placere sig i det bageste område og derved kunne have et overblik over rummet og undgå andres blikke tegnes et billede af undervisningsrummet som et socialt og affektivt rum, som de studerende skal have socialt overskud for at kunne håndtere og navigere i:

"Hvis man har lidt en off-dag, hvor man egentlig bare sådan, altså måske ikke er på sit bedste, øh... der er det måske rart at sidde bagest. Så man ikke føler, at alle dømmer en, hvis man lige laver lidt noget andet end at tage noter på computeren. [...] Man kan hurtigt føle... sådan... Selv om alle nok gør det, sådan lige laver noget andet hurtigt nogle gange, så føler man måske også, man bliver dømt lidt for ikke at følge nok med. Hvis man lige afviger fra at skrive noter eller følge med i Power Pointet."

Det er ikke medstuderendes sproglige handlinger, men blikkene – og måske snarere *fornemmelsen* af 'øjne i nakken', som en studerende formulerer det – der afficerer og stemmer de studerende på måder, der tilskynder dem til at placere sig bestemte steder i undervisningslokalet. Affektteoretisk kan blikkene forstås som de studerendes kropslige fornemmelser af sig selv og deres medstuderende. Det er gennem blikkene, at følelser cirkulerer mellem studenterkroppene, og at de studerende tuner sig ind på hinanden (Snaza, 2020). Teoretisk set kan de studerendes kropslige placeringer i rummet forstås som en manifestation af deres affektive interaktioner, hvor blikkene fra medstuderende fungerer som ikkesproglige og førkognitive stimuli (Massumi, 2002), der styrer deres rumlige bevægelser og engagement i undervisningen. Det er førkognitive og

ikkesproglige fornemmelser, der skubber og trækker i studenterkroppene, når det kommer til placeringer, og derigennem får betydning for de studerendes koncentration om og engagement i den faglige dagsorden. De studerende fortæller nemlig om at placere sig bagest, selv om koncentrationen holdes bedre i det forreste område. Samtidig virker blikkene som affektive kræfter, der indvirker på, hvordan de studerende forbinder sig til og afstemmer sig med nogle studerende og distancerer og forskelliggør sig fra andre studerende (Ahmed, 2004, s.117), hvilket udfoldes i de følgende afsnit.

Blikke og sociale kategorier

Der er studerende, hvor fornemmelsen af medstuderendes blikke ikke hindrer dem ikke i at sætte sig i det forreste område. Disse studerende synes imidlertid at være i et stadigt arbejde med at overkomme blikkene og det ubehag, der er forbundet med at sidde med ryggen til medstuderende samt deres opmærksomhed og samtaler. I det forreste område er de studerende således ikke fri af fornemmelsen af andres blikke, men de overkommer blikfornemmelsen, som gennemtrænger deres kroppe. En gruppe studerende, der foretrækker de forreste pladser, fortæller, hvordan ubehaget ved og fornemmelsen af medstuderendes blikke mærkes kropsligt (ryggen rankes) og skærper deres selvbevidsthed:

"Hvis man sidder forrest, så føler jeg, at man bliver åndet i nakken. Hvis det er, kan man jo godt bide det i sig. Men man tænker over, hvordan man sidder. Sidder med lidt mere ret ryg."

En studerende supplerer:

"Jeg bliver også lidt mere selvbevidst, når jeg sidder oppe foran."

Fornemmelsen af medstuderendes blikke afficerer det, man kan kalde den studerendes selvblik, der intensiverer den studerendes fornemmelse af sig selv. Ubahaget, der er forbundet med at sidde i det forreste område, knytter sig således også til, at de studerende fornemmer sig selv og deres egen kropslige tilstedeværelse i rummet mere intenst i dette område. De ranker ryggen og forsøger at portrættere sig selv på passende måder eller arbejder på at blive genkendt som passende studerende, der hverken virker for stræbsomme eller for tavse og dumme, som en studerende fortæller:

"Man er stadigvæk utrolig bevidst om, hvordan man bliver set i andres øjne. Og hvordan man gerne vil portrættere sig selv. Hvad tænker folk om, om man er tilgængelig eller ej? Er man den, der meget har hånden oppe? Åh nej, tænker de andre så, at man er en stræber, eller at man ikke giver plads til andre i undervisningen? Hvis jeg ikke siger noget, tror de andre så, at jeg er dum? De tanker har man stadig som voksen. Og det fylder også meget."

Fornemmelsen af medstuderendes blikke aktiverer de studerendes selvblik. Selvblikket fletter sig sammen med positioneringsarbejdet, som de studerende konstant er i færd med. Gevinsten ved undervisningslokalets forreste område er, at det hjælper til at holde koncentrationen på læringsdagsordenen. Ulempen er, at det forreste område sætter et balancearbejde mellem en stræberposition og en dumme-position i gang. Siger man for meget, markerer man for meget, og optager man for meget af rummet, risikerer man at blive genkendt som stræber. Omvendt – i forsøget på ikke at blive genkendt som stræber – kan man sige for lidt og derigennem blive genkendt som dum. Dette balancearbejde mellem stræber- og dumme-positioner er anstrengende og mærkes kropsligt; man retter ryggen, og man retter selvblikket mod sin fysiske fremtoning. Balancearbejdet med at fremføre sig selv som passende er ikke kun et arbejde, som de studerende, der placerer sig i det forreste område, må gøre, men det sanses mere intenst eller nærværende i det forreste område, hvor medstuderendes valuerende og devaluerende blikke fornemmes særligt kraftigt.

Sociale kategorier som 'stræberstuderende' klistrer med andre ord til undervisningslokalets forreste område.

Placerer man sig her, bliver man nemt genkendt som stræber, og det stemmer kroppen på bestemte måder (hånden markerer hverken for meget eller for lidt). Sociale kategorier og positioneringer er på den måde rumlige og skabes sammen med de studerendes fysiske placeringer. Derved er sociale kategorier ikke faste og afgjorte på forhånd, men noget, de studerende forhandler indbyrdes, hvor de fysiske placeringer udgør en central rumlig komponent i forhandlingsarbejdet. Sociale kategorier skabes således i de specifikke forbindelser mellem mange komponenter: studenterkroppe, blikke, væremåder og fysiske pladser (Juelskjær & Rosén, 2019).

Blikke og differentieringer

I de studerendes fortællinger og tegninger om at undgå undervisningslokalets bageste område tydeliggøres det, at placeringer i undervisningslokalet og studenterpositioner hænger sammen. En del studerende undgår det bageste område, da de fornemmer, hvordan placeringer i undervisningslokalet også handler om medstuderendes og underviseres vurderinger. For mange studerende konnoterer det bageste område slackerområdet eller slackerrækkerne. Slackerkategorien klistrer til undervisningslokalets bageste område og de studerende, der placerer sig dér, mens stræberkategorien klistrer til det forreste område og de studerende på disse pladser. Der snakkes meget på bagrækkerne, og man får nemt en lad holdning, fortæller en studerende, der undgår disse pladser:

"Det er også bare sådan... Man har sådan lidt inde i baghovedet, ligesom fra folkeskolen af, der har jeg også haft den dér tanke af, at hvis man sætter sig helt bagest, laver det nogle konnotationer om, at 'nå, ham dér gider ikke noget'. Jeg ved ikke... Måske er det sådan ubevidst, at jeg sætter mig i midten af lokalet."

Studerende undgår således det bageste område for at undgå at blive genkendt af underviserne og medstuderende som useriøse og snakkende. En studerende, som undgår det bageste område, fortæller om dem, der sætter sig bagest:

"Det er dér, man sidder og snakker. Det er dem, der laver alt muligt andet på deres computer. Det er dem, der ikke hører efter. Det er dem, der er her for ikke at få fravær. Det er dem, der ikke laver noget. Det er måske lidt ondt sagt, men det er rigtigt. Jeg sidder ikke med dem dernede. Heller ikke, hvis de sad et andet sted. Jeg snakker heller ikke med dem i pauserne."

Når vi dykker ned i de studerendes fortællinger om, hvorfor de undgår det bageste område, nuanceres billedet af, hvordan de studerendes placeringer også handler om, hvilke slags studerende de gerne vil genkendes som. I det bageste område mærkes medstuderendes blikke ikke lige så intenst, og det er derfor mindre socialt anstrengende at placere sig dér. Til gengæld risikerer de studerende at blive genkendt som slacker, det vil sige som useriøse studerende, der ikke er engagerede i undervisningen og uddannelsen, idet slackerpositionen klistrer til det bageste område. At blive genkendt som slacker sker både gennem den fysiske placering (det bageste område), og hvem man placerer sig sammen med. Derfor kan de studerende distancere sig fra, eller forbinde sig til medstuderende og studenterpositioner gennem placeringer i undervisningsrummet. På den måde fletter placeringer (i undervisningslokalets forreste og bageste område) sig sammen med de studerendes fornemmelser af forskelle og ligheder, der får betydning for, hvem de har fagligt samarbejde og socialt studieliv med. At sætte sig sammen og forbinde sig til hinanden er samtidig at distancere og forskelliggøre sig fra andre (Ahmed, 2004). De studerendes fysiske placeringer medvirker derved til differentieringer, der medformer ligheder og forskelle (Juelskjær & Rosén, 2019). Ved ikke at sætte sig i det bageste område (stedlig position) lægges der afstand til slackerpositionen (social kategori). Det er differentieringer samt forskels- og lighedsproduktioner, der ikke nødvendigvis finder sted på et kognitivt og sprogligt plan, men som snarere virker gennem affektive komponenter (blikkene) og rumlige dimensioner (stedlige placeringer i undervisningsrum). Disse forskels- og lighedsproduktioner blandt de studerende nuancerer indholdet i deres sociale relationer og

måderne, hvorpå de forbinder sig til hinanden, som danner grundlag for udviklingen af tilhør til uddannelsen, idet sociale relationer til medstuderende er en central komponent i uddannelsestilhør (Ahn et al., 2020; Guyotte et al., 2019).

Midterpladser som neutrale zoner

Som de ovenstående analyseafsnit har belyst, har de studerende en fornemmelse af potentielt at blive genkendt som en bestemt slags studerende, afhængigt af hvor de placerer sig i undervisningsrummet, og hvem de placerer sig sammen med. Der er således tydelige positioneringsarbejder i gang omkring det forreste og bageste område, hvor de studerende skal gøre sig særlige anstrengelser, hvis de skal vikle sig ud af de sociale kategorier, der klæber til henholdsvis det forreste og bageste område (Ahmed, 2004). Det samme er ikke tilfældet for undervisningslokalernes midterområde, hvor blikkene mister intensitet (Massumi, 2002). I midterområdet fornemmes medstuderendes blikke ikke lige så intenst som i det forreste område, da de studerende fornemmer, at de sidder i læ af hinanden. Midten fortælles frem som den 'sikre zone', hvor kvaliteterne fra de forreste og bageste rækker mixes, og de studerende kan 'zone ind og ud' af undervisningen uden at blive genkendt som enten nørd, stræber eller slacker. En studerende fortæller, hvorfor midterområdet foretrækkes:

"Faktisk i forhold til, at jeg ikke sidder og ligner ham nørden, der sidder forrest, og ikke ham slackeren, der sidder nede bagest. Så det er faktisk af strategiske årsager, at jeg sidder dér. [Sidder man oppe foran] så er man nørd. Og så vil [undervisers navn], du ved, ha' opmærksomhed. Så skal du jo følge med. Du skal følge med i hele vejens forløb. Men hvis du sidder bagest, så følger du ikke med i hele vejens forløb. Men hvis du sidder her, så, du ved, on-off. Du hopper ind, du hopper ud, du ved. Du sidder og snakker med læreren og kobler fra, du sidder og snakker med lærerne og kobler fra [...]. Og det er derfor, at jeg vælger den placering, som jeg nu gør, ikk'. Fordi så får lærerne hverken det indtryk, at jeg er nørden, men heller ikke slackeren. Så ligger jeg i den sikre zone."

I midten genkendes man altså hverken som slacker eller nørd. Sociale kategorier klistrer ikke med samme kraft til disse pladser. Det giver et større råderum i samspillet og samarbejdet med medstuderende. Samtidig kan de studerende veksle mellem koncentration, hvor de zoner ind, og mentale pauser, hvor de zoner ud, hvilket gør undervisningen mere udholdelig. At placere sig i midten giver også de studerende en fornemmelse af at være placeret midt i fællesskabet og får dem til føle sig som en del af flokken. På den måde er midten også et socialt trygt sted at placere sig, og det beskrives som at placere sig i centrum og midt i fællesskabet, som en studerende fortæller:

"Så jeg kunne rigtig godt tænke mig at være måske også forrest i midten-agtigt, men stadigvæk... ja, på den forreste side, men gerne i midten [...], så man stadig er i centrum, altså, og føler sig som en del af flokken. Men ikke snakker for meget."

De studerendes fortællinger om midterpladserne giver indblik i, hvilke kvaliteter 'gode' pladser har i de studerendes perspektiv. På midterpladserne er der for det første gode muligheder for at koble sig til læringsdagsordenen, da der ikke er forstyrrelser og snak som i det bageste område. Ligeledes skal de studerende ikke håndtere intensiteten i medstuderendes blikke som i det forreste område. For det andet er arbejdet med at gøre sig til en passende studerende mindre anstrengende, da man hverken skal afværge slackerpositionen eller nørdpositionen. Det muliggør et større handlerum og flere samarbejdsmuligheder, når det kommer til bl.a. valgprocesser omkring gruppearbejdsaktiviteter, som er et vægtigt element på uddannelsen. For det tredje mærker de studerende studieholdets fællesskab tydeligt fra midterpladserne. At udvikle og mærke socialt tilhør til uddannelsen og studiemiljøet er en central komponent i de studerendes faglige engagement, uddannelsesrelaterede trivsel og fastholdelse i uddannelsen.

Samlet set har analysen udfoldet, hvordan de studerendes fortællinger om placeringer i undervisningslokalerne samtidig er fortællinger om forskellige *studentpositioner*, og hvordan positioner både er noget, de studerende indtager og tildeles, hvilket sker via sproglige handlinger, men i særdeleshed også gennem kropslige handlinger og fysiske placeringer. Mulige studentpositioner og -identiteter forhandles blandt de studerende på upåagtede og affektive måder gennem deres blikke, der cirkulerer i undervisningslokalet. En del af dette affektive forhandlingsarbejde er, at de studerende valuerer, devaluerer og evaluerer hinanden. Fornemmelsen af, at forhandlingsarbejdet på den måde også er et bedømmelsesarbejde, understreger, at undervisningsrum er sociale og affektive rum, hvori de studerende hele tiden er i færd med at tune sig ind på hinanden og forbinde sig til og distancere sig fra hinanden, hvilket indvirker på måderne, de lytter, responderer og engagerer sig i undervisningen på. Analysen af, hvordan placeringer og positioner vikler sig sammen og får kraft via studerendes blikke, er et bidrag til indsigter i, hvordan det affektive cirkulerer mellem studenterkroppe, og hvordan *uddannelsestilhør* vedrører affektive processer. At rette opmærksomheden mod de affektive dimensioner bidrager således til at belyse, hvordan studerendes uddannelsestilhør vedrører et socialt og følelsesmæssigt arbejde, der retter sig mod at forbinde sig til læringsdagsordenen, medstuderende, undervisere og undervisningssituationen.

Analysen af uddannelsers og undervisningens affektive dimensioner kan med andre ord bidrage til at synliggøre uddannelsestilhørs upåagtede mikropraksisser: blikkets retninger, fornemmelsen af andres blikke, kroppens positur, mimik osv.

Diskussion

Nyere studier fremhæver, at uddannelsestilhør ikke udgøres af én enkeltstående komponent, men snarere af mange forskelligartede komponenter, bl.a. rum og steder, og at tilhør er mangefacetteret og multipelt. Dette studie supplerer og nuancerer disse studier på flere måder ved at udfolde, hvordan uddannelsestilhør konstitueres i komplekse processer af menneskelige (blikretninger, kroppens positur, mimik osv.) og materielle komponenter (borde- og stoleindretninger, store campusbyggerier osv.). Studiet bidrager bl.a. ved at eksemplificere, hvordan de studerendes placering i undervisningsrummet giver dem forskellige muligheder for at udvikle tilhør og forbinde sig til og distancere sig fra hinanden. Analysen af, hvordan blikkets bevægelser og kroppens positionering er et udtryk for, hvordan affekter cirkulerer mellem de studerende, belyser, hvordan uddannelsestilhør ikke kan reduceres til kognitive processer, men også er dybt indlejret i affektive dynamikker. At inddrage de affektive dimensioner i analyserne fremhæver, hvordan det at udvikle tilhør til uddannelse indebærer socialt og følelsesmæssigt arbejde.

En anden central indsigt i studiet vedrører de sociale relationer mellem studerende, som ofte fremhæves som væsentlige for oplevelsen af tilhør. Gennem analysen afdækkes det, hvordan relationer ikke er statiske, men produceres og gentages gennem kropslige og sociale praksisser, herunder de fysiske placeringer i undervisningslokalet. Studiet viser, hvordan disse placeringer både afspejler og forstærker sociale differentieringer og forbindelser, som påvirker de studerendes muligheder for at udvikle tilhør til uddannelsen.

Analysen understreger, at uddannelsestilhør ikke er en individuel eller fast størrelse, men snarere en relationel og processuel dynamik, der kontinuerligt skabes og forhandles. Ved at rette fokus mod affektive og sociale dimensioner af uddannelsespraksisser kan der udvikles nye organiseringsgreb, som aktivt styrker de studerendes følelse af tilhør og engagement. Dermed bidrager studiet til en mere nuanceret forståelse af, hvordan uddannelsesmiljøer kan designes for at fremme bæredygtige og inkluderende læringsfællesskaber. Indsigterne fra analysen kan bidrage til at kvalificere planlægningen og organiseringen af undervisnings- og studiemiljøer. Eksempelvis kan opmærksomhed på de affektive mikropraksisser – såsom blikke, kroppens positur og

fornemmelsen af andres vurderinger – give en dybere forståelse af, hvordan de studerendes engagement og deltagelse påvirkes af både faglige og sociale dynamikker. Dette perspektiv understøtter udviklingen af socialt bæredygtige læringsmiljøer, hvor balancen mellem faglig koncentration og social trykthed fremmes.

Et led i at udvikle sådanne miljøer kunne være at udvikle en undervisningspraksis, hvor der eksplicit arbejdes med undervisningsrummets indretninger. Her kan en overvejelse være, hvordan undervisere kan orkestrere de studerendes placeringer i undervisningsrummet på måder, der kan modvirke placeringshierarkier blandt de studerende, der potentielt kan svække følelsen af tilhør. Eksempelvis kunne varierede 'seating-ordninger', hvor underviseren anviser, hvor de studerende skal placere sig, give de studerende mulighed for at interagere med forskellige medstuderende og opleve forskellige zoner af undervisningslokalet. Desuden kan underviseren have mere eksplicitte refleksioner over, hvordan undervisningsrummet indrettes i henholdsvis bordgruppe-, hesteko- eller rækkeopstilling, og hvilke kvaliteter de forskellige bordopstillinger har, når det kommer til læringsmiljøet. En overvejelse i tilknytning hertil kunne være at tydeliggøre disse kvaliteter for de studerende og involvere dem i indretninger af undervisningsrummet. At udvikle sådanne undervisningspraksisser, hvor der aktivt arbejdes med undervisningsrummets indretninger og de studerendes placeringer, kunne være en central del af en strategisk tilgang, hvorigennem uddannelsesinstitutioner kan understøtte de studerendes sociale og affektive forbindelser, styrke deres følelse af tilhør og derved fremme både deres sociale og faglige engagement.

Konklusion

Denne artikel har belyst, hvordan undervisningssituationer er sociale og affektive begivenheder gennem en analyse af pædagogstuderendes fortællinger om og kortlægninger af, hvor de henholdsvis foretrækker og undgår at placere sig i undervisningsrum. I de studerendes overvejelser om placeringer udgør medstuderendes blikke en særlig kraftfuld komponent, hvilket producerer ubehag og får betydning for de studerendes placeringer i undervisningslokalet. De studerendes valg af placering i undervisningslokalet afspejler således ikke blot deres præferencer for overblik og koncentration, men også deres positionering i relation til medstuderendes blikke og de sociale kategorier, disse blikke aktiverer. Undervisningslokalet udgør derfor et dynamisk rum, hvori placeringer og sociale positioneringer er tæt forbundne. De studerende arbejder konstant med at afbalancere deres placeringer for at undgå at blive genkendt som stræbere eller slackere, og deres beslutninger om, hvor de sidder, relaterer sig ikke kun til undervisningens krav, men også til et socialt landskab, hvor tilhørsforhold, identitet og interaktioner er tæt forbundet med fysiske rum. Midterpladserne fremstår som en neutral zone, hvor de studerende navigerer mellem det forreste og bageste område, og denne placering giver dem mulighed for at undgå de sociale kategorier, samtidig med at de kan deltage i fællesskabet uden den intense affektive fornemmelse af andres blikke. Her skabes en følelse af socialt tilhør, som ikke kun er afgørende for de studerendes trivsel, men også for deres faglige engagement og fastholdelse i uddannelsen. Analysen understreger med andre ord, hvordan undervisningsrummets materielle indretninger og sociale dynamikker ikke blot indvirker på de studerendes koncentration, men også på deres identitetsarbejde og relationer til medstuderende. Studerendes placeringer i undervisningslokalet fungerer dermed som et centralt punkt for at forstå deres positioneringer og tilhør til uddannelsen som helhed. At rette blikket mod de affektive og materielle dimensioner og derigennem belyse undervisningens og studielivets mere upåagtede mikroprocesser udfordrer samtidig gængse diskurser om, at de (pædagog)studerendes studiemåder, viden og kompetencer er et spørgsmål om individuelle essentielle egenskaber, som de bærer med sig ind i uddannelsen. Snarere er der tale om relationelle og komplekse processer.

Referencer

Ahmed, S. (2004). Affective economies. *Social Text*, 79. Vol. 22, no. 2. Duke University Press: 117-139.

- Ahn, M. Y., & Davis, H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622-634.
- Alaimo, S., & Hekman, S. (Red.). (2008). *Material Feminisms*. Bloomington. Indiana University Press.
- Anderson, B., & Harrison, P. (2010). *Taking-place*. Ashgate publishing.
- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-650.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York, NY: Columbia University Press
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Clough, P.T., & Halley, J. (Red.). (2007). *The affective turn. Theorizing the Social*. Durham, NC: Duke.
- Cuervo, H., & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies. *Journal of youth Studies*, 17 (7), 901-915.
- Danbolt, M., Pedersen, C. H., & Staunæs, D. (2013). Drejninger og dissonanser. *Kvinder, Køn & Forskning. Nr. 3-4*. 9-18.
- De Freitas, E. (2016). The moving image in education research: Reassembling the body in classroom video data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 553-572.
- De Freitas, E. & Sinclair, N. (2014). *Mathematics and the body. Material Entanglements in the classroom*. Cambridge University Press.
- De Freitas, E. (2011). Parkour and the Built Environment. Spatial Practices and the Plasticity of School Buildings. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 209-220.
- Ellworth, E. (2005). *Places of learning: Media, Architecture, Pedagogy*. Routledge.
- Fenwick T., Edwards, R., Sawchuk, P. (2010). *Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the socio-material*. Routledge
- Falkenberg, H. (2023). *Multisensorisk færde – at sanse med fødderne*. I Falkenberg, H. & Sauzet, S. (red): *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.
- Falkenberg, H. & Lind, U. (2023) Plantegningsinterviews til undersøgelse af uddannelsesarkitekturs betydninger for studieliv. *FPPU*.
- Falkenberg, H. (2018). Skoleklassedannelse i en intensiveret skolekultur – ønskelister som affektiv opvarmning til overbygningsskoleliv. I Sørensen, N.U. & Pless, M. (red). *Ungeperspektiver: Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Falkenberg, H. (2017). *Skole- og ungdomsliv i overbygningsskolens rum og steder – diffraktive og rytmeanalytiske læsninger af skoleliv i nye organiseringer af udskolingen*. Ph.d.-afhandling. DPU, Århus Universitet.
- Gravett, K., & Ajjawi, R. (2021). Belonging as situated practice. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1386-1396.
- Guyotte, K., Flint, M. A., & Latopolski, K. S. (2021). Cartographies of belonging: mapping nomadic narratives of first-year students. *Critical Studies in Education*, 62(5), 543-558.

- Halkier, B. (2015). *Fokusgrupper*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag: 137-152.
- Jackson, A. Y. (2013). Posthumanist data analysis of mangling practices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 741-748.
- Juelskjær, M. (2013). Gendered subjectivities of "spacetime matter". *Gender and Education*, 25(6), 754-768.
- Juelskjær, J., & Staunæs, D. (2016). Orchestrating intensities and rhythms: how postpsychologies are assisting new educational standards and reforming subjectivities. *Theory & Psychology*, 26(2), 182-201.
- Juelskjær, M., & Rosén, L. (2019). *Klasserummets arkitektur*. I Johansen, M (Red). *10 døre til klasserummet*. Akademisk Forlag: 67-86.
- Knudsen, B. T., & Stage, C. (2015). *Introduction: Affective Methodologies*. I Knudsen, B. T & Stage, C. (Red.). *Affective Methodologies. Developing Cultural Research Strategies for the Study of Affect*. Palgrave Macmillan: 1-24.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli – in- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Pædagogisk Psykologi. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund*. København. Akademisk Forlag.
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265-281.
- MacLure, M. (2013). The Wonder of Data. *Cultural Studies*, 13(4), 228-232.
- Massumi, B. (2002). *The Parables for the Virtual: Movement, Affect and Sensation*. Duke University Press.
- Mazzei, L. A. (2014). Beyond an Easy Sense: A diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 742-746.
- Quinn, J. (2016). Student Community Engagement through a Posthuman Lens: The Trans-corporeality of Student and Sea. I: Taylor, C. & Hughes, C. (Red.). *Posthuman Research Practice in Education*. Palgrave Macmillan: 206-219.
- Sauzet, S. (2023). Gående rytmeinterviews. I H. Falkenberg og S. Sauzet (Red.). *Multisensoriske metoder og analyser til undersøgelser af pædagogiske praksisser*. Samfundslitteratur.
- Snaza, N. (2020). Love and Bewilderment: On Education as Affective Encounter. In *Mapping the Affective Turn in Education*, edited by B. Dernikos, N. Lesko, S. McCall, and A. Niccolini, 108-21. London: Routledge.
- Springgay, S., & Truman, S. E. (2018). *Walking Methodologies in a More-than-Human World: Walking-lab*. Routledge.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College Students' Sense of Belonging*. New York, NY: Routledge.
- Thomas, K. (2015). Rethinking Belonging Through Bourdieu, Diaspora and the Spatial. *Widening Participation and Lifelong Learning* 17 (1): 37-49.
- Taylor, C. (2013). Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering. In the classroom. *Gender and Education*, 25(6), 688-703.
- Taylor, C. A., & Ivinsson, G. (2013). Materialisms: new directions for education. *Gender and Education*, 25(6), 688-703.
- Treusch, P., & Hinton, P. (2015). Introduction. *Teaching with Feminist Materialisms. Teaching with Gender*.

European Women's Studies in International and Interdisciplinary Classrooms. Atgender. 1-23.

Staunæs, D. (2004). *Etnicitet, køn og skoleliv: præsentation af en ph.d.-afhandling.* Frederiksberg. Samfundslitteratur.

St. Pierre, E. A., & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719.

Thrift, N. (2008). *Non-representational Theory: Space, Politics, Affect.* Routledge.

Stahl, G., & Habib, S. (2017). Moving Beyond the Confines of the Local: Working-class Students' Conceptualizations of Belonging and Respectability. *YOUNG*, 25(3), 268-285.

Yuval-Davies, N. (2011). *Politics of belonging.* SAGE Publications Ltd.

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

Forstyrrer studerendes digitale skærme universitetsundervisere? Et casestudie

Jacob Thøgersen¹, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet

Maria Hvid Stenalt, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Johanna Lindell, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet

Abstract

Få har undersøgt underviseres oplevelse af tilstedeværelsen af digitale devices i undervisningsrummet på universiteterne, og vi har begrænset viden om hvorvidt digitale devices har en betydning for universitetsundervisning og -læring i en dansk kontekst. Vi undersøger universitetsunderviseres opfattelse af digitale devices i undervisningsrummet, strategier til at imødegå tilstedeværelsen af digitale devices og holdninger til digitale devices. Dette undersøges ved hjælp af et lille surveystudie af universitetsundervisere på et dansk institut med undervisning der kan beskrives som en blanding af forelæsning og seminarundervisning/-holddiskussioner. Studiet viser at digitale devices spiller en meget stor rolle i universitetsundervisningen, men at underviserne kun i begrænset omfang oplever at digitale devices bruges til undervisningsirrelevante ting. Selv om en del undervisere er opmærksomme på, at de er i konkurrence med digitale devices om de studerendes opmærksomhed, har de primært en 'hands-off'-tilgang til studerendes brug af digitale devices og tilpasser i stedet for undervisningen med konkurrencen for øje.

Indledning

I mere end 30 år har det danske uddannelsessystem haft fokus på integration af digitale teknologier i undervisningen til støtte for de studerendes engagement. I de fleste tilfælde er teknologierne applikationer og software som fx e-læringsplatforme, diskussionsfora, audio-responssystemer, online-quizzes m.m. (Godsk & Møller, 2021) der kan fastholde og distribuere input fra studerende eller undervisere til andre. Feltet har i høj grad været informeret af et instrumentelt perspektiv (Hansen & Nørgaard, 2022) med fokus på teknologiens nytteværdi (se også Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019). I modsætning hertil er et forskningsfelt med et mere kritisk emancipatorisk perspektiv begyndt at vinde frem. Her finder man forskning og praksis der interesserer sig for de mere oversete negative konsekvenser af tilstedeværelsen af digitale teknologier i undervisningslokalet (Aagaard, 2017), herunder forskning som har ledt til forskellige interventioner i praksis som fx digital detox (Lindell et al., 2024; Radtke et al., 2022) og dumbphone (Jyllands-Posten, 2023). Imidlertid fokuserer disse interventioner ofte på forholdet mellem de studerende og teknologierne og i mindre grad på undervisere og deres oplevelse af teknologiforstyrrelser i undervisningen.

¹ jthoegersen@hum.ku.dk

Formålet med dette studie er at videreudvikle vores viden om forholdet mellem undervisere, teknologier og de studerende. Vi vælger i dette studie at zoome ind på universitetsunderviseres oplevelse af og reaktion på de studerendes brug af digitale teknologier i undervisningen. Mere specifikt vil vi i casestudiet undersøge:

1. Hvordan universitetsundervisere opfatter tilstedeværelsen af digitale devices i undervisningen, og hvilke strategier de anvender til håndtering af studerendes brug af digitale devices.
2. Hvad underviseres holdninger er til digitale devices – er universitetsundervisere modtagelige 'adoptere' af digitale devices i deres undervisning, eller er de mere reserverede over for de digitale devices?

Vi besvarer forskningsspørgsmålene ved hjælp af et casestudie på et humanistisk institut i Danmark. Undersøgelsen der præsenteres i artiklen, indgår som en del af projektet *Digitale devices i undervisning – kan læring og trivsel styrkes gennem reguleret brug?* som er gennemført med tilskud fra Crown Princess Mary Centret, Københavns Universitet. Projektets hovedfokus og fund er beskrevet i Lindell et al. (2024). I det følgende beskriver vi litteraturen som studiet trækker på, og metoden som er anvendt til at indsamle empiriske data. Dette efterfølges af en beskrivelse og diskussion af casestudiets resultater. Afslutningsvis gør vi os overvejelse om studiets styrker og svagheder.

Relaterede studier og baggrund

Studier af forholdet mellem undervisere og studerende viser at underviseres tilgange til undervisning og studerendes tilgange til læring er associeret (Gow & Kemper 1993, Tingwell et al. 1999). I anerkendelse af at interaktion mellem undervisere og studerende udfylder en betydningsfuld funktion i uddannelsessystemet (Ashwin 2009), undersøger dette studie forholdet mellem undervisere-studerende-digitale teknologier i undervisningsrummet.

Undersøgelsen er inspireret af internationale undersøgelser der har forsøgt at afdække underviseres oplevelser af digitale devices i undervisningslokalet samt deres reaktioner på digitale devices (fx om de inviterer til brug af digitale devices eller forbyder brug). I forlængelse af vores forskningsspørgsmål er vi særligt interesserede i at forstå om det er en udbredt oplevelse blandt universitetsundervisere at de forstyrres af digitale devices i undervisningslokalet. Vi er også interesserede i hvordan de forholder sig til de to perspektiver der blev præsenteret i introduktionen, nemlig på den ene side 'teknologiens nytteværdi', på den anden side altså 'det forstyrrende element'. Ser undervisere (især) digitale devices som en pædagogisk mulighed eller som et element der skaber distance mellem dem og deres studerende? Og kan der evt. findes mønstre i hvem der mener hvad? Endelig er vi interesserede i hvordan undervisere (typisk) udnytter positive potentialer og imødegår negative potentialer. Har undervisere fx indført regler om brug af digitale devices? Påtaler de uhensigtsmæssig adfærd fra studerendes side? Eller lader de det være op til studerende at styre brugen af devices?

Spørgsmålene er baseret på tidligere fund i litteraturen. Flanigan & Babchuk (2020) interviewede 11 collegeundervisere om deres oplevelser og håndtering af digitale devices og digital distraktion. Informanterne oplevede jævnligt digital distraktion og mente at det påvirkede læringen negativt. Underviserne var frustrerede over det til en grad at de tilpassede deres undervisning for at imødegå digital distraktion. De fremhæver især at de gentager universitetets politik om brug af digitale devices, og at de tilrettelægger deres undervisning med henblik på at holde studerendes opmærksomhed fanget. Få er villige til at påtale studerendes (uhensigtsmæssige) brug af digitale devices. Som en informant siger: "These are adults and I'm not going to police their off-task usage of phones" (Flanigan & Babchuk 2020: 360).

Cheung et al. (2016) var også et interviewstudie, og dets hovedfund peger i samme retning som Flanigan & Babchuk: Amerikanske universitetsundervisere er opmærksomme på at studerende bliver distraheret af deres

devices, og underviserne bruger en håndfuld forskellige strategier for at imødegå denne distraktion. Hyppigst er at påpege universitetets officielle politik eller evt. at lave sine egne regler for kurset. Det er også almindeligt at: "help channel students' attention to their digital distractions back to instructors' teachings in class" (Cheung et al. 2016: 278), fx ved at stille spørgsmål eller ved at opfordre studerende til at stille spørgsmål. Det er altså en strategi der minder om den tilpasning af undervisningen med henblik på at fastholde studerendes opmærksomhed som Flanigan & Babchuk (2020) også fandt. Mindre hyppigt er det at irettesætte studerende som bruger digitale devices, "naming and shaming" som de siger (Cheung et al. 2016: 279), mens også Cheung et al.'s informanter vælger en mere hands-off tilgang. Som en informant siger: "[...] it's not high school any more, it's not my job to be a police person in the classroom" (Cheung et al. 2016: 279).

Til vores studie var vi interesserede i udvikle et (kvantitativt) undersøgelsesinstrument som kan bruges på flere undervisere og på flere forskellige institutioner end det normalt er muligt med en interviewmetode. Vi har derfor især kigget på tidligere spørgeskemastudier.

Berger (2017) fandt på baggrund af faktoranalyse af spørgeskemasvar fire forskellige undervisertyper som hun benævner 'critical-oppressor', 'aware-active', 'aware-passive' og 'enthusiast-welcoming'. Hvilken type en underviser tilhører, er associeret med baggrundsvariable som fag, alder, undervisningserfaring, undervisningsformat (forelæsning vs. seminar) og national baggrund (Bergers deltagere kom fra Tyskland og Brasilien).

Cho & Littenberg-Tobias (2016) brugte også faktoranalyse af spørgeskemasvar, men var mere interesserede i forskellige perspektiver på digitale devices' effekt på læring. I deres analyse finder de tre 'domæner' som undervisere orienterer sig imod: 'holistic learning processes', 'classroom learning processes' og 'digital distraction'. Digital distraction giver sig selv, mens forskellen på 'classroom' og 'holistic' learning kan forstås som henholdsvis læring 'på fagets præmisser' (fx forstå teorier og koncepter) vs. læring 'som personligt projekt' (herunder fx kritisk stillingtagen og samarbejde med medstuderende).

Santos, Boheco & Habak (2018) spurgte både studerende og undervisere om brug af digitale devices og regler for brug af digitale devices. De spurgte fx til deltagernes holdning til forskellig 'digital adfærd' ("det er i orden at tage telefonopkald i timen så længe man forlader lokalet", "digitale devices bør indsamles når timen starter" osv.), og til hvordan regler bør fastlægges ("det er op til underviseren at lave regler", "studerende skal inddrages i regler om brug af digitale devices"). Det er et lille studie med uklare resultater, men vi har ladet os inspirere af spørgsmålsformuleringer fra studiet.

Metode

Casestudie

Dette casestudie fokuserer på underviseres holdninger til og strategier for digitale skærme i undervisningslokaler. Casestudiet er afgrænset til et institut på Københavns Universitet. Instituttet og underviserne tilknyttet instituttet repræsenterer en relevant case, idet instituttet har en bred vifte af uddannelser, og undervisningen i høj grad er genkendelig på tværs af andre humanistiske fag. Der er ca. 100 undervisere ansat på instituttet til undervisning af studerende. Et kursus har et optag på 5 til 150 studerende. Et typisk kursushold har 20-40 studerende, og et kursus varer typisk 14 uger. Der er på instituttet en blanding af auditorieforelæsninger og klasse-/seminarundervisning med hovedvægten på det sidste. To af forfatterne (JT og JL) er tilknyttet instituttet, hvorfra casen er hentet, og har dermed adgang til viden om formelle og daglige undervisningsrammer og -udfordringer (se Flyvbjerg, 2011 om styrker ved casestudie).

