

DUTT

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

LÆRINGSMÅL & BEDØMMELSE

LEDER
DEBAT
ARTIKLER

**NR.40
/2026**

ÅRGANG 21

Indholdsfortegnelse

Leder

Derfor.....	1-2
<i>Maria Hvid Stenalt</i>	

Debat

"Er det relevant for eksamen?" – en perspektivisk artikel.....	3-10
<i>Julie Marie Isager</i>	

Artikler

Et grundlag for en universitetsdidaktisk refleksjonsmodell.....	11-32
<i>Martha Torgeirdatter Dahl</i>	
Fra passiv tilhører til engageret aktør: Omlægning af forelæsninger til workshops.....	33-49
<i>Rikke Lambek, Helle Spindler</i>	
A dialogical approach to teaching sensitive topics – the case of addressing privilege and racism in a predominantly white higher education classroom.....	50-61
<i>Ahrong Yang, Iben Jensen, Ulla Højmark Jensen</i>	
Specialestuderendes og specialevejlederes medforskerskab: En model på universitetsniveau.....	62-77
<i>Vibeke Ankersborg</i>	
Problemet med problemformuleringer: En sproglig kritik af spørgeformen i akademisk skrivning.....	78-92
<i>Niels Møller Nielsen, Hans Ulrik Rosengaard</i>	
Diskursive positioneringer om problembaseret læring i ingeniøruddannelser.....	93-112
<i>Verner Larsen, Anders Buch, Kresten Tang Andersen</i>	
Integration af praksis i universitetsundervisningen: Barrierer og håndteringsmuligheder.....	113-132
<i>Thomas L.W. Toft, Julie Marie Isager, Bjarne Simmelkjær Sandgaard Hansen</i>	
Kursusdidaktik og Generativ AI på tværs af universiteterne.....	133-154
<i>Jens Jørgen Hansen, Malene Bolding, Mie Guldbæk Brøns, Christian Hatting Voss, Lasse Krejberg, Jonas Svenstrup Sterregaard, Annette Q. Pedersen, Mark Friis Hau, Tom Gislev Kjærsgaard, Christian Winther Bech, Søren Baltzer Rasmussen, Rikke Toft Nørgård</i>	
At vejlede Tinus – Om vejledningsprocesser med studerende med psykisk funktionsnedsættelse.....	155-168
<i>Sarah Kirkegaard Jensen</i>	

Derfor!

Maria Hvid Stenalt¹, ansvarshavende redaktør

Både selve universitetsundervisningen og rollen som underviser på universitetet er under stærk forandring i disse år. Forandringerne skyldes bl.a. ændringerne i de studerendes forudsætninger og holdninger, ny undervisningsteknologi, ny viden om undervisning og læring på universiteterne, øget fokus på fagdidaktik, og ikke mindst en stærk øget interesse i universitetsundervisning fra det omgivende samfund, med en række regulerings- og styringstiltag til følge.

Man kunne tro, at ovenstående er skrevet i 2026. Citatet er imidlertid 20 år gammelt og stammer fra første side i den allerførste leder i *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* (DUT). Lederen er forfattet af Torben K. Jensen, Lotte Rienecker, Mads Hermansen, Rie Troelsen og Birgitte Wallstedt under den slagkraftige titel "*Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift – derfor!*".

Når noget er under stærk forandring, opstår der et behov for at udforske netop disse forandringer og deres konsekvenser for danske uddannelser. Der opstår et behov for et sted, hvor undervisere og forskere kan dele erfaringer med fagdidaktiske og universitetspædagogiske problemstillinger, og hvor universitetets egne perspektiver på kvalitet kan artikuleres som modvægt til eksterne interessenters ofte snævre kvalitetsforståelser. Derfor dette tidsskrift.

Set i lyset af dette nummers tema, Læringsmål og Bedømmelse, og i lyset af 2026 – hvor spørgsmål om, hvordan generativ AI påvirker etablerede uddannelsespraksisser, herunder eksamen, fylder markant – er det særligt interessant, at DUT 1 havde *bedømmelse og censur* som tema. Under dette tema bidrager syv artikler med hver deres perspektiv på, hvad bedømmelser skal kunne, hvilke kriterier der er – eller bør være – styrende, og hvilken rolle bedømmerne spiller. Der diskuteres også forskelsbehandling, valide og reliable eksamensformer, sproglige krav og deres operationalisering samt mulige bedømmelsesgrundlag for studerendes samarbejdskompetencer. Endelig rejses spørgsmålet om årskarakterer. Disse historiske tekster, som er frit tilgængelige i DUTs arkiv, kan med fordel genlæses i lyset af nutidens forandringer.

DUT 40 er formet af de temaer, som Dansk Universitetspædagogisk Netværks Konference (DUNK) 2025 satte i fokus. Nummerets første bidrag er en debatartikel af Julie Marie Isager, som på DUNK netop holdt en keynote om bedømmelse – eller mere grundlæggende: eksamen som fænomen. På trods af, at DUT blev lanceret med bedømmelse som tema, spørger Isager – 20 år senere – om universitetspædagogikken og dens praktikere fortsat har et stedmoderligt forhold til eksamen. Spørgsmålet er måske i lige så høj grad en konstatering.

Derudover rummer DUT 40 ni artikler, der på forskellig vis undersøger centrale og aktuelle temaer inden for universitetspædagogikken. Tilsammen bekræfter de, at det "derfor!", som blev formuleret for 20 år siden, fortsat er højaktuelt. Artiklerne spænder på tværs af danske uddannelsesinstitutioner, dykker ned i centrale akademiske

¹ mariahs@ikk.aau.dk

praksisser og deler fagdidaktiske og universitetspædagogiske problemstillinger, begreber og modeller. Samtidig adresseres nyere temaer, herunder undervisning af studerende med psykiske funktionsnedsættelser samt undervisning, når emnerne er følsomme.

DUT 40 markerer også tidsskriftets overgang til løbende publicering. Fremover – fra og med DUT 41 – vil artikler blive publiceret, efterhånden som de færdiggøres. Det betyder kortere ventetid for bidragsydere og hurtigere adgang til ny viden.

DUT 40 er desuden mit første nummer som ansvarshavende redaktør. I den anledning vil jeg gerne rette en stor tak til Rikke Toft Nørgård for hendes betydelige indsats i rollen som ansvarshavende redaktør.

Sidst, men ikke mindst, en stor tak til alle forfattere og reviewere, der har bidraget til DUT 40. Jeg håber, at jeres bidrag vil sætte spor – nu og om 20 år. Derfor.