Dataindsamling og respondenter

Studiet inddrager underviserperspektiver på digitale devices og til det anvendes besvarelser fra 27 universitetsundervisere på et spørgeskema. Spørgeskemaet som vi designede (se nedenfor), trækker på viden og spørgsmål fra de tidligere nævnte studier. Det undersøger (I) de forskellige opfattelser ('domæner' eller 'dimensioner') i underviseres konceptualisering af digitale devices (jf. Berger, 2017; Cho & Littenberg-Tobias, 2016); (II) udvikling og anvendelse af regler for brug af digitale devices (jf. Santos, Bocheco & Habak, 2018; Flanigan & Babchuk, 2020; Cheung et al., 2016). Spørgeskemaet (se bilag) indeholdt i alt 56 spørgsmål (inkl. baggrundsspørgsmål).

Skemaet blev distribueret via e-mail til alle ca. 100 undervisere på instituttet i efteråret 2023. 33 påbegyndte spørgeskemaet, og 27 fuldførte spørgeskemaet. Halvdelen af deltagerne underviser i sproglige emner (grammatik, fonetik, pragmatik, sproghistorie, sociolingvistik osv.), mens den anden halvdel underviser instituttets andre fag, litteratur, medier, kønsforskning osv., men kun nogle få underviser hvert emne. Vi kan altså ikke rigtig sammenligne fagligheder på instituttet. 13 af de 27 som fuldførte skemaet, er lektorer med 50 % undervisningstid, og de fleste underviser mellemstore hold på 20-40 studerende. Der er kun få fuldkomne besvarelser fra hver af de andre typer stillingskategorier (professorer, adjunkter, studielektorer, eksterne lektorer osv.), eller fra nogen der primært underviser større eller mindre hold. Der er således ikke basis for sammenligning af stillingskategorier og holdstørrelser. Der var en del spredning i alder og især undervisningsanciennitet. Sammenligningen viste dog ikke de store forskelle, og der er med afsæt i vores resultater derfor ikke belæg for som hos Berger (2017: 415) at sige at de 'aware-active' i højere grad er yngre og kvinder, mens 'critical-oppressors' i højere grad er ældre og mænd.

Analyse

Data er analyseret med IBM SPSS vers. 29, og dette skal opfattes som et tentativt 'proof of concept'. Der er for få deltagere til at analysen kan ses som mere end et fingerpeg om nogle tendenser som det kunne være interessant at undersøge nærmere. I første del af analysen ser vi udelukkende på frekvenser. Vi analyserer fx hvor stor en andel af underviserne der oplever at blive forstyrret af studerendes digitale devices. I anden halvdel af analysen bruger vi faktoranalyse (med metoden Principal Components og Varimax-rotation) til at finde mønstre i blokke af spørgsmål. Faktoranalyse bruges dels som en datareduktionsmetode og dels som en metode til at finde underliggende dimensioner i blokke af spørgsmål. Hvis en gruppe af spørgsmål korrelerer i meget høj grad, og hvis de kan siges at være tematisk forbundne, er der grund til at antage at spørgsmålene afdækker samme underliggende dimension. Især faktoranalysen skal tages med et stort gran salt. Ca. 30 er for få deltagere til at sikre pålidelige resultater. Forskellige håndbøger giver forskellige tommelfingerregler for en passende 'sample size', enten fx 5-10 gange så mange respondenter som der er variable i hver faktoranalyse (hvilket i vores tilfælde vil sige ca. 100 deltagere), eller der gives absolutte tal som anses som sikre (fx "at least 300 cases are needed [i suboptimale situationer]" (Tabachnick & Fidell 2014: 666). Hvis der er for få deltagere, risikerer man ustabile faktortilskrivninger, altså at noget som i virkeligheden ikke er tematisk forbundet, ser ud som om det er, eller omvendt, at noget som er tematisk forbundet, ikke fremtræder som sådan. Shaokat et al. (2016) viser med samples ned til 20 og med 22 variable hvilke typer af fejl man kan forvente ved små samples, og at samples på 20 er på grænsen af hvad der er meningsfuldt: "Evidently, PCAs based on N = 40 and N = 50 returned stable and consistent eigenvectors [...] compared to those of sample sizes N = 20 and N = 30" (Shaokat et al. 2016: 184).

Litteraturen er dog enig om at sample size er mindre kritisk hvis (I) faktormodellen redegør for en høj grad af

variationen i data – eller sagt på en anden måde at der er lille tilfældig variation i det enkelte spørgsmål, og (II) hvis faktor-loadings er høje, dvs. at de underliggende dimensioner redegør for en høj grad af variationen i de spørgsmål som afdækker dimensionen. "In such cases, samples well below 100 are acceptable, although such small samples run the computational risk of failure of the solution to converge" (Tabachnick & Fidell 2014: 666). Med andre ord øger man risikoen for at der ikke kan bygges en statistisk model over variationen i data. I vores forsøg med faktoranalyser er især den første (se tabel 4 og figur 11) karakteriseret ved en ret høj forklaringskraft (samlet sum of squares loadings = 72 %) og pænt høje faktor-loadings (se tabel 4). Den anden model (se tabel 5 og figur 12) har ringere forklaringskraft (samlet sum of squares = 49 %) og enkelte spørgsmål med ret lave faktor-loadings. Den anden model (om undervisningsstrategier) må altså regnes for (endnu) mere usikker end den første model (om holdninger).

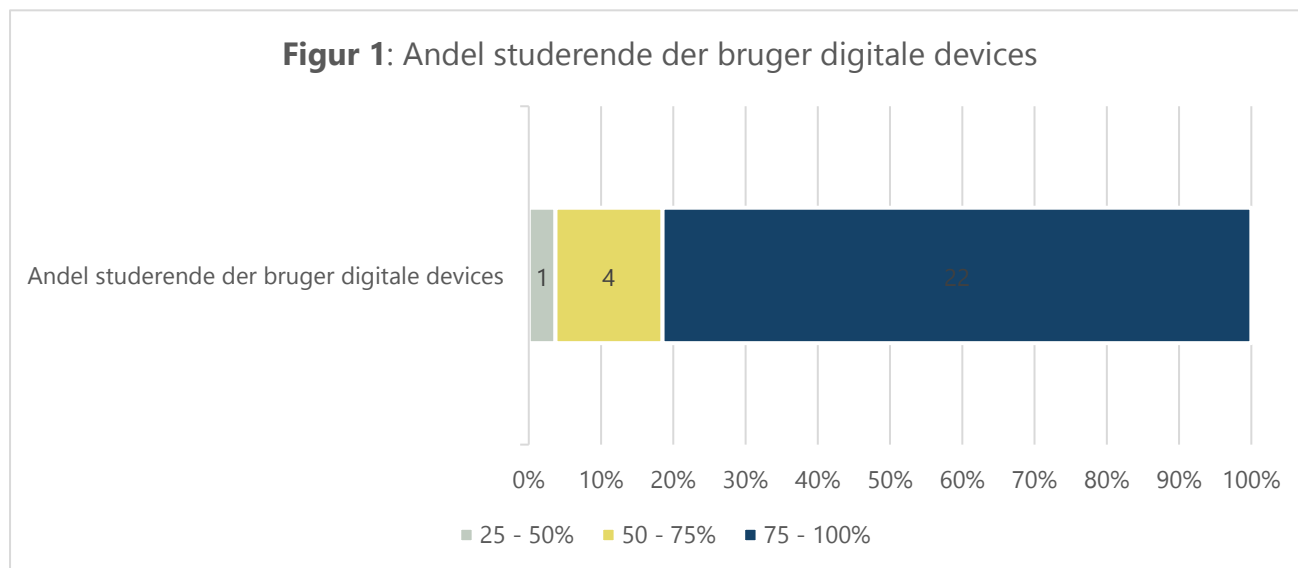
Samlet set skal vores brug af faktoranalyse mere ses som en indikation på hvad en mere udfoldet faktoranalyse *kunne* tænkes at vise, end tages som et endeligt udtryk for mønstre i holdninger og oplevelser.

Resultater

I det følgende beskrives hovedtendenserne i svarene. Resultaterne er inddelt i tre afsnit: (1) tilstedeværelsen af digitale devices; (2) underviseres holdninger til digitale devices; og (3) regulering af brugen af digitale devices.

Tilstedeværelse af digitale devices

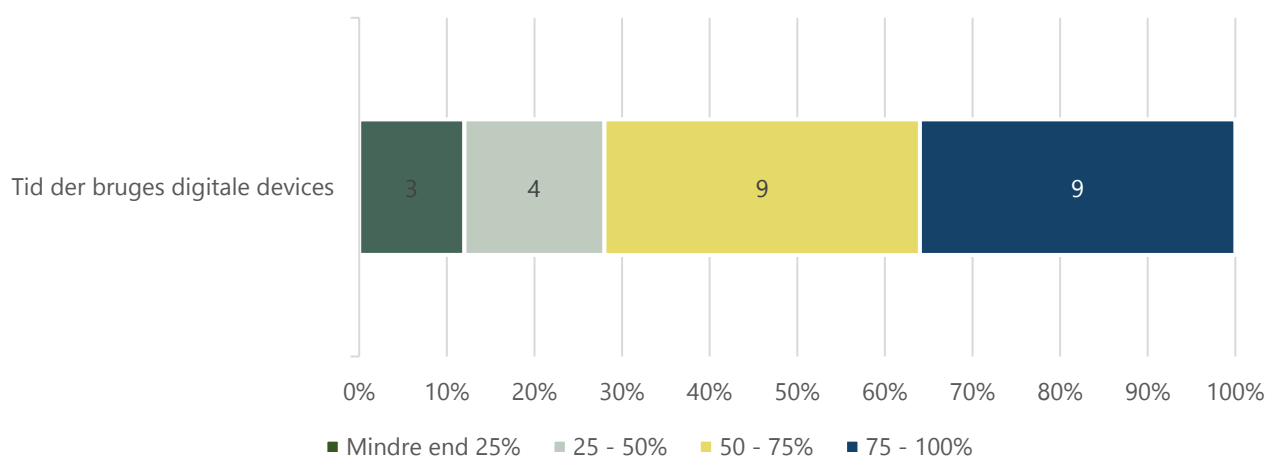
De første spørgsmål drejer sig om underviseres oplevelse af hvor mange studerende der bruger digitale devices, og hvor meget tid de studerende bruger digitale devices til hhv. undervisningsrelevant og -irrelevante ting (se figur 1 og tabel 1). Langt de fleste respondenter oplever at studerende bruger digitale devices i timerne. 83 % af respondenterne svarer at 75-100 % studerende bruger digitale devices.



Mange af de studerende har ikke bare digitale devices med til undervisningen, de anvender dem også en stor del af tiden. 75 % af respondenterne vurderer at studerende bruger digitale devices mindst halvdelen af tiden (se figur 2)².

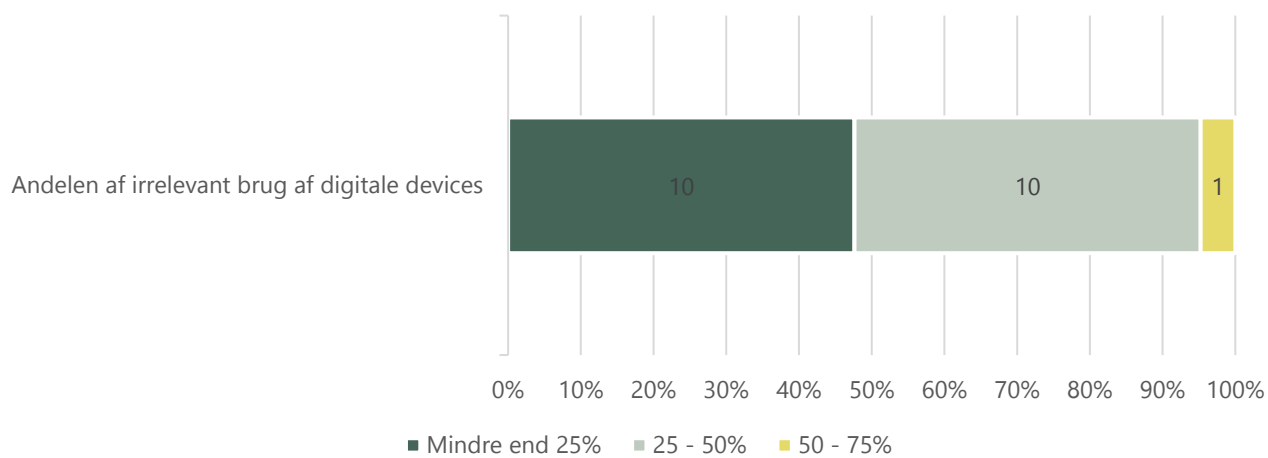
² Her som alle steder er 'ved ikke'-svar udeladt, så antallet af svar summer ikke altid op til 27.

Figur 2: Tid der bruges digitale devices



Undervisere oplever at digitale devices især bruges til undervisningsrelevante ting. Omtrent halvdelen mener at brugen af digitale devices til irrelevante aktiviteter fylder mindre end 25 % af tiden (se figur 3).

Figur 3: Andelen af irrelevant brug af digitale devices

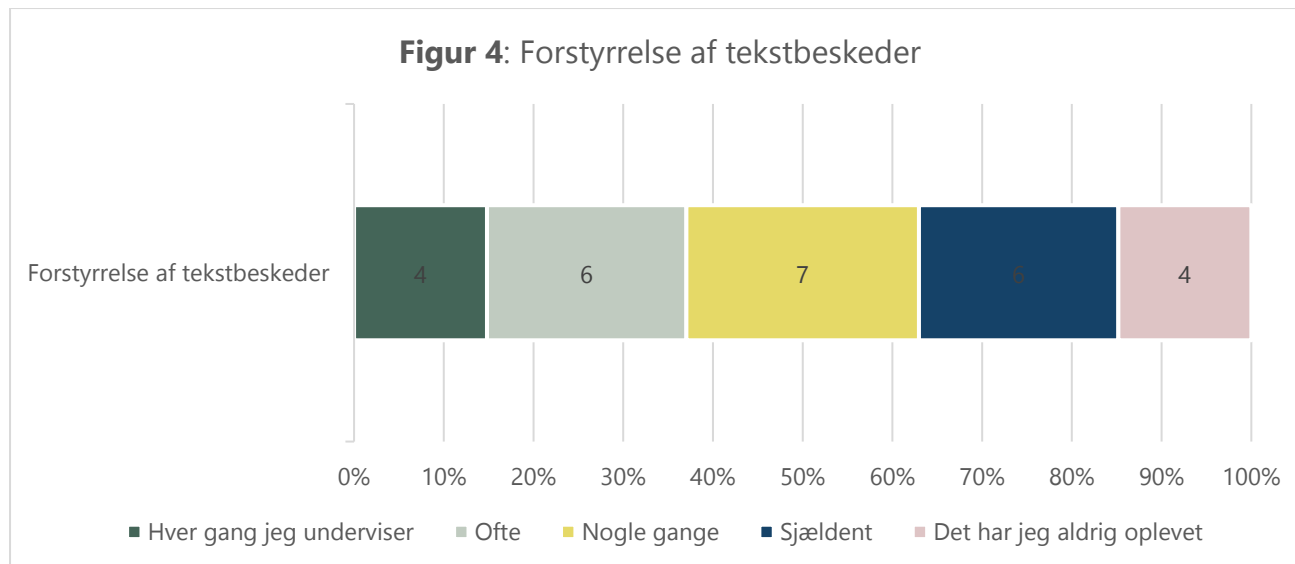


Tabel 1: Underviseres opfattelse mængden af studerendes brug af digitale devices

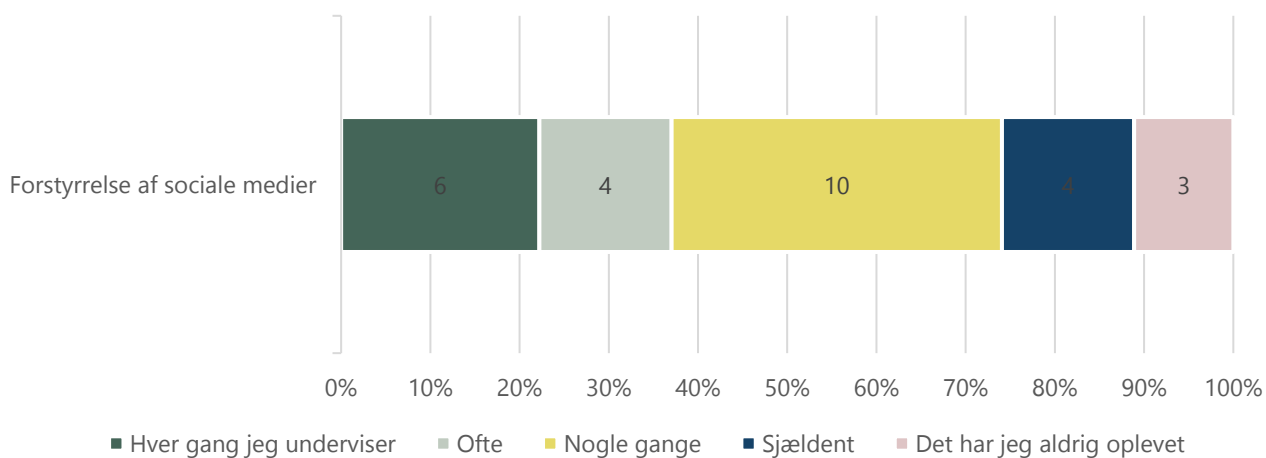
	Andel studerende der bruger digitale devices	Tid der bruges digitale devices	Andelen af <i>irrelevant</i> brug af digitale devices
Mindre end 25 %	0 (0 %)	3 (11 %)	10 (37 %)
25-50 %	1 (4 %)	4 (15 %)	10 (37 %)
50-75 %	4 (15 %)	9 (33 %)	1 (4 %)
75-100 %	22 (82 %)	9 (33 %)	0 (0 %)

Distraction

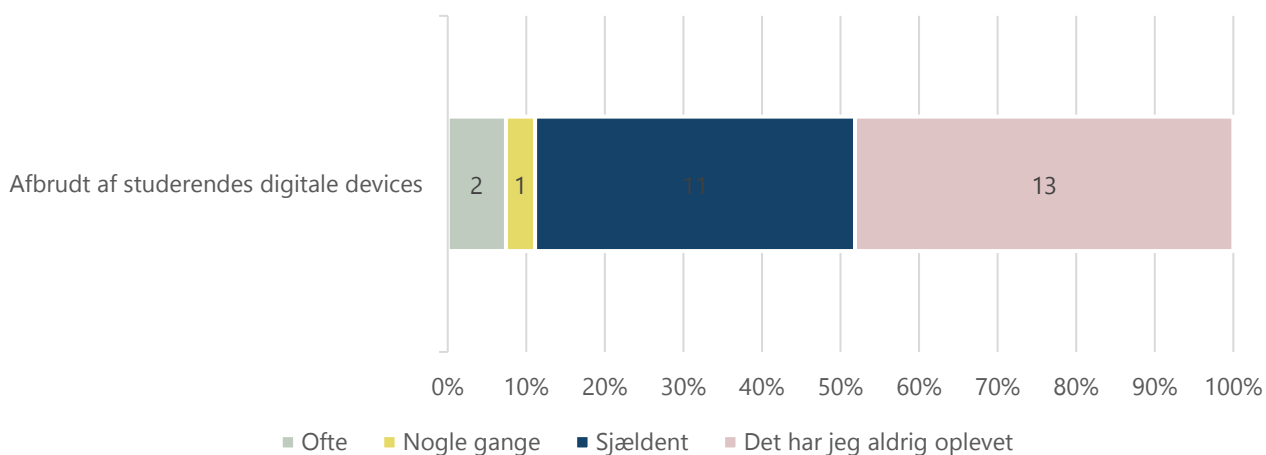
Det er oplagt at spørge til om man oplever at undervisningen også forstyrres af de aktiviteter som digitale devices kan anvendes til. Der er meget blandede oplevelser. 10-15 % har aldrig oplevet at studerende sender beskeder eller bruger sociale medier, mens der omvendt er 15-20 %, som oplever det hver gang de underviser (se figur 4 og 5 samt tabel 2). 11 % oplever 'ofte' eller 'nogle gange' at blive direkte afbrudt af studerendes digitale devices (figur 6), og tilsvarende er der 11 % der oplever at være blevet distraheret af deres egne digitale devices (figur 7). Det er altså ikke kun studerendes digitale devices der er blevet en altid tilstedeværende del af undervisningsrummet, men også underviserens egne.



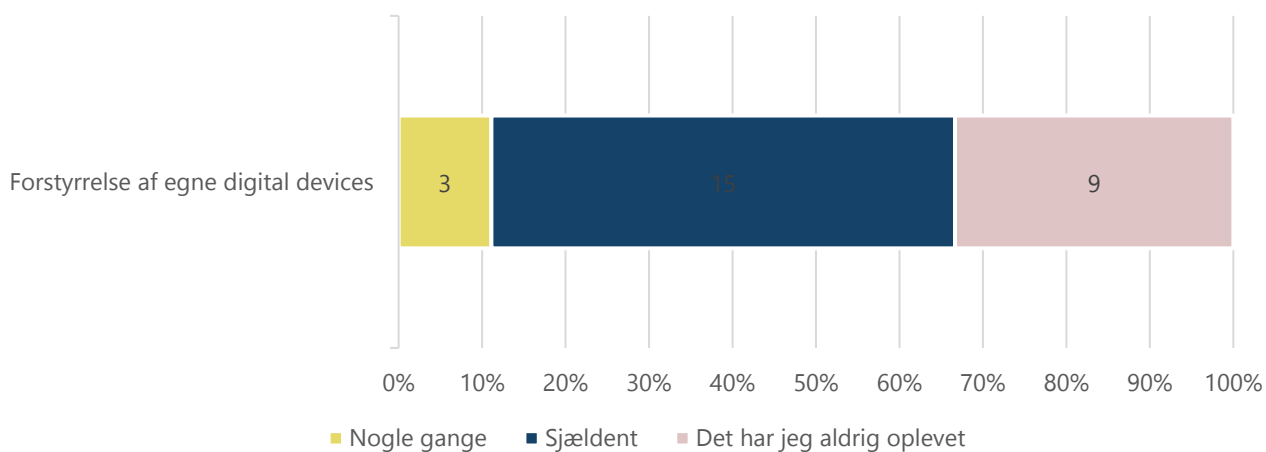
Figur 5: Forstyrrelse af sociale medier



Figur 6: Afbrudt af studerendes digitale devices



Figur 7: Forstyrrelse af egne digital devices



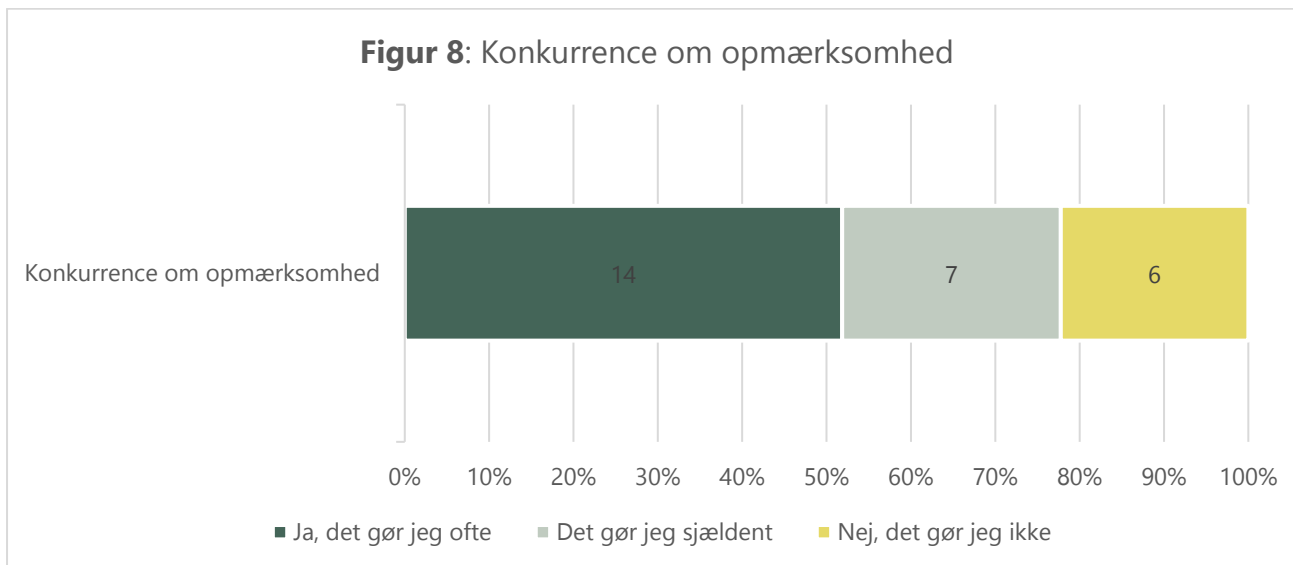
Tabel 2: Underviseres opfattelse af omfanget af studerendes brug af digitale devices

	Forstyrrelse af tekstbeskeder	Forstyrrelse af sociale medier	Afbrudt af studerendes digitale devices	Forstyrrelse af egne digital devices
Hver gang jeg underviser	4 (15 %)	6 (22 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Ofte	6 (22 %)	4 (15 %)	2 (7 %)	0 (0 %)
Nogle gange	7 (26 %)	10 (37 %)	1 (4 %)	3 (11 %)
Sjældent	6 (22 %)	4 (15 %)	11 (41 %)	15 (56 %)
Det har jeg aldrig oplevet	4 (15 %)	3 (12 %)	13 (48 %)	9 (33 %)

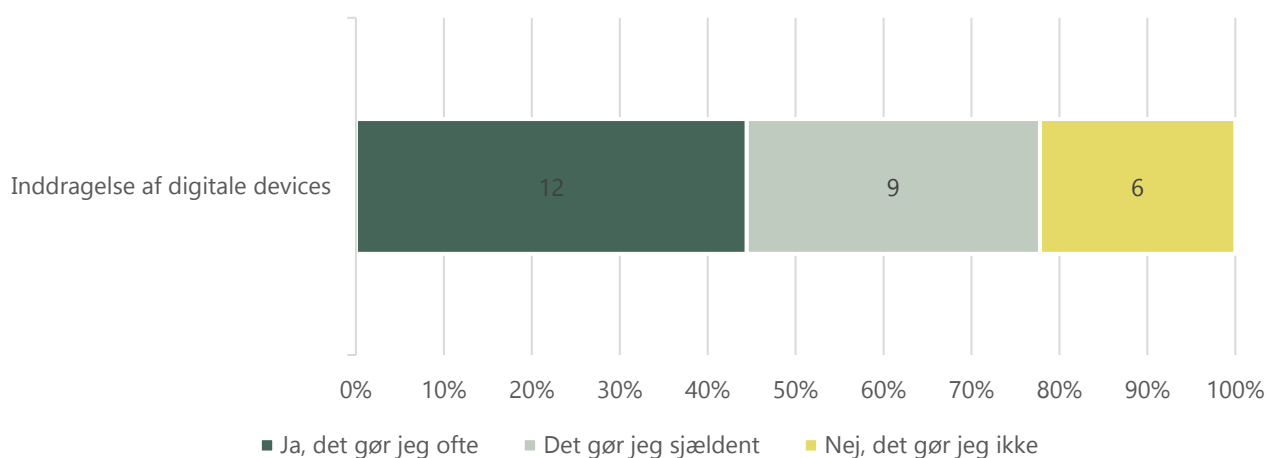
Undervisningsstrategier

Vi spørger til om undervisere tilpasser deres undervisning som reaktion på indflydelse fra digitale devices. Man kan forestille sig (mindst) tre typer af tilpasninger: 1) en form for konkurrence om opmærksomhed for at holde studerendes fokus (se figur 8 og tabel 3), 2) en bevidst inddragelse af digitale devices i undervisning (se figur 9), 3) at planlægge undervisningen sådan at digitale devices udelukkes af aktiviteterne og ikke bliver et konkurrerende element – jf. Lindell et al.'s digitale detox (se figur 10).

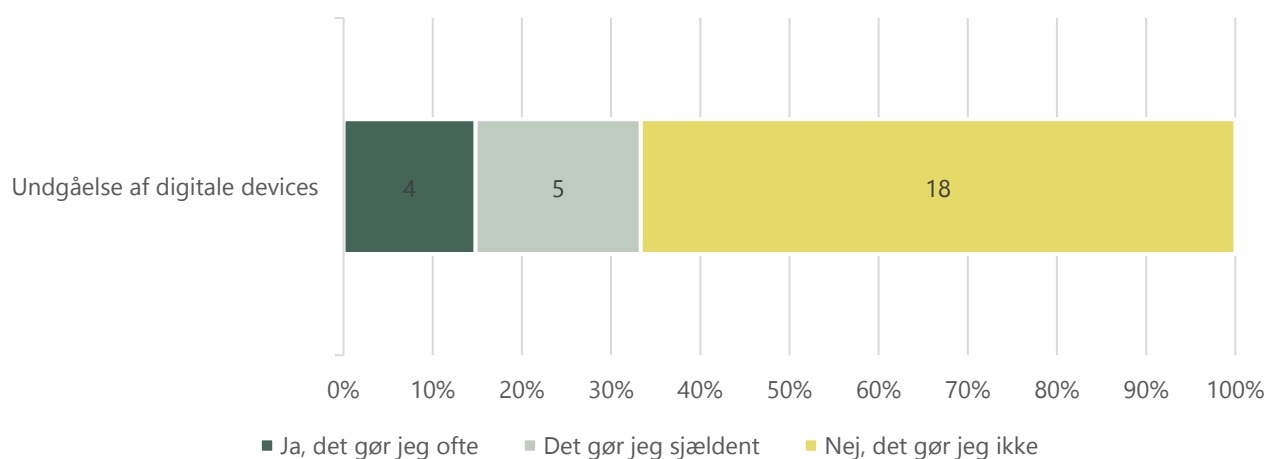
Figur 8: Konkurrence om opmærksomhed



Figur 9: Inddragelse af digitale devices



Figur 10: Undgåelse af digitale devices



Tabel 3: Undervisningsstrategier

	Konkurrence om opmærksomhed	Inddragelse af digitale devices	Undgåelse af digitale devices
Ja, det gør jeg ofte	14 (52 %)	12 (44 %)	4 (15 %)
Det gør jeg sjældent	7 (26 %)	9 (33 %)	5 (19 %)
Nej, det gør jeg ikke	6 (22 %)	6 (22 %)	18 (67 %)

Vi ser at alle tre typer af tilpasning af undervisningen er til stede. Omkring halvdelen siger at de 'ofte' tilpasser deres undervisning for at fange studerendes opmærksomhed; knap halvdelen siger at de 'ofte' inddrager digitale devices i undervisningen; mens en tredjedel 'ofte' eller 'sjældent' planlægger deres undervisning uden om digitale devices.

Underviseres holdninger til digitale devices

Som tidligere nævnt er gruppen af respondenter for lille og homogen til at det giver mening at sammenligne forskellige typer af undervisere. Men det giver mening at løfte sløret lidt for hvilke opfattelser eller 'dimensioner' der kunne være til stede i konceptualiseringen af digitale devices. For at få indikationer på det gennemfører vi som beskrevet i metodeafsnittet nogle tentative faktoranalyser med det forbehold at vores sample er for lille til at sikre robuste resultater. Vores modeller skal ikke ses som svar på hvilke dimensioner der findes, men som indikationer på hvilke dimensioner det kan betale sig at lede efter i videre studier.

En eksplorativ faktoranalyse opdelte spørgsmålene i fire dimensioner af forskellige holdninger til digitale devices (se tabel 4). Man kan tentativt kalde dem: 'fordybelse' (fx "...giver studerende en dybere forståelse af fagets teori og metode"), 'distraktion' (fx "...modarbejder studerendes evne til at koncentrere sig om timens faglige indhold"), 'kreativitet' (fx "...øger studerendes evner til kritisk tænkning") og 'isolation' (fx "...påvirker studerendes evne til at samarbejde negativt"). Hvis der bliver mulighed for at arbejde videre med projektet, ville det være interessant at se på hvilke typer af undervisere der er mest enige i hvilke opfattelser. Foreløbig er der intet, der tyder på en sammenhæng med køn, alder, anciennitet eller andet.

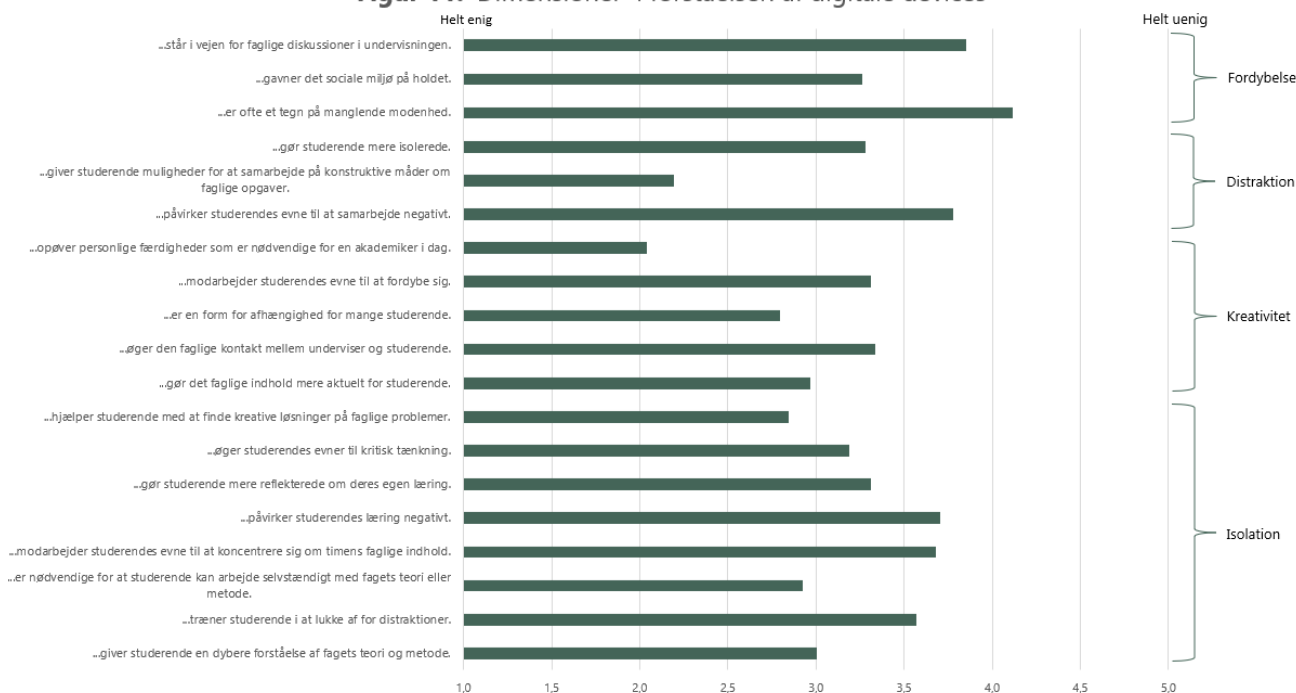
Tabel 4: Holdningsdimensioner

	Dimensioner			
	'Isolation'	'Kreativitet'	'Distraktion'	'Fordybelse'
...giver studerende en dybere forståelse af fagets teori og metode.	-0,080	0,181	0,115	0,897
...træner studerende i at lukke af for distraktioner.	-0,329	-0,038	-0,312	0,588
...er nødvendige for at studerende kan arbejde selvstændigt med fagets teori eller metode.	0,044	0,146	-0,062	0,537
...modarbejder studerendes evne til at koncentrere sig om timens faglige indhold.	0,112	-0,154	0,875	0,009
...påvirker studerendes læring negativt.	0,200	0,035	0,812	0,067
...gør studerende mere reflekterede om deres egen læring.	-0,199	0,182	-0,701	0,164
...øger studerendes evner til kritisk tænkning.	-0,196	0,897	-0,103	-0,016

...hjælper studerende med at finde kreative løsninger på faglige problemer.	-0,267	0,804	-0,177	0,029
...gør det faglige indhold mere aktuelt for studerende.	0,000	0,783	-0,134	0,399
...øger den faglige kontakt mellem underviser og studerende.	-0,493	0,724	0,182	0,180
...er en form for afhængighed for mange studerende.	0,427	-0,701	0,402	-0,241
...modarbejder studerendes evne til at fordybe sig.	0,785	-0,201	0,313	-0,019
...opøver personlige færdigheder som er nødvendige for en akademiker i dag.	-0,771	0,222	-0,202	0,170
...påvirker studerendes evne til at samarbejde negativt.	0,712	-0,035	0,378	0,221
...giver studerende muligheder for at samarbejde på konstruktive måder om faglige opgaver.	-0,547	0,413	0,161	0,442
...gør studerende mere isolerede.	0,700	-0,391	0,294	-0,139
...er ofte et tegn på manglende modenhed.	0,683	-0,082	0,573	-0,192
...gavner det sociale miljø på holdet.	-0,655	0,476	0,066	0,185
...står i vejen for faglige diskussioner i undervisningen.	0,580	-0,407	0,084	0,437
Cronbachs alpha	0,870	0,910	0,835	0,628
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.				

Nogle spørgsmål er dog mere 'populære' end andre. I figur 11 er spørgsmålene oplistet efter de fire grupper. Længere søjler betyder højere uenighed. Underviserne synes altså i høj grad at digitale devices "opøver personlige færdigheder som er nødvendige for en akademiker i dag", og i lav grad at de er "et tegn på manglende modenhed".

Figur 11: 'Dimensioner' i forståelsen af digitale devices



Denne del af analysen viser at der blandt respondenterne er forskellige opfattelser af digitale devices på spil. Det er forsimplet at tale om undervisere som enten positive eller negative overfor digitale devices. Jf. besvarelsene til surveyet anses digitale devices som "en nødvendighed for akademikere i dag", og som noget der "giver mulighed for samarbejde". Dog repræsenterer de også "en form for afhængighed". Hvis der er en generel tendens i undervisernes opfattelse af digitale devices, er den i den positive retning: der er større enighed i spørgsmål der framer digitale devices positivt, end i spørgsmål der framer dem negativt. Men der er behov for yderligere undersøgelser af dette aspekt.

Regler for brugen af digitale devices

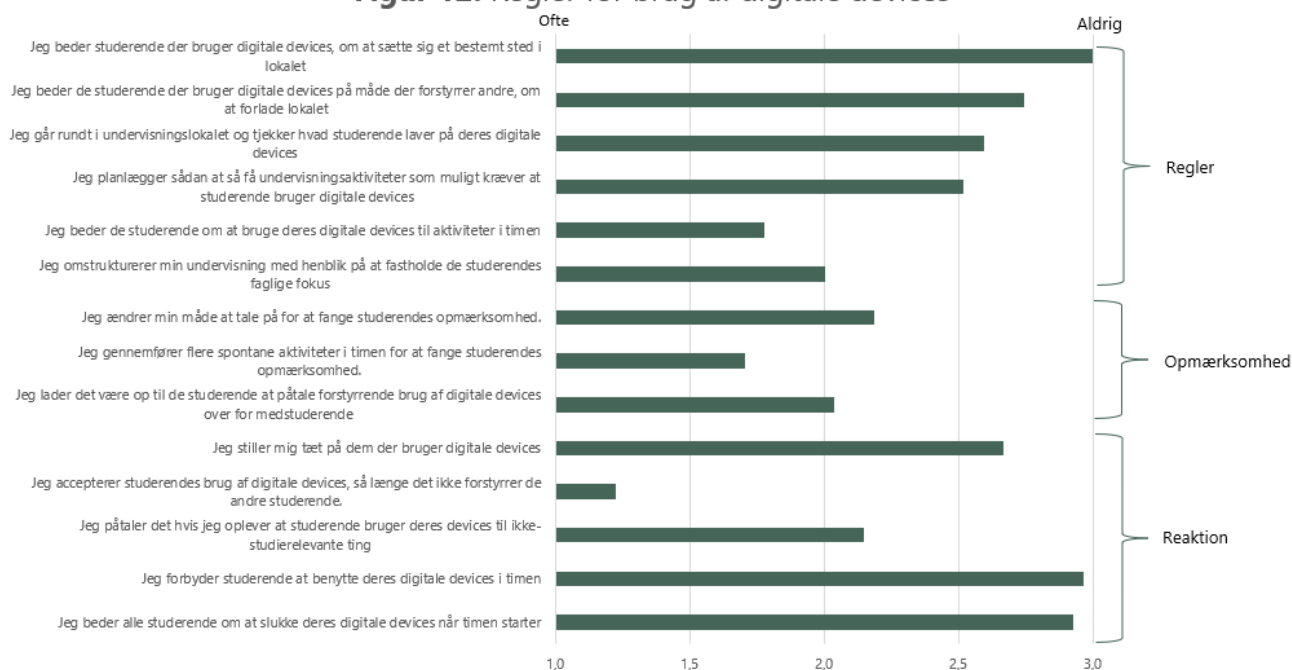
Der er en række spørgsmål der undersøger (holdninger til) regler for studerendes brug af digitale devices. En faktoranalyse (se tabel 5) peger på at spørgsmålene måske kan fordeles i tre dimensioner som man tentativt kan kalde: 'regelstyret tilstedevær' (fx "jeg beder alle studerende om at slukke deres digitale devices når timen starter"); 'konkurrence om opmærksomhed' (fx "jeg gennemfører flere spontane aktiviteter i timen for at fange studerendes opmærksomhed") og 'reaktiv kontrol' (fx "jeg går rundt i undervisningslokalet og tjekker hvad studerende laver på deres digitale devices"). Analysen viser dog også at især den første dimension har lav reliabilitet. Det er vigtigt at være opmærksom på at faktoranalysen kun viser hvilke spørgsmål der hører sammen (og det endda kun tentativt pga. vores lille sample), og ikke hvad spørgsmålene har til fælles. Benævnelserne er altså vores ord og forsøg på at indfange den underliggende holdning. Vi ser en forskel på 'regelstyret' og 'reaktiv kontrol' som handler om hvorvidt underviseren proaktivt og på forhånd udstikker regler, eller reaktivt reagerer på evt. forstyrrelser.

Tabel 5: Undervisningsstrategier

	Component		
	'Regelstyret tilstedevær'	'Konkurrence om opmærksomhed'	'Reaktiv kontrol'
Jeg beder alle studerende om at slukke deres digitale devices når timen starter.	0,895	-0,008	-0,127
Jeg forbyder studerende at benytte deres digitale devices i timen.	0,895	-0,008	-0,127
Jeg påtaler det hvis jeg oplever at studerende bruger deres devices til ikke-studierelevante ting.	0,594	-0,214	0,067
Jeg accepterer studerendes brug af digitale devices, så længe det ikke forstyrrer de andre studerende.	-0,507	-0,142	0,026
Jeg stiller mig tæt på dem der bruger digitale devices.	0,314	-0,015	-0,016
Jeg lader det være op til de studerende at påtale forstyrrende brug af digitale devices over for medstuderende.	-0,296	-0,049	-0,231
Jeg gennemfører flere spontane aktiviteter i timen for at fange studerendes opmærksomhed.	-0,055	0,901	-0,036
Jeg ændrer min måde at tale på for at fange studerendes opmærksomhed.	0,438	0,619	0,186
Jeg omstrukturerer min undervisning med henblik på at fastholde de studerendes faglige fokus.	-0,169	0,735	-0,239
Jeg beder de studerende om at bruge deres digitale devices til aktiviteter i timen.	0,255	0,172	-0,567
Jeg planlægger sådan at så få undervisningsaktiviteter som muligt kræver at	0,192	-0,102	0,706

studerende bruger digitale devices.			
Jeg går rundt i undervisningslokalet og tjekker hvad studerende laver på deres digitale devices.	0,009	0,176	0,600
Jeg beder de studerende der bruger digitale devices på en måde der forstyrrer andre, om at forlade lokalet.	-0,119	-0,119	0,624
Cronbachs alpha	0,183	0,644	0,505
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.			

Figur 12: Regler for brug af digitale devices



Som antydnet tidligere viser resultaterne at en del undervisere er opmærksomme på at der er en konkurrence om de studerendes opmærksomhed. Underviserne tilpasser altså deres undervisning med denne konkurrence for øje. Trods den allestedsnærværende konkurrence svarer langt de fleste undervisere at de 'aldrig' indfører regler eller sanktionerer studerendes brug af digitale devices. Ingen af respondenterne "beder studerende der bruger digitale devices, om at sætte sig et bestemt sted", og kun en enkelt "beder studerende slukke deres devices" eller "forbyder at studerede bruger devices". Derimod er det langt mere udbredt at man "accepterer brug af digitale devices". 95 % svarer at det er sådan de håndterer studerendes digitale devices. Disse svar viser altså en utvetydig støtte til antagelsen i Lindell et al.'s (2024) studie om at studerendes brug af digitale devices foregår uden kontrol eller regler fra underviseres side.

I en sidste gruppe af spørgsmål spørger vi til hvem der skal fastlægge regler for brugen af digitale devices. Skal

det være op til universitetet, til den enkelte underviser eller til deltagerne på holdet? Spørgsmålene er stillet som separate spørgsmål, så man kan godt være enig i flere eller i ingen af delene. Under 25 % mener at universitetet eller underviseren skal udforme regler for brug af digitale devices. Ca. 60 % mener at regler skal besluttet af det enkelte holds studerende, og 50 % svarer at der ikke kan laves regler for studerendes brug af digitale devices. Svarene gentager altså mønstret ovenfor, nemlig at underviserne har (og ønsker) en ret 'hands-off' tilgang til studerendes brug af digitale devices.

Diskussion

Casestudiet viser at digitale devices opleves som en faktor i universitetsundervisning og undervisningsrummet. Selv i et rum med få studerende, og hvor undervisningen primært er intenderet dialogisk, er digitale devices til stede det meste af undervisningstiden. Selv om underviserne kun i begrænset omfang oplever at digitale devices bruges til undervisningsirrelevante ting, oplever de at de i ret høj grad konkurrerer med digitale devices om de studerendes opmærksomhed: For en del undervisere gælder det til en grad så de lægger et arbejde i at fastholde studerendes opmærksomhed og/eller sådan at de inkorporerer digitale medier i undervisningsaktiviteter. Kun et mindretal planlægger aktivt deres undervisning sådan at digitale devices ikke kan komme til at spille en rolle. Et mindretal oplever at digitale devices, de studerendes såvel som undervisernes egne, direkte forstyrrer undervisningen. De studerendes brug af digitale devices i undervisningsrummet er stort set ukontrolleret fra undervisernes side. Således har underviserne primært en 'hands-off'-tilgang til studerendes brug af digitale devices.

Casestudiet af underviseres holdning til digitale devices peger derudover i retning af fire tentative dimensioner af forskellige holdninger til digitale devices blandt undervisere: 'fordybelse', 'distraktion', 'kreativitet' og 'isolation' ser ud til at være relevante dimensioner i forståelsen af studerendes brug af digitale devices. Der kan dog ikke identificeres entydigt meget positive eller meget negative holdninger til digitale devices blandt undervisere, men der er større enighed i spørgsmål der framer digitale devices positivt, end i spørgsmål der framer dem negativt. Faktoranalysen antydede en gruppering af spørgsmålene om regler for brug af digitale devices i 'proaktive' og 'reaktive' strategier – altså nogle som fastlægger regler på forhånd, mens andre reagerer på evt. forstyrrende adfærd når og hvis den optræder. Især den sidste analyse skal dog læses med forbehold. Det må undersøges nærmere med et større sample om der findes disse dimensioner i svarene.

Det er vigtigt at minde om at kun 27 universitetsundervisere fra ét institut på ét universitet har besvaret hele spørgeskemaet. Casestudiet her kan ikke sige noget om hvordan oplevelserne er på andre institutter, andre fakulteter og universiteter. Vi kan kun opfordre til yderligere studier som undersøger oplevelser på andre universiteter, og måske også på andre uddannelsesinstitutioner.

Vi vil også minde om at spørgeskemaet undersøger underviseres *oplevelser, holdninger* osv. Vi har ikke i dette studie set på hvad der *faktisk* sker i undervisningslokaler, om studerende *faktisk* bliver distraheret, om de *faktisk* bruger deres digitale devices til undervisnings(ir)relevante opgaver osv. Disse spørgsmål er til dels behandlet i Lindell et al. (2024). I dette casestudie er fokus på underviseres oplevelser, og især på at udvikle et spørgeskemainstrument som kan bruges i sammenligninger af institutioner og over tid. Der er ingen tvivl om at vi står i en overgangsperiode hvor digitale devices, AI m.m. får ændrede roller. Casestudiet viser et øjebliksbillede som helt sikkert vil komme til at se anderledes ud, ja måske allerede gør det...

Sine mangler til trods åbner casestudiet for en refleksion over om pædagogers og underviseres idealer om dialogisk og omverdensinddagende undervisning udfordres af indtoget af digitale devices som kan have tendens til at gøre undervisningsrummet til et 'notetagningsværksted'. Der er for nuværende ikke et ønske

blandt underviserne om at indføre yderligere greb til regulering af de studerendes brug af digitale devices som supplement til underviserens evt. egne proaktive og reaktive reaktioner i undervisningsrummet.

Tilstedeværelsen af digitale devices er måske ikke så overraskende når universitetsstrategier netop har haft fokus på digitalisering af undervisning og læring, og strategierne har framet teknologibrug som en løftestang til øget læringsudbytte og forbedret læringsoplevelse. Man kunne kalde dette 'styret digitalisering af undervisningen' eller 'digitalisering ovenfra'. Men underviserens besvarelser af spørgeskemaet viser at digitale devices også kommer ind i undervisningslokalerne 'nedefra' på andre og mindre styrede måder. Således kan man se at den danske befolknings mediebrug og -forbrug (se fx Danmarks Statistik, 2023, undersøgelse af danskernes digitale adfærd) har en effekt på uddannelses- og undervisningsrummet.

I en tid hvor regulering af digitale devices ivrigt debateres i regi af folkeskolen, forældreopdragelse og lovmæssigt i forhold til krav til EdTech-virksomheder, er det bemærkelsesværdigt at dette studie tyder på at digitale devices ikke er eller, i det mindste ikke opfattes som, et problem i en universitetskontekst. Resultaterne kan indikere at de studerendes brug af digitale devices i undervisningsrummet for mange undervisere reelt ikke er et stort problem, men det er lige så sandsynligt, at undervisere ikke anser det som et aspekt, som de, inden for rammen af universitetsundervisning for voksne mennesker, er ansvarlige for at forholde sig til på vegne af de studerende eller kan regulere. Jf. sidstnævnte viser undersøgelser (Nøhr et al. 2023) at undervisere nok oplever at have handlekraft i forhold til teknologibrug i universitetsundervisningen, men at denne handlekraft er afgrænset til didaktiske valg for teknologianvendelse (mikroniveau) og i mindre grad slår igennem på makro- og mesoniveau. Ligeledes støttes det af Ashwin (2009) der beskriver hvordan undervisning ofte opfattes som adskilt fra læring, eller at hvad underviseren gør, er adskilt fra hvad de studerende gør.

Resultaterne om oplevelsen af digitale devices som en forholdsvis uproblematisk faktor i undervisningsrummet kan også ses i lyset af det udbredt optimistiske fokus der har været på teknologibrug i undervisning og læring som har bekæftiget sig med de positive gevinster ved brugen af teknologi, og som i mindre grad har 'tilladt' et fokus på bagsiden af medaljen (Selwyn 2016, Selwyn et al. 2019). Således kan resultaterne udspringe af begrænset diskussion af og forskning i de utilsigtede konsekvenser ved digitale skærme på landets universiteter. Sidst men ikke mindst kan man se accepten af digitale devices i undervisningsrummet som et udtryk for at digitale devices simpelthen er en del af vores hverdag, ja nærmest en forlængelse af vores krop, hvor end vi står og går, og de digitale devices er derfor svært adskillelig fra andet (ikke-digitalt) liv (jf Markham 2016).

Afslutningsvist vil vi dog igen minde om at spørgeskemaet kun er blevet besvaret af små 30 respondenter, og at en stor del af dem er lektorer der underviser i sproglige emner. Det er meget muligt at digitale devices fylder og håndteres anderledes på andre af instituttets fag – for slet ikke at tale om hvordan de fylder og håndteres på andre institutter eller andre uddannelsesinstitutioner. Der er behov for yderligere undersøgelser der kan undersøge det nærmere. Vi lægger vores spørgeskema frem som inspiration for nogen der har lyst til at gå videre med sådanne undersøgelser.

Konklusion

Dette casestudie ønsker at give et indblik i hvordan undervisere på et institut med primært dialogisk holdundervisning opfatter og agerer i forhold til digitale devices i undervisningen. Det bidrager med viden om forholdet mellem undervisere, studerende og digitale devices i en universitetskontekst og peger på at tilstedeværelsen af digitale devices har en betydning for det der sker i undervisningsrummet. Undervisere i studiet tager sjældent afstand fra studerendes brug af digitale devices, men undervisere oplever at være i konkurrence med teknologierne i rummet i forhold til at fastholde studerendes opmærksomhed. Ikke desto mindre overlades reguleringen af digitale devices til den enkelte studerende selv.

Casestudiet tilbyder også et spørgeskema til undersøgelse af digitale forstyrrelser i undervisningsrummet (se bilag). Skemaet trækker på dimensioner identificeret i international forskning og af relevans for vores fokus, og er et eksempel på dimensioner som man kan undersøge. Spørgsmålene kan danne afsæt for diskussioner i de faglige miljøer om digitale devices i undervisningsrummet og undervisningsstrategier.

Nærværende studie har i sit afsæt fokuseret på international litteratur om emnet inden for en universitetskontekst. Fremtidige studier kan med fordel undersøge, hvordan fx anden dansk forskning om skærmb brug i uddannelse og viden om digitale devices fra andre uddannelsesniveauer kan berige emnet. Ligeledes kan andre forskningsmetoder som fx observationsstudier afdække, hvordan mennesker reelt agerer i undervisningsrummet og interagerer med digitale devices (Aagaard et al., 2018).

Referencer

- Ashwin, P. (2009). *Analysing teaching-learning interactions in higher education*. Continuum
- Aagaard, J. (2017). *Digital distraction: A qualitative exploration of media multitasking*. Aarhus University. School of Business and Social Sciences. Department of Psychology and Behavioral Sciences. https://bss.au.dk/fileadmin/BSS/INSIGHTS/Tekstfiler/Digital_Distraction.pdf
- Aagaard, J, Berg Friis, J.K., Sorenson, J, Tafdrup, O., & Hasse, C. (2018). *Postphenomenological methodologies: New ways in mediating techno-human relationships*. Rowman & Littlefield.
- Berger, P. (2017). Beyond plain acceptance or sheer resistance: A typology of university instructors' attitudes to students' media use in class. *Teaching and Teacher Education*, 67, 410–417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.009>
- Cheong, P. H., Shuter, R., & Suwinyattichai, P. (2016). Managing student digital distractions and hyperconnectivity: communication strategies and challenges for professorial authority. *Communication Education*, 65(3), 272–289. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1159317>
- Cho, V., & Littenberg-Tobias, J. (2016). Digital devices and teaching the whole student: Developing and validating an instrument to measure educators' attitudes and beliefs. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 643–659. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9441-x>
- Danmarks Statistik (2023). Digital adfærd. Url. <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/kultur-og-fritid/digital-adfaerd-og-kulturvaner/digital-adfaerd> (tilgået 7. april 2024)
- Flanigan, A. E., & Babchuk, W. A. (2022). Digital distraction in the classroom: exploring instructor perceptions and reactions. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 352–370. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724937>
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study, N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4th Edition (pp. 301-316), Sage
- Godsk, M., Kristiansen, B. & Møller, K. L. (2021). Digital læringsteknologis potentiale for de studerendes engagement. *Pædagogisk indblik*, 12.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology*, 63(1), 20-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x>
- Hansen, J.J. & Nørgaard, R.T. (2022). Hvad er Digital pædagogik? – Konturer af et nyt praksis- og forskningsfelt. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(32), 107-128. <https://doi.org/10.7146/dut.v17i32.129582>

- Jyllands-Posten (2023) »Jeg ville ønske, at flere af mine veninder også havde en dumbphone«, *Jyllands-Posten* 27. maj 2023. Url: <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE15744042/jeg-ville-oenske-at-flere-af-mine-veninder-ogsaa-havde-en-dumbphone/> (tilgået 7. april 2024).
- Lindell, J., Ellemose Lindvig, K., Stenalt, M. H., Madsen, L. M., Ursbak-Bamberg, K., & Nielsen, S. B. (2024). Digital detox: Forbedrer det studerendes aktivitet og trivsel? Danish. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 19(36). <https://doi.org/10.7146/dut.v19i36.141066>
- Markham, A. (2016). Ethnography in the Digital Internet Era: From fields to flows, descriptions to interventions, N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 650-668), Sage.
- Nøhr, L., Stenalt, M. H., & Hagood, D. (2023). University Teachers' Agency in Relation to Technology Use in Teaching: A Quantitative Investigation. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 86, 40-61. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.86.2915>.
- Radtke, T., Apel, T., Schenkel, K., Keller, J., & von Lindern, E. (2022). Digital detox: An effective solution in the smartphone era? A systematic literature review. *Mobile Media & Communication*, 10(2), 190-215. <https://doi.org/10.1177/20501579211028>.
- Santos, I.M., Bocheco, O. & Habak, C. (2018). A Survey of Student and Instructor Perceptions of Personal Mobile Technology Usage and Policies for the Classroom. *Education and Information Technologies*, 23(2), 617-632. <https://www.learntechlib.org/p/191661/>.
- Selwyn, N. (2016). Minding our language: why education and technology is full of bullshit ... and what might be done about it. *Learning, Media and Technology*, 41(3), 437-443. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1012523>.
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F., & Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>.
- Shaukat, S., Rao, T. & Khan, M. (2016). Impact of sample size on principal component analysis ordination of an environmental data set: Effects on eigenstructure. *Ekológia* (Bratislava), 35. DOI:10.1515/eko-2016-0014.
- Tabachnick, B. & L. Fidell (2014). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019). *Digitale kompetencer og digital læring: National handlingsplan for de videregående uddannelser*. <https://ufm.dk/publikationer/2019/digitale-kompetencer-og-digital-laering> (tilgået 27. marts 2024).

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

Bilag: Spørgeskemaet

Universitetsstuderendes brug af digitale devices i undervisningsrummet

Studerendes digitale devices som fx bærbare computere, tablets, smartphones er blevet en naturlig del af undervisningsrummet på danske universiteter. Nogle undervisere ser det måske som en pædagogisk mulighed; for andre er det måske et forstyrrende element. Eller måske er det begge dele? Med dette spørgeskema vil en gruppe af forskere ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab undersøge universitetsunderviseres opfattelse af studerendes brug af digitale devices i undervisningsrummet. Der vil være spørgsmål både om dine oplevelser, dine praksisser og dine holdninger.

Spørgsmålene er formuleret ud fra vores forskningsinteresser, fordi vi er interesseret i hvad der sker i vores kollegers undervisningsrum. De skal ikke ses som en del af en ledelsesstrategi.

Det tager 8-10 minutter at svare på spørgeskemaet.

Studerendes brug af digitale devices

Undersøgelsen handler om din opfattelse af studerendes brug af digitale devices i undervisningstimerne.

'Digitale devices' dækker her over laptops, tablets og smartphones. Hvis du synes det er vigtigt at skelne mellem de forskellige devices når du besvarer spørgsmålene, kan du vælge hvilken type device du fokuserer på.

Du kan altid vende tilbage og vælge om senere hvis det bliver nødvendigt. Dine svar gemmes løbende.

Hvilken type af digitale devices vil du forholde dig til når du svarer på spørgsmålene?

- (1) · Jeg vil forholde mig til digitale devices bredt (laptops, tablets og smartphones)
- (2) · Jeg vil kun forholde mig til laptops
- (3) · Jeg vil kun forholde mig til tablets
- (4) · Jeg vil kun forholde mig til smartphones

Tilstedeværelse af digitale devices i undervisningen til undervisningsrelevante ting

Hvor stor en andel af dine studerende skønner du bruger digitale devices til undervisningsrelevante ting i en normal undervisningstime?

- (1) · Mindre end 25 %
- (2) · 25-50 %
- (3) · 50-75 %
- (4) · 75-100 %
- (5) · Ved ikke

Hvor meget tid skønner du at dine studerende bruger digitale devices til undervisningsrelevante ting i løbet af en normal undervisningstime?

- (1) · Mindre end 25 %
- (2) · 25-50 %
- (3) · 50-75 %
- (4) · 75-100 %
- (5) · Ved ikke

Oplevelse af studerendes anvendelse af digitale devices

I de følgende spørgsmål skal du tænke på dine studerendes brug af digitale devices til undervisningsrelevante formål i en normal undervisningstime og på de konsekvenser som du vurderer brugen af digitale devices har.

Der kommer i alt 18 spørgsmål af denne type over tre sider.

Hvor enig er du i følgende udsagn?

Studerendes undervisningsrelevante brug af digitale devices i undervisningen...

...giver studerende en dybere forståelse af fagets teori og metode.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...er nødvendige for at studerende kan arbejde selvstændigt med fagets teori eller metode.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...hjælper studerende med at finde kreative løsninger på faglige problemer.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...øger studerendes evner til kritisk tænkning.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...påvirker studerendes læring negativt.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...modarbejder studerendes evne til at koncentrere sig om timens faglige indhold.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...gør det faglige indhold mere aktuelt for studerende.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

Hvor enig er du i følgende udsagn?

Studerendes undervisningsrelevante brug af digitale devices i undervisningen ...

...giver studerende muligheder for at samarbejde på konstruktive måder om faglige opgaver.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...øger den faglige kontakt mellem underviser og studerende.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...gavner det sociale miljø på holdet.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...gør studerende mere isolerede.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...står i vejen for faglige diskussioner i undervisningen.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...påvirker studerendes evne til at samarbejde negativt.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

Hvor enig er du i følgende udsagn?

Studerendes undervisningsrelevante brug af digitale devices i undervisningen...

...gør studerende mere reflekterede om deres egen læring.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...træner studerende i at lukke af for distraktioner.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...opøver personlige færdigheder som er nødvendige for en akademiker i dag.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...modarbejder studerendes evne til at fordybe sig.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...er en form for afhængighed for mange studerende.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

...er ofte et tegn på manglende modenhed.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

Digital distraktion

Ud over at fungere som et værktøj i undervisningen bliver digitale devices også brugt til ting der ikke er relevante for undervisningen (sociale medier, chat, sms'er, spil osv.).

De næste spørgsmål handler om din oplevelse af digitale devices som kilde til distraktion.

Der kommer i alt 8 spørgsmål af denne type.

Digital distraktion

Hvor meget af undervisningstimen bruger de studerende digitale devices til ting der ikke er relevante for undervisningen?

- (1) · Mindre end 25 %
- (2) · 25-50 %
- (3) · 50-75 %
- (4) · 75-100 %
- (5) · Ved ikke

Hvilke digitale devices bruger de studerende typisk i din undervisning til ting der ikke er relevante for undervisningen (du kan sætte flere krydser)?

- (1) · Laptops
- (2) · Tablets
- (3) · Smartphones
- (4) · Andet

Digital distraktion

Hvor ofte oplever du følgende i en undervisningstime?

...at studerende læser eller sender tekstbeskeder?

- (1) · Hver gang jeg underviser
- (2) · Ofte
- (3) · Nogle gange
- (4) · Sjældent
- (5) · Det har jeg aldrig oplevet

...at telefoner ringer eller siger en lyd?

- (1) · Hver gang jeg underviser
- (2) · Ofte
- (3) · Nogle gange
- (4) · Sjældent
- (5) · Det har jeg aldrig oplevet

...at studerende bruger sociale medier som Facebook, Twitter eller Instagram?

- (1) · Hver gang jeg underviser
- (2) · Ofte
- (3) · Nogle gange
- (4) · Sjældent
- (5) · Det har jeg aldrig oplevet

...at du bliver distraheret af dine egne digitale devices (fx sms'er eller opkald)?

- (1) · Hver gang jeg underviser
- (2) · Ofte
- (3) · Nogle gange
- (4) · Sjældent
- (5) · Det har jeg aldrig oplevet

...at du bliver afbrudt af studerendes brug af digitale devices?

- (1) · Hver gang jeg underviser
- (2) · Ofte
- (3) · Nogle gange
- (4) · Sjældent
- (5) · Det har jeg aldrig oplevet

...at studerende bliver distraheret af andre studerendes brug af digitale devices?

- (1) · Hver gang jeg underviser
- (2) · Ofte
- (3) · Nogle gange
- (4) · Sjældent
- (5) · Det har jeg aldrig oplevet

Regulering af studerendes brug af digitale devices

Den sidste blok af spørgsmål handler om kontrol, regulering og foregribelse af studerendes brug af digitale devices, fx om der er aftalt regler for brugen af devices, og om du omlægger din undervisning for at imødekomme eller imødegå brugen af digitale devices.

Der kommer i alt 20 spørgsmål af denne type over to sider.

Regulering af digitale devices

Gør du følgende?

Jeg accepterer studerendes brug af digitale devices, så længe det ikke forstyrrer de andre studerende.

- (5) · Ja, det gør jeg
- (6) · Som regel
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg gennemfører flere spontane aktiviteter i timen for at fange studerendes opmærksomhed.

- (5) · Ja, det gør jeg ofte
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg ændrer min måde at tale på for at fange studerendes opmærksomhed.

- (5) · Ja, det gør jeg ofte
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg omstrukturerer min undervisning med henblik på at fastholde de studerendes faglige fokus

- (5) · Ja, det gør jeg ofte
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg beder de studerende om at bruge deres digitale devices til aktiviteter i timen

- (5) · Ja, det gør jeg ofte
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg går rundt i undervisningslokalet og tjekker hvad studerende laver på deres digitale devices

- (5) · Ja, det gør jeg ofte
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg stiller mig tæt på dem der bruger digitale devices

- (5) · Ja, det gør jeg ofte
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg beder alle studerende om at slukke deres digitale devices når timen starter

- (5) · Ja, det gør jeg som regel
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg beder de studerende der bruger digitale devices på en måde der forstyrrer andre, om at forlade lokalet

- (5) · Ja, det gør jeg ofte
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg påtaler det hvis jeg oplever at studerende bruger deres devices til ikke-studierelevante ting

- (5) · Ja, det gør jeg
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg forbyder studerende at benytte deres digitale devices i timen

- (5) · Ja, det gør jeg
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg planlægger sådan at så få undervisningsaktiviteter som muligt kræver at studerende bruger digitale devices

- (5) · Ja, det gør jeg
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg beder studerende der bruger digitale devices, om at sætte sig et bestemt sted i lokalet

- (5) · Ja, det gør jeg
- (8) · Det gør jeg sjældent
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Jeg lader det være op til de studerende at påtale forstyrrende brug af digitale devices over for medstuderende

- (5) · Ja, det gør jeg
- (6) · Som regel
- (7) · Nej, det gør jeg ikke

Hvis du har brugt andre adfærdsregulerende tiltag, vil vi gerne høre om dem her

Regulering af studerendes brug af digitale devices

I hvilken grad er du enig i at...

...universitetet skal udarbejde retningslinjer til studerende for deres brug af digitale devices i undervisningstimerne.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

den enkelte underviser skal udarbejde retningslinjer for de studerendes brug af digitale devices i undervisningstimerne.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig

- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

det er op til de studerende at udarbejde regler for det enkelte hold.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

der ikke kan laves regler for studerendes brug af digitale devices i undervisningstimerne.

- (1) · Meget enig
- (2) · Overvejende enig
- (3) · Hverken enig eller uenig
- (4) · Overvejende uenig
- (5) · Meget uenig
- (6) · Ved ikke

Hvis du har andre ideer til universitetets politik for digitale devices, vil vi gerne høre dem her

Om dig

Til sidst vil vi stille nogle spørgsmål om dig som måske kan have sammenhæng med dine oplevelser og holdninger.

Hvad er din stillingskategori?

- (1) · Undervisningsassistent
- (9) · Videnskabelig assistent
- (2) · Ekstern lektor/ekstern underviser
- (3) · Ph.d.-stipendiat
- (4) · Postdoc.
- (5) · Adjunkt
- (6) · Lektor
- (7) · Professor
- (8) · Lektor/professor emeritus/emerita
- (10) · Andet

Hvor stor del af din tid er optaget af undervisning?

- (1) · Mindre end 25 %
- (2) · 25-50 %
- (3) · 50-75 %
- (4) · 75-100 %

Hvad underviser du primært i?

- (1) · Litteratur
- (2) · Medier
- (3) · Sprog
- (5) · Kommunikation
- (4) · Andet

Hvor store hold underviser du typisk?

- (1) · Mindre end 10 studerende
- (2) · 10-20 studerende
- (3) · 20-40 studerende
- (4) · 40-80 studerende
- (5) · Mere end 80 studerende

Hvor længe har du undervist på universitetsniveau

- (1) · Mindre end 1 år
- (2) · 1-3 år
- (3) · 3-6 år
- (4) · 6-10 år
- (5) · 10-15 år
- (7) · 15-20 år
- (8) · 20-25 år
- (6) · Mere end 25 år

Hvor gammel er du?

- (1) · Under 30
- (2) · 30-40
- (3) · 40-50
- (4) · 50-60
- (5) · 60-70
- (6) · Over 70

TAK!

fordi du tog dig tid til at svare på de mange spørgsmål. Forhåbentlig bliver vi lidt klogere på digitale devices' rolle i universitetsundervisningen.

Student engagement: Potentials of the flipped classroom approach

Sarah Alminde, Department of Social Sciences and Business, Roskilde University

Asta Breinholt, Department of Social Sciences and Business, Roskilde University

Jens Classen, Department of People and Technology, Roskilde University

Line Jespersgaard Jakobsen, Department of Social Sciences and Business, Roskilde University, and Institute for Food and Resource Economics, Copenhagen University

Simon David Herzog¹, Department of Science and Environment, Roskilde University

Abstract

This article explores the blended learning model of flipping the classroom in the context of higher education across a range of disciplinary settings to examine student engagement. Flipping the classroom is a model that reverses at-home assignments and in-person classroom lectures. Pre-recorded lectures are viewed outside of the class, and in-person classroom time is devoted to interactive activities. Our aim was to explore the flipped classroom's potential and pitfalls, particularly in the context of the problem-based learning model applied at Roskilde University. We implemented the flipped classroom approach in our own teaching as experiments in five independent interventions. Through observing each other's classes, surveys, and reflexive notetaking, we experienced the approach to increase students' emotional engagement, as it gives more time in the classroom for interactive activities. According to constructivist learning theory, these activities stimulate learning. From a teacher's perspective, it was generally experienced as rewarding, but also time consuming.

Introduction

A central challenge in higher education today is maintaining a high level of student engagement and active learning (Erbil, 2020; Steen-Utheim & Foldnes, 2018; Kahu, 2013). Limitations of traditional lecture-based teaching have often been observed, particularly in courses where students are required to learn specific practical skills. Frequently, insufficient time is allocated for active learning, which provides students with hands-on experience related to the method or content of the class. Research shows that traditional teacher-led master classes are often not useful to students because they are unable to absorb all the information being taught, leading to feelings of disengagement and being overwhelmed (González-Velasco et al., 2021). Against this background, the flipped classroom model offers an alternative. We – a group of five early-career university teachers from different fields and institutes at Roskilde University – wanted to explore the potentials of this model by implementing it into our own teaching practice. Every member of the group redesigned one class they teach accordingly, and in this article, we report on our findings. Previous research suggests that the flipped classroom approach offers an innovative way to address the limitations of traditional teaching methods by

¹ sherzog@ruc.dk

facilitating an active and engaged learning experience for students (Erbil, 2020; Mingorance Estrada et al., 2019). This learning model reverses at-home assignments and in-person classroom lectures (Hawks, 2014; Bergmann, 2012; Lage et al., 2000). Students view pre-recorded lectures outside the classroom, while in-person classroom time is dedicated to interactive exercises, discussions, or group projects. In this manner, more time can be utilised for interactive learning activities such as exercises and discussions. According to constructivist learning theory (Piaget, 1968; Vygotsky & Cole, 1978), these activities stimulate active learning. Constructivist learning theory encourages educators to create opportunities for students to construct their own knowledge rather than passively receiving information in a traditional classroom setting.

The flipped classroom builds on technological developments that have impacted higher education, introducing new methodologies and innovative tools. This development has coincided with a shift from teacher-centred to student-centred teaching and learning, with technologies facilitating a transition from traditional lecture-based methodologies to more learner-centred approaches using online platforms and various technological devices (Estrada et al. 2019). In recent years, university teachers have been compelled to adopt online teaching due to COVID-19 pandemic lockdowns. A recent report by Barnes and Noble College (2022) concludes that after COVID-19, "higher education has been changed forever, and students and institutions are now on the path to prepare for a post-pandemic future" (p. 2). However, during the pandemic, the flipped classroom was based on the "replacement model" (Auster, 2016), where face-to-face, in-class meeting time was replaced with online, out-of-class learning activities, as well as the online delivery of course content. In contrast, for this study, we decided to apply the "supplemental model" (Auster, 2016), where the same amount of in-class meeting time is retained, but technology is incorporated into activities outside the classroom. For this purpose, each one of us conducted an "intervention" in our respective course where we substituted a traditional class with one that uses the same basic structure, but where students are asked to watch instructional videos or engage in other online activities outside of class time. The idea is that the video and online activity outsource parts of the often lengthy monological lecture format to a shorter virtual format that supports students in their preparation, thus allowing more classroom time to be dedicated to interactive learning activities such as exercises and discussions. Our aim was to explore the potentials and pitfalls of this model, particularly in a specific context that focuses on problem-based learning. To this end, we implemented it as an experiment in teaching where we not only take the role of the teacher to gain first-hand experience with the method, but also the role of a researcher that observes and draws conclusions. As teachers, we report on the lessons we learned with respect to implementing the model from a teacher's standpoint. As researchers, we asked students to fill in survey questionnaires, conducted peer observations of each other's classes, and used reflexive notetaking during the process. Thereby, this study seeks to specifically examine the effect of flipping the classroom on students' engagement, which is known to be strongly correlated to positive outcomes of student success and development (Trowler, 2010). What made this experiment particularly interesting to us is that due to the diversity of our backgrounds, our interventions spanned different teaching formats and disciplines across the social and natural sciences. Our findings suggest that despite potential downsides to implementing the approach, the flipped classroom holds significant promise for enhancing active student engagement in higher education.

The remainder of this article is organised as follows. The next section provides an overview of the literature on the flipped classroom model we considered for our study. After that, we describe how we applied it to our own teaching practice. The section that follows presents our data collection methodology, after which we present, and then discuss, the results we obtained. Then we conclude.

Literature on the flipped classroom

Research on the flipped classroom highlights how the model can provide a good balance between self-regulated pre-class learning through video materials, required readings to achieve comparable levels of pre-knowledge, and in-class activities incorporating collaborative learning (Goedhart et al., 2019). This has been shown to positively influence student engagement, particularly within a diverse group of students (Goedhart et al., 2019). The flipped classroom is intended to improve the efficacy of classroom learning by moving some of the lecture-based teaching, typically characterised by one-way communication from teacher to students, to the student's online preparation. This move allows students to control the timing and pace of their online learning, thereby maximising time and opportunities for active learning through discussions and collaborative exercises in class. The dialogical dynamics of enhancing time for in-class discussion and collaborative exercises are also believed to facilitate teachers' understanding of student learning (Mok, 2014). Furthermore, this model has the potential to enhance student engagement as well as learning outcomes. The student's active engagement in discussions and exercises in class enhances the teachers' possibilities for providing more direct feedback to the students in relation to concrete topics. By enhancing the possibilities for learning differentiation, the combination of online learning and the in-class exercises further has the potential to increase inclusion of all students and their needs and decrease university drop-out rates. The ideal is that the model creates a more participative and dynamic classroom atmosphere facilitating all students' engagement and learning (Mingorance Estrada et al., 2019; Goedhart et al., 2019).