Maria Hvid Stenalt

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 det relevant for eksamen?” – en perspektivisk artikel

Julie Marie Isager¹, ph.d., TEACH, Københavns Universitet

Abstract

Eksaminer er kommet på den universitetspædagogiske dagsorden, aktualiseret af GAI. Eksaminer gør noget ved folk og forløb, som har dyb pædagogisk betydning. I denne debatartikel stiller jeg en række spørgsmål til eksaminer af universitetspædagogisk art og peger på pointer som afsæt for at diskutere, hvordan dansk universitetspædagogik kan arbejde med eksaminer som en del af uddannelserne. Et universitetspædagogisk perspektiv på eksaminer er at fastholde fokus på, hvad de studerende skal lære og kunne – dvs. mere og andet end jura, administration og økonomi. Eksaminer er praksisser, ligesom undervisning er, selvom de ofte omtales som former, der mest af alt skal vælges. Der er formentlig andre dynamikker blandt studerende, der skal håndtere forventningerne i eksaminerne, end vi måske antager. Endelig foreslår jeg at dvæle ved ‘det, vi er interesserede i at bedømme, om de studerende kan’ – bedømmelsesinteresser – i undersøgelser og diskussioner om eksamenspraksisser.

Fornyet interesse for eksaminer

Siden chatbots har gjort det muligt for studerende at generere blandt andet tekster, er det på alles læber, om prøveformerne skal ændres, og i så fald til hvilke, og hvilke konsekvenser det får. De nye teknologier kaster lys på eksaminer mere overordnet og (re-)aktualiserer en række diskussioner om eksaminer i pædagogiske kontekster, hvoraf nogle handler om chats og andre er mere generelle. De nye teknologier er dermed en anledning til som universitetspædagogisk konsulent med særlig ekspertise ifht. eksamen at spørge: Hvordan får vi gode eksamenspraksisser? Hvordan kan vi meningsfuldt inddrage både underviseres og studerendes perspektiver? Så vi overskrider et dominerende fokus på form og administration (fx økonomiske og administrative perspektiver).

Dansk Universitetspædagogisk Netværks konferences hovedspørgsmål i 2025 var: Hvad skal de studerende lære, og hvordan ved vi, om de har lært det? Som konsulent på Københavns Universitet søger jeg svar på begge spørgsmål, teoretisk, empirisk og praktisk. Mine hovedopgaver består i fra et universitetspædagogisk perspektiv at håndtere bedømmelse og eksaminer i en ny teknologisk virkelighed. Min tilgang til at arbejde universitetspædagogisk med eksaminer er, at generativ kunstig intelligens forstærker visse vigtige diskussioner, som altid har været der: om de mangeartede dynamikker, som eksaminer bevirker i uddannelser. Denne debatartikel er mit reviderede keynote-manuskript fra konferencen, og intentionen er at dele et øjebliksbillede af overvejelser og spørgsmål om eksaminer fra en universitetshverdag.

Thore Husfeldt pegede i sin keynote på DUNK24 på, at det er tid til et styrket fokus på eksaminer og bedømmelse. Husfeldts opfordring lød, at generativ kunstig intelligens betyder usikkerhed om, hvem eller hvad

¹ jmi@hum.ku.dk

der lærer, og hvem der kan hvad. Hvis bedømmerne ikke kender ophavet til og processen bag det produkt, som bliver bedømt ved eksaminer, hvordan vil universiteternes bedømmelser og certifikater så kunne udtale sig om, hvad den studerende har opnået i sin studietid? Hvordan kommer det til at påvirke fagene og uddannelsernes troværdighed? Generativ kunstig intelligens ryster nogle grundlæggende antagelser og sammenhænge mellem processer, produkter, læring og eksaminer, fx: Er tekster ikke længere udtryk for skribentens tænkning? Hvilke grundlag har bedømmere nu at foretage bedømmelser ud fra? Er det stadig nødvendigt at have mennesker til at læse og bedømme?

Sædvanligvis fylder administrative, økonomiske og juridiske perspektiver på eksaminer, og det er en øvelse at fastholde, hvordan en universitetspædagogisk vinkel overhovedet kan vægtes i hverdagen på uddannelserne.

At fokusere på fænomenet eksamen er ikke populært, men relevant

Eksaminer er det, som Alexander Von Oettingen kalder for skolens beskidte princip – altså en allokerings- og selektionsfunktion pålagt af samfundet "som ingen helst vil røre ved" (Von Oettingen, 2017: se også Isager, 2024). Måske har universitetspædagogikken og dens praktikere et stedmoderligt forhold til eksaminer?

Overvej fx situationen her: En studerende rækker hånden op i undervisningen og spørger: "Er det her relevant for eksamen?" Jeg har ofte hørt undervisere genfortælle situationen, ofte er de irriterende over den. Det ville være bedre, hvis studerende ikke fokuserede på eksamen. Det er ikke rart at tale om eksaminer. Alligevel findes de som praksisser, der bliver gennemført hvert eneste år, i hvert semester og i hver blok. Det kan føles som et ubehageligt, kort nedslag i tid som en kontrast til det, vi gerne vil, nemlig dannelse og livslang læring.

Jeg tror, at alle er for dannelse og livslang læring, ligesom jeg selv er. Men jeg forstår godt tanken bag eksaminer: At uddannelsesinstitutioner må kunne certificere de kandidater, som kan kalde sig økonomer, læger, kunsthistorikere osv. med de privilegier og det ansvar, der følger med. Hvad er alternativet til, at uddannelserne varetager eksaminer? Jeg arbejder overordnet for, at eksamenspraksisser ikke spænder ben for afgørende, substantielle intentioner for studerende og for samfundet. Det er relevant at tale om eksaminer, fordi de betyder rigtig meget for studerende, for undervisere og bedømmere. Også fordi der er virkelig meget økonomi i eksaminer, og fordi omverdenen har bestemte forventninger til, at uddannelsernes eksamenspraksisser er velfungerende. Forventninger til eksaminer bør ikke ignoreres, for der er meget på spil – for den studerende, for bedømmerne og for uddannelsen.

Er de studerende overfladiske, hvis de spørger til eksamen?