However, the flipped classroom approach also presents challenges regarding the workload of both students and teachers, as well as a cultural shift that necessitates different roles and modes of engagement. Student preparation is a critical factor for successful engagement and learning in flipped classrooms, both inside and outside the classroom (Lai, 2021). Additionally, the preparation of pre-lecture material by university teachers before the course begins can be time-consuming; however, as Tate et al., (2018) argue, this burden may be mitigated throughout the term, as less preparation is required during the course. Another concern is that flipping the classroom may contribute to a counterproductive increase in students' preparation time, particularly affecting struggling students. Similarly, university teachers already face increasing workloads, and the demand for flipped classrooms could potentially exacerbate this issue (Lo, 2017).

Particularly relevant when connecting this model to the educational context of Roskilde University, some research highlights the benefits of combining problem-based learning with the flipped classroom (Chis et al., 2018; Lai et al., 2021). While problem-based learning does not directly equate to the specific educational model at Roskilde University known as problem-oriented project learning (PPL), similarities exist, such as their problem-orientation and focus on student-driven learning. PPL is based on student-driven learning, which means that the students are expected to participate actively and enthusiastically in the learning processes at Roskilde University. Student-driven learning is particularly evident in the problem-oriented project work that constitutes a key element of PPL. Chis et al. (2018), based on their study from a programming course, suggest that a flipped classroom is more effective when combined with a problem-based learning model, as measured by students' performance, particularly in learning skills such as problem-solving and self-direction. However, Roskilde University's educational programmes are already heavily blended; 50% of the education consists of student-led project work and traditional lectured-based learning is limited to 50% or less. This may limit the potential of the flipped classroom in courses, as both students and teachers might feel a need for traditional lecturing (i.e. teacher-led learning activities). Literature has addressed the challenges of cultural and practical changes in higher education (Tate et al., 2018). For the flipped classroom to realise its potential, active engagement from both teachers and students is necessary, along with an openness to challenge established habits (Tate et al.,

2018). Flipping the classroom in conjunction with student-led project work might be perceived, at least at Roskilde University, as placing too much responsibility on the students. However, given the recognised importance of active learning and constructivist learning theory for successful higher education (Erbil, 2020), implementing the use of the flipped classroom approach in Roskilde University courses could boost student engagement, particularly in those that are not inherently student-led or problem-oriented.

Flipped classroom experiments as a method: our pedagogical aim and specific approach

Inspired by the academic literature on the flipped classroom (Hawks, 2014; Erbil, 2020; Lai et al. 2021; Mingorance Estrada et al., 2019), this section describes how we have interpreted and applied the flipped classroom approach. Our pedagogical aim has been to explore possibilities for increasing students' engagement in their own learning by introducing a new teaching method. According to constructivist theories on active learning methods, the student takes an active role as the "constructor" of their own knowledge (Piaget, 1968; Vygotsky, 1978). As stated elsewhere, the approach "represents a unique combination of constructivist ideology and behavioural principles that can be used to bridge the gap between didactic education and practical performance" (Hawks, 2014). Teacher-led didactic education is partly brought out of the classroom, and in class, the students' practical performance is the focus. As such, the learning theory behind our flipped classroom interventions is that students learn through the social interactions they engage in with peers and teachers, by learning content "directly through primary experience, by doing and living, and internalising it" (Vygotsky, 1978). Students' engagement is central to this learning theory, and following Trowler (2010), we understand engagement to have behavioural, emotional, and cognitive dimensions, which we will present in more detail below. To explore the pedagogical aim of increasing students' engagement, we conducted five interventions (see Box 1) in our own teaching based on the flipped classroom.

Box 1: The five interventions and their context

Essential Computing: This intervention was implemented in a foundational computing course. In addition to standard readings from the textbook, students were required to view two 30-minute videos and engage with pre-posted exercises while submitting potential questions in an online forum. The videos introduced students to the programming concepts of methods and conditionals, both at a conceptual level and through examples, replacing what would have been a 90-minute traditional lecture within a 4-hour weekly class. Consequently, class time was dedicated to collaborative problem-solving on a larger programming exercise about the newly introduced concepts. The interactive format fostered real-time engagement and support, creating a conducive learning environment. Although registration included 42 students, physical attendance averaged around 30, potentially due to the option for remote completion of assignments.

Chemistry: The intervention was applied in a lecture about basic chemistry. The flipped lectures utilised a compendium of chapters, with a 30-minute video lecture directly reflecting the content of the compendium. Alongside this, exercises were prepared, and an online question forum was established to enhance student interaction. Notably, the exercises were introduced with examples during the video lecture, facilitating the inclusion of more complex questions. During the on-site class, students worked in groups while ongoing support was provided, allowing for real-time gauging of understanding and targeted assistance.

The Sociology of Everyday Life: This intervention was conducted within an advanced social science qualitative methods course. Two out of a total of 10 classes were flipped. In the two flipped classes, the students were required to read two theoretical texts and view a 20-minute video lecture covering sociological theoretical concepts. The lecture was designed to convey the theoretical background, allowing in-class time for the sharing of research examples and engaging students in exercises to apply these concepts. An online forum was made available for students to submit questions and reflections, thereby enabling the teacher to address these questions during the in-class introduction. The complexity of the material was evident, as numerous questions arose concerning concepts previously explained. This highlighted the need for re-explanation, either due to the complexity of the concepts or due to the students' (lacking) engagement with the video.

Pragmatic Sociology: This intervention was conducted within an advanced social science methods course, focusing on qualitative critical methods. A flipped classroom format was adopted featuring a 20-minute video lecture for home viewing, complemented by three assigned readings. The content of the video was theoretical, explaining the historical background of the pragmatic sociology school. An online forum was established to pose reflection questions aimed at guiding students' comprehension of the texts and facilitating clarification queries that were addressed during class. The remaining time of the on-site class was spent on student-led exercises, supervised by the teacher.

Inequality of Education: The class focused on the theme of social inequality in educational outcomes and utilised three theoretical texts alongside one journal article as reading materials. In preparation for the discussion, students were instructed to engage with an audio-augmented slideshow outlining five descriptive questions pertaining to the article, which was intended to facilitate comprehension and enhance analytical discussions during group work, a so-called reading guide. This intervention exemplifies a low-degree implementation of the flipped classroom. The class adhered to the established course structure, including a 45-minute lecture, a 15-minute break, and a 45-minute discussion section including both group discussion and plenum discussions.

In all interventions, we moved some of the lecture-based teaching from the on-site class into the students'

preparation, leaving more time in class for group discussions and exercises. The students are still required to read the mandatory literature designated for the class. In some cases, the readings may be slightly limited in quantity or complexity compared to traditional classes, in order to avoid study overload. In four of the interventions (Essential Computing, Chemistry, The Sociology of Everyday Life, and Pragmatic Sociology), we provided the students with the opportunity to ask questions in an online forum prior to the in-class session. We introduced this element to enhance the students' active engagement and underline the participatory format of the interventions. The in-person classroom time (face-to-face) was (in most cases) split into two parts. In the first part, the questions posed in the online forum were addressed to ensure the students understood the concepts. The second part was devoted to interactive exercises, discussions, or group projects. (Figure 1).

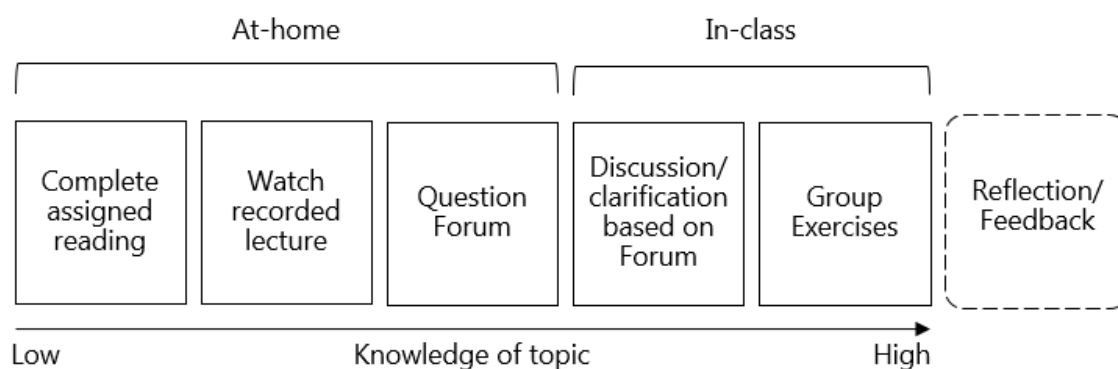


Figure 1. Visualisation of our flipped classroom design (based on Shiau et al., 2018). The arrow at the bottom of the figure shows the intended increase in students' knowledge on the topic of the class.

The design and extent of the interventions varied based on the context of the courses and the teacher's preferred style. Inspired by a study on the more general concept of blended learning (Alammary et al., 2014), the approaches can be distinguished as low-impact, medium-impact, and high-impact. Since we do not want to assume 'impact', we use instead the categories low-degree, medium-degree, and high-degree flipped classroom. In some cases, the class was more 'flipped' than in others, and Figure 2 shows the variety between our interventions, divided between the five classes they were embedded in.

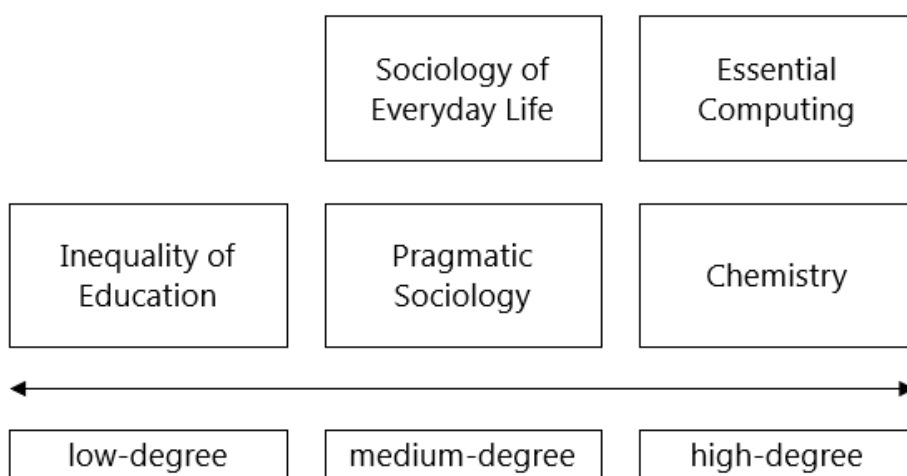


Figure 2. Degrees of flipped classroom of our interventions. The arrow in the bottom of the figure indicates

the degree to which the flipped classroom was implemented in each intervention: a low-degree intervention with a short reading guide, a medium-degree intervention with a mix of video lectures and on-site lectures, and a high-degree intervention with video lectures and no on-site lectures.

The high-degree model was implemented in the classes linked to natural science and computer science (Essential Computing, Chemistry), which made the interventions take the form of a more thoroughbred flipped classroom. Here, the entire on-site lecture was converted into video lectures, and, in class, the teachers concentrated on exercises. In class, the teachers only went through the exercises, and it was then up to the students to work with the material and content of the class. Common to Essential Computing and Chemistry is that the skills the students are expected to acquire are quite concrete (programming and problem solving, respectively), and the high-degree model that leaves more time for working with these skills therefore seemed appropriate.

The medium-degree flipped classroom was implemented in the two sociology classes, which had shorter video lectures and spent around half of the time in class in a form of lecture format (however based on questions from students). Both the intervention Sociology of Everyday Life and the intervention Pragmatic Sociology supplied the students with video lectures of a little less than 20 minutes. Both Sociology of Everyday Life and Pragmatic Sociology are qualitative methods courses, however in both courses the methods are linked to quite comprehensible theoretical concepts necessary for the students to learn to be able use the methods. In both interventions, the aim was for the students to be able to put the theoretical concepts into use, thus interventions based on the medium-degree model, where some of the in-class time was still spent on the basic theories, seemed suitable.

The low-degree approach was implemented in the intervention Inequality of Education. Here the students were provided with an 8.5-minute video lecture containing a reading guide and not a lecture as such. The video lecture advised the students regarding what to focus on in the readings in order to be well prepared for the class exercises and discussions.

Data collection methodologies in evaluating flipped classroom experiences

To document experiences from our experiments with the flipped classroom, we produced three sources of data, with the intention that we capture the points of view of both students and teachers as the parties being involved in teaching, as well as an "outside" perspective. To this end, each author acted as a teacher implementing their own flipped-classroom intervention and as a researcher assessing their own and other authors' interventions (see the Analytical strategy below). First, to get some insights directly from the students themselves, we conducted a survey among the students attending the five intervention classes. At the end of the class, the students were asked to answer three questions anonymously; two questions ("I felt engaged in the topic of today's class", "I got something out of this class") with a fixed Likert scale answer category ("strongly agree", "agree", "undecided", "disagree", "strongly disagree", "don't know") and one open-ended question ("What activity made you feel particularly engaged during today's class or during your preparation for the class? Write as much as you like"). The way the questions are posed may have created a social desirability bias (Miller, 2011), where answering that one does not feel engaged and/or has not learned something, and thereby assessing oneself as unengaged, is unlikely. The answers to the open-ended question gave us insight into which activities related to the class the students felt most engaged in. The questionnaire was completed by 9 students in "Inequality of Education", 22 students in "Sociology of Everyday Life", 8 students in "Pragmatic Sociology", 2 students in "Chemistry" and 15 students in "Essential Computing". Second, to produce qualitative data on the students' engagement and learning that removes some of the subjectivity of the participating teacher and

students, each flipped classroom intervention was peer-observed by another author of this study as an external observer. The observer used an observation protocol (Smith et al., 2013) with predetermined categories and attention points, recording for instance the fluctuations of energy levels, the teacher's and students' activities, general mood, etc. The observations provided qualitative data on the interaction in the classes and how this relates to the activities, for instance the students' engagement in exercises as this excerpt illustrates from the observation notes from the Essential Computing class: "During the group individual/exercises, they engage more emotionally both in talks with each other and with the teacher and the tutor. Showing both interest and some amount of enjoyment." Third, after having taught the class, the teacher took notes about their own experiences of the interventions in terms of the teacher's experience of organising the flipped classroom intervention, and the teacher's experience in class including the teacher's feelings in relation to and assessment of the students' engagement and learning. We refer to these notes as reflexive since the purpose was for the teacher to reflect on their own practices rather than record exactly what happened in the classroom. Ideally, we would have liked to draw on formal evaluations of the courses to make systematic comparisons over time, between interventions, and between classes with and without interventions. However, at Roskilde University, formal evaluations are only carried out every 6th semester when deemed necessary by the study board, and hence this data source was not available. Moreover, formal evaluations typically do not ask the students how engaged they felt during class or at what point during the preparation and the class they felt most engaged.

Analytical strategy

Since we conducted the five interventions as part of our training programme for early-career university teachers, we chose an analytical strategy supporting the individual teachers' reflexive process. First, each author analysed the survey data, peer-observation notes, and their own notes relating to their own intervention. The analysis focused on identifying the three aspects of engagement or the lack thereof (Trowler, 2010). Each author summarised the results related to their own intervention in a document and shared this with the rest of the authors. Based on these individual analyses, we convened to discuss differences and similarities across the five interventions.

Results

The analysis focuses on students' engagement from a behavioural, emotional, and cognitive perspective (Trowler, 2010). Behavioural engagement refers to the students' concrete behaviour, e.g. whether they attend lectures and participate with enthusiasm, and to what extent they comply with behavioural norms, judged by the absence or presence of disruptions as an example. Emotional engagement refers to the students' affective reactions, e.g. interest and enjoyment instead of boredom and rejection. Cognitive engagement refers to the students' engagement in terms of how interested and invested they are in their learning, e.g. how they meet assignment requirements, such as the manner and extent to which they complete class exercises (Trowler, 2010). Table 1 gives an overview of which data collection method we used for the different types of engagements, as well as what findings we could draw. Details are given below.

Type of engagement	Type of data collection	Findings
Behavioural (Preparation)	Teacher's notes (direct conversation with present students; access statistics for videos and class materials on e-learning platform).	Inconclusive due to indirect nature of data collection, but it appears most students did the preparation.
Behavioural (Attendance)	Teacher's notes (counting present students at beginning of class).	Unaffected by flipped classroom.
Behavioural (In-class)	Questionnaire; peer observation.	Students self-reported positively to feel engaged. Observation showed students to be generally attentive.
Emotional	Questionnaire; peer observation.	Students expressed some frustration with the provided materials. Students self-reported, and observations showed that emotional engagement is low during lectures, but higher during exercises and discussions.
Cognitive	Teacher's notes; peer observation.	Difficult to assess. Observations indicate cognitive engagement being limited to few students during lectures, but more widespread during exercises and discussions.

Table 1: Overview of data collection and findings by type of engagement according to (Trowler, 2010)

Students' preparation

Part of students' behavioural engagement is to prepare for class. Students do not have infinite preparation time, so time spent watching a video lecture should, in principle, reduce time spent reading. Consequently, having added a video to the students' preparation, the teacher is encouraged to reduce the amount of required reading. The didactic idea is that "less is more": learning by constructing knowledge during group exercises means learning more deeply about a smaller amount of content as opposed to learning more superficially about a larger amount of content by attending a lecture.

We only have limited insight into what fraction of the students did the preparation they were asked to do. In the course on Inequality of Education, half of the present students (8 out of 16) had watched the video reading guide and read the journal article. For the Chemistry course, the video had been watched 16 times (with 14 students enrolled in the class), where one student confirmed verbally that they had watched the first part of the video before the lecture. The supposition that most students did the preparatory work is supported by the indirect observations of a majority being active in an online forum connected to the course before the class (Essential Computing) and about ten to twelve students engaging with online questions to the readings prior to the class (Sociology of Everyday Life). On the other hand, only a few students made use of the possibility to pose questions in the online forums in advance of the class, e.g. four in the case of Pragmatic Sociology.

While our data do not allow us to assess whether the interventions increased or decreased students' preparation, our general impression is that most, but far from all students, did the preparations.

In-class attendance

A basic element of behavioural engagement is to show up for class. Across the five interventions, around 50% of enrolled students showed up for class (Inequality of Education: 16 out of 30 students, Essential Computing: 24 out of 42, Chemistry: 7 out of 14, Pragmatic Sociology: 14 out of 34, The Sociology of Everyday Life: 23 out of 46). In these classes, attendance is not mandatory nor monitored. In our experience, an attendance rate of around 50% is common. Hence, we do not think that the flipped classroom approach affected attendance. However, one may speculate that the video lectures might have led some students to stay away from the class. Students might have thought that the video lecture was replacing the on-site lecture, or they may not have viewed the video lecture and were concerned they would be unable to follow the class. We suggest teachers address these concerns in their communication leading up to the class by emphasising the importance of the on-site class.

Students' behavioural engagement in class

The vast majority of the students gave very positive responses in the questionnaire, replying that they felt engaged and that they had learned something. Generally, the students across the interventions complied with the norms in the sense that they were quiet during the lectures, stayed in their seats, and did not interrupt. During the lecture, most students were attentive and taking notes (Sociology of Everyday Life, Pragmatic Sociology, Essential Computing, Inequality of Education). However, some students also seemed to zone in and out, thus indicating lower behavioural engagement.

However, as the expectations for preparation were not met by all students, the discussion parts were at times difficult. Since the classes were designed on the assumption that the students showed up well prepared, the lack of preparation affected the in-class behavioural engagement of some students. In one intervention, this issue required some improvisation: the teacher guided and scaffolded a group of unprepared students in order for them to be able to do the exercise (Inequality of Education) (van de Pol et al., 2010). This experience highlighted the need to address students' preparation by dividing students into groups of prepared and unprepared students. In this way, prepared students can do the exercise, while unprepared students can familiarise themselves enough with the topic in order to follow the plenary discussion afterwards.

In another intervention, the questions that students had posted in the online forum were answered in the video lecture that they were supposed to have seen (Sociology of Everyday Life). The teacher began the class by answering these questions. The problem with targeting the unprepared students is that it might distract the well-prepared students and lower their incentive to prepare for future classes.

Most likely, some on-site lecturing is necessary, especially if the on-site lecture focuses on examples and the application of theoretical concepts. In the intervention without any on-site lecture, some students suggested that an introductory lecture would have made the start-up of the on-site group discussion and exercises easier (Chemistry).

Students' emotional engagement in class

Emotional engagement refers to students' affective reactions (Trowler, 2010). We assessed these affective reactions in our observations and in the student survey. A few students displayed negative emotions. One student found the texts too difficult and was also critical of one of the examples. This led to an interesting discussion with the teacher on the example provided (Sociology of Everyday Life). Some students expressed frustration in relation to the quality of the video lectures (Essential Computing, Chemistry). One student

expressed that the provided reading guide enhanced their motivation for reading (Inequality of Education).

From the observations, it is clear that the energy level in class was low during the lecture parts of the classes, whereas it rose during the exercises. This corresponds with the open-ended questions where several students across the interventions answered that they liked and felt engaged during the exercises. Several students also stated that they liked the balance between lectures and exercises, thus indicating that this produced emotional engagement. The exercises furthermore gave space for interaction between students, and we observed that these interactions included emotional engagement in terms of affective reactions to the topics. In addition, the interaction between the teacher and students during the exercises produced emotional engagement, where students asked questions and engaged in discussions with the teachers, expressing positive emotions. In terms of the teachers' emotional engagement, the video provided the chance for the teacher to display excitement already before the class in a way that would not be possible in, e.g., a written reading guide.

Students' cognitive engagement in class

In our interventions, cognitive engagement is difficult to assess. However, the observations and the teacher notes indicate that students' cognitive engagement varied quite a lot within the student groups. Particularly during the lecture parts, a small number of students displayed a high level of cognitive engagement, answering questions posed by the teacher and asking sophisticated questions, whereas the majority of students did not answer nor ask questions during the lectures. In the exercises, more students engaged cognitively, discussing the topics with each other and the teacher. Some students said directly to the teachers that they had learned something important (Pragmatic Sociology, Chemistry). Getting more feedback from the students, e.g. from a quiz or active use of student presentations, would perhaps have given us more information on their cognitive engagement.

Summary

The findings indicate that while students' emotional engagement was enhanced through on-site discussions and group exercises, their behavioural engagement – encompassing preparation for class, attendance, and classroom behaviour – appeared largely unaffected by the flipped classroom model. Despite the assumption that flipped learning would boost cognitive engagement during collaborative exercises, the evidence remains inconclusive, as variations among student engagement levels were observed. While it makes sense to maintain a theoretical division between behavioural, emotional, and cognitive engagement, we also find that, in practice, these aspects overlap and are sometimes so connected that they are hard to spot separately. The analysis underscores the importance of balancing preparatory tasks to avoid overwhelming students and suggests that effective communication about the role of on-site classes may alleviate concerns regarding attendance. Overall, the potential for increased cognitive engagement through active learning remains a promising avenue, but additional measures, such as feedback mechanisms, could provide a clearer understanding of students' cognitive engagement in future iterations.

Discussion

Our interventions and analysis indicate that the flipped classroom approach can be beneficial for student engagement and learning outcomes. Specifically, we found that substituting traditional lecture time with interactive activities, such as exercises and discussions, significantly enhances students' emotional engagement with the material. Additionally, the process of designing and preparing for flipped classroom lessons led to the creation of valuable resources – such as instructional videos – that students find helpful for exam preparation and can reference long after the course has concluded.

However, there are also some pitfalls and challenges to consider. For one, the exact implementation of the flipped classroom varies considerably across different disciplines, programmes, and levels of study. For example, academic readings play a central role in the social sciences, but less so in basic courses within technical fields. Thus, a resource in the form of a reading guide makes sense for the former but not so much for the latter. A more hands-on technical instruction worked well for the videos in the Chemistry and the Essential Computing classes, where the videos in the social sciences focused on theoretical concepts. It is therefore impossible to design a flipped classroom according to a boilerplate recipe; it requires that the teacher takes the specifics of their field, class, target student group, etc., into consideration.

Furthermore, creating the resources used by the students in their preparation, particularly videos, requires the teacher to invest a certain amount of time and effort. The preparation time for the flipped classroom lectures (90 minutes) was around 15 hours for each teacher, which is well over the seven hours granted for preparing a class (which includes two hours of class). The lectures chosen for the flipped classroom approach were new to all of us, so no teaching material was available from previous years. The preparation and recording of videos particularly added to the preparation time. We also spent extra time designing exercises for the class.

Here, it should be kept in mind that while the videos should adhere to some standard of quality, the law of diminishing returns applies; at some point, a further increase in the video's quality has little to no additional effect on the desired outcome in terms of the students' engagement and learning. As with most new teaching methods, it will be less time-consuming over time when running the course consecutively (Tate et al., 2018). Moreover, the reusability of videos should be considered right from the start; for example, it creates considerable additional effort to edit out specific remarks about the current semester's class schedule, exam dates, etc., and hence those should be avoided. It is also recommended to avoid making long videos, but instead break topics up into smaller parts to be more flexible in whether and when to use the different parts in the future. For the creation of videos, for some it worked well to have prepared manuscripts, in order to avoid too many mistakes while recording.

Another aspect where it is important to strike the right balance is in terms of how much material should be provided to students. There is a risk of overcrowding the curriculum (Slavin & D'Eon, 2021), where the amount of additional material and lecture content may overburden students, again leading to counterproductive outcomes. In hindsight, some of us wondered whether we had asked the students to read too much (The Sociology of Everyday Life, Pragmatic Sociology, and Inequality of Education), or whether the sets of tasks were too complex, e.g. reading, asking questions in an online forum, watching a video lecture, and completing a homework exercise (The Sociology of Everyday Life). The aim should be to create a class that does neither ask for more nor less investment from students than a traditional one, but to replace some of the tedious parts, such as classical lecturing, with more quality-time activities that allow for a more in-depth exploration of examples and theory.

A related issue is that one should avoid too much micromanaging or spoon-feeding students, which may lead to frustration on both sides if things do not work out as planned. Instead, we found that the approach of scaffolding students' learning works well, for example, by means of the aforementioned reading guides. The idea is not to prescribe every single step the students must take but to provide them with just enough guidance so that they can reach their own conclusions and "aha" moments, thus increasing their motivation and overall emotional engagement. The use of an online forum to pose questions after watching the video and before meeting physically in class can be vital in this process of getting students actively engaged. A heuristic when creating flipped classroom activities is to aim at providing students with incentives to engage with the class

topics. For example, we observed that the reading guides sparked students' engagement with the readings, and that practical exercises that show a clear relation to the underlying theoretical concepts are beneficial to students' motivation. To overcome the risk that students do not attend class because of the existence of video lectures, teachers may need to develop other formats like group recap exercises.

Students' prior socialisation plays a crucial role: Are they accustomed to actively engaging during class or merely listening passively? At times when we hoped for more student engagement, their previous socialisation regarding classroom behaviour might have held them back. In some courses, the classes preceding the flipped classroom intervention followed a traditional lecture format (as did most of their previous university courses), which may have conditioned students to be passive recipients of knowledge rather than active constructors of it. Therefore, realising the full benefits of the flipped classroom may be as much a learning process for the students as it is for the teachers. This includes an additional need for metacommunication with the students and finding a way to clarify and match expectations around the changed role of students and teachers. Additionally, a limitation of our study is the lack of systematic comparison, as we do not have a control group with a traditional lecture format for direct comparison.

Conclusion

This study reviews the relevant literature on case studies of the flipped classroom and the underlying learning theories, informing the development of flipped classroom interventions for our courses during the Autumn 2022 semester at Roskilde University, spanning multiple disciplines, levels, and departments. Grounded in a constructivist theory of learning, we adopted a supplemental model of the flipped classroom, leveraging technology as an additional support tool outside the classroom. Although the interventions were tailored to suit specific courses, student cohorts, and study programmes, they consistently centred around the core concept of providing instructional videos to students prior to class, thereby creating additional time for interactive exercises and activities. We collected empirical material through student surveys, peer observations conducted by a group member, and reflexive note-taking throughout the intervention process. Our analysis of this data, while acknowledging its limitations – such as potential social desirability bias – reveals that our flipped classroom interventions enhanced students' emotional engagement and opportunities for active learning.

From the teachers' perspective, we noted that implementing the flipped classroom demands a considerable investment of time and effort for preparation. While this initial burden may seem daunting, we found the outcomes to be rewarding, particularly when applying a high-impact approach, as evidenced by the significant increase in student engagement. Furthermore, the necessary preparation time is expected to decrease in subsequent years as materials are reused and instructors gain more experience. We also identified several challenges, including the risk of overcrowding the syllabus, the pitfalls of overly guiding or micromanaging students, and the possibility of not executing the teaching plan as intended. These challenges, however, are not insurmountable; they largely require fine-tuning and the accumulation of experience over time.

Our recommendations include regularly soliciting feedback from students – either through digital tools or direct inquiries – and providing incentives for active engagement with class materials. While there are both advantages and potential downsides to implementing the flipped classroom approach in higher education, we posit that it holds significant promise for enhancing students' opportunities for active learning, particularly within the context of problem-oriented learning as practised at Roskilde University.

References

- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), Article 4.
<https://doi.org/10.14742/ajet.693>
- Auster, C. J. (2016). Blended Learning as a Potentially Winning Combination of Face-to-face and Online Learning: An Exploratory Study. *Teaching Sociology*, 44(1), 39–48.
<https://doi.org/10.1177/0092055X1561921>
- Barns and Noble College (2022, November 28). *Emerging from the pandemic: Reimagining Higher Education*.
https://www.bnccollege.com/wp-content/uploads/2022/06/College-2030-Report-Second-Edition_6_24_FINAL_upload.pdf
- Bergmann, J. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=-YOZCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Bergmann+J,+Sams+A+\(2012\).+Flip+your+classroom:+reach+every+student+in+every+class+every+day.+Eugene:+International+Society+for+Technology+in+Educatio.++&ots=AHffPKpopl&sig=LGeYBeAVZIG96NIBhksGGPs4gxQ](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=-YOZCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Bergmann+J,+Sams+A+(2012).+Flip+your+classroom:+reach+every+student+in+every+class+every+day.+Eugene:+International+Society+for+Technology+in+Educatio.++&ots=AHffPKpopl&sig=LGeYBeAVZIG96NIBhksGGPs4gxQ)
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N.-S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Chis, A. E., Moldovan, A.-N., Murphy, L., Pathak, P., & Muntean, C. H. (2018). Investigating Flipped Classroom and Problem-based Learning in a Programming Module for Computing Conversion Course. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(4), 232–247.
- Drozdowski, M.E.D (2022, November 28). *7 Challenges Threatening the Future of Higher Education*. *Best Colleges*. <https://www.bestcolleges.com/news/analysis/7-challenges-threatening-future-of-higher-education/>
- Erbil, D. G. (2020). A Review of Flipped Classroom and Cooperative Learning Method Within the Context of Vygotsky Theory. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01157>
- EEVA (2022, November 28). Højt fagligt engagement og stærk social tilknytning mindsker risikoen for frafald.
<https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/hoejt-fagligt-engagement-staerk-social-tilknytning-mindsker-risikoen>
- Goedhart, N. S., Blignaut-van Westrhenen, N., Moser, C., & Zweekhorst, M. B. M. (2019). The flipped classroom: Supporting a diverse group of students in their learning. *Learning Environments Research*, 22(2), 297–310. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09281-2>
- González Velasco, C., Feito Ruiz, I., González Fernández, M. D., Álvarez Arenal, J. L., & Sarmiento Alonso, N. (2021). Does the teaching-learning model based on the flipped classroom improve academic results of students at different educational levels? *Revista complutense de educación*.
<https://doi.org/10.5209/rced.67851>
- Hadjerrouit, S. (2008). Towards a Blended Learning Model for Teaching and Learning Computer Programming: A Case Study. *Informatics in Education - An International Journal*, 7(2), 181–210.

- Hawks, S. J. (2014, August 1). *The Flipped Classroom: Now or Never?* / EBSCOhost.
<https://openurl.ebsco.com/contentitem/gcd:97344700?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:gcd:97344700>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.
<https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Lai, H.-M., Hsieh, P.-J., Uden, L., & Yang, C.-H. (2021). A multilevel investigation of factors influencing university students' behavioral engagement in flipped classrooms. *Computers & Education*, 175, 104318.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104318>
- Lo, C. K. (2017). Examining the Flipped Classroom through Action Research. *Mathematics Teacher*, 110(8), 624–627. <https://doi.org/10.5951/mathteacher.110.8.0624>
- Miller, A. L. (2011). Investigating Social Desirability Bias in Student Self-Report Surveys. In *Association for Institutional Research (NJ1)*. Association for Institutional Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED531729>
- Mingorance Estrada, Á. C., Granda Vera, J., Rojas Ruiz, G., & Alemany Arrebola, I. (2019). Flipped Classroom to Improve University Student Centered Learning and Academic Performance. *Social Sciences*, 8(11), Article 11. <https://doi.org/10.3390/socsci8110315>
- MOK, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7–11.
- Piaget, J. (1967). On the Development of Memory and Identity. *Heinz Werner Lectures*.
<https://commons.clarku.edu/heinz-werner-lectures/19>
- Sarker, F., Davis, H., & Tiropanis, T. (2010, November 1). *A review of Higher Education challenges and data infrastructure responses*. International Conference for Education Research and Innovation (ICERI2010) (15/11/10 - 17/11/10). <https://eprints.soton.ac.uk/271695/>
- Shiau, S., Kahn, L. G., Platt, J., Li, C., Guzman, J. T., Kornhauser, Z. G., Keyes, K. M., & Martins, S. S. (2018). Evaluation of a flipped classroom approach to learning introductory epidemiology. *BMC Medical Education*, 18(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1150-1>
- Slavin, S., & D'Eon, M. F. (2021). Overcrowded curriculum is an impediment to change (Part A). *Canadian Medical Education Journal*, 12(4), 1–6. <https://doi.org/10.36834/cmej.73532>
- Smith, M. K., Jones, F. H. M., Gilbert, S. L., & Wieman, C. E. (2013). The Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM (COPUS): A New Instrument to Characterize University STEM Classroom Practices. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 618–627. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0154>
- Steen-Utheim, A. T., & Foldnes, N. (2018). A qualitative investigation of student engagement in a flipped classroom. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 307–324.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379481>
- Tate, M., Campbell-Meier, J., & Sudfelt, R. (2018). Organizational routines and teaching innovations: A case study. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 885–901. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1437132>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *Higher Education Academy*.
<https://www.academia.edu/download/30908577/StudentEngagementLiteratureReview.pdf>

- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yarbro, J., Arfstrom, K., McKnight, K., & McKnight, P. (2020, April 24). *Extension of a review of flipped learning Network/Pearson/George Mason University*. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf>.

Acknowledgements

We thank the anonymous reviewers for their constructive and useful feedback. We are grateful to Laura Louise Sarauw from RUC's EAE for supportive guidance in the research and writing process and to the CUTL cohort for brilliant peer-feedback as well.

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

Pædagogisk onboarding af internationalt videnskabeligt personale i dansk universitetsundervisning

Simon Raaby Holmgaard Poulsen¹, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Anders Hjørtskov Larsen, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Abstract

Artiklen beskriver udvikling og udrulning af et projekt omhandlende et universitetspædagogisk onboarding-forløb for internationalt videnskabeligt personale ved Aarhus Universitet (AU). Forløbet placerer sig imellem den praktiske onboarding af internationale medarbejdere generelt, inklusion i forskningsmiljøerne og den generelle universitetspædagogiske kompetenceudvikling. Derfor vægtes den kulturelle forståelse af det danske universitetssystem, studenterpopulationen og det lokale undervisningsmiljø, som de nye internationale medarbejdere er blevet en del af. En vigtig dimension for projektets design er samarbejdet med det enkelte institut, hvor de nye internationale undervisere skal undervise.

I artiklen beskriver vi projektets fire faser med et fokus på de udviklingsmæssige og pædagogiske valg, som vi har truffet, samt en gennemgang af en case bestående af et gennemført forløb for internationale postdocs på Institut for Molekylærbiologi og Genetik (MBG) på AU. Resultaterne fra casen vil blive analyseret, ligesom opmærksomhedspunkter for yderligere udvikling af projektet i fremtiden og fokuspunkter for kulturel og pædagogisk onboarding generelt bliver diskuteret.

Indledning

I lyset af den stigende internationalisering af danske universiteter, hvor flere internationale videnskabelige ansatte (VIP'er) påtager sig undervisningsopgaver, igangsatte vi i foråret 2023 et universitetspædagogisk onboarding-projekt. Formålet med projektet var at give VIP'er den nødvendige information, støtte og træning til at forstå og navigere i den danske undervisningskultur og de værdier, der præger den. På den måde ønskede vi at lette deres integration i det lokale undervisningsmiljø og sikre, at de kunne udføre deres undervisningsopgaver på tilfredsstillende vis. Projektet blev påbegyndt som svar på et øget behov for en systematisk introduktion til undervisningsopgaven, især med fokus på studenterpopulationen, den danske undervisningstradition og det danske universitetssystem, som de nye VIP'er skulle arbejde i (AU, 2021; CED, 2022).