I Forskerforum kunne man under overskriften 'Et får i ulveklæder' læse om dybdelæring og eksaminer som et dikotomisk forhold:

"Når bachelorstuderende ved Copenhagen Business School (CBS) har Benjamin Anker foran sig i auditoriet, oplever de en underviser, der giver dem, hvad mange af dem vil have: En lige og målrettet vej, der fører lukt til fagets eksamen og en god karakter. Der er ingen svinkeærinder. Ingen opfordringer om at gå på oplevelse i faget og litteraturen. Ikke en masse tidsspilde med øvelser og snak med sidemanden. Det er lige på og hårdt med læringsmål, pensum og klare beskrivelser af de kompetencer, de studerende vil opnå, og hvilke job det vil give dem adgang til. Men det, de ikke ved, er, at Benjamin Anker snyder dem. I virkeligheden vil han have de studerende til at glemme alt om karakterer, kaste sig ind i faget med liv og sjæl og suge til sig af dybdelæring. Men han har erkendt, at for at nå dertil må han gøre de studerende trygge. Og det gør man simpelthen ved at spille med på de flestes ønsker om målrettet, eksamensorienteret overfladelæring." (Højsgaard, 2024)

Det er overfladisk at være eksamensorienteret eller målrettet ifølge beskrivelsen af de studerende her. Derfor anlægger Anker en snedig strategi for at dreje eller afspore dette ikke-acceptable fokus. Er det virkelig ikke muligt at indrette eksaminer bedre, så det ikke er nødvendigt at narre studerende? Er det umuligt at være en fagligt fordybet studerende, der også er interesseret i at klare eksaminer godt? Hvordan skal studerende gribe det an, hvis de reelt set gerne vil forstå logikkerne i de måder, der undervises og udprøves på – hvis undervisere opfatter det konfronterende?

Studenterperspektiver: At gå til eksamen fordrer evne til at aflæse situationen

I min forskning fandt jeg, at der kan være andre dynamikker på spil end ønsket om overfladisk tidsoptimering. Jeg undersøgte danske mundtlige studentereksaminer fra elevernes perspektiv, dvs. de eksamenserfaringer, eleverne får før sommerferien, og før de starter på vores videregående uddannelser (Isager, 2021b). Mundtlig eksamensdeltagelse fra elevperspektiv er relevant som en lang skandinavisk tradition. Selvom vi har haft dem som en slags dannelses-kronjuvel siden 1846, så er de kun meget sparsomt udforskede. Og mundtlige eksaminer kan, ligesom så mange andre former, praktiseres vidt forskelligt, med den konsekvens, at de kan danne ramme for bedømmelse af vidt forskellige ting.

Når elever og studerende går til eksamen, produceres der både karakterer og erfaringer, og den underliggende antagelse er, at eksamensresultater indikerer, hvilke studerende der klarer sig godt og mindre godt. Hvordan finder elever og studerende ud af, hvad de bliver bedømt på? Hvordan ved de, hvad de skal sige – hvad der er relevant ved eksamen? Det undersøgte jeg fra en grundlæggende retorisk tilgang: En mundtlig eksamen er en retorisk situation, hvor eleven som taler skal overbevise sine bedømmere om, at de er værdige til at få den anerkendelse, der følger med, når man består en eksamen i et bestemt fag. Bitzer, som beskrev en sådan retorisk situation, siger, at der i selve situationen ligesom er indbygget passende svar, og at det er en analytisk opgave for talere at beslutte, hvordan de vil besvare situationens kald (Bitzer, 1968). Mundtlige eksaminer ligger efter et undervisningsforløb, som danner en historik for de eksamensytringer, som kan få betydning for elevernes fremtid.

Jeg fulgte derfor caseelever i alle fag i foråret, gennem eksamensintroduktioner, i læseferien og var med til eksaminer. En iøjnefaldende, men måske ikke så overraskende iagttagelse, jeg gjorde, var, at eksaminer er alvor. Dødsens alvor. Eksaminer er 'skafotter', hvor folk bliver 'slagtet', de 'drukner'. Sådanne metaforiske udtryk peger på, at certificering kan have konsekvenser, og de kan ikke sådan ignoreres fra elevperspektiv. Vores optagelsessystem udvikler sig i retning af, at karakterer i ungdomsudannelserne bliver vigtigere og vigtigere. De fremgår af Uddannelses- og Forskningsministeriets evaluering af optagelsessystemet til de videregående uddannelser fra 2020 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Hvad ved vi egentlig om, hvad eksamensbeviser fra videregående uddannelser reelt betyder for job og karrierer for studerende?

Eksamen og undervisning peger på hinanden

Eleverne i mit feltstudium havde generelt kun vage forestillinger om, hvordan man klarer sig godt til eksamen. Som regel blev de introduceret til eksaminernes former. Hvor lang er forberedelsen, hvor lang er teksten, skal der være et oplæg, trækker man et spørgsmål? Fælles undersøgelse af kompleksiteten i gode, interessante, velargumenterede svar i en faglig kontekst var sjældent i eksamensintroduktionerne.

At læse faglige mål var i sig selv ikke tilstrækkeligt for eleverne, og nogle var bedre end andre til at udlægge dem. En central måde at identificere eksamensforventninger på var at orientere sig langt mere analytisk-observerende ved at følge, hvordan lærere agerede dialogisk i klasserummet: Hvad bliver konsolideret? Anerkendt, underkendt, stoppet, fremhævet? Også tonefald og kropssprog indikerer, hvad der er det rette at gøre, hvis du vil anerkendes her. Diskrepans mellem læringsmål og klasserumspraksis bliver opdaget af eleverne

(Isager, 2021c).

Elever "knækker lærerkoden", som caseeleven Simone forklarede. Elever kalkulerer, hvad deres dygtige lærere tænker er gode, sammenhængende faglige svar. Det kan betyde, at en elev må trække sig fra sin egen fortolkning, hvis den ville blive opfattet som konfrontatorisk. Selv mundtlige eksaminer kan ikke 'afdække' hvad eleven kan. Elever afgiver deres eksamensbesvarelser ud fra deres fortolkning af forventningerne til en god eksamensbesvarelse, og samtidig kan de mene, tænke, synes ting, som de holder tilbage, og ikke lader deres bedømmere se (Isager, 2021a). Hvis bedømmere gerne vil undersøge de studerendes kritiske, analytiske, diskuterende tanker, så må man konsolidere det i undervisningen, dvs. der må være pædagogisk stringens i praksis mellem undervisningen og eksamen. Pointen er, at det er i undervisningen, som danner ytringshistorik for eksamen, at eleverne finder tegn på, hvad den gode eksamensdeltagelse er. Det er undervisningen, der informerer eleverne om, hvordan de er præcise med deres terminologi, hvordan man argumenterer for sin statistiske metode, hvordan man stiller et argument op. Fra elevperspektiv er det wash-forward (Isager, 2021b).

Forskning i universitetsstuderendes deltagelse i skriftlige eksaminer viser noget lignende. Også studerende foregriber, hvordan deres eksamensdeltagelse vil blive modtaget af deres bedømmere, når de skriver opgaver. Nervøsitet for at komme til at plagiere, når man ikke vil det, gælder for flere end halvdelen af de danske studerende, der deltog i et tvær europæisk studium (Goddiksen et al., 2024). Det kan få studerende til at dyngte teksten til med fodnoter, eller at fravælge relevante kilder, som de tidligere har brugt for at undgå en potentiel anklage om plagiat.

Mine caseelever søgte ikke at springe over, hvor gærdet er lavest. Eleverne søgte at undersøge eksaminer som en struktur for en dybt kompleks faglig begivenhed, hvor de skal tale relevant og overbevisende til dygtige fagfolk, der vil undersøge deres kunnen. Jeg foreslår derfor, at spørgsmål om eksaminer fra elever og studerende kan opfattes som mere eller mindre hensigtsmæssige måder at spørge til fagets kerne på, forgrund og baggrund, identiteter, kriterier, hjemler eller logikker. En anledning til sammen at undersøge, hvad der er godt her. Evnen til at vurdere kvaliteten af ens eget og andres arbejde kalder australierne for Evaluative judgement (Bearman et al., 2024). Samtaler om, hvad der er godt, acceptabelt og fornuftigt i de konkrete sociale kontekster i fagene bliver der brug for at fokusere på i en tid med generativ kunstig intelligens.

Eksaminer er praksisser, ikke kun former

En hovedpointe er altså, at eksaminer er praksisser, ligesom undervisning. Disse praksisser har en række forskelligartede dynamikker og konsekvenser for alle implicerede. Det gør noget ved folk at praktisere dem, både hvis de er 'skriftlige' og 'mundtlige'. Mundtlige eksaminer kan fungere som afhøringer. Skriftlige opgaver kan fx bruges som multiple choice eller som essays, og forventninger til acceptabel struktur, argumentation mv. er ofte temmelig lokale. Et universitetspædagogisk spørgsmål bliver derfor, om eksaminer bliver praktiseret, så de understøtter snarere end står i vejen for intentionerne for studerendes læring og formål med uddannelsen? Universitetspædagogisk fornyet fokus på eksaminer kan bestå i at forholde sig undersøgende, spørgende, nuanceret til de mange forhold og dimensioner i disse praksisser: Hvordan er det at være studerende, der skal eksamineres? Hvordan er det at være bedømmer, der skal eksaminere? Svensk forskning viser fx, at den blotte tilstedeværelse af generativ kunstig intelligens får undervisere/bedømmere til at forskyde deres bedømmelse fra, hvor god teksten er, til om den er skrevet af et menneske eller ej (Farazouli et al., 2024).

Hvordan giver institutioner rammer for, at eksaminer kan være fair, præcise og gennemførlige (Gipps, 2012)? Dette gælder uanset den specifikke eksamensform, og uanset om chats er involveret – og uanset om fremtidens eksaminer er mere mundtlige. Eksamenspraksisser kan undersøges, reflekteres over, udveksles i

universitetspædagogiske territorium fx: Hvor tæt kommer bedømmerne på at få indsigt i, hvad de studerende kan? Hvad er bedømmerne interesserede i at undersøge, om de studerende er i stand til (som jeg kalder bedømmelsesinteressen), og hvordan får disse interesser de bedst mulige rammer?

Hvad er det relevant at eksaminere i? At vælge eksamensform kræver en bedømmelsesinteresse

I min hverdag som universitetspædagogisk konsulent, der arbejder med eksaminer, møder jeg oftest spørgsmålet om eksamensform: Hvilken eksamensform er den rette? Jeg plejer at svare på spørgsmålet om eksamensform ved at spørge tilbage: Hvad vil du gerne have, at eksamensformen skal kunne bedømme? Det sker, at overvejelser om valg af eksamensform efterlader dette og i stedet tager udgangspunkt i teknologiske forhold: I så fald handler det mest om at 'håndtere' generativ kunstig intelligens. Eksamensformerne må være en konsekvens af, hvad der er allervigtigst at have udprøvet hos studerende for at kunne certificere troværdigt og retfærdigt og for at understøtte hensigtsmæssige studentererfaringer – et dybt fagdidaktisk spørgsmål, der er helt afhængig af overordnede intentioner med uddannelsen. Min term for dette er 'bedømmelsesinteresse'.

I en deduktiv designproces af eksamen vil det muligvis være oplysende at forestille sig bedømmelsesinteressen som en parallel til forskningsinteressen: Der er noget ganske bestemt, man gerne vil have indsigt i (om de studerende har lært). At have et skærpet blik for, hvad dette er – at være enig med sine forskerkolleger om det – vil være en fordel for det efterfølgende arbejde med at tilrettelægge arbejdsprocesser, indhentning af empiri, beslutninger om analysefaser og afrapportering. Det vil svare til, at opgaven ved eksamen er at indhente gode 'observationer' om de studerendes læring (Kane, 2013). Hvis det er acceptabelt at tænke sådan, vil forskere kunne trække på deres erfaringer med at argumentere metodologisk for, hvordan deres forskningsinteresser kan oplyses med empirisk grundlag. At gøre sig argumentationen og antagelserne klart undervejs i designarbejdet betyder, at beslutningerne kan forklares og kommunikeres til de involverede, fx studerende, censorer og andre aktører.

Det er også muligt at fremanalysere bedømmelsesinteressen i eksisterende eksamenspraksisser mere induktivt. Det kan fx ske ved, at kolleger sammen undersøger: Hvad bliver der reelt kigget efter som det vigtigste ved de eksaminer, der bliver gennemført? Hvordan bliver der undervist med bedømmelsesinteresse og eksamenspraksis for øje? At beskrive bedømmelsesinteresse ved at fokusere på igangværende praksis kan gennemføres af flere aktører. En uddannelsesforsker kan fx beskrive bedømmelsesinteresse ud fra eksamens- eller undervisningspraksisser. Dette kræver en del observation af de relevante praksisser og overvejelser om graden af fagdidaktisk kendskab (se fx Isager, 2021b). Undervisere på kurset eller på uddannelsen vil også kunne observere hinandens undervisning og eksamination for at foretage et tilsvarende analytisk arbejde, eller bedømmelsesinteresse vil kunne være fokus for faglige diskussioner i fx mødekontekst. Det vil være en udfordring her at skulle være "engagerede opdagere" (Polanyi, 2012) i egen tavse eksamenspraksis. Der kan være både fordele og ulemper ved at være henholdsvis insider og outsider i arbejdet for både at have den faglige indsigt og en vis distance.

Studerende kunne desuden beskrive, hvordan undervisningen fremstiller et billede af kursets og fagets faglige kerne(r). Sætninger om bedømmelsesinteressen kunne skrives frem af de studerende. Sådanne beskrivelser kan muligvis give anledning til at overveje, om der er brug for at justere enten bedømmelsesinteresse, eksamensform, -praksis eller samtaler om eksaminer.