Kontekst

I forbindelse med at universiteterne globalt set og i Danmark er blevet mere og mere internationale, er der skrevet meget om undervisning af det internationale klasseværelse, de internationale studerende og studerendes mobilitet (Kragh & Bislev, 2004; Tange & Kastberg, 2013; Lauridsen & Cozart, 2012; Gregersen-

¹ srhp@au.dk

Hermans & Lauridsen, 2021). På samme måde er der sket en stigende mobilitet af internationale VIP'er på fakulteterne og institutterne på danske universiteter, men der har ikke været en tilsvarende mængde af publicerede undersøgelser om international VIP-undervisning i et dansk universitetsmiljø og pædagogiske onboarding-tiltag. I 2023 fandt Forskerforum via en aktindsigt, at antallet af internationale VIP'er på de danske universiteter nu er oppe på 43 %, og på enkelte universiteter er flertallet af forskerne internationale (Baggersgaard, 2023). Bryder man tallene ned i stillingskategorier, viser de, at ved de højere niveauer såsom lektorater og professorstillinger har ca. 70 % af forskerne dansk statsborgerskab, hvor de tidlige akademiske karriereniveauer med tidsbegrænsede stillinger såsom ph.d'er, postdocs og adjunkter domineres af internationale. Ser man specifikt på stillingskategorierne ph.d. og postdoc, var 18 % af ph.d.-afhandlingerne i 2008 indleveret af en international VIP, hvor det i 2022 var steget til ca. 40 % (Danmarks Statistik 2023), og i 2023 var andelen af udenlandske postdocs 69 % på landsplan udregnet efter antal årsværk. Denne udvikling viser, hvordan det politiske mål, der eksempelvis er formuleret i *Danmark – klar til fremtiden* (2017), om at tiltrække internationale forskere til danske universiteter, kommer til udtryk. Danske universiteter er del af et globalt forskningsfællesskab, og universiteterne tilbyder et attraktivt miljø for internationale forskere at bo, forske og fortsætte deres karrierer i.

Det er forventeligt, at internationale VIP'er, når de kommer til Danmark, møder nogle af de samme udfordringer som beskrevet i litteraturen om de studerende. Det kan være udfordringer med logistik, flytte til landet, tale et andet sprog og leve i landet m.m. Men en international VIP's profil og opgave er væsentligt anderledes end de studerendes. Den internationale VIP, der kommer til Danmark, er oftest i forvejen medlem af et internationalt forskningsfællesskab indenfor sit felt, der er baseret på fælles anerkendte procedurer for akademisk arbejde og forskning (Luxon & Peelo, 2009; Walker, 2015). Heroverfor er deres møde med undervisningsopgaven i højere grad et møde med lokale praksisser, et lokalt undervisningsfællesskab, hvor undervisning forstås som selvfølgelig i sin natur og indeholder kulturelle koder og tavs viden, der er forskellige fra land til land, universitet til universitet, sågar til tider fra institut til institut (Luxon & Peelo, 2009; King et. al. 2018; Farakish et. al. 2022). Walker (2015) beskriver, at der er en forventning om fra universitetet som institution, at akademikere tidligt i karrieren er kompetente til at levere undervisning qua deres stillingskategori. Internationale VIP'er er ofte kompetente og beredte via mange års uddannelse og specialiseret viden til at undervise i netop den viden, men mødet med uskrevne sædvaner og skikke og forståelsen af de kulturelle normer samt undervisning i viden, de ikke umiddelbart føler sig specialiseret i, er en stor udfordring for, at de kan levere god undervisning (2015). Studier af akademikere i de tidligere karrieretrin, som bl.a. ph.d'er og postdocs, viser, at de føler sig selvsikre og som professionelle i deres faglige felt, men i deres indledende oplevelser som akademikere, der både indebærer forskning og undervisning, kan de udvikle lavt selvværd og en manglende tro på dem selv som universitetsundervisere, hvis der ikke er en god støtte og kompetenceudvikling (Wilson, 2013; King et. al 2018; Ssempebwa et. al. 2009; Hulme & Wood, 2022).

God støtte og kompetenceudvikling af universitetsundervisere er kommet mere i fokus i dansk universitetspædagogik de sidste 50 år (Wahlgren, 2020). Her er kompetenceudvikling og intern uddannelse af universitetsundervisere på alle karriereniveauer blevet udviklet og udbygget. Pædagogiske og didaktiske kompetencer prioriteres højt i det danske videregående uddannelsessystem, fx ved at kurser som universitetspædagogikum er et kvalifikationskrav for at søge et lektorat. Den seneste bekendtgørelse om nye stillingskategorier på universiteterne præciserer, at universitetet har ansvaret for, at alt videnskabeligt personale, der varetager undervisning, har de nødvendige pædagogisk-didaktiske kompetencer til at løfte deres konkrete undervisningsopgaver, samt at universitetet skal have en plan for, hvordan denne løbende kompetenceudvikling skal foregå i dialog med nærmeste leder (UFM 2019). Pædagogiske kvalifikationer vægtes dermed ifølge

Wahlgren i princippet lige så højt som forskningskvalifikationer (Wahlgren, 2020). Ligeledes har universiteterne med tiden fået HR-afdelinger og internationale centre, der fokuserer på rekruttering og gode praktiske onboarding-forløb af internationale. I tillæg til de traditionelle onboarding-forløb er der også kommet et øget fokus på særligt de internationale medarbejdere, når det kommer til undervisningsopgaven. Ser man fx i implementeringsrapporten af den ny stillingskategori fra AU (2021), argumenteres der for, at der er forskel på uddannelsestradition, de studerendes måde at være studerende på, og måden hvorpå VIP'er varetager undervisningsopgaver i forskellige lande. Derfor anbefales det, at:

VIP'er, der kommer til Aarhus Universitet fra udlandet, får mulighed for at få grundig og systematisk indsigt i den studenterpopulation, som de skal undervise og samarbejde med og i det danske universitetssystem som de skal virke i (AU, 2021).

Dette fokus kan skyldes, at internationale VIP'er ofte varetager undervisningsopgaver før, at de møder de formelle kompetenceudviklingstilbud, og der er en forskel på traditionelle og mere praktisk og administrativt orienterede onboarding-forløb og pædagogisk onboarding med fokus på de ukendte kulturelle normer og uskrevne sædvaner og skikke i dansk universitetsundervisning. Den organisatoriske og universitetspædagogiske udfordring, vi vil diskutere i denne faglige artikel, er derfor:

Hvordan udvikler man et universitetspædagogisk onboarding-forløb for internationale VIP'er?

Her er der fokus på at udvikle et forløb, der er et supplement til de eksisterende onboarding-processer og HR-procedurer og et forløb, der ikke handler om det *at* undervise, og *hvordan* man kan undervise, men i højere grad går et skridt tilbage og fokuserer på spørgsmål *om* undervisning, *hvorfor* undervisning og de kulturforskelle man kan opleve i undervisningsopgaven som international VIP. Det sker med en opmærksomhed på, at det ikke skal blive stereotypificerende, normativt og med mangel på kulturel sensitivitet.

Fremgangsmåde

Artiklen er en fremstilling af, hvordan vi har udviklet og udrullet et nyt universitetspædagogisk onboarding-projekt. Vi vil kort beskrive formålet med projektet, vores position som pædagogiske konsulenter samt rammesætte, hvordan det konkrete udviklingsarbejde har udspillet sig. Dernæst vil vi redegøre for samarbejdet med Institut for MBG på AU som case på de konkrete erfaringer med, hvordan projektet udfolder sig. Vi vægter en empirisk fremstilling på baggrund af egne erfaringer med forløbet, evalueringsresultater fra projektet og skriftlige kommentarer fra deltagere fra forløbet ved MBG.

Vi bruger i denne artikel begrebet *pædagogisk onboarding*. Onboarding beskriver processen med at have fokus på indkøring og introduktion til konkrete arbejdsopgaver og metoder, men i lige så høj grad en synliggørelse af og guidet tur ind i organisationens kultur, normer, etik, ritualer og ceremonier (Holt Larsen, 2014). Heroverfor definerer vi pædagogisk onboarding som et begreb, der beskriver processen med at introducere internationale undervisere til undervisningsopgaver i en ny kulturel og pædagogisk kontekst. Begrebet understreger, at der ikke blot er tale om praktisk onboarding, men også om at lære de pædagogiske, didaktiske og kulturelle aspekter af undervisningsopgaven i en dansk universitetsramme.

Projektets indhold, rammer og forløb

Med inspiration fra Dahl & Juhls bog *Den professionelle proceskonsulent* (2020), vil vi i det følgende beskrive formålet med projektet, vores position som pædagogiske konsulenter og bruge deres beskrivelser af den gode start på et samarbejde. Dette gøres for at rammesætte, hvordan vores konkrete udviklingsarbejde med et universitetspædagogisk onboarding-projekt udspiller sig mellem os, vores samarbejdspartnere og deltagere over tid.

Formålet med projektet

Det overordnede formål med projektet er at designe og operationalisere et introduktionsforløb, der støtter en institutnær praksis om introduktion til undervisningsopgaven. Projektet skal bidrage til, at internationale VIP'er får mulighed for at få en grundig og systematisk indsigt i bl.a. studenterpopulationen, undervisningsformatet og det danske universitetssystem, som de skal virke i.

Projektet er institutnært af flere grunde. For det første skal det forsimple kompleksiteten for internationale VIP'er gennem en introduktion til specifikke krav og karakteristika ved det enkelte institut fremfor en generel introduktion, som måske ikke ville tage højde for de særlige forhold på instituttet. For det andet skal det øge de deltagende underviseres mulighed for at bygge deres undervisning op omkring allerede eksisterende praksisser og undervisningsmetoder på instituttet. For det tredje skal det facilitere erfaringsudveksling mellem nye internationale medarbejdere, de studerende og deres erfarne kolleger og sidst styrke tilhørsforholdet, så det bliver lettere for instituttet at følge op på tiltaget. Projektet er pga. den institutnære målsætning baseret på en samskabelsestanke, hvor et samarbejde igangsættes mellem det enkelte institut og pædagogiske konsulenter fra Centre for Educational Development (CED). Institutet er ansvarlig for lokale onboarding-processer, og i dialog finder vi frem til forskellige mulige læringsforløb faciliteret af CED, der passer med de lokale onboarding-processer og undervisningsopgaven på instituttet. Ud over at indeholde et læringsforløb med kursusdage indebærer projektet i lige så høj grad et samarbejde med det enkelte institut.

Vi har i projektet begyndt med at fokusere særligt på internationale medarbejdere i stillingskategorien postdoc. Postdocs er valgt, da de traditionelt set ikke underviser, og i projektet hører vi fra vores samarbejdspartnere, at der er en interesse i at tilbyde interesserede postdocs mulighed for at undervise. Foruden det består gruppen af mange internationale medarbejdere med midlertidige ophold i landet, og de har typisk ikke deltaget på forudgående pædagogiske grundforløb for ph.d.er, da de er kommet til landet efter endt ph.d.-forløb.

Vores position

CED er AU's universitetspædagogiske center, hvor alle universitetets fagmiljøer, undervisere og ledere kan modtage kurser, hjælp og vejledning. Derfor er vores position som pædagogiske konsulenter på et projekt, der skal støtte op om en institutnær praksis, multipositionel (Dahl & Juhl, 2020). Dvs. at vi indgår i et samarbejde med det enkelte institut, hvor vi for det første er opmærksomme på en organisatorisk og ledelsesmæssig bevågenhed for området, for det andet kommer vi med en skabelon på et forløb, mens vi samtidig er opmærksomme på behovet for et kendskab til kontekstuelle detaljer og de lokale organisatoriske processer på instituttet og fagmiljøet, for at samarbejdet og vores intervention skal lykkes.

Rammesætning af samarbejdet

Samarbejdet bevæger sig gennem fire faser:

1. Formøde mellem pædagogiske konsulenter fra CED og relevante aktører fra instituttet
2. Design af introduktionsforløb
3. Afholdelse
4. Opsamlingsmøde

1. *Formøde mellem pædagogiske konsulenter fra CED og relevante aktører fra instituttet*

Det afgørende her er at etablere samarbejdet, udforske konteksten og ende med en fælles formulering af, hvad resultatet af samarbejdet skal være. Nogle af de spørgsmål, vi kommer omkring for at udforske konteksten, er spørgsmål på institut-, gruppe- og individniveau (Dahl & Juhl, 2020). Spørgsmålene er blandt andet: Hvad er målet for instituttet? Hvordan er onboarding-processerne organiseret her? Hvilken gruppe mennesker handler det om? Hvordan bliver internationale VIP'er introduceret til undervisning? Hvilken type undervisning forestiller man sig, de skal varetage? Hvordan er den lokale anskuelse og vægtning af forsknings- og undervisningsopgaver? Hvad ved vi om studenterpopulationen? Hvilke kulturforskelle har man oplevet, og hvad tror man, at de internationale VIP'er har svært ved i mødet med undervisning på instituttet og de studerende? Og sidst: hvordan passer vores skabelon til et forløb ind? Er der noget, der skal tilpasses eller vægtes? Ofte kræver det ét eller to formøder, før vi når frem til en endelig formulering af, hvad resultatet skal være af samarbejdet.

2. *Design af introduktionsforløbet*

Dernæst påbegyndes design eller tilpasning af vores introduktionsforløb. Introduktionsforløbet er projektets kerneaktivitet. Det er ikke et universitetspædagogisk grundforløb lig vores andre kompetenceudviklingsforløb såsom pædagogiske grundkurser for ph.d.er eller Universitetspædagogikum. Det er et forløb, hvor drøftelser *om* og *hvorfor* undervisningen er udformet, som den er på universitetet, fylder mere end træning i, *hvordan* undervisningen skal gennemføres. De indholdselementer vi kommer ind på, omhandler universitetsundervisning på et makro- og mikroplan:

Makroplan

- Værd at vide om det danske uddannelsessystem
- Uddannelses-, undervisningskultur og studentercentreret læring
- Studenterpopulationen og de studerendes rettigheder
- Regler, retningslinjer nationalt og på AU

Mikroplan

- Min rolle og mulige karriere som underviser
- Balance mellem forskning og undervisning
- Praktisk håndtering af planlægning af undervisning
- Introduktion til specifikke undervisningsformater eller undervisningsopgaver aftalt med instituttet såsom tavleundervisning, laboratorieundervisning eller andre undervisningsopgaver

Figur 1: Indholdselementer i makro- og mikroplan

Vi har opbygget forløbet som et blended forløb med to kursusdage og et online forløb mellem de to kursusdage. Begge kursusdage varer tre til fire timer, mens onlineforløbet er estimeret til 7 arbejdstimer, hvor vi samlet dækker de ovenstående indholdselementer. Online forløbet rummer desuden forskellige mindre opgaver, bl.a. mindre quiz-elementer om den danske karakterskala, en skriftlig refleksion over egen oplevelse af undervisningskultur og et udkast til en lektionsplan for en selvvalgt undervisningsgang. Det er muligt i dialogen

med det enkelte institut, at vi skalerer op eller ned på forløbet samt introducerer mere specifikke indholdselementer, der er særligt relevant for det enkelte uddannelsessted. Temaerne i et standardforløb vil se således ud:

1. kursusdag	Online forløb	2. kursusdag
Introduktion af ansvarlig for undervisning på instituttet Uddannelses-, undervisningskultur og studentercentreret læring Møde med de studerende Værd at vide om det danske uddannelsessystem	Undervisning på et dansk universitet Organisering af undervisning Aktiv læring Planlægning og strukturering af en undervisningsgang	Undervisning på et dansk universitet, opsamling Besøg af international underviser Introduktion til specifikke undervisningsformater eller undervisningsopgaver aftalt med instituttet Afslutning

Figur 2: Standardforløb med to kursusdage og mellemliggende online periode

Dette onboarding-forløb er designet til at introducere internationale postdocs til undervisning ved et dansk universitet med særligt fokus på de kulturelle normer, uskrevne regler og undervisningspraksisser, der præger det undervisningsmiljø, som de skal indgå i. Kurset sigter mod at give deltagerne både en teoretisk forståelse og praktiske værktøjer til at navigere i og bidrage til undervisningen.

Efter gennemførelse af kurset skal deltagerne kunne forstå og reflektere over centrale aspekter af undervisning på et dansk universitet, tilpasse deres undervisning til den danske studenterpopulation, og kende til studentercentrerede og aktive læringsmetoder. De skal også være i stand til at navigere i de institutionelle rammer på AU og påbegynde overvejelser om deres rolle som underviser i Danmark. Derfor styres forløbet efter følgende intenderede læringsmål: Deltagerne skal efter endt forløb:

- have kendskab til grundlæggende træk ved undervisning på danske universiteter
- kunne sammenligne det danske system og undervisningskultur med deres tidligere erfaringer for at forstå forskelle og ligheder
- vide, hvor de kan finde de mest relevante regler, retningslinjer og forventninger der påvirker undervisningspraksis på AU
- overveje, hvordan kulturelle forskelle kan påvirke interaktionen med de studerende og tilpasse deres undervisning derefter
- have kendskab til udvalgte undervisningsstrategier og formater, der er relevante for deres specifikke undervisningsopgaver
- starte på at udvikle en personlig forståelse af, hvordan de kan bidrage til undervisning på instituttet.

Disse læringsmål er specifikt udvalgt for at være opnåelige inden for et kort forløb på ca. 15 timer og fokuserer på de mest essentielle aspekter, der giver deltagerne en introduktion til undervisning ved et dansk universitet.

3. Afholdelse

Når vi afholder forløbet, bruger vi cases/eksempler fra instituttet, vi samarbejder med, og forsøger at invitere virkeligheden ind i kursuslokalet. Det gør vi, for at vores indhold bliver så kontekstnært som muligt og for at undgå at blive stereotype i italesættelsen af bl.a. de studerende. Det kan nemt blive en risiko, når man taler om fx en særegen undervisningskultur eller studenterpopulation. Derfor indebærer indholdselementet fra kursusdag 1 *møde de studerende*, at vores deltagere får mulighed for at møde de studerende i en paneldialog, hvor de kan stille umiddelbare spørgsmål og snakke med dem. Ligeledes er elementet *besøg af international underviser*, et besøg af en underviser, der har stået i deres sted, og som kan dele ud af sine oplevelser og erfaringer med at starte som international underviser på instituttet.

Udover at invitere repræsentanter fra instituttets forskellige roller indenfor på kursusdagen, bevæger indholdselementerne sig logisk fra at tale *om* og *hvorfor* undervisning til at blive mere konkret på enkelte elementer omhandlende *hvordan* undervisning i den givne kontekst. Ydermere har vi et fokus på, hvordan de praktisk kommer i gang, når de er færdige med forløbet.

4. Opsamlingsmøde

Opsamlingsmødet er som regel karakteriseret ved nogle af de samme ting som formødet. Her genbekræfter vi samarbejdet med relevante aktører, drøfter evalueringresultaterne, vores oplevelse af forløbet, deres oplevelse som partnere af forløbet og ikke mindst en drøftelse om, hvad er der sket med de internationale VIP'er, efter vi slap dem, og hvordan samarbejdet skal fortsætte.

Projektet har indtil videre indeholdt samarbejder med fire institutter på AU fra fakulteterne Health, Natural Sciences og BSS. I det følgende tager vi udgangspunkt i en case, hvor samarbejdet med MBG på Faculty of Natural Sciences (NAT) er udmundet i en fuld afprøvning af introduktionsforløbet med efterfølgende evaluering. Casen udmærker sig desuden ved at tage udgangspunkt i et undervisnings- og forskningsmiljø med en høj andel af internationalt videnskabeligt personale og en erklæret ambition om at benytte interesserede medarbejdere i stillingskategorien postdocs som aktive undervisere.

Case – Institut for Molekylærbiologi og Genetik

Den udvalgte case er samarbejdet og gennemførslen af et onboarding-forløb på MBG. Instituttet har i alt 318 medarbejdere, hvoraf 186 er videnskabelige medarbejdere. Derudover kan det internationale islet ses ved, at 99 (52,9 %) af instituttets medarbejdere kommer fra udlandet fra 43 forskellige lande (AU 2023). Fokus for samarbejdet var universitetspædagogisk onboarding af interesserede medarbejdere i stillingskategorien postdoc. MBG har 46 internationale postdocs, der i 2023 er ansat på instituttet, hvoraf ca. halvdelen var motiverede og interesserede i at undervise, og 24 deltagere meldte sig til forløbet.

Via formøde med instituttet blev det klarlagt, hvad der fra instituttets side var interesse i at forløbet skulle indeholde:

- Undervisningspraksis lokalt og til undervisningskulturen i Danmark
- Mødet med studenterpopulationen
- Hvem beslutter og hvem kan man sparre med ift. undervisningsopgaver?
- De formelle rammer og retningslinjer for undervisning
- Kvalitetssystem/-processer og håndtering af undervisningsevalueringer

- Information om krav til kursusindhold, udvikling og revidering af undervisningsforløb, bl.a. muligheder for at oprette nye kurser
- Administrative og tekniske systemer, såsom eksamenssystemer, Learning Management System osv.
- Adgang til udviklingskurser ved CED

Forløbet blev designet ud fra standardforløbet beskrevet i "Projektets indhold, rammer og forløb", hvor deltagerne mødtes med os én kursusdag fra kl. 9-13 efterfulgt af en online arbejdsperiode på 10 dage, hvorefter deltagerne igen mødtes én kursusdag 9-13, hvilket foregik fra 6/3 – 20/3 2024. Udover de ovennævnte temaer og online opgaver blev de fysiske kursusdage også brugt til at invitere fire kandidatstuderende og herefter en erfaren tidligere postdoc med international baggrund ind til en dialog med deltagerne.

Hensigten fra MBG var derudover, at nye undervisere efter forløbet med os fik muligheder for at overvære og observere undervisningssituationer med erfarne undervisere og dermed lave en form for sidemandsoplæring. MBG havde ligeledes en plan for, hvilke konkrete undervisningsopgaver man forestillede sig de kunne varetage efter forløbet.

Resultater

Projektet har som før nævnt indtil videre indeholdt samarbejder med fire institutter på AU fra fakulteterne Health, Natural Sciences og Business and Social Sciences. Det er afholdt fem gange med ca. 75 deltagere fordelt på de fire institutter. Forløbet evalueres både med en formel slutevaluering og en midtvejsevaluering efter kursusdag 1, hvor deltagerne på post-its noterer tre ting fra kursusdagen, som de fandt særlig relevante og tre ting, som de fandt mindre relevante. Midtvejsevalueringen blev brugt formativt til at pege på, hvilke tilpasninger vi kunne foretage os inden kursusdag 2. Udover at pege fremad fungerede midtvejsevalueringerne som en temperaturmåling på, hvad deltagerne fik ud af den første dag på forløbet.



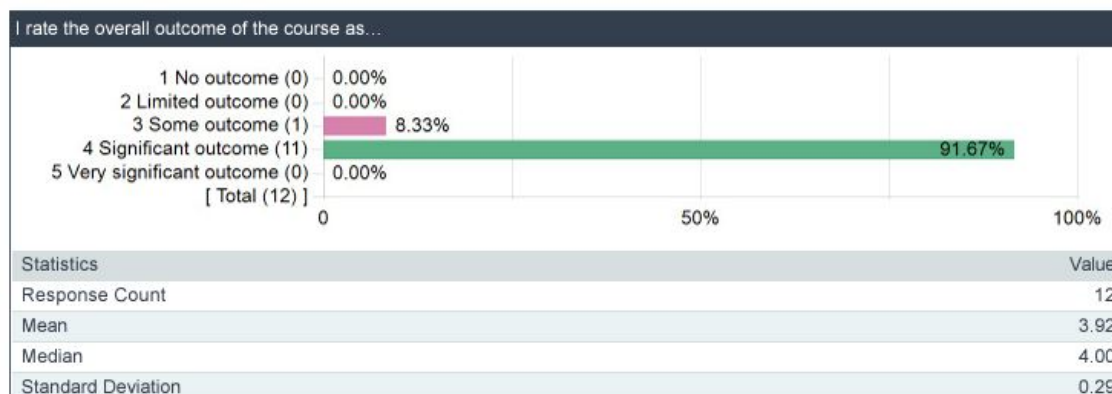
Figur 3: Opsamling på midtvejsevaluering

Figur 3 viser et kumuleret mindmap, der samler og organiserer de vigtigste temaer fra deltagernes svar ved midtvejsevaluering fordelt på relevante og mindre relevante elementer samt ekstra kommentarer. Vi går ikke yderligere i dybden med midtvejsevalueringerne, men tager dem med i overvejelserne ift. nedenstående resultater baseret på slutevalueringerne.

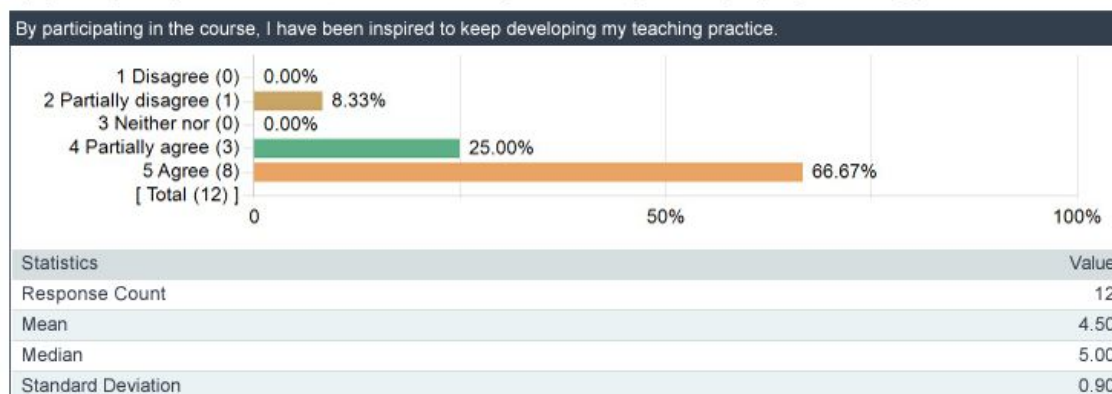
Slutevalueringerne viser på tværs af forløbene en tilfredshed med forløbet. Deltagerne oplever, at de har fået et udbytte, og at de gennem forløbet er blevet inspireret til at videreudvikle deres undervisningspraksis. Se et eksempel på evalueringsresultater fra MBG nedenfor, hvor 12 ud af de 24 deltagere svarede på evalueringen.

Perceived outcome

I rate the overall outcome of the course as...



By participating in the course, I have been inspired to keep developing my teaching practice.



Figur 4: Udklip af slutevaluering

Vi har valgt et udklip fra slutevalueringen, der viser resultaterne fra de to mest relevante spørgsmål. De øvrige kvantitative spørgsmål i slutevalueringerne er en del af et standardspørgeskema på CED og relaterer sig primært til overordnede organisatoriske og administrative forhold. Udover de kvantificerbare elementer i slutevalueringen spørges der ind til, 1) hvad deltagerne fandt særligt udbytterigt, og 2) hvad de fandt mindre udbytterigt. Det gav fritekstbesvarelser fra ca. 30 af deltagerne på tværs af forløbene. For at præsentere evalueringresultaterne på en overskuelig måde, har vi kategoriseret fritekstbesvarelserne i forhold til, hvad deltagerne fandt særligt udbytterigt og mindre udbytterigt. Kategorien er et udtryk for besvarelserne på tværs af deltagere fra forskellige institutter og eksemplificerede ved kommentarer fra casens deltagere. Kategorierne er præsenteret i rækkefølge efter antal deltagere, der nævner det.

Kategorisering af udbytterige aspekter:

1. Interaktion med studerende og kendskab til studenterpopulationen:

Deltagerne fandt det særligt udbytterigt at have samtaler med studerende for at forstå deres perspektiver og feedback.

"Very beneficial was for me the talk with the students," (Postdoc A, MBG) "Talking with students was important to know their feedback." (Postdoc B, MBG)

2. Forståelse af det danske uddannelsessystem:

Flere deltagere fandt det værdifuldt at lære om det danske uddannelsessystem og de værdier, som ligger til grund for dette:

"Probably the most important was to understand the general 'mission' of the Danish educational system and get an idea about alternative teaching techniques that are used." (Postdoc C, MBG)

3. Pædagogiske metoder og didaktik:

Deltagerne nævnte at lære om nye undervisningsmetoder, aktiv læring, og didaktiske strategier som særlig udbytterigt.

"Learning about Danish education, active learning methods, and didactics." (Postdoc A, MBG).

"The most beneficial for me was to learn the concept of active learning," (Postdoc D, MBG) *"New ways of teaching."* (Postdoc C, MBG).

4. Personlige refleksioner og perspektiver:

Deltagerne fandt det udbytterigt at høre fortællinger og oplæg fra en erfaren international underviser og derigennem at reflektere over egen undervisning.

"I think one of the best parts was listening to perspective from a foreigner, knowing his experience in teaching, and getting his point of view." (Postdoc E, MBG)

5. Online ressourcer og læsematerialer:

Denne kategori blev nævnt som udbytterigt af nogle deltagere, men der var færre referencer til det sammenlignet med andre kategorier som interaktionen med studerende og pædagogiske metoder:

"Online classes. Maybe it is not like they were less beneficial I think there is a lot of material there that one could go back to." (Postdoc C, MBG)

Kategorisering af mindre udbytterige aspekter:

1. Begrænset relevans af visse opgaver:

Nogle deltagere fandt visse online opgaver og aktiviteter på kursusdagen mindre relevante, især hvis de ikke havde aktuelle undervisningsopgaver.

"Writing a precise lesson plan, but just because I won't be teaching this year," "Exercises assigned for homework...weren't necessarily useful at this stage." (Postdoc D, MBG).

2. Online format og tidsrammer:

Flere deltagere bemærkede, at onlinematerialet var for omfangsrigt og de korte deadlines gjorde det svært at få fuldt udbytte af denne del:

"The duration of the course was a bit short," "Online classes... it was a bit too much to absorb." (Postdoc F, MBG).

3. Manglende nytteværdi af visse emner:

Nogle fandt bestemte emner mindre relevante, fordi de allerede havde kendskab til dem eller fandt dem mindre anvendelige i deres aktuelle kontekst.

"Understanding the course setup at Aarhus Universitet was less beneficial." (Postdoc E, MBG).

4. Mangel på tid til forberedelse:

Nogle deltagere ønskede mere tid mellem kursusdagene til forberedelse af opgaver.

"I needed more time between day 1 and 2 to prepare the out-of-class materials." (Postdoc A, MBG).

Deltagernes kommentarer falder i nogle tilfælde under flere af de nævnte kategorier. Set i forhold til forløbets design er der samtidigt også indhold, der kan anskues i sammenhæng med hinanden. Mange deltagere fandt det relevant at tale med autentiske studerende om deres syn på uddannelsen og forståelse af egne læreprocesser, håndtering af, at de studerende ikke deltager mv. Det kan ses som en stor styrke i forløbet at kunne tale med studerende om deres perspektiver på undervisningskultur og studenterpopulation, frem for at dette var op til oplægsholdere med fare for virke generaliserende og bidrage til at skabe stereotypiske fremstillinger af instituttets studerende.

Dette kan desuden ses i sammenhæng med kategori 2: *Forståelse af det danske uddannelsessystem* og kategori 3: *Pædagogiske metoder og didaktik* af de nævnte udbytterige aspekter. Forståelsen for den danske kontekst kan give en forståelsesramme og et sprog til mødet med instituttets studerende. De pædagogiske metoder kan i dette lys anskues som konsekvenserne af, at danske studerendes kontekst og ageren bliver tydeligere for de internationale undervisere, der derved kan se grund til at prioritere fokus på studentercentrerede tilgange til undervisning og aktiverende tiltag i klasserummet (Wahlgren, 2020). Fra vores kursusdage kan vi se, at det ofte er temaer som den uformelle undervisningssituation og det flade hierarki, der kan overraske nye, særligt internationale, undervisere.

Samtalerne med en international og autentisk underviser, der havde erfaring med at komme til Danmark og undervise danske universitetsstuderende og desuden kunne sætte dette i forhold til undervisningssituationer i andre lande blev også fremhævet som udbytterigt af mange deltagere. Dette blev anvendt som katalysatoren for at tale om egne refleksioner, hvilket også er blevet anerkendt som udbytterigt i evalueringen i det fjerde aspekt: *Personlige refleksioner og perspektiver*. Den erfarne internationale underviser har et markant andet udsigelsespunkt end danske undervisere, der højst sandsynligt er blinde over for mange kulturelle elementer af dansk universitetsundervisning. Derudover skaber fortællingerne et sammenligningsgrundlag mellem dansk og anden undervisningskultur, der kan tydeliggøre forskellene. Samtalerne med denne type undervisere forbindes i workshoppene med aktiviteter om egne refleksioner og nuværende erfaringer med den samme kultur.

Af de mindre udbytterige aspekter relaterer disse til to grundlæggende problemstillinger: tidsaspektet i kursusdesignet og følelsen af relevans. I forhold til begge problemstillinger ligger der yderligere en klar pointe om, at timing ift. kursusvirksomhed og aktiviteter er essentielt. At være ansat i stillingskategorien postdoc indebærer oftest en ansættelsesramme på tre år med klare forventninger til forskning og resultater. At kombinere dette med ønsker om og interesse i at undervise kræver for den enkelte postdoc, at tilbuddet om kurser skal komme i rette timing, bl.a. når de praktiske foranstaltninger ift. flytning til et nyt land er overståede og involveringen i et forskningsfællesskab ofte har etableret sig – men helst heller ikke oven i vigtige forskningsaktiviteter. Det er en udfordring at kunne tale ind i denne type VIP's undervisning på det rette tidspunkt, derudover også at ramme en relevans ift. aktiviteter og opgaver, som de måtte stå over for (her italesat med aspekt 3. *Manglende nytteværdi af visse emner*). Erfaringerne med introduktionsforløbet fortæller desuden, at man som ny international underviser ofte bliver kastet ind i igangværende undervisning med et indholdselement og derfor ikke kan se relevansen af planlægningsværktøjer og egen udformning af lektionsplaner.

Nogle af disse overvejelser kan tages med videre i revisionen af kursusdesignet på meget konkret vis, som det nævnte mindre udbytterige aspekt 2. *Online format og tidsrammer*, hvor vi i designet relativt nemt kan give længere tid til deltagerne mellem de to workshops. Derudover er en anden mulighed naturligvis at nedjustere mængden af indhold, hvor det dog også andre steder nævnes som noget udbytterigt i aspekt 5: *Online ressourcer og læsematerialer*. Overvejelserne kan også bidrage til at forholde sig til designets mere grundlæggende form og funktionalitet, hvor timingen fx kan opnås ved at være mere kommunikativt til stede i løbet af de nye internationale VIP'ers første arbejdsår, men også en bedre forståelse af, hvornår vi placerer et pædagogisk udviklingsforløb for denne stillingskategori.

Diskussion

I dette afsnit vil vi diskutere en række aspekter ved vores projekt og fund samt forholde os til nogle udviklingsidéer, der er opstået i arbejdet med projektet og i mødet med litteraturen på området. Først vil vi diskutere forbedringspunkter af projektets enkelte dele, blandt andet ift. informationsmængde, timing af indhold og forløb og tilføjelsen af et fremtidigt standalone online forløb. Sidst vil vi diskutere projektets udformning og valg ift. at komme tæt på det specifikke lokale undervisningsmiljø.

Der er mange faldgruber, man skal have for øje, når man udvikler et onboarding-forløb. Ifølge Farakish et al. (2022) er det vigtigt, at man så vidt mulig undgår en hel dag med orientering og overflod af informationer, der først skal bruges senere i arbejdet. Man skal heller ikke forlade sig på og have tiltro til alt den gode pædagogiske information på centrale hjemmesider, ressourcer og andre tilgængelige materialer. De er svære at navigere rundt i som ny underviser, og det at finde den rette information er tidskrævende og opleves ofte kontraproduktivt for nye ansatte. Foruden det skal man have fokus på ikke udelukkende at bero sig på kollaborativ faglig sparring i miljøet, da det fællesskab er begrænset i at rumme nyansattes specifikke behov. Grupperne er ofte momentane, ikke vedvarende og inkluderer ikke alle ansatte.

Nogle af de kritikpunkter, Farakish et al. (2022) rejser, især om for meget information, afspejler enkelte af kommentarerne ovenfor vedrørende de mindre udbytterige aspekter (se bemærkninger under kategori 3. *nytteværdien af visse emner* og kategori 1. *begrænset relevans af opgave eller aktivitet*). Den viden og de råd, vi kommer med, skal være relevante og brugbare. Meningsfulde møder og tid er en ressource, og vi skal derfor tænke over tidsforbruget, og over, hvordan vi rammer de nye ansatte VIP'er der, hvor de er. Det er vigtigt for os, at den viden, vores deltagere får fx ved introduktion til retningslinjer på AU, skal hjælpe dem med at navigere i de retningslinjer og ikke forvirre dem. Derfor fokuserer vi på deltagernes specifikke behov, når vi møder dem, hvor vi introducerer det mest hensigtsmæssige indhold for dem (Yendol-Hoppey & Dana, 2010).

Vi arbejder ydermere på at gøre projektet mere helhedsorienteret. Det skal forstås på den måde, at vi vil benytte os af mange metoder og kanaler for at komme ud til nye internationale undervisere og ramme deres vidensbehov så godt som muligt. Farakish et al. (2022) har i tråd med dette beskæftiget sig med det, som de kalder *push-* og *pull communication*, hvilket vi finder meget interessant og relevant for projektet. Den grundlæggende idé er ikke at fjerne sig fra et setup som vores, men udbygge det med information og viden leveret på det rette og mest brugbare tidspunkt – *push communication*. Her har Farakish et al. udviklet et e-mail-koncept, der fx leverer information om eksamen op mod eksamensperioden. Med inspiration fra dette ser vi en idé i at udvikle et lignende e-mail- eller nyhedsbrevskoncept, man som ny international underviser kan tilmelde sig i forbindelse med vores eksisterende forløb. Ligeledes arbejder vi på videreudvikling af et online self-paced kursus kaldet Teaching@AU, der på sigt skal være en del af vores *pull communication*, hvor internationale undervisere selv kan gå ind og læse, lære og hente relevant viden og værktøjer ned. Ifølge

Farakish et al. vil sådanne push- og pull elementer øge effektiviteten og kvaliteten af onboarding-processen og styrke en mere langtids- og helhedsorienteret onboarding af nye VIP'er.