Universitetspædagogik bør ikke overlade eksaminer til det administrative perspektiv

Diskussioner om eksaminer bliver ofte forskudt væk fra universitetspædagogiske spørgsmål om, hvad de studerende skal lære, og hvordan vi ved, om det lykkedes. I min hverdag ses eksaminer oftest fra et administrationsperspektiv: De skal kunne gennemføres, it-systemerne skal kunne tilpasses, der skal være lokaler til rådighed og tilstrækkelig økonomi, så omfanget af studerende på kurserne har stor betydning. Som universitetspædagogisk konsulent kan det være en betragtelig opgave at skabe lydhørhed for universitetspædagogiske perspektiver og dilemmaer blandt de forholdsvis mange aktører, der betragter eksaminer fra deres vinkler. Jeg kommer ikke langt med at oplyse og udvikle gode pædagogiske eksamenspraksisser, hvis ikke jeg ikke på perspektivfleksibel vis kender til og respekterer forhold om økonomi, administration og jura.

Jeg minder mig selv om at fastholde mit universitetspædagogiske perspektiv på eksaminer ved at tænke på min hobby: Bonsaitræer. På næste side er billeder af et af mine bedre lærketræer. Det udvikler sig godt. Det er nogenlunde trekantet, det har en fin retning og en stærk stamme, når det ses i fig. 1. Det er også træets forside. Bonsaitræer er afhængige af at blive set fra en bestemt vinkel – man vælger det perspektiv, man ser på træet fra. De bedste træer er vanskelige at vælge forside til, fordi de er flotte fra mange vinkler. Men skifter man perspektiv, så ser træet anderledes ud.

Eksaminer ser forskellige ud, alt efter hvem der kigger på dem:

- Studerende: "Fik jeg vist, hvad jeg kan?"
- Jurister: "Er det lovligt?"
- Bedømmere: "Hvor godt et indtryk fik jeg af, hvad den studerende er i stand til?"
- Administration: "Kan det lade sig gøre?"

Jeg mener, at et universitetspædagogisk perspektiv på eksaminer informeres af studenter- og bedømmerperspektiver, og det tager højde for de intentioner, uddannelserne har med og for de studerende på kortere og længere sigt. Det er for mig at se forsiden af bonsaitræet. Selvom eksaminer er flerdimensionelle størrelser, må det universitetspædagogiske perspektiv stå centralt.



Fig. 1: Bonsaitræets forside



Fig. 2: Bonsaitræet fra tre andre vinkler

Referencer

Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., & Ajjawi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2335321>

Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), Article 1.

Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices.

Assessment & Evaluation in Higher Education, 49(3), Article 3. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676>

Gipps, C. V. (2012). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment* (Classic ed). Routledge.

Goddiksen, M. P., Johansen, M. W., Armond, A. C. V., Centa, M., Clavien, C., Gefenas, E., Kovács, N., Merit, M. T., Olsson, I. A. S., Poškutė, M., Santos, J. B., Santos, R., Strahovnik, V., Varga, O., Wall, P. J., Sandøe, P., & Lund, T. B. (2024). The dark side of text-matching software: Worries and counterproductive behaviour among European upper secondary school and bachelor students. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 15. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00162-7>

Højsgaard, L. (2024, december). Et får i ulveklæder. *Forskerforum*, 26–28.

Isager, J. M. (2021a). "At knække lærerkoden" – En elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen. *Nordic Studies in Education*.

Isager, J. M. (2021b). "Hvis du vakler, er der ridser i lakken" Mundtlige danske studentereksaminer fra elevperspektiv [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34453.86247>

Isager, J. M. (2021c). "Mundtlig eksamen er en kunst" – Danske gymnasieelever til mundtlig eksamen i fagene historie og engelsk. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(2021:2), Article 2021:2.

Isager, J. M. (2024). 'Cracking the teacher's code' – an ethnographic study of students preparing for oral exams. *Ethnography and Education*, 19(2), 97–113. <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2298945>

Kane, M. T. (2013). Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), Article 1.

Polanyi, M. (2012). *Den tavse dimension* (Tom Bøgeskov, Overs.; 1. udgave). Mindspace.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2020). *Evaluering af optagelsessystemet til de videregående uddannelser* (s. 250). Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer>

Von Oettingen, A. (2017). Skolens paradoks og det beskidte princip. I T. A. Rømer, L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Red.), *Uren Pædagogik 3* (s. 176–186). Klim.

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

Et grunnlag for en universitetsdidaktisk refleksjonsmodell

Martha Torgeirdatter Dahl¹, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet

Sammendrag

Artikkelen er et didaktisk bidrag til en selvrefleksiv universitetspedagogikk. Magnússon & Rytzler (2019) påpeker at universitetet i etterkant av Bologna-prosessen preges av instrumentelle tilnærminger som reduserer de pedagogiske sidene ved universitetspedagogikken, og som stjeler underviserens autonomi gjennom et økende fokus på standardisering og effektivt utbytte. De ønsker gjennom sine «universitetsdidaktiske» arbeider å løfte frem hva didaktikk kan bidra med i høyere utdanning, med vekt på å gjenopplive relasjonelle og emansiperende aspekter ved undervisning (Magnússon & Rytzler, 2019, 2022). Dette kan sees i sammenheng med at forskning på feltet universitetspedagogikk har blitt beskrevet som i hovedsak praktisk, og i liten utstrekning har tatt for seg teorioppbygging og begrepsdefinerings (Gundem et al., 1990, s. 73; Sarauw & Petersen, 2023; Tight, 2020). Artikkelen presenterer et analyseverktøy for å tenke og snakke om utfordringer knyttet til det artikkelen identifiserer som en balanse mellom vektleggingen av subjekter i undervisning og objekt/objekter for undervisning i høyere utdanning.

Introduksjon

“Didaktik is the theory of intellectual encounters between generations” - Weniger, 1952 i Künzli, 2000, s. 46.

En dansk kollega påpekte på treffende vis at «*Universitetet er et sted hvor vi forsker på alt – med unntak av oss selv og vår egen virksomhet*» (Borgnakke, 2011, s. 1; min oversettelse; Handal, 1972, s. 18). Inspirasjonen for denne artikkelen oppsto i et ønske om å få øye på historiske skifter i hvordan vi tenker om og praktiserer undervisning i høyere utdanning. Som kollegaveiledende universitetspedagog ved programmet for utdanningsfaglig basiskompetanse – et 200 timers universitetspedagogisk kurs som alle undervisere ved høyere utdanningsinstitusjoner i Norge er pålagt å ta med formål om å sikre kompetansenivået i høyere utdanning – har jeg observert en rekke undervisningssituasjoner som strekker seg fra «tradisjonelle» forelesninger på tvers av disipliner til ferdighetstrening i jordmorfag og geologiske feltekskursjoner. Artikkelen presenterer et analyseverktøy for å tenke og snakke om utfordringer knyttet til det artikkelen identifiserer som en balanse mellom vektleggingen av subjekter i undervisning og objekt/objekter for undervisning, samt utfordringer knyttet til hva som blir gjort til hensikt og innhold i egen og andres undervisning i høyere utdanning. Som universitetspedagogen Dagrun Engen skriver i det hun omtaler som universitetspedagogikkens forutsetningsproblematikk: «*vi behøver å utvikle teoretisk viten som gjør oss i stand til å se feltet og virksomheten vi er i på nye måter*» (Engen, 2021, s. 112, 359; min oversettelse). Denne artikkelen forsøker å imøtegå en slik forutsetningsproblematikk ved å bidra i arbeidet med å etablere et didaktisk og teoretisk

¹ Martha.t.dahl@ntnu.no

fundament for universitetspedagogikken. Formålet er å åpne for en særskilt universitetsdidaktisk refleksjon blant kollegaer på tvers av universiteter. Det jeg vil komme til å omtale som en *universitetsdidaktisk refleksjonsmodell*, er en utvidelse av den klassiske didaktiske trekanten. Teksten sammenstiller den didaktiske trekanten med Hans Skjervheims analyse av en treleddet kommunikasjonsrelasjon².

Artikkelens plassering i det universitetspedagogiske forskningsfeltet

Artikkelen er et didaktisk bidrag til en selvrefleksiv universitetspedagogikk. Magnússon & Rytzler (2019) påpeker at universitetet i etterkant av Bologna-prosessen preges av instrumentelle tilnærminger som reduserer de pedagogiske sidene ved universitetspedagogikken, og som stjeler underviserens autonomi gjennom et økende fokus på standardisering og effektivt utbytte. De ønsker gjennom sine «universitetsdidaktiske» arbeider å løfte frem hva didaktikk kan bidra med i høyere utdanning, med vekt på å gjenopplive de relasjonelle og emansiperende aspektene ved undervisning (Magnússon & Rytzler, 2019, 2022). Magnússon & Rytzler er ikke alene i sin søken etter å bevare, igangsette og styrke pedagogisk- og didaktisk arbeid og refleksjon i universitetspedagogikk³. Se blant annet (Engen, 2021; Hoveid, 2023; Keiding & Qvortrup, 2016, 2018; Magnússon & Rytzler, 2022; Mollenhauer, 1972; Nordkvelle, 2003; Pettersen, 2005; Qvortrup & Keiding, 2014). Magnússon & Rytzler gjør imidlertid et interessant poeng i å peke på at det er problematisk å skille pedagogikk og didaktikk fra hverandre, hvor pedagogikken er forstått som en innretning mot mennesket, og didaktikken som en innretning mot innholdet (Magnússon & Rytzler, 2022, s. 91). I denne artikkelen plasseres didaktikk som en underkategori eller iboende del av pedagogikken som fagdisiplin. Universitetspedagogikk anses som et spesielt studiefelt innen den generelle pedagogikken (Nordisk kulturkomisjon Arbeidsutvalget for universitetspedagogikk, 1971, s. 12), mens universitetspedagogisk tenkning, forskningsvirksomhet og praksis forstår jeg som «pedagogikk anvendt på universitetets særegne undervisnings- og utdanningsoppgaver (Handal, 1972, s. 20)».

Vitenskapsteoretisk plasseres artikkelen humanistisk og åndsvitenskapelig. Formålet er å forstå og gjøre oss sensitive ovenfor de menneskelige praksisene knyttet til undervisning i høyere utdanning, noe som står i motsetning til å forklare undervisning og læring sin natur (Gundem, 2011, s. 29). Kjennetegn ved en åndsvitenskapelig didaktisk tilnærming er 1. at praksis har forrang, 2. at teoriutvikling har sitt utspring i praksis, 3. en ivaretagelse av historisitet, fortid, nåtid og fremtid, og 4. et bevisst forhold til kompleksitet i alle pedagogiske forhold (Gundem, 2011, s. 30). Pedagogikk forstås grunnleggende som en vitenskap rettet inn mot praksis (handling) og ikke mot poiesis (skapelse) (Skjervheim, 1964, s. 78). Dette er fordi pedagogikk som skapelse ville innebære å enten ha eller å skaffe seg tilstrekkelig herredømme over utdanningssubjektene for å kunne forme disse til aktuelle formål, for eksempel et godt samfunn eller passende forhold for statlig styring. Når det gjelder både studenters og underviseres akademiske dannelse stiller jeg meg bak Mollenhauer (1972) når han skriver:

Meningen med den akademiske læring skulle ikke være å stille tilegnete kunnskaper og ferdigheter til

² I essayet *Deltakar og Tilskodar (1996)* anvender Skjervheim en distinksjon mellom ulike relasjoner vi som mennesker kan ha når vi møter andre i språket. Det kan være en treleddet relasjon mellom meg, den andre og saksforholdet, eller en toleddet relasjon hvor jeg står i forhold til mitt saksforhold og den andre til sitt saksforhold eller til meg som objekt eller fakta.

³ Universitets- og høyskolepedagogikken er ikke et entydig fagfelt. Det har blitt treffende beskrevet som et felt med frynsete grenser av Engen & Lycke (2024). 'Universitetspedagogikk' benyttes stundom løst som en samlebetegnelse for en rekke tilgrensende «felt» slik som «*higher education studies*», «*academic development*», «*scholarship of teaching and learning*» uten at disse kan anses som synonyme fagfelt uten videre. Kanskje kan de bedre forstås som lignende fagfelt som står i ulike kulturelle og historiske sammenhenger (Engen & Lycke, 2024, s. 17). I denne artikkelen benyttes universitetspedagogikk grunnleggende som en tilnærming til høyere utdannings interesser av pedagogisk og didaktisk art (Handal, 1972, s. 20).

tjeneste på den mest effektive måte for samfunnets og statens aktuelle formål, men den skulle være *selv* å kunne reflektere slike formål (Mollenhauer, 1972, s. 108).