Et af projektets omdrejningspunkter er, at det skal være institutnært, og introduktionsforløbet skal udvikles i samarbejde med det enkelte institut. Forhåbningen er, at det styrker sandsynligheden for, at deltagerne kan transformere det lærte til deres hverdag. Et af de tiltag, der løftes i formødet og opsamlingsmøder med relevante aktører fra instituttet, er drøftelser om, hvordan instituttets ledere og kolleger opmuntrer og faciliterer muligheden for at komme i gang med undervisning og benytter noget af det lærte. Dertil er en opfølgning efter kurset, der fokuserer på, hvad der er sket med deltagerne siden introduktionsforløbet. I casen beskrevet i denne artikel fandt man på MBG ud af, at forløbet ikke er nok i sig selv for at få deltagerne i gang med undervisning. De skal have en helt konkret platform at lande på, og der skal være en person, der kan hjælpe dem i gang med at undervise. Her har vi konkret indarbejdet, at deltagerne fremadrettet skal sende en mail ved forløbets afslutning til den undervisningsansvarlige på instituttet, hvor de skal skrive om de gerne vil undervise, og hvad de kunne forestille sig at undervise i. På den måde stimuleres muligheden for det Wahlgren betegner som et transferklime (Wahlgren & Aarkrog, 2012).

Kontekstnærheden gør ydermere, at vi kan forsimple introduktionen til undervisning for deltagerne. Der er stor forskel på undervisningsformater, tilgange til at være studerende og måder at organisere undervisningen på, når man sammenligner fx Institut for Statskundskab og Institut for MBG. Samarbejdet skal derfor bidrage til, at onboarding-forløbet nærmer sig den specifikke faglige og pædagogiske kontekst, som de nye undervisere arbejder i. Når kursets indhold er tæt knyttet til de faktiske undervisningspraksisser og krav på instituttet, øges relevansen og dermed chancerne for, at læringen overføres og anvendes i praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Det er tydeligt, at interessen og de høje udbytter i forløbet findes, når vi på den ene eller anden måde berører eller kommer ind på det lokale miljø og den lokale undervisningskultur. Nogle eksempler på dette kunne være elementer som besøg af studerende og en erfaren international underviser. Her åbner vi op for lokale forståelser af undervisning på en måde, hvor fokus ikke er én forklaring på, at "sådan er de studerende" eller "sådan er det at være underviser her". Vi fokuserer derimod på at koble forståelser i rummet med de udsagn og fortællinger, der høres. Det grundlæggende spørgsmål, vores kursister skal forholde sig til efter dialogen med de studerende eller samtalen med en erfaren international underviser, er, *hvordan det som de studerende eller underviseren beretter om, hænger sammen med det, jeg ser som vigtigt i forhold til undervisning?* Dette betegnes af Dahl & Juhl som brobygningsspørgsmål (2020) eller processer med fokus på at forstå en kompleksitet fremfor at konkludere, at sådan her er den. Det giver deltagerne mulighed for at indtage en nysgerrig position, hvor de kan spørge ind og høre de andre deltagers tanker om det, der bliver sagt, og gennem mange perspektiver sammenstykke en forståelse af en kompleksitet som fx det at være underviser for danske studerende.

Der kan argumenteres for, at kontekstnærheden er en faktor for styrkelsen af dette pædagogiske onboarding-forløb også qua positionen som pædagogiske konsulenter fra et centralt pædagogisk center. Ved at tilpasse onboarding-forløbet til det specifikke institut og dets undervisningskultur sikrer vi, at de internationale VIP'er får en dybere forståelse af de lokale normer, praksisser og forventninger. Nærheden øger sandsynligheden for at deltagerne relaterer den lærte viden direkte til deres kommende undervisningsopgaver.

Konklusion

I denne artikel har vi beskrevet udviklingen og implementeringen af et institutnært universitetspædagogisk onboarding-forløb for internationalt videnskabeligt personale ved AU, med særligt fokus på postdocs. Formålet med forløbet er at introducere internationale VIP'er til de kulturelle normer, uskrevne regler og

undervisningspraksisser, som præger undervisningsmiljøet på danske universiteter. Dette er sat i værk i en erkendelse af, at de mere traditionelle onboarding-tiltag på AU ikke har fokuseret på de pædagogiske aspekter og de første erfaringer med undervisningen på institutionen. Hermed kan projektet ses som et givtigt supplement til den allerede etablerede onboarding-proces på AU.

Projektet har indtil videre vist sig at være vellykket, idet det har formået at øge deltageres forståelse af det danske uddannelsessystem, pædagogiske metoder og de studerendes perspektiver. Evalueringer viser, at deltagerne har fundet interaktionen med studerende og erfarne internationale undervisere særligt udbytterig.

Selvom der er identificeret enkelte udfordringer, såsom tidsaspektet og relevansen af visse opgaver, understreger projektets resultater vigtigheden af en målrettet og kontekstnær onboarding for at sikre en vellykket universitetspædagogisk onboarding af internationale VIP'er i det danske undervisningsmiljø. Den empiriske erfaring fra projektet kan tjene som et bidrag til udviklingen af fremtidige onboarding-forløb, der både tilpasser sig lokale behov og imødekommer de specifikke udfordringer, som internationale VIP'er står overfor.

Referencer

- AU (2021). Implementering af ny stillingsstruktur (undervisning) på AU. AU lokaliseret d. 30/08/2024: [Samlet rapport med bilag Implementering af ny stillingsstruktur undervisning paa Aarhus Universitet.pdf](#)
- AU (2023). Data fra PowerBI Aarhus Universitet databank, Aarhus Universitet, Maj 2023.
- Baggersgaard (2023). Fire ud af ti forskere er nu udlændinge. Forskerforum. Lokaliseret d. 30/08/2024: [Fire ud af ti forskere er nu udlændinge - Forskerforum \(dm.dk\)](#)
- CED (2022). Intern rundspørge blandt internationale medarbejdere på Aarhus Universitet. CED.
- Dahl, K. & Juhl, A (2020). *Den professionelle proceskonsulent*. København. Hans Reitzels Forlag
- Danmarks Statistik (2023) - [Statistikbanken](#) (H80 Ph.d. og forskeruddannelser)
- Farakish, N., Cherches, T. Zou, S (2022). Faculty Success Initiative: An Innovative Approach to Professional Faculty Onboarding and Development. *J Form Des Learn* **6**, 113–126 (2022). <https://doi.org/10.1007/s41686-022-00069-x>
- Gregersen-Hermans, J. & Lauridsen, K. (2021) *Internationalising Programmes in Higher Education. An Educational Development Perspective*. Routledge
- Holt Larsen, H. (2014). Human Resource Management. I S. Vikkelsø, & P. Kjær (red.), *Klassisk og moderne organisationsteori* (s. 589-612). København. Hans Reitzels Forlag.
- Ssempebwa, J. Teferra, D. Bakkabulindi, F. (2016) 'Swim or sink': state of induction in the deployment of early career academics into teaching at Makerere University, *Studies in Higher Education*, 41:10, 1854-1868, <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1221649>
- King, V. Roed, J. Wilson, L. (2018): It's very different here: practice-based academic staff induction and retention. *Journal of Higher Education Policy and Management* 40:5, pages 470-484. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1221649>
- Kragh, S. U., & Bislev, S. (2004). *Universities and Student Values Across Nations*.

- Lauridsen, K. M., & Cozart, S. M. (2012). Internationaliseringsudfordringer afspejlet i Studiemiljø2011 på Aarhus Universitet: Der er stadig plads til forbedringer!. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 54–65. <https://doi.org/10.7146/dut.v7i13.6052>
- Luxon, T., & Peelo, M. (2009). Academic sojourners, teaching and internationalisation: The experience of non-UK staff in a British university. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 649–659. <https://doi.org/10.1080/13562510903315233>
- Hulme, Moira & Wood, Jeffrey. (2022). The importance of starting well: the influence of early career support on job satisfaction and career intentions in teaching. *Journal of Further and Higher Education*. 46. 1-18. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985981>
- Mullins, L.J. (2005). *Management and organisation behaviour* (7th edn. ed.). Harlow: Pearson Education.
- Tange, H., & Kastberg, P. (2013). Coming to terms with “double knowing”: an inclusive approach to international education . *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580460>
- UFM (2019). Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter. Uddannelses- og forskningsministeriet. Lokaliseret d. 30/08/2024: [Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter \(retsinformation.dk\)](https://www.retsinformation.dk/BK2019-06-11)
- Wahlgren, B. (2020). Developing Teaching and Learning in Higher Education Experiences from Danish Universities. In N. V. Varghese, & S. Mandal (Eds.), *Teaching Learning and New Technologies in Higher Education* (pp. 41-54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4847-5_4
- Wahlgren, B. Aarkrog, V. (2012) *Transfer - Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.
- Walker, P. (2015). The globalisation of higher education and the sojourner academic: Insights into challenges experienced by newly appointed international academic staff in a UK university. *Journal of Research in International Education*, 14(1), 61-74. <https://doi.org/10.1177/1475240915571032>
- Wilson, L. (2013). Welcome on board: Designing support interventions to meet the needs of new part-time lecturers. In F. Beaton & A. Gilbert (Eds.), *Developing effective part-time teachers in higher education: New approaches to professional development* (pp. 117–133). (SEDA Series) Abingdon, UK: Routledge.
- Yendol-Hoppey, D., & Dana, N. F. (Eds.). (2010). *Powerful professional development: Building expertise within the four walls of your school*. SAGE Publications.

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

Diversitet som styrke i gruppearbejde? Et casestudie

Peter Rudbeck¹, Københavns Erhvervsakademi

Abstract

Artiklen tilbyder et perspektiv på, hvordan der kan designes didaktisk for at kunne favne en studentergruppe med stor diversitet. Gennem et casestudie af bygningskonstruktøruddannelsen på KEA undersøges, hvordan studerende gives mulighed for at få erfaringer med hinanden gennem deltagelse i en række arbejdsgrupper, og hvordan de kan bruge denne erfaring til at fungere i grupper, der favner diversitet og hjælper gruppemedlemmerne gennem studiet. Studiet består af dokumentanalyse samt interviews med en chef, to undervisere og tre studerende. Undersøgelsen viser, at den didaktiske metode, der bruges på bygningskonstruktøruddannelsen, kan skabe et inkluderende fællesskab for alle studerende frem for at tilbyde individuelle didaktiske løsninger til forskellige grupper.

Metoden kan tjene som inspiration for alle uddannelsesinstitutioner og adresserer dermed et aktuelt behov for at rumme en stigende diversitet blandt studerende på danske videregående uddannelser.

Problemstilling

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) påpegede i 2018, at danske videregående uddannelser optager flere studerende end tidligere, og at heterogeniteten blandt de studerende er stigende (EVA, 2018). En lignende undersøgelse for erhvervsakademisektoren viser, at der er voksende forskelle blandt de studerende i forhold til ansøgningskarakterer, forældres uddannelsesbaggrund, forældreindkomst og efterkommerbaggrund (EVA, 2015). Denne stigende heterogenitet opleves både som en udfordring (Larsen, Weber, & Wulf-Andersen, 2020) og som en styrke i forhold til at skabe meningsfulde læringsaktiviteter og velfungerende gruppearbejde til de studerende (Buch, Jensen, Nortvig & Christiansen, 2022).

På KEA – Københavns Erhvervsakademi optages studerende med en række adgangsgivende uddannelser. Ud over den stigende generelle heterogenitet i studentergruppen er der på samme uddannelse studerende med baggrund fra både gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser med svendebrev. Dette bidrager yderligere til heterogeniteten i studenteroptaget.

I lyset af den diversitet, der generelt ses i uddannelsessektoren og specifikt på tværs af KEAs uddannelser, stilles der i denne artikel spørgsmålet: Hvordan kan vi didaktisk imødekomme den diverse studenter sammensætning, så den heterogene studenterpopulation får mest muligt ud af sin uddannelse? Dette undersøges med en case fra bygningskonstruktøruddannelsen på KEA.

¹ 1peterrudbeck@gmail.com

Didaktik

Når begrebet 'didaktik' bruges i denne artikel, er det i tråd med Andreasen & Jensen (2019), som spørger: *"Hvordan griber man det an at lære andre noget bestemt? Hvordan skal man planlægge aktiviteter, sådan at de deltagende i udgangspunktet kan ventes at få det udbytte man har tænkt sig? Det er didaktikkens overordnede tema"* (s. 9). Forfatterne konkretiserer didaktik til at handle om et forløbs mål og formål, kontekst og rammer, indhold og aktiviteter, deltagere og forudsætninger, interaktioner og roller samt evaluering af forløbet. Den senere beskrevne case viser, hvordan man didaktisk kan planlægge et semester, der stilladserer de studerendes samarbejde på en måde, der tager højde for de mange forskellige studerendes diversitet – både den synlige og den mere subtile diversitet, også kaldet dybtliggende diversitet (Jonasson, C., & Luring, J., 2010). Herved skabes rammer, hvor den enkelte studerende i samspil med sine medstuderende kan lære faget i tråd med de opstillede læringsmål.

Stilladsering

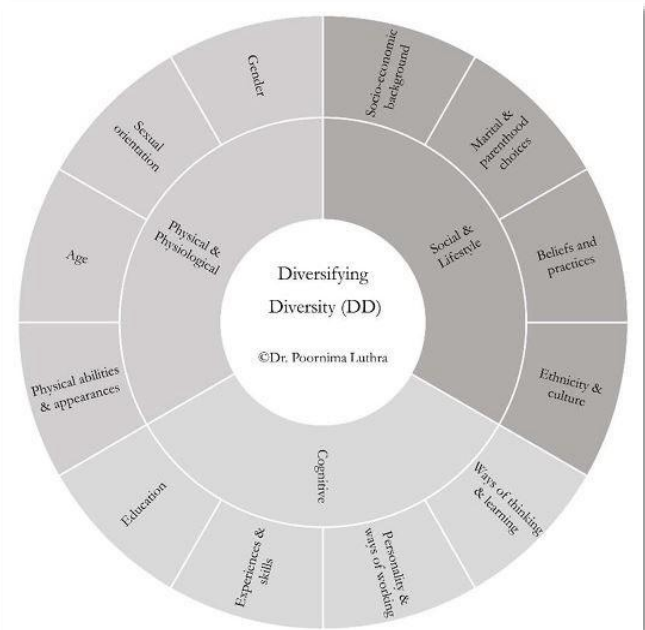
Et andet centralt begreb for artiklen er 'stilladsering'. Begrebet blev introduceret af Wood, Bruner og Ross i 1976 og bygger på Vygotskys begreb om nærmeste udviklingszone (Hansen & Nielsen, 1999). At stilladsere et undervisningsforløb har derfor at gøre med bl.a. at tage højde for, hvor den enkelte studerende er ift. til at kunne lære noget, og at skabe et passende stillads, så den studerende sammen med sine medstuderende kan lære de opstillede læringsmål. Hansen et al. (1999) peger også på, at stilladset giver underviseren et sted at stå, når denne arbejder med de studerende. Casens metode til at danne grupper stilladserer gruppens arbejde med både at lære faget og lære dem selv og deres medstuderendes forskelligheder og styrker at kende. Som det vil fremgå, hjælper metoden også underviseren til at forstå grupperne og gradvist skabe grupper med studerende, der kender hinanden, og som kan videndele og samarbejde for at nå de faglige mål.

I artiklen *Stilladsering i praksis – mellem ramme og læringsfællesskab* (Bom & Troelsen, 2016) peger forfatterne på, at en divers studenterpopulation stiller større krav til underviserrollen: *"Underviseren skal også besidde både pædagogiske kompetencer samt viden om læringsprocesser for at skabe succesfulde læringsfællesskaber med studerende"* (s. 21). Artiklen definerer stilladsering som *"et 'skelet' af retningslinjer, regler og kriterier, som kan give den enkelte lærende et ansvar for egen læring inden for fastsatte rammer"* (s. 22).

Artiklen peger på to typer stilladsering. I den første type bygger underviseren stilladset, og den studerende bygger inden for dette undervisnings udbytte. I den anden type stilladsering konstruerer underviser og studerende sammen en forståelsesramme, hvorefter stilladset fjernes gradvist for at lade de studerende overtage ejerskabet til konstruktionsprocessen.

Diversitet

Flere studier viser, at diversitet i arbejdsgrupper både kan være udfordrende, men også føre til bedre arbejdsprocesser og mere velgennemtænkte produkter (Williams, 2023). Williams peger på, at det gennemsnitlige menneske træffer 35.000 beslutninger om dagen, og mange af dem er baseret på bias, da den menneskelige hjerne ikke kan analysere så mange beslutninger rationelt (2023). Diversitet kan ifølge Jonasson & Luring (2010) opdeles i 'overfladisk' og 'dybtliggende' heterogenitet. Den overfladiske diversitet tager typisk udgangspunkt i det, der kan ses med det blotte øje. Et eksempel på overfladisk diversitet kan være etnicitet og køn, hvor dybtliggende diversitet "kan karakteriseres som værende en heterogenitet i træk, som ikke umiddelbart kan observeres, og derfor må registreres gennem verbale og nonverbale adfærdsmønstre" (Jonasson & Luring, 2010, s. 15).



Figur 1: Diversifying Diversity, (Luthra, 2021, s. 36).

Forskeren Poornima Luthra giver et bud på de elementer, der udgør en dybereliggende diversitetsforståelse. Figur 1 fra bogen *Diversifying Diversity* skematiserer Luthras arbejde med at kortlægge og forstå diversitet (Luthra, 2021, s. 36). Luthra peger lige som Jonasson og Luring (2010) på, at menneskers diversitet er lige så unik som deres fingeraftryk og peger også på, at kategorisering ofte vil være baseret på det, der umiddelbart kan ses som fx hudfarve, køn, alder og etnicitet. De underliggende unikke karakteristika glemmes eller overdøves ofte af de synlige karakteristika, og kategoriseringen kan dermed blive en forsimpning, der ikke yder det enkelte menneske retfærdighed.

Luthras mission er at skabe inkluderende miljøer på arbejdspladser. For at skabe et inkluderende miljø skal der bl.a. være en række 'aktive allierede inklusionsforkæmpere' (Active Ally of Inclusion), der har en indgående forståelse for de mange facetter af diversitet. En sådan 'allieret' arbejder aktivt for at udbrede viden om de fordele, der er ved at have en divers arbejdsplads. Luthra (2021) skriver: "An active ally of inclusion is one who is acutely aware of their unconscious bias" og videre "the problem arises when these unconscious biases manifest themselves in our attitudes, and into our words and behaviours" (s. 27). Udover en understregning af, at vores arbejdspladser skal kunne rumme den dybtliggende diversitet, peger Luthra også på, at diversitet medfører en mere kreativ arbejdsgruppe og højner sandsynligheden for, at et bredere udsnit af forskellige befolkningsgruppers perspektiver bliver repræsenteret i udviklingen af produkter. Selvom Luthra skriver om arbejdspladsen som kontekst, er antagelsen her, at hendes pointer også er brugbare i en uddannelseskontekst, særligt på erhvervsakademierne med tæt tilknytning til erhvervslivet.

Gruppearbejde på videregående uddannelser

Artiklen fokuserer på, hvordan diversitet kan imødekommes og blive til en styrke i *gruppearbejde*, da dette er en udbredt undervisningsform på KEA, og da det særligt er i gruppearbejde, at diversiteten kan give udfordringer. Der findes flere gode værker om studiegrupper (se bl.a. Dahlbæk, 2019, Duch, Red., 2023, Jacobsen, 2020, Rask, Birk Hansen, Ravn, Rask 2018, Bendix Petersen, & Sørensen, 2019 og Buch, Jensen, Nortvig og Christiansen, 2022). I det følgende fremhæves Rask et al. (2018), der skriver, at det at arbejde i gruppe er en professionel kompetence, der må læres. Bogen kommer med eksempler på forskellige studerendes oplevelser af gruppearbejde, teknikker som studerende kan bruge i facilitering af gruppearbejde, og forslag til, hvordan der kan dannes grupper. Rask et al. (2018) opfordrer til, at gruppedannelse styres af en underviser i en tydeligt aftalt proces.

En anden bog om grupper, Bendix Petersen & Sørensen (2019), skriver om gruppearbejde med særligt fokus på PPL (Problemorienteret ProjektLæring) i universitetsregi. Bogen udlægger, hvad gruppearbejde er, gruppearbejdets læringsteori, hvordan arbejdet i grupper kan faciliteres, herunder håndtering af udfordringer og konflikter, og endelig hvorfor og hvordan gruppeeksamen kan foregå.

Ingen af de ovenstående bøger beskriver sammenhængen mellem diversitet, dannelse af grupper og gruppearbejdet i særlig grad.

Buch, Jensen, Nortvig og Christiansen (2022) præsenterer i litteraturreviewet *Studiegrupper på videregående uddannelser* et overblik over en række danske og internationale artikler (no. = 21), der alle omhandler studiegrupper.

Buch et al. finder, at geografi, studieengagement og tid til gruppearbejde er vigtige faktorer for gruppedannelse. Studerende foretrækker ofte homogene grupper for færre konflikter, men heterogene grupper styrker samarbejdsevner og giver flere perspektiver. Stabile grupper, der mødes regelmæssigt, opnår de bedste faglige resultater, mens selvinitierede grupper ikke nødvendigvis forbedrer eksamensresultater. Effektivt gruppearbejde kræver støtte og træning (ibid.).

Den senere case præsenterer en systematisk metode til at lade de studerende indgå i en række grupper, så de får indblik i det samlede holds dybereliggende diversitet, mhp. at den efterfølgende gruppedannelse blandt de studerende kan bero på viden om medstuderendes dybereliggende diversitet.

Initiativ

Artiklen undersøger en konkret case, nemlig bygningskonstruktøruddannelsen på KEA (herefter BK-udd.), hvor der er implementeret en særlig didaktisk metode til sammensætning af grupper for at kunne favne en divers studenterpopulation.

For undersøgelsen af initiativet er der valgt en fænomenologisk tilgang (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 281). Dette er gjort, da det er ønsket at undersøge, hvordan uddannelseschef og undervisere beskriver måden, hvorpå de organiserer undervisningen og gruppearbejdet, og hvad undervisere oplever i underviserrollen, samt hvordan studerende oplever undervisningen, vejledning og deres gruppearbejde.

Forfatteren har qua sit arbejde på uddannelsesinstitutionen en række indsigter i uddannelsen. For at minimere bias som konsekvens af disse indsigter anvendes fænomenologisk reduktion, den såkaldte 'parentesregel', hvor forskeren ved opmærksomhed på det kendskab, vedkommende har til området, undgår, at det kendskab unødigt farver de observationer, der gøres (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 229).

Til brug for undersøgelsen er følgende empiriindsamling foretaget:

Empiriindsamling	Deltagere	Begrundelse for udvælgelse	Analysemetode
Interview med uddannelseschef	Én uddannelseschef	Indblik i ledelsens perspektiv på metoden og gruppedannelsesprocessen	Transskription og meningskondensering (Brinkmann & Tanggaard, 2015)
Interview med undervisere	Underviser 1: Faglærer og mentor	Medudvikler og moderator af den anvendte metode	Transskription og meningskondensering
	Underviser 2: Faglærer (ikke mentor)	For at få en 'ren' faglærers perspektiv på metoden uden deltagelse i gruppedannelsesprocessen	Transskription og meningskondensering
Interview med studerende	Tre studerende i slutningen af 2. semester på BK-udd.	Udvalgt for at sikre diversitet i uddannelsesbaggrund	Transskription og meningskondensering
	1. STX-studerende	Forskellig uddannelsesbaggrund	Transskription og meningskondensering
	2. Bygningssnedker	Forskellig uddannelsesbaggrund	Transskription og meningskondensering
	3. Teknisk tegner	Forskellig uddannelsesbaggrund	Transskription og meningskondensering
Dokumentanalyse	Styringsdokumenter for BK-udd.	Indblik i retningslinjer for gruppedannelse, moderator- og facilitatorrollen	Dokumentanalyse

Kontekst

Bygningskonstruktøruddannelsen (BK-udd.) er en professionsbacheloruddannelse på kvalifikationsrammeniveau 6 i det danske uddannelsessystem. Uddannelsen optager studerende med enten svendebrev fra en bred portefølje af faglige uddannelser eller fra en af de mange gymnasiale uddannelser, der findes. Nogle studerende har både svendebrev og en gymnasial uddannelse, når de starter på BK-udd. Ifølge data fra 2023 udgør 25 % af de optagne studerende personer med svendebrev, mens 75% har en gymnasial baggrund. Tidligere var andelen af studerende med svendebrev højere, men nu er flertallet gymnasieuddannede (KEA intern statistik, 2024).

BK-udd. skriver i studieordningens overordnede formål: Formålet med uddannelsen er at kvalificere den uddannede til selvstændigt at kunne planlægge, lede og varetage teknisk og administrativt arbejde inden for projektering og udførelse af bygge- og anlægsgødgaver (Studieordning for bygningskonstruktøruddannelsen på KEA, 2024, August, 28).

Uddannelsen strækker sig over syv semestre, hvor undervisningen kombinerer faglige oplæg med projektarbejde centreret omkring en række projekter med byggefaglig karakter. Den didaktiske metode, som undersøges her, introduceres på første semester og afsluttes på andet semester. Det antages, at de studerende efter disse to semestre har opnået de nødvendige kompetencer til effektivt gruppesamarbejde, og at de derfor kan træffe beslutninger om samarbejde på egen hånd fra 3. til 7. semester.

På BK-udd. er underviserne tildelt forskellige roller. Alle har en fagunderviserrolle, og nogle har dertil enten en facilitator- eller mentorrolle, hvortil der allokeres særlig arbejdstid. Rollerne er beskrevet i uddannelsens styringsdokumenter. En underviser kan være fagunderviser uden at være facilitator eller mentor. Mentor- og facilitatorrollerne overlapper typisk ikke.

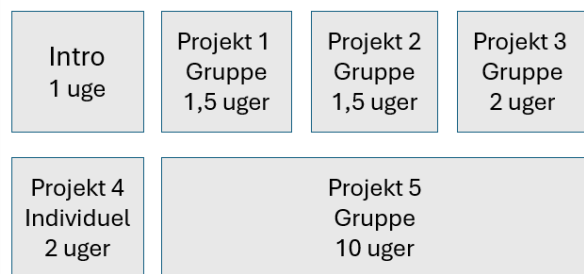
Fagunderviseren underviser i sit fagområde. Når fagunderviseren også fungerer som facilitator, er det dennes opgave at sikre den tværfaglige koordination i projekterne. Når fagunderviseren har mentorrollen, fokuserer denne på holdets dynamik og samarbejde, især i forhold til gruppearbejde.

“Mentorerne er medvirkende til, at det mentale studiemiljø fungerer optimalt og understøtter læringsmiljøet generelt.” (Fra styringsdokumentet Roller og opgaver på KEA Byg, 2023).

Der afsættes seks moduler a 1,5 time i undervisningsplanen på 1. og 2. semester til mentortimer, hvor mentoren besøger grupperne og hjælper med gruppernes konkrete udfordringer. Tiden dækker også brief på det senere præsenterede studieanalyseværktøj samt analyse og tilbagemelding på de studerendes analyse af deres gruppearbejde, jf. figur 4 i denne artikel. Der udpeges som hos Rask et al. (2018) ikke en ekspliciteret facilitator blandt de studerende, og undervisning om forskellige gruppedynamiske temaer på forkant holdes til et minimum ud fra et rationale om, at de studerende har brug for at opleve de udfordringer, gruppearbejdet kan give, før de er klar til viden om og råd til, hvordan de kan håndtere disse. Gruppernes samarbejde støttes af den underviser, der er udpeget til at være mentor på holdet.

BK-udd. på KEA består af syv parallelle hold pr. semester; syv hold på 1. semester, syv hold på 2. semester og så videre. Hvert hold har omkring 40 studerende, hvor der dannes grupper med fem-seks studerende i hver gruppe. Gruppestørrelsen er typisk konsistent hen over semestret og de efterfølgende semestre. Holdene undervises primært parallelt. Få faglige oplæg samlæses med flere hold, mens gruppearbejdet altid udføres med medlemmer fra stamholdet.

1. Semester



- 5 projekter med faglig målsætning
- Tilfældig sammensætning i grupper, nye gruppemedlemmer i hvert projekt
- Efter projekt 4 introduceres gruppesamarbejdsaftale og analyse værktøj
- Stort fokus fra mentoren, på gruppedynamik
- Ingen eksamen på 1. semester

Figur 2: Overblik over projekter på 1. semester af BK-udd.

Introduktionsopgave: Denne opgave fungerer som en 'ryste sammen'-aktivitet i den første uge (Underviser 1, 2024).

I projekt 1, 2 og 3 arbejder de studerende på tværfagligt fokuserede opgaver, der leder de studerende frem til, at de kan lave et større projekt sidst på semestret. Inden det sidste projekt laver de studerende et individuelt projekt, hvor de får mulighed for at vise, at de forstår de discipliner, de har lært i de foregående projekter, og at de dermed er klar til projekt 5 (Underviser 1, 2024).

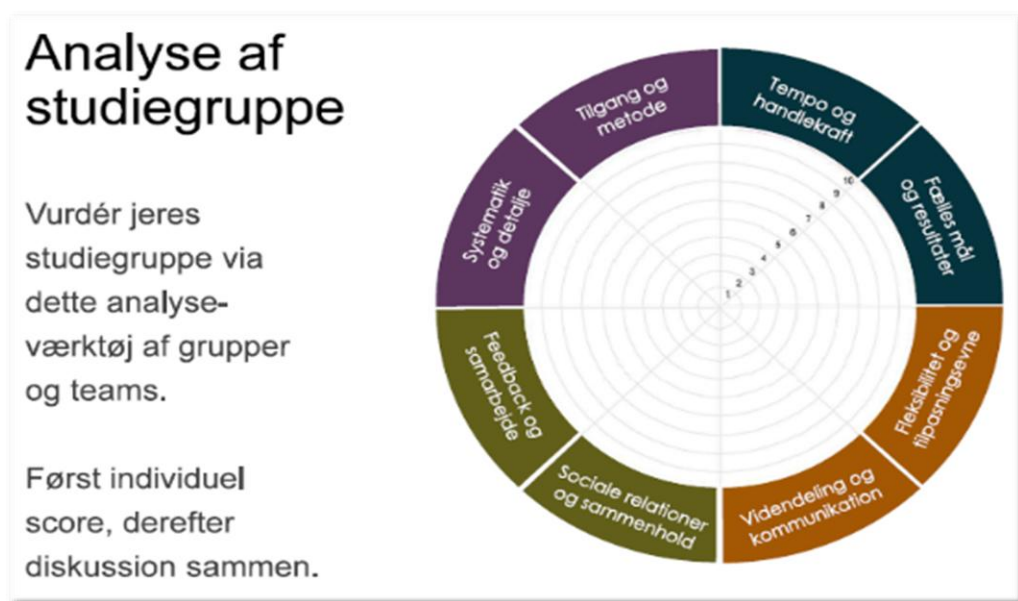
I de tre første projekter på første semester er målet, at

de studerende lærer hinanden at kende både fagligt og på det relationelle plan. Projekterne er designet til at fremme samarbejde og opbygge forståelse for hinandens styrker og arbejdsmetoder.

_____ Samarbejdsaftale for: _____ Dato: _____ Hvem er I: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Gruppens medlemmer (Navne og kontaktoplysninger):</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kort om jer selv: Bopæl, evt. børn, tidligere uddannelser/arbejde, studiejob, fritidsaktiviteter, etc.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Er der noget i jeres privatliv der har indflydelse på måden i deltager på studiet?</td> <td></td> </tr> </table> Forventningsafstemning: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvad forventer I hver især at kunne tilføre gruppen fagligt og personligt?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad forventer I at modtage fra gruppen fagligt og personligt?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvornår oplever I at blive motiveret i en gruppe?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvornår oplever I at blive drænet/miste motivationen i en gruppe?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad er særligt vigtigt for jer?</td> <td></td> </tr> </table> Mødefora og sparring: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvilke mødefora/aktiviteter er obligatoriske at komme til?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad betyder det at overholde aftaler i gruppen?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad gør I ved sygdom eller forsinkelser?</td> <td></td> </tr> </table>	Gruppens medlemmer (Navne og kontaktoplysninger):		Kort om jer selv: Bopæl, evt. børn, tidligere uddannelser/arbejde, studiejob, fritidsaktiviteter, etc.		Er der noget i jeres privatliv der har indflydelse på måden i deltager på studiet?		Hvad forventer I hver især at kunne tilføre gruppen fagligt og personligt?		Hvad forventer I at modtage fra gruppen fagligt og personligt?		Hvornår oplever I at blive motiveret i en gruppe?		Hvornår oplever I at blive drænet/miste motivationen i en gruppe?		Hvad er særligt vigtigt for jer?		Hvilke mødefora/aktiviteter er obligatoriske at komme til?		Hvad betyder det at overholde aftaler i gruppen?		Hvad gør I ved sygdom eller forsinkelser?		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvilke forventninger har I til niveauet for gruppens opgaver/afleveringer?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvordan giver I hinanden feedback på det faglige I leverer ind i gruppen?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Andre regler og rammer for gruppen?</td> <td></td> </tr> </table> Kommunikation <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvilken kommunikationsform anvender I, når I ikke er fysisk sammen i gruppen? (Mail, sms, sociale medier, fagsystem osv.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad vil I være opmærksomme på i t, tonen når I kommunikerer med hinanden, både på skrift og når I er fysisk sammen?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Når vi bliver uenige eller oplever konflikter, er det vigtigt for os at:</td> <td></td> </tr> </table> Opfølgning og vedligeholdelse <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Hvis vi oplever at en af os kontinuerligt bryder aftalerne, hvordan følger vi så op på aftalen?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvad gør vi ved samarbejdsproblemer?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hvis ikke der opstår problemer inden genbesøges samarbejdsaftalen næste gang:</td> <td></td> </tr> </table> Overstående aftale indgås af følgende gruppemedlemmer: Dato: _____ _____ _____ _____ _____ _____	Hvilke forventninger har I til niveauet for gruppens opgaver/afleveringer?		Hvordan giver I hinanden feedback på det faglige I leverer ind i gruppen?		Andre regler og rammer for gruppen?		Hvilken kommunikationsform anvender I, når I ikke er fysisk sammen i gruppen? (Mail, sms, sociale medier, fagsystem osv.)		Hvad vil I være opmærksomme på i t, tonen når I kommunikerer med hinanden, både på skrift og når I er fysisk sammen?		Når vi bliver uenige eller oplever konflikter, er det vigtigt for os at:		Hvis vi oplever at en af os kontinuerligt bryder aftalerne, hvordan følger vi så op på aftalen?		Hvad gør vi ved samarbejdsproblemer?		Hvis ikke der opstår problemer inden genbesøges samarbejdsaftalen næste gang:	
Gruppens medlemmer (Navne og kontaktoplysninger):																																									
Kort om jer selv: Bopæl, evt. børn, tidligere uddannelser/arbejde, studiejob, fritidsaktiviteter, etc.																																									
Er der noget i jeres privatliv der har indflydelse på måden i deltager på studiet?																																									
Hvad forventer I hver især at kunne tilføre gruppen fagligt og personligt?																																									
Hvad forventer I at modtage fra gruppen fagligt og personligt?																																									
Hvornår oplever I at blive motiveret i en gruppe?																																									
Hvornår oplever I at blive drænet/miste motivationen i en gruppe?																																									
Hvad er særligt vigtigt for jer?																																									
Hvilke mødefora/aktiviteter er obligatoriske at komme til?																																									
Hvad betyder det at overholde aftaler i gruppen?																																									
Hvad gør I ved sygdom eller forsinkelser?																																									
Hvilke forventninger har I til niveauet for gruppens opgaver/afleveringer?																																									
Hvordan giver I hinanden feedback på det faglige I leverer ind i gruppen?																																									
Andre regler og rammer for gruppen?																																									
Hvilken kommunikationsform anvender I, når I ikke er fysisk sammen i gruppen? (Mail, sms, sociale medier, fagsystem osv.)																																									
Hvad vil I være opmærksomme på i t, tonen når I kommunikerer med hinanden, både på skrift og når I er fysisk sammen?																																									
Når vi bliver uenige eller oplever konflikter, er det vigtigt for os at:																																									
Hvis vi oplever at en af os kontinuerligt bryder aftalerne, hvordan følger vi så op på aftalen?																																									
Hvad gør vi ved samarbejdsproblemer?																																									
Hvis ikke der opstår problemer inden genbesøges samarbejdsaftalen næste gang:																																									

Figur 3: Samarbejdsaftale for gruppen.

I det femte projekt på første semester skal grupperne for første gang udarbejde en samarbejdsaftale (se figur 3). De studerende placeres igen i en ny gruppe med medlemmer, de ikke tidligere har arbejdet sammen med. I disse grupper forhandler de om, hvordan de vil samarbejde i det aktuelle projekt baseret på deres erfaringer fra de tidligere fire projekter. Resultatet af forhandlingerne dokumenteres i samarbejdsaftalen for gruppen (figur 3). Hvis en eller flere studerende oplever, at det er for udfordrende at være i en gruppe, bliver de mindet om, at en af årsagerne til gruppearbejdet er, at de skal lære hinanden at kende og finde måder at få tingene til at fungere på. De bliver også gjort opmærksomme på, at de vil blive placeret i en ny gruppe til det næste projekt. Mentoren arbejder løbende med dynamikken i alle grupper, men har særlig fokus på de grupper, hvor der synes at være udfordringer, eller hvor en eller flere studerende specifikt udtrykker, at noget ikke fungerer i gruppen. De studerende gives dermed mulighed for at danne sig erfaringer med at arbejde i gruppe med mange forskellige typer mennesker; erfaringer de ikke ville få, hvis de havde frit valg til at danne gruppe fra første færd på studiet.



Figur 4: Studiegruppe-analyseværktøj.