Pedagogikk som praksis er mellommenneskelig og kommunikativ innstilt. Grunnleggende for den humanistiske orienteringen i artikkelen, er fokuset på menneskene og menneskesynet som legges til grunn for pedagogisk og didaktisk virksomhet i høyere utdanning. Dobbeltheten i «*Lehr- und Lernfreiheit*» fra den Humboldske universitetsmodellen (Skjervheim, 1996b, s. 44) holdes frem. Det vi i dag omtaler som akademisk frihet, må ikke reduses til utelukkende forskningsfrihet, men må forstås som den grunnleggende friheten til studerende, undervisende og forskende subjekter. Uten denne grunnleggende friheten kan ikke høyere utdanning med god tro omtales som en dannelsingsinstitusjon, hvor det «intellektuelle universet er åpent» (Skjervheim, 1996b, s. 44). Kjennetegnet på *det frie studiet*, som forutsetter er syn på menneskene som deltakende i et «høyere utdanningssamfunn», er at en ikke kan underlegge det forvaltningskategorier og administrere det formalt rasjonelt (Skjervheim, 1968, s. 56, 1996b, s. 44). Hvordan den enkelte studentens studier settes sammen og hvor lenge de varer, hva studentene skal lese, hva undervisere velger å gjøre, hvilket innhold de anser som sentralt og hvordan de kommuniserer denne relevansen behøver ikke – og burde i mange sammenhenger ikke forsøkes – fastlegges. Den humanistiske, åndsvitenskapelige didaktikken har vært kritisert for å skyve metodologiske aspekter ved undervisning til side (Gundem, 2011, s. 41). I artikkelens didaktiske diskusjon ekskluderes ikke metodiske aspekter ved undervisning, men de gis heller ikke forrang. Som vist i flere gjennomganger av didaktisk litteratur på det universitetspedagogiske feltet, er fokuset på metoder for undervisning dominerende (Keiding & Qvortrup, 2016, 2018, s. 83; Sarauw & Petersen, 2023; Tight, 2020), spesielt i tilknytning til teoretiske fundamenter som er opptatt av «aktiv læring». Det fremheves også av Keiding & Qvortrup (2018) at de didaktiske kategoriene 'mål/hensikt' og 'innhold' sjeldent tematiseres.

The findings outline several didactic topics for future research, for example, regarding the intention and content of HE, seen from both academics' and students' perspectives: Why are we doing this and why should exactly this content be taught and learned? Questions such as this will allow for the examination of common understandings and tensions in the HE curricula (Keiding & Qvortrup, 2018, s. 84).

Den didaktiske refleksjonsmodellen som foreslås og presenteres i artikkelen, er tenkt som et bidrag til refleksjon over sentrale didaktiske spørsmål knyttet til innhold og hensikt og hvordan underviserens didaktiske valg kan synliggjøres og derved gjøres til gjenstand for felles refleksjon sammen med studenter og kollegaer.

Artikkelsens oppbygning

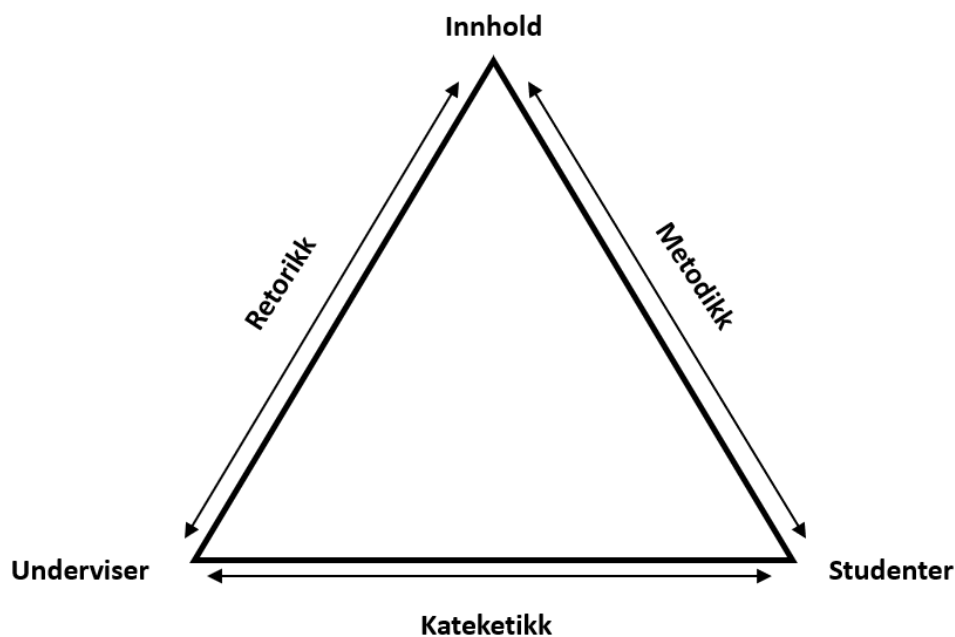
I første del av artikkelen presenterer jeg den klassiske didaktiske trekanten som utgjør fundamentet for modellen som presenteres. I artikkelens andre del gir jeg en kort introduksjon til Skjervheims tenkning knyttet til kommunikasjon og utdanning. I tredje del presenterer jeg modellen. Jeg avslutter med å gi noen eksempler på hvordan den kan fungere som et fellesskapelig refleksjonsverktøy.

Del 1: Den didaktiske trekanten

Den didaktiske trekanten er et kjent landemerke innenfor didaktikken som kan spores tilbake til 1600 tallet.⁴ Modellens utstrakte bruk kan knyttes til dens anvendelighet med tanke på både praktisk undervisningsplanlegging og som en enkel men samtidig kompleks modell for både teoretisk og praktisk didaktisk refleksjon. Her tar jeg utgangspunkt i hvordan den er presentert av Hopmann (1997) og Künzli (1998),

⁴ Angivelig til Comenius «*Didactica Magna*», men det er uvisst hvem som først anla modellen (Hopmann, 1997, s. 201).

som vektlegger dens forankring i den tyske didaktikkens Bildungs-teoretiske tradisjon. Trekanten representerer undervisning som bestående i hovedsak av tre forhold: lærer, elev og innhold, hvor innholdet i denne tradisjonen utgjør toppen av trekanten (Imsen, 2016, s. 163). Det er ingen tilfeldighet at innholdet står på toppen. *Dannelse* i den tysk-didaktiske tradisjonen forstås som det høyeste formålet med utdanning, og er noe man nærmer seg i subjektets pedagogiske omgang med undervisningsinnholdet (Beiser, 2006; Hopmann, 1997, s. 202, 2007). Didaktikerens hovedanliggende blir da å avgjøre hvilket innhold det skal undervises i, hvilken betydning innholdet har for dannelsesprosessen, hva innholdet kan og burde bety for studentene, og hvordan man formidler denne betydningen til dem (Hopmann, 1997, s. 202).



Figur 1: Den didaktiske trekanten tilpasset etter (Künzli, 1998)

Den tyske didaktikken har tre røtter (Künzli, 1998), som utgjør grunnpilarene i den didaktiske trekanten slik den presenteres i sin enkelhet (Hopmann, 1997, s. 201). Disse røttene er henholdsvis retorikk, kateketikk og metodikk. Retorikken er grunnlaget for underviserens fremstilling av innholdet, kateketikken er grunnlaget for relasjonen mellom underviser og studentene, og metodikken er grunnlaget for studentens erfaringer og interaksjon med innholdet (Hopmann, 1997, s. 201). Disse kan også beskrives som tre ulike didaktiske modaliteter: respektivt, en modus av *representasjon*, en modus av *samhandling* («et seriøst og omsorgsfullt forhold med andre», *min oversettelse*), og en modus av *læringserfaringer* (Künzli, 1998, s. 31).