Halvvejs inde i projekt 5 på 1. semester instruerer mentoren de studerende i først individuelt at analysere deres oplevelse af gruppens samarbejde ved hjælp af værktøjet i figur 4. Efterfølgende sammenligner gruppens medlemmer deres analyser med hinandens. I denne samtale får de studerende indblik i, hvordan deres gruppemedlemmer vurderer de forskellige temaer i analyseværktøjet. Øvelsen skaber rum for at forhandle og argumentere for forskellige synspunkter i relation til gruppen. De studerende samtaler med mentoren om de resultater, de er kommet frem til, og opdaterer deres gruppekontrakt, hvis der er punkter, der ikke er i overensstemmelse med gruppens nye blik på samarbejdet i gruppen. Øvelsen er udviklet af Studenterrådgivningen og kan findes på www.srg.dk.

2. Semester	
Projekt Gruppe 14 uger	Projekt Individuel 6 uger
• 1 projekt 14 uger i gruppe, 6 uger individuelt • Studerende kan ønske gruppemedlemmer, de særligt gerne vil være sammen med • Studerende kan ønske gruppemedlemmer, de særligt gerne IKKE vil være sammen med • Stort fokus fra mentoren, på gruppedynamik i grupperne og enkeltsamtaler • Gruppe og individuel eksamen på 2. semester	

Figur 5: Overblik over projekter på 2. semester af BK-udd.

På 2. semester fortsætter mentoren med at sammensætte grupperne, men nu får de studerende mulighed for at angive præferencer for 'særligt ønskede', men også ikke-ønskede gruppemedlemmer. Denne feedback tages i betragtning ved sammensætningen af grupperne.

Semesteret indeholder ét projekt: Semestret starter med et gruppeprojekt på 14 uger, hvor de studerende projekterer et byggeri frem til myndighedsfasen. Herefter deles projektet ud på de studerende, der individuelt de sidste seks uger af semestret laver et udbudsmateriale på hver deres delområde. Når de

studerende starter på 2. semester, skal de angive deres ønsker om, hvem de gerne vil arbejde sammen med, og kun hvis de har oplevet særlige udfordringer med andre gruppemedlemmer, hvem de helst ikke ønsker at være i gruppe med.

BAKO 2DEF

skema til studerende, til brug ved gruppedannelse

Navn _____	Hold _____
Jeg vil rigtig gerne i gruppe med: (max 3)	
Jeg vil også godt i gruppe med: (ingen max antal)	
Jeg vil helst ikke i gruppe med: (angiv kun nogen her hvis du er virkelig udfordret. Ellers skal du ikke skrive noget)	
Kommentarer: (noget vi skal tage hensyn til ved sammensætning af grupper?)	

Husk efternavn på dine medstuderende hvis der er flere med samme navn på holdet!

Figur 6: Skema til studerende til brug ved gruppedannelse (ønskeseeddel).

De studerende afgiver deres ønsker til gruppemedlemmer via ønskesedlen, figur 6. Hvis en studerende fremgår på flere ønskesedler som én, andre helst ikke vil arbejde sammen med, er mentoren opmærksom på dette og overvejer, hvordan den gruppe, hvori denne studerende skal indgå, kan rumme denne studerende. Herefter placeres de studerende i grupper, som mentoren vurderer vil kunne samarbejde om de faglige mål. De studerendes grad af engagement spiller også ind på, hvordan gruppen sammensættes. Det sker ud fra en tanke om sammensætning i heterogenitet på alle parametre, på nær den måde de studerende har vist engagement på i løbet af første semester – her tænkes der i homogenitet.

Ved eksamen efter 2. semester vurderes de både som en gruppe for det samlede projekt og individuelt for deres selvvalgte detalje.

Resultater

Artiklen har ønsket at undersøge spørgsmålet: Hvordan kan vi didaktisk imødekomme den diverse studenter sammensætning, så den heterogene studenterpopulation får mest muligt ud af sin uddannelse? For at svare på dette vises i det følgende resultaterne af interviews med undervisere og studerende om deres erfaringer med bygningskonstruktøruddannelsens didaktiske metode for gruppesammensætning.

Udviklingen af forståelsen af de studerendes dybereliggende diversitet

Udviklingen i måden at forstå de studerende på beskrives af en underviser, der har været med til at udvikle den metode, artiklen undersøger:

"Da jeg startede herinde, der var der en tradition (...) med, at man når man dannede grupper, så sørgede man altid for at lave dem så heterogene som muligt, (...). Pigerne, dem har vi jo også noget færre af, så dem spredte man ud i grupperne, og så spredte man en håndværker ud i hver gruppe og en med anden etnisk baggrund (...) og lidt med alder også. (...) Altså, min erfaring er i virkeligheden, at det kan man ikke (...), fordi en pige er ikke bare en pige, og en med anden etnisk baggrund er ikke ens med en anden med anden etnisk baggrund, og en dansk mand på 20 er en helt anden end en anden dansk mand på 20. Så jeg er faktisk gået

helt væk fra den strategi" (Underviser 1, 2024).

At BK-studerende kan opdeles i to tilnærmelsesvist homogene grupper, nemlig dem, der har svendebrevsbaggrund, og dem, der kommer med gymnasial baggrund, samt at grupper bedst dannes ved at sørge for, at de er så heterogene som muligt, bliver tilbagevist af undervisere, uddannelseschef og studerende. *"En håndværker er ikke bare en håndværker"* (Underviser 1, 2024). De kan have forskellige fag, være gode til at skrive eller omvendt, have brugt computer meget eller omvendt. En studerende med gymnasial baggrund kan komme fra en række gymnasiale uddannelser som STX, HHX, HTX HF osv. De kan som håndværkeren have været ude at arbejde som fx koordinerende sekretær, kok, arkitekt, pædagog, lærer m.fl. og tage den erhvervserfaring med ind på studiet. Der er mænd, og der er kvinder, unge og ældre, efterkommere og studerende med dansk oprindelse. En underviser udtrykker:

"Vi er i virkeligheden meget lidt optaget af det, altså vægter det meget lidt, om man har studenterbaggrund eller håndværkerbaggrund. Fordi det er blevet meget tydeligt, at de jo er forskellige på et utal af måder" (Underviser 1, 2024).

BK-udd. undgår en initial kategorisering af de studerende og i stedet planlægges didaktisk, så de studerende gennem flere projekter lærer om deres egne og hinandens styrker og svagheder, som ballast til at danne grupper og styrke vidensdelingen på holdet. En underviser fortæller, hvordan det forklares til de studerende:

"Det er især, fordi jeg vil give jer [de studerende, red.] det bedste grundlag for at finde ud af, hvem I gerne vil arbejde sammen med på andet semester. I skal have prøvet at arbejde sammen med så mange som muligt, også for at styrke vidensdelingen. Jo flere man har arbejdet sammen med og prøvet at have et eller andet forløb sammen med, jo lettere er det trods alt at gå over og sige, 'hvordan var det med det der?' eller 'var det noget med, at du vidste noget om det og det, eller hvad var det for et program du brugte?'" (Underviser 1, 2024).

Underviserne erkender, at forklaring af metoden til de studerende kun fører til delvis erkendelse. De studerende er nødt til at erfare metoden på egen krop, og metoden strukturerer muligheden for at opnå erfaringerne med forskellige medstuderende, erfaringer med, at nogle grupper løber ind i problemer, hvor de har brug for mentorens hjælp til at løse deres udfordringer:

"Jeg tror ikke, det har så stor en effekt at sige ting. Jeg tror, det har en rigtig stor effekt, at de bliver ved med at blive sat til at arbejde sammen, altså at de simpelthen kommer til at opleve, at så er de sammen med ham, der virker vildt sikker, og så kan de se, at der faktisk også er noget, han ikke er god til" (Underviser 1, 2024).

Studerende forstår og værdsætter værdien af det omfattende gruppearbejde

De studerende starter på første semester og er som sådan ukendte for underviseren og hinanden. Her sættes de i grupper, så de kommer til at kende hinandens styrker og svagheder gennem arbejdet med de forskellige opgaver. Til gruppedannelsen på 2. semester bruger både de studerende og underviseren denne viden til at danne grupper.

"Altså på første semester, da vi havde det her, at vi skiftede meget rundt. Det var ret fedt at arbejde med nærmest alle i hele klassen. Så det gjorde også, at da vi så startede på andet semester, var jeg ikke så nervøs for, hvem jeg kom i gruppe med. Jeg havde prøvet at være sammen med de fleste" (Studerende 1, 2024).

Brugen af gruppeanalyse-værktøjet i figur 4 midt i 2. semester skaber et rum, hvor de studerende skal tale sammen om en række elementer, samtidig med at det lægger kimen til fremtidige samtaler om, hvordan det

går i gruppen.

"Vi har haft de der studiegruppeundersøgelser og -analyser. Fra studierådgivningen tror jeg. Der bliver vi jo ligesom nødt til at snakke om, hvordan det går i gruppen. (...) Når man snakker om det, så bliver det jo automatisk mere naturligt, også på et senere tidspunkt at snakke om det" (Studerende 1, 2024).

Adspurgt om, hvad de mange gruppearbejder har bidraget med, svares der:

"Vi brugte meget hinanden og sådan. Vi tog også ting med videre og sådan, det her, det var ikke så fedt, så det skal vi nok lave et eller andet om på, og sådan noget. Det her, det fungerede rigtig godt, det skal vi nok blive ved med" (Studerende 3, 2024).

De studerende tager den erfaring, de har fået i gruppearbejdet med at skrive en samarbejdsaftale, lave en gruppeanalyse og revidere samarbejdsaftalen, med sig.

De interviewede studerende kan tydeligt se en værdi i den måde, der arbejdes med grupper på, men har også nogle forbehold for BKs didaktiske metode. I interviews med de tre studerende, som har uddannelsesbaggrunde som teknisk tegner, bygningsnedker og STX-studerende, giver de udtryk for, at de (nedenstående er kondenseret):

- generelt er glade for gruppedannelsesprocessen og den måde, de lærer hinanden og de forskellige medstuderendes måde at arbejde at kende på
- værdsætter, at processen insisterer på, at de bliver gode til at samarbejde, og udtrykker, at mentorrollen og tilhørende værktøjer hjælper til dette
- ser mentorrollen som en slags 'klasselærer', der hjælper med at få holdet til at fungere fagligt og socialt
- udtrykker, at de er klar over, at det faglige indhold i BK-udd. er noget (et fælles tredje), som grupperne er sammen om, og som de hjælper hinanden med at lære
- udtrykker, at det kan være hårdt at skifte gruppe så mange gange
- udtrykker bekymring for at være afhængig af gruppen ift. eksamensaflevering og karakterer
- udtrykker samstemmende, at dem, der kommer på listen over studerende, man ikke har lyst til at arbejde sammen med, typisk er studerende, der ikke møder op, eller studerende, der er uengagerede. Det er ikke pga. mindre gode kompetencer eller personlighed, at de ikke ønskes
- udtrykker betænkelighed ved ønskeskemaet, der af nogle studerende opfattes som havende enten inkluderende eller ekskluderende effekt, og som kan skabe en trykket stemning på holdet:

"Det er jo OK, synes jeg i hvert fald, at skrive på, hvem man ønsker at være i gruppe med. Men jeg tror, jeg synes, jeg havde det lidt mærkeligt med at skrive på, hvem jeg ikke ville være i gruppe med. Det tror jeg også er, fordi jeg synes, at hvis du kommer ud i arbejdslivet, så kan du egentlig ikke selv bestemme. Hvis vi alligevel skal kunne arbejde i grupper, så er det også nogle gange meget godt at lære at arbejde med nogle, man slet ikke kan med. Og så ved jeg, at jeg kom i en gruppe, hvor mange af dem havde skrevet en på [som de ikke ønskede at være i gruppe med red.], som vi stadig endte med at komme i gruppe med. Så det blev en lidt mærkelig start på det hele" (Studerende 2, 2024).

Skemaet i figur 6 kan for nogle studerende fungere som en barsk erkendelse, der kan gøre, at de bliver opmærksomme på, at fællesskabet ikke kan rumme alle former for adfærd. De studerende, der er blevet interviewet, giver ikke udtryk for, at det at blive skrevet på ønskeskemaet som en uønsket gruppekammerat opfattes som havende en hjælpende effekt for dem, der blev valgt fra.

Mentoren, der sammensætter grupper efter ønskesedlen i figur 6, ræsonnerer for brugen af ønskesedlen med, at de studerende her gives indflydelse på deres gruppedannelse, og dermed også kan gives større ansvar for samarbejdet i grupperne:

"På andet semester der får de jo lov at vælge. Altså ikke vælge helt frit, men der får de lov at have nogle ønsker. Ja, hvem man rigtig gerne vil være sammen med, hvem man også gerne vil være sammen med, og hvem man virkelig helst ikke vil være sammen med. Det er et system inspireret af noget udviklingsarbejde, og det er et kæmpe arbejde at få sat de der grupper sammen. Men der kan jeg mærke, at jeg tror meget på det. Sådan, at jeg gider snart ikke mere at smøre de rigtig svage, som ingen vil være sammen med, ud på de rigtig stærke. Fordi det er min erfaring, at det hjælper ingen af dem. Altså den meget svage studerende, ingen vil være sammen med, hvis jeg puttede vedkommende i en virkelig stærk gruppe, hvis de er fire i forvejen, tænker man måske, vedkommende kan falde til, men det er aldrig godt. Den svage bliver overhovedet ikke løftet. Men hvis man lige finder det rette niveau, kan det fungere. De skal lige præcis være stærke nok til at kunne løfte vedkommende" (Underviser 1, 2024).

og videre

"Nu har jeg lige haft en SPS-studerende, hun sagde at hun var glad for sine nye gruppe, fordi de passer meget godt i niveau. At det er sådan, vi er ligesom enige om det, og også det der med, at man kan ikke alle dage, og at det er okay, det syntes hun var dejligt" (Underviser 1, 2024).

De grupper, som studerende ender med at blive sat i på 2. semester, dannes dermed med udgangspunkt i den viden, mentoren har fået om de studerende gennem 1. semester og gennem den viden, de studerende giver mentoren ved at udfylde ønskesedlen i figur 6.

Studerende kan af undervisere, der primært har haft med klassen at gøre som faglærere, opleves som engagerede og deltagende, men stadig blive skrevet på som uønskede på 2. semester:

"Jeg har lige haft en snak med en af mine kollegaer, som kører et hold videre, som jeg har haft fra første semester. Hun fortæller, at der er nogle af de studerende, som næsten alle de andre studerende på holdet ikke ønskede at komme sammen med, og det var faktisk nogle studerende, som jeg umiddelbart tænkte var rimelig velfungerende, altså, som jeg oplevede som meget deltagende. Men som åbenbart var besværlige at arbejde sammen med. Så det kan være svært for os som undervisere at aflæse helt, hvordan grupperne virker. Altså, fordi vi i undervisningssammenhænge kan opleve én ting, og så kan det være, det er noget helt andet, når de sidder i grupperne, og de skal arbejde sammen" (Underviser 2, 2024).

Diskussion

På bygningskonstruktøruddannelsen (BK-udd.), som i resten af den videregående uddannelsessektor, ændrer studentsammensætningen sig løbende. Uddannelsen, der oprindeligt var målrettet håndværkere, har nu en overvægt af studerende med gymnasial baggrund og en større diversitet generelt. Denne udvikling understreger vigtigheden af at skabe et inkluderende miljø, hvor viden om forskellighed og samarbejde fremmes. Det stilladserede gruppearbejde omkring en række faglige projekter spiller en central rolle i at opnå dette, da det giver de studerende mulighed for at lære hinanden at kende og træffe informerede valg om samarbejde i de senere semestre.

Undersøgelsen viser tydeligt, at der på BK-udd. er et nuanceret syn på de studerendes diversitet og et stærkt ønske om at fremme forståelsen for denne diversitet. Med Luthras begreb kan man sige, at mentorerne fungerer som 'aktive inklusionsallierede' (2021). Det, at de studerende lærer hinanden at kende gennem gruppearbejdet

på første semester, bidrager til, at forskelligheder ikke opfattes som en barriere for et godt samarbejde i grupperne. Luthra tilbyder en praktisk model – figur 1 – som kan bruges til at forklare og forstå diversitet ved at fremhæve forskellige livssituationer, der illustrerer mangfoldighed.

Gruppedannelsesprocessen stilladseres som type 1 (Bom & Troelsen, 2016) på første semester, hvor de studerende ikke selv vælger gruppemedlemmer, og grupperne sammensættes tilfældigt fem gange. Stilladsering foregår også gennem samarbejdsaftale for gruppen (figur 3) og gruppeanalysekemaet (figur 4).

Hvordan samarbejdsaftalens temaer og gruppeanalysekemaet er udvalgt, er ikke blevet undersøgt, men det vil være relevant at undersøge nærmere, ligesom sammenhængen mellem temaerne i samarbejdsaftale for gruppen i figur 3 og gruppeanalysekemaet i figur 4 kunne undersøges.

På andet semester sker stilladsering efter type 2 (Bom & Troelsen, 2016), hvor de studerende får mulighed for at påvirke gruppedannelsen via ønskesedlen i figur 6.

Grupperne sammensættes på andet semester med hensyn til de studerendes ønsker og en opmærksomhed på graden af de studerendes engagement. Grupper med for stor forskellighed i ambitionsniveau og engagement anses af mentoren som ikke fordelagtigt for læringen. Dette synspunkt stemmer overens med Buch et al. (2022), der ligeledes påpeger, at homogenitet i engagement og tidsforbrug og heterogenitet på andre aspekter som fx køn, fagligt niveau og kulturel baggrund fremhæves som bedst fungerende.

Mentorens konkrete proces med at sammensætte grupperne er ikke undersøgt nærmere, men vil være relevant at undersøge.

Fra 3. til 7. semester forventes de studerende selv at håndtere gruppedannelsen. Holdet har stadig en mentor tilknyttet, men står i højere grad på egne ben ift. gruppearbejdet.

De studerende, som er interviewet i undersøgelsen, oplever, at de mange gruppearbejder på 1. semester hjælper dem med at lære hinanden at kende både personligt og fagligt, både gennem arbejdet med de faglige projekter og gennem de samtaler, de har omkring arbejdet med gruppeanalysekemaet (figur 4). En fremtidig undersøgelse kunne med fordel dykke dybere ned i, hvordan studerende forbereder sig med gruppeanalysekemaet, hvordan en samtale om resultaterne af gruppeanalyseværktøjet foregår, og hvordan den effekt, som en studerende nævner, faktisk kan spores i de fremadrettede gruppearbejder.

De studerende påpeger samtidigt, at det kan være udfordrende at skifte gruppe så ofte, da det kræver en indsats at starte samarbejdet med nye gruppemedlemmer op igen og igen. De korte projektperioder, der varer mellem en og tre uger nævnes af underviserne som en fordel, da den korte varighed gør det lettere for studerende at acceptere eventuelle udfordringer i gruppesamarbejdet, da de ved projektet har en relativt kort tidshorisont.

Hvordan processen og begrundelserne for valg af antal projekter på 1. og 2. semester har været, er ikke blevet undersøgt i denne artikel. Det kunne være relevant at undersøge nærmere.

De studerende fortæller, at de bringer deres forståelse for diversitet og gruppearbejde med sig videre til de efterfølgende semestre. Buch et al. (2022) peger dog på, at studerende, når de får muligheden, ofte foretrækker at danne homogene grupper. Spørgsmålet er derfor, i hvilken grad den tidligere opnåede forståelse for diversitet anvendes, når de selv skal danne grupper på de senere semestre. Denne undersøgelse har ikke beskæftiget sig med, hvordan grupperne fungerer på de senere semestre, hvilket ville være et relevant emne for en evaluering og videreudvikling af metoden.

De studerende udtrykker forbehold over for brugen af ønskesedlen (figur 6). En studerende fortæller, hvordan det skabte en trykket stemning på holdet, og hvordan holdets deltagere talte sammen om, hvem de havde

skrevet på som uønskede gruppemedlemmer. De studerende angiver, at det oftest er mangel på fremmøde og/eller engagement, der afgør, om nogen ikke ønskes i en gruppe. En underviser peger på, at meget ambitiøse studerende også kan være blandt dem, der skrives på som uønskede i en gruppe. Muligheden for at ønske gruppemedlemmer giver dermed underviseren et indblik i holdets dynamik, som de ikke ville have haft uden ønskesedlen.

Brug af ønskesedlen i figur 6 kan udgøre en fare for at stigmatisere studerende. Rask et al. (2018) beskriver, hvordan studerende i en gruppeproces *"blev personer, de ikke var specielt glade for at være"*, (Rask et al., 2018 s. 21). Brug af ønskesedlen udgør dermed et dilemma, hvor undervisergruppen skal forholde sig til og være opmærksomme på både fordele og ulemper ved denne.

Disse spørgsmål kalder på en diskussion om etiske aspekter ved brugen af ønskesedlen. Hvilke krav stiller det til de studerende, at de ofte skal skifte gruppe og dermed starte gruppearbejdet forfra flere gange i løbet af første semester? Kan ubehag ved de mange gruppeskift føre til en adfærd, der gør, at nogle studerende ikke ønskes som gruppemedlemmer? Larsen, Weber og Wulf-Andersen (2020) peger på, at studerende med psykosociale udfordringer kan være særligt sårbare i forbindelse med gruppearbejde, hvor de risikerer at blive opfattet som uengagerede. Ovenstående understreger behovet for kontinuerligt at uddanne mentorer, facilitatorer og fagundervisere i gruppedynamikker, og hvordan de kan forstå den dybereliggende diversitet blandt de studerende, for at underviserne kan skille deres biased forståelser af de studerende fra reel indsigt omkring den studerende.

Et argument for at bruge ønskesedlen kan være, at der også uden brugen er risiko for eksklusion af visse studerende. Her giver den didaktiske metode på BK-udd. mentoren et datagrundlag at handle på i forhold til samtaler og gruppedannelse. Samtidig gives den mindre engagerede studerende mulighed for at reflektere over og eventuelt tilpasse sin adfærd.

Mentorens rolle er central i sammensætningen af grupper, mægling i konflikter og samtaler med de studerende. P.t. tildeles mentoren 6 moduler a 1,5 time pr. semester til mentorarbejdet, og mentorerne læres op ved sidemandsoplæring. Her opstår spørgsmålet: Hvilke kompetencer og tidsmæssige ressourcer vil give mentoren de bedste muligheder for at mestre mentorrollen? Og hvad kræver det af både de studerende, der skal forholde sig til at være uønskede, og de studerende, der skal modtage en uønsket medstuderende i deres gruppe? I samme tråd kunne man stille spørgsmålet: hvad gør den dedikerede mentorrolle ved de undervisere, der ikke har rollen? Føler de ikke ansvar for gruppernes samarbejde? Føler de, at det vil være at blande sig i en kollegas arbejde, hvis de tog en samtale med en gruppe om gruppeproblemer? En undersøgelse af metodens påvirkning på lærerkollegiets samarbejde vil være oplagt.

På BK-udd. foregår der løbende diskussioner om metodens relevans. For at metoden kan fortsætte og udvikles, er det afgørende, at nye undervisere både forstår og tilslutter sig den. Undersøgelsen har fundet rollerne beskrevet, men ikke en nedfældet beskrivelse af metoden eller en systematisk tilgang til at introducere nye undervisere til den. Det er dog en styrke for metodens fortsatte brug og udvikling, at den er solidt forankret hos underviserne på 1. og 2. semester, samt hos den interviewede chef, som støtter metoden og stiller ressourcer til rådighed for dens udvikling og implementering.

Artiklens forsøg på at forstå didaktikken og den deraf følgende metode til gruppefacilitering peger både på en række positive elementer, men også på elementer, der har brug for yderligere undersøgelse. Samtidig har nærværende undersøgelse blot talt med et udsnit af undervisere og studerende, som har givet gode kvalitative perspektiver, men ikke det fulde billede, og det vil derfor være oplagt med en egentlig evaluering af metodens

effekt på både kort og længere sigt. Et næste skridt ville være at opstille et evalueringsdesign og udføre en evaluering af metoden, fx ved brug af surveys, hvor diskussionens pointer kan følges op over flere semestre og med en bredere respondentgruppe fra både underviseres og studerendes side.

Konklusion

Bygningskonstruktøruddannelsens (BK-udd.) didaktiske metode og menneskesyn kategoriserer som udgangspunkt ikke studerende. Den anerkender, at alle mennesker er forskellige, og at uddannelsesbaggrund, alder, etnicitet osv. kun er en del af denne forskellighed. Denne tilgang favner diversitet blandt de studerende og gør faglige elementer til et fælles objekt, de studerende kan samles om. Den didaktiske metode, som er undersøgt i denne artikel, indebærer en progression med skiftende grupper på 1. semester, så de studerende lærer mange at kende, hvor de så på 2. semester kan komme med ønsker i et skema, baseret på deres hidtidige erfaringer. I det sidste projekt på 1. semester skal grupperne lave en samarbejdskontrakt og også bruge et særligt gruppeanalyseværktøj. Den didaktiske metode er designet til, at de studerende kan lære om sig selv og andre studerende som grundlag for at skabe de gruppesammensætninger, der kan sikre, at de lærer mest muligt videre på studiet. Man kan derfor mene, at metoden på sin vis skaber en række forskellige didaktiske læringsrum i grupperne, som er tilpassede de forskellige typer af studerende, men samtidig, at de forskellige typer af studerende får øjnene op for styrken i forskelligheden, samt hvad der kræves af de studerende for at rumme og kunne arbejde sammen med forskellige mennesker.

De studerende på BK-udd. udtrykker, at den beskrevne didaktiske metode muliggør, at de kan lære at arbejde i grupper, samt at de gives god hjælp og værktøjer til at danne, drive og udvikle de grupper, de skal arbejde i. Den store diversitet, der er blandt studerende, kan bidrage til utrygheden ved at skulle arbejde i gruppe på studiet (Buch et al 2022), og metoden hjælper de studerende til bedre at kunne håndtere denne utryghed.

Mentorrollen på BK-udd. er afgørende for, at den didaktiske metode kan fungere. Det er dermed væsentligt, at den/de undervisere, der udnævnes til mentorer, både får tilstrækkelig tid til opgaven og mulighed for at opnå kompetence som mentor.

Grundet metodens omfattende setup opstår der i underviserkollegiet løbende forhandlinger om dens værdi kontra de ressourcer, den koster. Metoden bør derfor løbende udvikles og undersøges, som den er blevet det i denne artikel, men der er behov for yderligere at udbygge, evaluere og tydeliggøre de valide argumenter for dens effekt.

Det er forfatterens opfattelse, at den i casen beskrevne metode kan bruges som inspiration i den videregående uddannelsessektor, da der er identiske forhold på spil på mange videregående uddannelser, både hvad angår stor diversitet i studenterpopulationen og behov for didaktik og stilladsering omkring gruppedannelser, for at sikre den bedste læring for de studerende.

Referencer

- Andreasen, K. E., & Jensen, A. A. (2019). *Hvad er didaktik*. Akademisk Forlag.
- Bendix Petersen, E., & Sørensen, K. A. (2019). *Projektgruppen – hvordan gør vi? En håndbog til universitetsstuderende*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bom, A. K., & Troelsen, R. (2016). Stilladsering i praksis - mellem ramme og læringsfællesskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 21-30. <https://doi.org/10.7146/dut.v11i21.23108>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Buch, B., Jensen, U. H., Nortvig, A.-M., & Christiansen, R. B. (2022). Studiegruppearbejde på videregående

uddannelser: Et litteraturreview. *Unge Pædagoger*, (2), 29-40.

Dahlbæk, A. (2019). *Studiegruppen: Etablering, facilitering og udvikling* (2. udg.). Dansk Psykologisk Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2015). *Fordelingen af det stigende optag på erhvervsakademiuddannelserne*.

<https://eva.dk/Media/638409061813362349/Fordelingen%20af%20det%20stigende%20optag%20pa%20erhvervsakademierne.pdf>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2018). *Udviklingen i optaget på de videregående uddannelser*.
<https://eva.dk/Media/638403107109691584/Udviklingen%20i%20optaget%20p%C3%A5%20de%20videreg%C3%A5ende%20uddannelser.pdf>

Duch, H. (Red.). (2023). *Gruppearbejde på ungdoms- og videregående uddannelser: Begrundelser og perspektiver*. Frydenlund.

Hansen, J. T., & Nielsen, K. (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus Universitetsforlag.

Jacobsen, D. (2020). *Tværfaglige studiegrupper: En håndbog*. Samfundslitteratur.

Jonasson, C., & Luring, J. (2010). Diversitet og gruppeperformance: Et studie af undervisere på universitetsniveau. *Scandinavian Journal of Organizational Psychology*, 2(2), 15–16.

Larsen, L., Weber, S. S., & Wulf-Andersen, T. Ø. (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 20(1).

Luthra, P. (2021). *Diversifying diversity: Your guide to being an active ally of inclusion in the workplace*. Diversifying Diversity ApS.

Rask, L., Birk Hansen, M., Ravn, I., Rask, A.K. (2018): *Studiegrupper - Samarbejde og facilitering*.

Roller og opgaver på KEA BYG. (2024, 28. august). Hentet fra KEA Bygs intranet.

Studenterrådgivningen. (2024, 25. august). *Model til analyse af studiegruppe*.
<https://srg.dk/media/9036/vrkt0ak.pdf>

Studieordning for bygningskonstruktøruddannelsen på KEA. (2024, 28. august).
<https://studieordninger.KEA.dk/2024/32/195>

Williams, J. C. (2023). *Bryd bias: Skab reel inklusion*. København: Djøf Forlag.

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](#)

Decoding – et greb til at synliggøre undervisernes tavse viden

Simone Brendstrup¹, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Bente Kristiansen, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Abstract

Universitetsundervisning handler om både faglig viden og akademiske kompetencer, fx akademisk skrivning. Skrivning kan imidlertid være vanskelig at undervise i. Underviserne har selv skrivekompetencerne, men væsentlige detaljer om, hvordan de gør, er ofte tavs viden.

Skriveforskning peger på, at denne tavshed er udfordrende for de studerende, når de skal skrive (Lillis 2001). Skriveforskning peger også på, at de videnskabelige discipliners skriftlighed er knyttet til de måder, videnskaberne producerer viden på (bl.a. Blåsjö 2004), og de fagdisciplinære eksperter er derfor nøglepersoner i de studerendes faglige skriveudvikling.

Derfor har vi designet en workshop inspireret af metoden *Decoding the Disciplines* (Middendorf & Pace 2004), hvor undervisernes tavse viden om faglige skriveprocesser bliver italesat.

Erfaringerne tyder på, at workshoppens pædagogiske format har potentiale til at artikulere den tavse viden – om akademisk skrivning som her eller andre akademiske kompetencer – og dermed give et bedre fundament for at understøtte de studerendes læring.

Hvordan lærer man at skrive akademisk?

Som universitetspædagogiske konsulenter med særligt fokus på skrivning får vi ofte henvendelser fra undervisere, der mener, at mange af deres studerende ikke skriver godt nok. Så de beder os om at tilbyde skrivekurser eller skriveworkshops til de studerende. Det siger vi nej til af to grunde. Den ene er, at det at skrive eller på andre måder udtrykke sig fagligt ikke kan læres på en formiddag eller to – det er en lang proces, fordi fagets udtryksmåder læres i sammenhæng med, at man lærer faget (se bl.a. Hyland 2004, Wingate 2015, Carter 2007). Den anden grund er, at vi faktisk ikke ved, hvad der anses for gode tekster inden for biologi, litteraturvidenskab, geologi, medicin, astrofysik osv. Den viden har fagenes undervisere til gengæld. De bedriver deres fag kompetent – de forsker, skriver og udgiver. Men hvordan de gør, er ofte tavs viden (se bl.a. Russell 1995, Middendorf & Pace 2004, Lillis 2001, Wingate 2015). Denne viden kan være svær at gøre tilgængelig i undervisningen og vejledningen af studerende.

Behovet for at synliggøre den tavse viden om faglig akademisk skrivning er stort, fordi de studerende ellers famler i blinde. Det har bl.a. Kristiansen et al. peget på i artiklen "Hvordan skriver man egentlig en diskussion" (2024). I deres projekt er fokus på de studerende og hvordan fagets konventioner kunne ekspliciteres i fx opgaveformuleringer og læsestrategiske spørgsmål. Her forsøger vi at give et bud på et workshopdesign, hvor

¹ s.b@au.dk

underviserne sætter ord på deres tavse viden om faglige udtryksmåder, så de bliver i stand til at kommunikere med de studerende om faglige tekster på et nuanceret og konkret niveau: præcist hvor i teksten halter den faglige argumentation, præcist hvor er teksten fagligt upræcis osv.

Flere har forsøgt at synliggøre underviserens tavse viden via et samarbejde, hvor faglige eksperter og skriveeksperter sammen underviser studerende i akademisk skrivning. Den praksis har dog nogle begrænsninger, bl.a. kan det være svært at sikre tilstrækkelig organisatorisk forankring og ejerskab (Lind & Stålberg 2023) og sikre, at underviserens tavse skrivekompetencer for alvor synliggøres (Joensmoen & Greek 2017). Derfor prøver vi at træde ud af rollen som skriveeksperter og i stedet facilitere en workshop, hvor undervisere undersøger egen skriveproces og udvikler idéer til, hvordan de kan bruge deres egne erfaringer, når de skal vejlede studerende. Vi antager, at ved at blive opmærksomme på deres egne skriveprocesser, kan underviserne finde en genvej til bedre at vejlede de studerendes skrivning. Eller man kan sige, at en vis bevidsthed og et sprog om egen ekspert-praksis er nødvendig for at kunne invitere novicer ind i den faglige diskurs. Og som et ikke uvæsentligt biprodukt: det kan også lette egen skriveproces at blive mere klar over, hvordan man egentlig arbejder sig igennem skriveprocessen.

I workshoppen tager vi udgangspunkt i metoden *Decoding the Disciplines* (Middendorf & Pace 2004, Middendorf & Shopkow 2018). Grundtanken i denne metode er at identificere de vanskeligheder (learning bottlenecks) de studerende oplever, og at underviserne gennem interview bliver opmærksomme på deres tavse viden om, hvordan de selv håndterer disse vanskeligheder.

Den faglige disciplin er nøglen

Workshoppen bygger på to forskningsmæssige indsigter. For det første, at de videnskabelige discipliners skriftlighed er knyttet til de forskellige måder, videnskaberne producerer viden på. Det er blevet påvist i lingvistisk forskning vedr. akademiske tekster. Bl.a. har Mona Blåsjö (2004) vist, hvordan to forskellige discipliner, historie og nationaløkonomi, har to meget forskellige måder at udtrykke sig på (og undervise på), og at de konkrete udtryk knytter sig til forskelle i disciplinernes videnssyn. Hun så, at historievidenskab bygger på kildekritik og på sammenligninger af forskellige tolkninger, hvilket lægger sig op ad et kritisk-pluralistisk videnssyn. Hos nationaløkonomerne så hun derimod et mere rationalistisk videnssyn, hvor der blev arbejdet ud fra hypoteser argumenteret for gennem matematiske modeller og logiske ræsonnementer.

Tilsvarende har Nesi & Holmes (2010) analyseret studerendes tekster inden for en række forskellige discipliner. De peger på, at i fx fysik vil subjekterne ofte være skjulte, og sproget passivt. Det er en sproglig markering af, at viden bygger på reproducerbare forsøg, der er uafhængige af, hvem der udfører dem. I mange humanistiske discipliner er subjekterne derimod ofte meget tydelige, netop fordi validitet i den videnskabelige argumentation bygger på kilder og autoriteter, der derfor også må fremstå tydeligt i teksterne.

Der er altså meget store variationer inden for akademisk skriftlighed, men der er også nogle fælles træk. Ken Hyland (2004) peger på, at alle akademiske tekster bl.a. har det til fælles, at de er argumenterende tekster, der søger at overbevise læseren om sandsynligheden af en videnskabelig argumentation. Det gælder uanset, om det er en empirisk undersøgelse af kvantitativ eller kvalitativ art eller en teoretisk argumentation. Hyland peger også på, at alle akademiske tekster refererer til andre videnskabelige kilder, og at de tilstræber *intellectual honesty*. Men, fortsætter han, der er markante forskelle på, hvordan forfatterne søger at repræsentere sig selv, at etablere autoritet, at præsentere valide argumenter osv. Og de forskelle hænger sammen med de disciplinære diskursfællesskaber, man publicerer inden for. Det er jo i sidste instans kolleger inden for den faglige disciplin, der gennem peer review tager stilling til kvaliteten af teksterne (Hyland 2004: 11). De retoriske konventioner for

teksterne vil derfor, påpeger Hyland, afspejle en del af de epistemologiske og sociale antagelser, som findes i det pågældende forskningsfelt. Fx er der store forskelle på, hvordan man refererer til fagfællers arbejde. I det korpus af tekster, Hyland analyserede, fandt han dobbelt så mange citater inden for humaniora som inden for naturvidenskab. I lighed med Nesi & Holmes (2010) fandt han også, at forfattere inden for humaniora fremstod mere tydeligt som subjekter i teksterne, mens naturvidenskabelige forfattere langt oftere nedtoner deres position som forfattere (Hyland 2004: 30).

Akademisk skrivning handler altså om meget mere end viden om grammatik og retskrivning. Det handler også om at forstå de epistemologiske forudsætninger for, hvordan man udvikler videnskabelig viden inden for fagene, så man kan udtrykke sig i overensstemmelse hermed. Akademisk skrivning handler desuden om at forstå de normer, der gælder i de pågældende diskursfællesskaber, fx hvordan man refererer til kollegers arbejde.

Således kan lingvistisk forskning forklare, hvorfor akademisk skrivning bedst læres inden for de akademiske discipliner og deres diskursfællesskaber. Samt hvorfor de faglige undervisere og de sociale praksisser i fagene er helt centrale, når de studerende skal lære disciplinernes skriftlige udtryk at kende.

Skrivning kan altså ses som en social praksis, der foregår i og varierer med de forskellige diskursfællesskaber, man indgår i, og herfra opstår begrebet *literacy* (Kulbrandstad 2017). Forståelsen af skrivning som en social praksis ligger også i begrebet *academic literacy*, fx i Ursula Wingates (2015) definition: "the ability to communicate competently in an academic discourse community" (2015: 6).

Samme forståelse ligger også i det store danske (nu afsluttede) forskningsprojekt på SDU "Faglighed og Skriftlighed". Her undersøgte man skrivepraksisser i folkeskolens ældste klasse samt gymnasiet (Krogh & Jakobsen 2016). Det er altså ikke ukendt i dansk kontekst at forstå skrivning som en social praksis, men den universitetspædagogiske praksis omkring skrivning er i højere grad præget af håndbogslitteratur.

I øvrigt er diskursfællesskaber – og dermed akademiske tekster – ikke statiske, men ændrer sig også over tid (Bazerman 2000). De studerende har brug for at forstå skrivning som kontekstuel kommunikation i foranderlige diskursfællesskaber. Med andre ord har de studerende brug for at udvikle *academic literacy*, ikke at kunne følge en generisk skabelon.

Den anden indsigt, vi bygger på, er, at denne fagspecifikke viden om og mestring af skrivekompetencer ofte er tavs viden hos underviserne. Theresa Lillis (2001) har gennem en række dybtgående samtaler med studerende om deres opgaver undersøgt, hvordan de forstod den feedback, de fik fra underviserne. Her blev det tydeligt, at der var meget, som de slet ikke forstod. Fx var mange studerende i tvivl om, hvad underviserne mente med begreber som argumentation, diskussion og det at forholde sig kritisk (Lillis 2001: 59). Det betyder, at de studerende føler en fremmedhed over for fagets skrivekonventioner, og denne fremmedhed kæder Lillis sammen med, at underviserne taler om skrivekonventionerne, som om de er helt naturlige, og vi alle er enige om dem:

"... this strangeness is compounded by the fact that such conventions are treated as if they were 'common sense' and are communicated through wordings as if these are transparently meaningful" (Lillis 2001: 75)

Lillis bruger ligefrem udtrykket *institutional practice of mystery* som betegnelse for, at de studerende oplever, at forventningerne til deres skrivning ikke er eksplicitte, men tavse.

Baseret på disse to væsentlige indsigter finder vi det afgørende for de studerendes udvikling af *academic literacy* at eksplicitere undervisernes tavse viden. Ikke som en viden, der skal videregives til de studerende i form af anvisninger, men som et sprog, der kan anvendes i faglige dialoger, fx i vejledning af studerende om deres skrivning.

Vi er inspirerede af Middendorf & Pace (2004) samt Middendorf & Shopkow (2014), der har udviklet metoden *Decoding the Disciplines* som en metode til at bringe undervisernes tavse viden frem i lyset. Idéen er, at man gennem interviews søger at omsætte implicit ekspertviden til eksplicite mentale opgaver/*tasks* og dermed også tilgængelige mentale handlinger for de studerende (Middendorf & Shopkow 2014: 36).

Det teoretiske grundlag for metoden kommer flere steder fra. Fra kognitiv teori hentes bl.a. begrebet *bottlenecks*, hvor studerende typisk sidder fast fx i forståelsen af begreber, samt begrebet *analogi*, som henviser til, at ukendte begreber eller fænomener kan blive forstået via analogier til noget velkendt (Middendorf & Shopkow 2018: 182). Fra studier af forskelle på eksperter og novicers tænkning kommer antagelsen om, at *troublesome knowledge* for de studerende ofte hænger sammen med den tavse viden, underviserne har svært ved at artikulere (ibid: 36 ff). Og ikke mindst tager metoden udgangspunkt i disciplinerne og deres forskellige måder at producere viden på. Begrebet discipliner dækker også tværvidenskabelige områder:

"Disciplines are silos holding a set of mental actions that make up one way of creating knowledge. By uncovering disciplinary tacit knowledge we can make it available to students. But decoding also works well in cross-disciplinary fields, whose silos comprise a different cross section of mental actions" (ibid: 7)

Decoding-metoden adresserer derfor de to væsentlige indsigter fra forskningen i studerendes udfordringer med akademisk skrivning: dels at discipliner arbejder forskelligt, dels at underviserne har tavs viden. Af den grund er den brugbar, selvom metodens omdrejningspunkt oprindeligt er undervisning og ikke specifikt skriveprocesser.

Konteksten for workshoppen

Workshoppen udsprang af, at en forskningsgruppe havde haft en workshop om vejledning med én af vores kollegaer og nu ønskede at fokusere på vejledning af akademisk skrivning og skriveproces. Derfor var der på forhånd sat en ramme om workshoppens tema.

De 10 deltagere i workshoppen kom fra det samme interdisciplinære forskningsinstitut. De kom med forskellige fagligheder fra hhv. det sundhedsvidenskabelige og det naturvidenskabelige fakultet på X Universitet, men fra samme overordnede forskningsfelt.

Tre af deltagerne var ph.d.-studerende, mens syv var postdoc. Alle var enten allerede vejledere eller stod over for at skulle være vejledere for studerende primært på kandidatniveau, og mange af dem skulle desuden vejlede laboratorieforsøg i forbindelse med opgaver.

Deltagernes fagligheder var således langt fra vores egne. Netop derfor, og som skriveforskningen peger på, er vi ikke eksperter i deltageres skrivepraksis og skrivekonventioner og dermed heller ikke i vejledningen af de studerendes skrivning i deres disciplin. Af den årsag ønskede vi at designe en workshop med vejledernes egne skrivepraksisser og erfaringer som omdrejningspunkt. En workshop, hvor vi i højere grad skulle facilitere deltageres samtaler, refleksioner, erkendelser og læring frem for at indtage en ekspertrolle – fordi vi ikke er eksperter i deltageres faglighed, men i skrivning og tekster generelt.

En workshop i tre trin

Workshoppen, som vi gav overskriften "How to supervise students writing scientific texts", er tilrettelagt i tre trin: 1) De studerendes typiske skriveudfordringer, 2) Hvordan overkommer du disse skriveudfordringer? og 3) Hvordan kan du vejlede de studerende gennem disse skriveudfordringer?

Trin 1: De studerendes typiske skriveudfordringer

Det første trin handler kort sagt om at beskrive de studerendes typiske skriveudfordringer. Allerede før

workshopdagen spurgte vi via et spørgeskema deltagerne "What do you consider the most important problem in students' writing?". Svarene på det spørgsmål var for os overraskende enslydende og cirkulerede omkring:

- Struktur
- Diskussion
- Præcision ift. sprogbrug og analyse
- At modtage og anvende feedback

Disse svar brugte vi som input til at planlægge workshopkens fokusområder.

Til workshoppen havde vi også bedt alle deltagere om at medbringe et uddrag af en tekst skrevet af en studerende, de selv havde vejledt. Disse tekstuddrag skulle deltagere bruge i workshopkens første to aktiviteter: først skulle de i små tilfældigt sammensatte grupper kigge efter skrive- og tekstmæssige udfordringer i uddragene og dernæst lede efter tekstens kvaliteter. Deltagerne skulle komme med deres egne iagttagelser og udledning af teksternes kvaliteter, uden at vi havde formuleret tekstkvaliteterne på forhånd. Med baggrund i studenterteksterne skulle grupperne dernæst diskutere, hvilke tekstkvaliteter de generelt kigger efter i de studerendes tekster. Med andre ord, hvilke tekstlige træk gør en videnskabelig tekst god. Allerede her bad vi dem altså om at begynde at sætte ord på, hvad de ved om gode videnskabelige tekster inden for deres eget felt.

Efter gruppearbejdet samlede vi op i plenum, hvor vi skrev de udledte tekstkvaliteter op på en tavle. Grupperne nævnede:

- Præcis parafrasering og brug af begreber
- Struktur, som er i overensstemmelse med genren
- Læsevenlighed, herunder passende sætningslængde, sætningskompleksitet og logisk afsnitsdeling
- Logisk fremdrift
- At skabe en interessant fortælling
- Tilpasset til læseren - gælder også sproget
- Passende og relevant detaljeniveau i både redegørelser og analyser
- Referencer, som er *up to date*, relevante, placeret korrekt, passende mængde og sporbare

Denne liste indikerer tydeligt, at deltagerne har masser af viden om kvaliteter i tekster, som de i denne aktivitet har fået sat ord på. Desuden er det interessant, at hvis vi som skriveeksperter skulle have præsenteret for deltagerne, hvilke træk der gør tekster gode, kunne vi have brugt de samme begreber. Den helt afgørende forskel, som vi ser den, er dog, at med vores generiske kompetencer ville vi ikke kunne forklare præcis, hvordan disse tekstkvaliteter ser ud i deres faglige kontekst. Men det ved de faglige eksperter. Med andre ord, når deltagerne selv beskriver, at en tekstkvalitet er fx sproglig præcision, så ved de konkret, hvordan sproglig præcision ser ud i en videnskabelig tekst i deres disciplin. Ved at lade deltagerne bruge deres viden og erfaring til at udlede begreber for tekstkvalitet på baggrund af de studerendes konkrete tekster sparer vi dem altså for det oversættelsesarbejde, det ville kræve, hvis de skulle overføre vores generiske begreber til deres egen konkrete kontekst.

Da vi dernæst bad deltagerne beskrive strukturen i en videnskabelig tekst, gik de igen i gang med at sætte ord

på deres tavse skrivepraksis. De skulle skrive tekstens overskrifter/sektioner og for hver af disse beskrive, hvordan netop den sektion bidrager til at besvare forskningsspørgsmålet. Idéen med aktiviteten var at tydeliggøre, at den videnskabelige teksts formål er at besvare et forskningsspørgsmål, og at tekstens dele derfor på hver deres måde bidrager til netop det svar. Dermed satte denne aktivitet yderligere deltagerne i gang med at beskrive deres egen praksis og ikke mindst forholde sig til, hvorfor den praksis ser sådan ud – altså hvordan skrivepraksis hænger sammen med forsknings- og erkendelsespraksis.

Med deres egen strukturbeskrivelse i hånden skulle deltagerne igen indgå i grupper, hvor de skulle sammenligne deres beskrivelser. De skulle særligt kigge på forskellene og ikke mindst prøve at finde forklaringer på disse forskelle. Det interessante her var, at der netop *var* forskelle, og at deltagerne godt kunne forklare dem. Forklaringerne handlede fx om, at de skrev til forskellige tidsskrifter, at de skrev med forskelligt fokus, hvor nogle var mere fokuserede på metode, andre på resultater, eller at de skrev inden for lidt forskellige discipliner. Disse forskelle, som sagtens kunne forklares ud fra tekstens kontekst, synliggjorde vores pointe om, at tekster netop er formet af deres kontekst, kommunikationssituationen – og at det er den pointe, de studerende har brug for at forstå frem for at få vist en fast struktur, de kan bruge som tjekliste og forme deres indhold efter.

Som afrunding på trin 1 holdt vi et kort oplæg om, hvad skriveforskningen siger om studerendes skriveudfordringer. Formålet med oplægget var at introducere begrebet *institutional practice of mystery* for at fremhæve de studerendes perspektiv på akademisk skrivning.

Trin 2: Hvordan overkommer du typiske skriveudfordringer?

Overskriften på workshoppen trin to er "Your experiences with overcoming writing challenges". Deltagerne skulle undersøge deres egen skrivepraksis og særligt, hvordan de selv gør det, som de studerende har svært ved. I denne del af workshoppen zoomede vi ind på udfordringen at skrive en diskussion, fordi mange af deltagerne forud for workshoppen havde peget på diskussion som særligt udfordrende. Stærkt inspireret af *Decoding the Disciplines* (Middendorf & Pace 2004) havde vi udformet en interviewguide, som deltagerne skulle bruge til at interviewe hinanden i par. Vi bad interviewer om at tage noter og evt. stille uddybende spørgsmål for at få så mange detaljer som muligt, som de bagefter skulle bruge til at udforme en poster. Interviewguiden bestod af tre spørgsmål:

1. Describe the difficulties related to writing the discussion part of a paper as concretely as possible – and not as a student deficiency.
2. How does an expert like yourself write the discussion? Describe every little step in this process.
3. How can you show all these hidden steps to the students, for example by constructing activities that will allow students to do all these small steps? How can you scaffold their working/writing process?

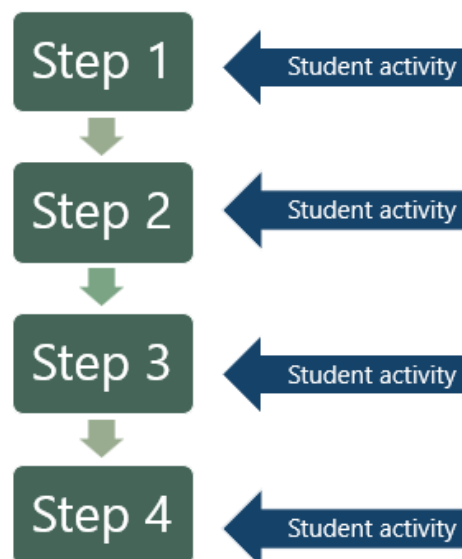
Formålet med disse interviews var for det første at beskrive udfordringen i detaljer: hvad er det egentlig, der er så vanskeligt ved at skrive en diskussion. Middendorf & Shopkow (2018) understreger vigtigheden af, at udfordringer ikke skal beskrives som mangler hos den studerende, men derimod som legitime udfordringer, den studerende møder. For det andet var formålet at beskrive i minutløse detaljer, hvad deltagerne hver især selv gør, når de skal skrive en diskussion – altså hvordan de selv overkommer udfordringen. Med andre ord bad vi altså deltagerne om at sætte ord på deres praksis, på det, de 'bare gør'. Derved bliver deres egne erfaringer synlige og mulige at anvende i vejledningen. Middendorf & Pace påpeger, at det kan være lettere at få detaljerne frem, hvis interviewer er fra en anden faglig disciplin, fordi interviewer så bedre er i stand til at spørge ind til 'selvfølgeligheder' i måden at gribe skriveudfordringen an på.

Efter at have interviewet hinanden skulle deltagerne lave en simpel poster ud fra denne skabelon:

MAKE YOUR POSTER

Illustrate your answers to interview question 2, e.g. as a flow chart

Describe your examples of student activities and relate them to the different steps



Pointen med at give en skabelon var, at vi gerne ville have deltagerne til at fokusere på indholdet frem for posterens visuelle udtryk. På posteren skulle de trin for trin beskrive deres praksis ift. at skrive diskussioner. Efter således at være kommet frem til en detaljeret beskrivelse af egen praksis skulle deltagerne for hvert trin tilføje idéer til (skrive)aktiviteter, som ville kunne hjælpe de studerende til at foretage de samme trin.

Disse posters hængte vi op i lokalet, og med en kop kaffe i hånden gik deltagerne uformelt rundt og kiggede på hinandens posters og snakkede med hinanden om deres skrivepraksis. Formålet med denne aktivitet var dels at skabe et forum for at tale om skrivning med kollegaer, dels at deltagerne kunne få øje på forskelle og ligheder mellem deres egen og deres kollegaers praksis; i store træk lignede de hinanden, men i detaljerne var der alligevel forskelle. Disse posters var således med til at gøre deltagerne bevidste om både deres egen og deres fags skrivepraksis og samtidig vise, at den praksis ikke er universel.

Trin 3: Hvordan kan du vejlede de studerende gennem typiske skriveudfordringer?

Workshoppens tredje og sidste trin, "Supervision as communication of how to overcome writing challenges", indebar som det første en individuel refleksion over egen vejledningspraksis ud fra spørgsmålet "How do you provide text feedback for students?" og dernæst en diskussion i par af samme spørgsmål. Deltagerne skulle overveje, hvordan de formulerer deres feedback, hvor meget og hvor detaljeret feedback de giver, om de bruger kommentarfeltet eller *track changes*-funktionen, om de leverer deres feedback skriftligt eller mundtligt, hvordan de begrundes deres feedback, samt hvilke kriterier, der ligger til grund for deres feedback.

Efter disse diskussioner i par havde vi en fælles diskussion af deltagernes vejlednings- og feedbackpraksis samt et kort oplæg om nogle principper for konkret og konstruktiv feedback. Denne fællesdiskussion var særlig central af to årsager. For det første fordi en vejleders tekstfeedback er yderst vigtig for den studerendes arbejde med skriveudfordringer. For det andet fordi deltagerne selv i spørgeskemaet før workshoppen havde nævnt, at den største udfordring i deres vejledning af studerendes skrivning er at give god feedback uden at overtage den studerendes skrivning og tekst.

Diskussionen kom derfor naturligt nok til at handle om, hvordan man som vejleder kan give tekstfeedback, der er præcis og brugbar for den studerende og stadig bevarer den studerendes ejerskab. Som facilitatorer oplevede vi, at flere af deltagerne kunne bruge denne diskussion til at gentænke deres feedbackpraksis. Desuden fandt flere af deltagerne netop mening i at bruge deres egne skriveerfaringer som et udgangspunkt for feedback og vejledning.

I diskussionen om feedbackpraksis kom deltagerne desuden med udtalelser som *jeg har ikke tænkt over at gøre det på andre måder, det er det hurtigste for mig og jeg giver bare så meget feedback som muligt*. Disse udtalelser tyder på, at deltagerne ikke havde reflekteret videre over deres feedbackpraksis som vejledere. Før nu – og netop refleksionen var vigtig for os at sætte i gang.

Pointen med dette tredje og sidste trin er at koble deltagernes erkendelser om skriveudfordringer (trin 1) og deres egne erfaringer (trin 2) til deres vejledning, fordi de netop kan bruge deres egne skriveerfaringer, den tavse viden, som nu er (mere) tilgængelig, til at vejlede de studerendes skrivning – som et afsæt, som ramme eller som værktøj, når den studerende møder udfordringer. Adgangen til den tavse viden gør det muligt at kvalificere samtaler, fx i forbindelse med vejledning, med de studerende om, hvordan man kan udtrykke sig fagligt – og hvordan disse udtryk hænger sammen med epistemologiske udgangspunkter. Evalueringen af workshoppen tyder på, at vi lykkedes med at lave den kobling, hvilket vi uddyber i afsnittet herunder.

Erfaringerne fra workshoppen

Da vi allerede har beskrevet vores observationer af de enkelte aktiviteter, præsenterer vi her, hvad evalueringen af workshoppen peger på, samt vores observationer af workshoppen som et hele.

I evalueringen stillede vi tre spørgsmål i Mentimeter:

- "What was most surprising in today's workshop?"

Her nævnes især erkendelsen af, at kollegaer deler de samme udfordringer i skriveprocesser og med at give feedback i vejledningen.

- "What was most useful in today's workshop?"

Her nævnes især refleksion over egen praksis, erfaringsudveksling med kollegaer og nogle konkrete idéer til vejledningsaktiviteter.

- "What would you like to change in your own supervision practice?"

Her nævnes især mere fokus på skrivning i starten af vejledningsprocessen, forventningsafstemning, mere metakommunikation omkring feedback og en mere struktureret vejlednings- og skriveproces.

Det første, vi vil pege på, er svar på spørgsmål to, hvortil en deltager har svaret "Actively reflect about the writing process". Tilsvarende på spørgsmålet "What was most surprising in today's workshop?" er der en deltager, der skriver:

"To call it a surprise is probably a bit of a stretch, I found everything quite obvious once it was mentioned. But not something I have thought actively about before."

Ordene "Actively reflect" og "Thought actively about" ser vi som indikatorer af, at deltagernes forståelse af og sprog for skrivningen har flyttet sig i workshoppen. Det understreger vores antagelse om, at deltagerne kom med (tavs) viden om akademisk skrivning, som de (måske for første gang) satte ord på – og således er der grundlag for at kunne samtale og reflektere over skrivning og skriveproces.

I det sidste citat er det desuden interessant, at deltageren pointerer, at workshoppens pointer egentlig er ganske indlysende. Men sådan skulle det også gerne være, for workshoppens idé var netop at grave deltagernes erfaringer og tavse viden frem. Deltagerne vidste godt det hele – de var bare ikke klar over, at de vidste det. Fra vores perspektiv indikerer kommentaren således, at det er lykkedes at gøre noget tavs viden eksplicit.

Vi observerede også, at deltagernes fokus begyndte at flytte fra produkt, altså den færdige tekst, til proces. Vi så, at deltagerne først opdagede, at deres processer er forskellige, og dernæst – og nok vigtigst – kunne begrunde disse forskelle med argumenter om, at deres processer er forskellige, fordi processerne hænger sammen med, hvilken viden de producerer og hvordan.

I evalueringen peger deltagerne på, at noget af det mest brugbare var den aktivitet, hvor de trin for trin skulle beskrive, hvordan de skriver en diskussion, samt den aktivitet, hvor de skulle skitsere deres strukturer. I begge disse aktiviteter skulle deltagerne beskæftige sig med forskelle og ligheder i deres egne arbejdsprocesser.

En anden indikator for, at deltagerne har flyttet deres fokus fra produkt til proces, er udtalelser om, at de fremover vil have mere fokus på den studerendes proces. Fx:

"I would really focus on getting the students to write early"

"Discuss their outline of what they cover and make sure they produce text on a continual basis and not just at the very end of a project"

"Start teaching my students tips how to get the process long-term structured not to get overwhelmed in the end"

Udover at have fokus på (skrive)processen handler disse tre kommentarer også om noget, deltagerne vil gøre anderledes i deres vejledningspraksis. Det peger på, at workshoppen potentielt kan ændre deltagernes vejledning. Vi observerede nemlig, at deltagerne opdagede – eller i hvert fald blev bevidste om – hvordan deres egne arbejds- og skriveprocesser som forskere er relevante og brugbare i vejledningen, hvilket kan gøre vejledningen mere faglig relevant, også for dem selv. En deltager skriver, at refleksioner, som kan ændre egen praksis, netop var det mest brugbare i workshoppen:

"Self-reflecting on own practices and getting inspiration for what may improve one's own supervision of future students. Collected a lot of useful ideas, I believe"

Vi spurgte også deltagerne direkte "What would you like to change in your own supervision practice?". Udover fokus på den studerendes skriveproces nævner flere deltagere, at de vil være mere strukturerede i deres vejledningsproces. Fx denne kommentar: "To be more structured in the process, and I think I got the tools to do so today".

Derudover nævner flere, at de vil være bedre til at kommunikere om både forventninger og feedback med de studerende samt sørge for, at de studerende faktisk arbejder med vejlederens feedback. Det nævnes fx i disse kommentarer:

"To make your students work with your comments"

"Not much per se, but just tune up the details of how I communicate feedback – maybe in less comprehensive way which I tend to do and overwhelm the student"

I den sidste kommentar hæfter vi os også ved, at deltageren vil ændre, hvordan feedbacken kommunikeres og mængden af feedback – hvilket deltageren opfatter som en detalje i sin praksis. Og det er måske en detalje for vejlederen, men for den studerende og for skrivevejledningen kan det være ret afgørende.

Alt i alt mener vi altså at have set flere gode resultater: 1) deltagerne satte ord på den viden, de allerede havde om akademisk skrivning, 2) deltagerne flyttede fokus fra produkt til proces samt begyndte at argumentere for, hvorfor deres proces er på en bestemt måde, og 3) deltagerne fik øje på, at deres egne erfaringer kan bruges til at kvalificere vejledningen af de studerendes skrivning.

Derudover stod særligt én ting tydeligt frem i evalueringen, som vi ikke havde observeret under selve workshoppen. Nemlig det kollegiale aspekt. Blandt det mest brugbare nævnes fx "Discussions with fellow participants at similar career stages" og "Hearing other people's approaches". Retteligt skal det bemærkes, at en deltager også nævner, at der var for mange gruppeaktiviteter. Derfor bør man nok være mere eksplicit omkring, at *Decoding*-metoden faciliterer en kollegial erfaringsudveksling for at synliggøre den tavse viden – den kommer netop frem i gruppeaktiviteter.

En anden nævner deltagerens forskellige vejledningserfaring som en ulempe. Som nævnt i beskrivelsen af workshoppens metode var grupperne tilfældigt sammensat. Man kan overveje at sammensætte grupperne enten homogent eller heterogent ift. erfaringsniveau. Begge gruppesammensætninger har fordele og ulemper, men under alle omstændigheder vil det sikkert være en fordel at være eksplicit over for deltagerne om valget.

Ydermere giver deltagerne udtryk for, at det at spejle sig i de andres udfordringer og opdage, at man ikke er alene med sine udfordringer, var både overraskende og brugbart:

"To discuss our struggles and exchange experiences – it helps to feel it is not only your problem"

"See everyone struggles with the same"

"I was almost surprised that many people have the same strategy on how to teach writing papers and that we have the same issue during the supervision. It was really relieving to know that"

Denne kollegiale 'bonuseffekt' mener vi faktisk er meget værdifuld set fra et pædagogisk udviklingsperspektiv. Hvis deltagerne ikke kun har fået ord for deres egen skrivepraksis, men endda også nogen at drøfte den med, et kollegialt forum, så er vi på den front nået endnu længere med vores workshop, end vi havde håbet på.

På baggrund af disse observationer og evalueringer mener vi, at workshoppen lykkedes godt med det, vi ønskede. Nemlig at bringe deltagerens tavse viden frem i lyset, så de kan bruge den i deres vejledningspraksis. Vi så endda, at deltagerne gik derfra med gode intentioner for deres fremtidige vejledningspraksis. Hvorvidt workshoppen rent faktisk har ændret deres praksis – og givet anledning til kollegiale samtaler om udfordringer i skrivning og vejledning – det kan vi på nuværende tidspunkt kun håbe på.

Workshopformatets potentialer og begrænsninger

I denne workshop ønskede vi at undersøge mulighederne for at synliggøre undervisernes egne skriveerfaringer på en måde, som kan kvalificere deres vejledningspraksis ved at bruge metoden *Decoding the Disciplines*.

Vi arbejdede kun med trin 1, 2 og 3 ud af de i alt 7 trin i modellen. Det vil sige, deltagerne identificerede de studerendes problemer, vi lavede interviews om undervisernes egne skriveerfaringer, og endelig arbejdede vi med modellering af undervisernes vejledningsprocesser. Middendorf & Shopkow (2018) gør selv opmærksom på, at man kan tilpasse metoden til den tid, man har til rådighed – alt fra et par timer til månedlige møder gennem et par år (ibid: 8). Ikke desto mindre har tidsrammen selvfølgelig betydning for, hvor langt man kan nå. Vi har ikke medtaget de sidste faser, hvor man dels arbejder med de studerendes motivation, dels deler viden og erfaringer med kolleger, men vi så faktisk potentialet for videndeling i workshoppens næstsidste fase, hvor deltagerne stillede spørgsmål til hinandens posters. Her hørte vi udtalelser, der pegede på bevidstgørelse om

egen skriveproces, men også erkendelser af, at andre strukturerer deres skrivearbejde anderledes.

Selve metoden, hvor vi først og fremmest sætter deltagerne på arbejde, betyder nok, at deltagerne ikke oplever et særligt stort udbytte. Vi leverer ikke ny viden. I stedet sætter vi dem på arbejde. Det er deltagerne selv, der identificerer de studerendes vanskeligheder, det er dem selv, der skal beskrive deres egne arbejdsprocesser, og endelig skal de selv revurdere deres vejledningspraksis. Selvom vi kommer med korte oplæg om studerendes oplevelse af *institutional practice of mystery* og om feedback, består hovedparten af workshoppen altså af deltagerne eget arbejde. Vores fokus handler om erkendelser snarere end værktøjer, der direkte kan implementeres i næste vejledningsseance. Det kan selvfølgelig opleves frustrerende at bruge fem timer uden at få leveret ny viden eller konkrete værktøjer. Til gengæld kan man sige, at deltagerne ikke efterfølgende selv skal sørge for *transfer* fra et generisk kursus til deres egen praksis. Hele workshoppen handlede jo om egen praksis.

Der findes andre måder end *Decoding*, der kan bruges til at sætte undervisernes faglige ekspertise i fokus og gøre deres tavse viden eksplicit, tilgængelig og anvendelig. Flere har fx forsøgt undervisningssamarbejder mellem faglige eksperter og skriveeksperter. Her rapporteres dog om begrænsninger, bl.a. i forhold til organisatorisk forankring og ejerskab (Lind & Stålberg 2023) og i forhold til, at undervisernes tavse skrivekompetencer ikke for alvor synliggøres (Joensmoen & Greek 2017). Andre har arbejdet med forskellige genrebaserede tilgange (se Wingate 2015 for en detaljeret gennemgang af forskellige skrivepædagogiske tilgange). Problemet med mange af disse tilgange er, at det ofte er tekstekspertisen, der bliver nøglen – ikke den disciplinære faglige ekspertise. I mange af disse samarbejder vil den faglige ekspert komme til at spille en birolle, selvom det netop er den disciplinære faglighed og underviserens tavse viden, der har den egentlige hovedrolle i udviklingen af akademiske skrivekompetencer. Det, vi ønskede i denne workshop, var af den grund at sætte den fagdisciplinære viden i fokus. Vores antagelse er, at underviserne er mere motiverede for at deltage i kompetenceudvikling, hvor deres egen faglighed er i fokus. Måske kunne man videreudvikle workshoppen, således at deltagerne faktisk skriver på deres egne artikler og samtidig udvikler et metaperspektiv på deres skriveproces og -udfordringer, som vil kunne anvendes i pædagogisk sammenhæng, herunder i forbindelse med vejledning. I det hele taget vil deltagelse i pædagogisk kompetenceudvikling formentligt opleves mere relevant, hvis den netop er forankret i egen faglighed.

En relevant overvejelse er desuden, hvilke forudsætninger vores workshop egentlig kræver af dem, der afholder workshoppen? Vi ønskede netop at træde ud af vores rolle som skriveeksperter og ind i en facilitator-rolle, hvor undervisernes ekspertviden kom frem. Men samtidig brugte vi i høj grad vores viden om tekster. For det første da vi fortolkede deltagerne svar på, hvad de anså for væsentlige problemer i de studerendes tekster. Fx fokuserede vi ikke på kommentarer om dårlige engelsk-kundskaber, men i stedet identificerede vi "diskussion" som et fælles og vigtigere problem. For det andet da vi ud fra viden om den kommunikationssituation, teksterne indgår i, bad deltagerne beskrive ikke blot strukturen på deres artikler, men også hvordan hvert enkelt afsnit indgik i besvarelsen af forskningsspørgsmålet, fordi vi fra lingvistiske studier ved, at besvarelsen af forskningsspørgsmålet er strukturerende for akademiske tekster. For det tredje da vi tilrettelagde oplæg om de studerendes typiske vanskeligheder og om tekstfeedback. For det fjerde i vores dialoger undervejs i workshoppen, bl.a. når vi pegede på tekstkvaliteter, ligheder og forskelle. Så man kan måske konkludere, at vores tekstekspertise ikke blev formidlet som viden til deltagerne, men var en væsentlig baggrund for, hvordan vi kunne facilitere workshoppen.

Selvom dette workshopformat forudsætter en vis grad af tekstekspertise, mener vi, det har nogle væsentlige styrker at anvende *Decoding*-tilgangen. For det første er det en styrke, at workshoppen tager udgangspunkt i deltagerne fagligheder – som vi facilitatorer ikke er eksperter i. Det betyder, at underviseren anerkendes som den kompetente ekspert, og som den egentlige nøgle til god undervisning og vejledning. For det andet er det

en styrke, at workshoppen pædagogiske greb med at synliggøre egne erfaringer for at bruge dem aktivt i undervisning og vejledning kan overføres til andre praksisser, fx feedback eller læsning af akademiske tekster. For det tredje har workshoppen en markant kollegial effekt. Flere af deltagerne nævnte, at det var rart at kunne tale om sine udfordringer, og at det gav en oplevelse af ikke at stå alene, når man hørte om andres udfordringer, der lignede ens egne. Den effekt opnåede vi på trods af, at vi ikke tog modellens *sharing*-trin med. Men ét er, hvad vi kunne se ske i workshoppen. Noget andet er, hvad der sker efterfølgende. I denne konkrete sammenhæng har vi ikke haft mulighed for at følge op på, om den kollegiale effekt og samtale er fortsat. Ideelt set ud fra *Decoding*-tankegangen er der tale om en kontinuerlig proces, og det er workshoppen svaghed, at den er en enkeltstående begivenhed. I et fremtidigt scenarie kunne man gøre mere ud af at rammesætte, hvordan deltagerne kan holde den kollegiale samtale kørende.

Konklusion

Da vi designede workshoppen "How to supervise students writing scientific texts", var vores udgangspunkt, at deltagerne (vejledere/undervisere) tavse viden om akademisk skrivning i netop deres disciplin skulle frem i lyset og dermed gøres tilgængelig for dem i vejledningen af studerendes skrivning. Behovet for at gøre den tavse viden eksplicit så vi bl.a. i Kristiansen et al.'s arbejde (2024). Belægget for vores udgangspunkt henter vi i skriveforskningen, som for det første peger på, at skrivning er uløseligt knyttet til den faglige disciplin, hvilket betyder, at vi som universitetspædagogiske konsulenter trods vores viden om tekster og skrivning ikke er eksperter i deltagerne disciplinære skrivning. (Blåsjö 2004, Nesi & Holmes 2010, Hyland 2004). For det andet peger skriveforskningen på, at selvom forskere og undervisere praktiserer og skriver inden for deres fag på kompetent vis, så er deres viden om, hvordan de egentlig gør det, en tavs viden (Lillis 2001).

For at indfri formålet om at eksplicitere deltagerne tavse viden om akademisk skrivning lod vi os inspirere af Middendorf & Paces metode *Decoding the Disciplines* (2004), fordi den netop fokuserer på at undersøge og eksplicitere tavs viden om de faglige udfordringer, de studerende møder.

I løbet af workshoppen så vi, at de designede aktiviteter på forskellig vis fik deltagerne til at sætte ord på deres praksis og viden om akademisk skrivning. En viden, som de allerede havde, men som nu blev gravet frem, blev tilgængelig og sprogliggjort. Vi så, at deltagerne fik øje på deres egne arbejdsprocesser og sammenhængen med skriveprocessen, hvilket gav dem et sprog til at vejlede de studerende og til at gøre de tavse processer eksplicite. Og det er netop disse processer, som de studerende ikke selv kan gennemskue. De studerende har brug for vejlederen til at forstå disse processer, så de også kan blive kompetente deltagere i fagets diskursfællesskab – altså for at udvikle *academic literacy*.

Derudover påpegede deltagerne i evalueringen, at workshoppen også havde startet en kollegial samtale, hvor de kunne spejle sig i hinanden og dermed føle sig mindre alene med deres (vejlednings)udfordringer. Det kollegiale aspekt er også en del af *Decoding the Disciplines*, og selvom det ikke var det primære formål med workshoppen, så er det absolut et ikke uvæsentligt biprodukt i forhold til deltagerne fortsatte pædagogiske udvikling. Hvorvidt og hvordan den kollegiale samtale og den pædagogiske udvikling fortsætter efter workshoppen, har vi dog intet indblik i.

Vi vurderer således, at workshoppen er et godt bud på, hvordan undervisernes faglige ekspertise og viden om akademisk skrivning kan sættes i fokus frem for generisk viden om akademisk skrivning. Workshoppen greb, altså at bringe den tavse viden frem i lyset gennem faciliterede aktiviteter, er ydermere overførbart til andre akademiske praksisser end skrivning. Det kunne fx være læsning, feedback eller litteratursøgning.

Kort sagt, det er muligt gennem en workshop som vores at eksplicitere vejlederes tavse viden om akademisk skrivning, så den viden kan bruges aktivt i vejledningen af studerendes skrivning.

Referencer

- Bazerman, C. (2000). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/bazerman-shaping/> (Originally published in 1988 by University of Wisconsin Press)
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series. 37. Almqvist & Wiksell International.
- Carter, M. (2007): "Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines". In: *College Composition and Communication*, 58(3), 385-418. <http://www.jstor.org/stable/20456952>.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan Classics Edition.
- Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2017). Lecturers' text competencies and guidance towards academic literacy. *Educational Action Research*, 25(3), 354-369. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1178156>
- Kristiansen, B. et al. (2024). Hvordan skriver man egentlig en diskussion? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 37.
- Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (Eds.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2019). Fra lesing til literacy – et perspektivskifte i undervisning og forskning. *Sprogforum : Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 23(65), 12-18. <https://doi.org/10.7146/spr.v23i65.112850>
- Lind, T. & Stålberg, A. (2023): Professional collaboration in higher education to support academic writing: Benefits and challenges. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18(35), 19-32. <https://doi.org/10.7146/dut.v18i35.136184>
- Lillis, T.M. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire. Literacies*. UK. Routledge.
- Middendorf, J., & Pace, D. (2004). Decoding the disciplines: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004(98), 1-12. <https://doi.org/10.1002/tl.142>
- Middendorf, J. K., & Shopkow, L. (2018). *Overcoming Student Learning Bottlenecks : Decode the Critical Thinking of Your Discipline* (1st ed.). Stylus Publishing.
- Nesi, H., & Holmes, J. (2010). "Verbal and mental processes in academic disciplines". In: Charles, M. et al. (eds.): *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse*. Continuum.
- Russell, D.R. (1995). "Activity theory and its implications for writing instruction. In: Petraglia", J. (Ed.) (1995): *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*, p. 51-77. Hillsdale, NJ Lawrence: Erlbaum.
- Wingate, U. (2015). *Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093496>

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

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

Titel: De videregående uddannelser i en brydningstid

Årgang 20, Nummer 38/2025

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Redaktion

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

Anne Mette Mørcke, CED - Centre for Educational Development, AU

Lasse X Jensen, Institut for Folkesundhedsvidenskab, KU

Lotte Rienecker, Freelance

Maria Hvid Stenalt, Institut for Kultur og Læring, AAU

Ditte Jacobsen, Institut for Teknologiske Uddannelser, KP