Retorikken dreier seg om underviserens håndtering av undervisning/formidling. Tysk didaktikk blir av Künzli beskrevet som en spesialisert kunst i argumentasjon og overveieelse på bakgrunn av dens underliggende retoriske karakter (Künzli, 1998, s. 30). Künzli argumenterer blant annet for at didaktikk må forstås som en praktisk retorisk kunst, og at dens metodologiske uttrykk er innholdsstyrt (Künzli, 1998, s. 30). Reell retorisk kompetanse er både et uttrykk for en kunnskap om et fag/innhold, og kunsten det innebærer å formidle dette innholdet på en overbevisende måte.

I dagens skole og til dels ved universiteter og høyskoler er disse to aspektene ved retorisk kompetanse adskilte: Å velge ut og organisere et «verdifulle» innhold som det skal undervises i, defineres som læreplanarbeid og

utføres sentralt, mens formidling av det valgte innholdet er undervisernes og lærernes oppgave (Künzli, 1998, s. 32). I skolesammenheng har det i Skandinavia vært tradisjon for en arbeidsfordeling der skolens innhold har blitt fattet sentralt og kommunisert gjennom læreplaner, mens læreren tradisjonelt har hatt metodefrihet, altså frihet til å velge hvordan det aktuelle innholdet skulle formidles (Gundem, 2011; Hopmann, 1997). I norsk høyere utdanning eksisterer det ikke læreplaner på samme enhetlige standardiserte vis som i grunnskolen. Noen fagområder som lærerutdanningen, ingeniørutdanninger og helsefaglige utdanninger har statlige gitte rammeplaner og/eller nasjonale retningslinjer for hva som skal inngå i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2023). Dette gjelder i hovedsak profesjonsutdanningene, som historisk har tilhørt høyskolene og som har vært politisk bestemt på et annet vis enn universitetet. De klassiske universitetsfagene har tradisjonelt hatt metodefrihet/akademisk frihet knyttet til egen undervisning. Generelt er høyere utdanning i Norge preget av metodefrihet for fagansvarlige hvor de står fritt til å velge ut innhold og undervisningsmetode i den enkelte utdanning, det enkelte program og fag. Dette kommer blant annet frem i *universitets og høyskoleloven* kapittel 2. § 2–2, Akademisk frihet og ansvar⁵. Fagenes læringsmål og innhold formidles gjennom emnebeskrivelser⁶/planer, og læringsmål formuleres blant annet som læringsutbyttebeskrivelser (LUB-er). Det er større grad av både innholds- og metodefrihet i høyere utdanning enn i grunnskolen, noe som medfører et betydelig faglig ansvar for undervisere i høyere utdanning.

Kateketikken, som utgjør den andre delen av de historiske røttene til didaktikken, stammer fra tidlig kristen-retorisk praksis hvor det å konvertere «de hedenske» krevde nye måter å presentere og kommunisere på (Künzli, 1998, s. 33). I motsetning til offentlig argumentasjon og grunngivning, krevde konvertering en indre og mellommenneskelig formidlingsform. Denne «nye retorikken» kjennetegnes av en form for personlig kommunikasjon mellom underviser og studenter, hvor undervisningskvaliteten fordrer vennskapelig og personlig omsorg beskrevet av Agustin⁷ som kjærlighet (Künzli, 1998, s. 33). Kateketikken har i senere tid blant annet vektlagt undervisernes personlighet og hvordan personligheten spiller en sentral rolle i undervisningens virkningsfullhet. Künzli påpeker også hvordan kateketikken ikke har ledet til en ny form for didaktikk eller nye undervisningsteknikker, men heller har styrket «*Det moralske kravet til det profesjonelle etos, som i ettertid har blitt et mye diskutert tema i pedagogisk antropologi.*» (Künzli, 1998, s. 33; min oversettelse). Kateketikken kan videre skisseres i to ytterpunkter. En konservativ orientering til relasjonen mellom student og underviser som er lærer- eller undervisersentrert, og en radikal orientering som forstår undervisning som en jevnbyrdig dialog mellom underviser og studenter (Hopmann, 1997, s. 203). Denne kan beskrives som en levende vekselvirkning eller en form for kommunikativ didaktikk (Hopmann, 1997, s. 203).

Metodikken, også beskrevet som studentenes erfaringer i møte med innholdet, omhandler hvordan dannelsingsinnholdet gjøres tilgjengelig for studentene gjennom didaktikken (Hopmann, 1997, s. 205). Metodikkpilaren har en historisk forankring i middelalderen og oppstår der som et svar på problematikken knyttet til økende kompleksitet i lærestoffet og kunnskapstilfanget (Künzli, 1998, s. 33–34; Pettersen, 2005, s. 39). Behovet for formalisering, organisering og utvikling av instrumenter for en metodologisk tilegnelse av

⁵ Deler av § 2-2 lyder for eksempel: Universiteter og høyskoler har ellers rett til å utforme sitt eget faglige og verdimessige grunnlag innenfor de rammene som er fastsatt i eller med hjemmel i lov. Universiteter og høyskoler kan ikke gis pålegg eller instruksjoner om a) læreinnholdet i undervisningen, b) innholdet i forskningen eller i det kunstneriske og faglige utviklingsarbeidet, c) innholdet i formidlingen. *Den som gir undervisning ved institusjon under denne lov har et selvstendig faglig ansvar for innhold og opplegg av denne innenfor de rammer som institusjonen fastsetter eller som følger av lov eller i medhold av lov (universitets- og høyskoleloven, 2024, s. § 2–2).*

⁶ Noen studieområder har det man kaller studieplaner i stedet for eller i tillegg til emneplaner.

⁷ Augustin redegjorde for den retoriske formen *Kateketikk* i sin lille bok *De catechizandis rudibus*, som var rettet mot misjonærer.

kunnskap, førte til at underviserens retoriske og kateketiske ferdigheter ikke lengre var ansett som tilstrekkelige for å sikre studentens bearbeidelse og tilegnelse av innholdet (Künzli, 1998, s. 34; Pettersen, 2005, s. 39). Metodikken dreier seg om å ordne innholdet eller kunnskapene i logiske, systematiske og meningsbærende strukturer som gjør innholdet tilgjengelig for studentene gjennom læring og erfaringsdannelse (Hopmann, 1997; Pettersen, 2005, s. 39). Et interesseområde for metodikken har vært hvordan innholdet gjøres tilgjengelig for studentene. Man antar at dette skjer på to måter. På den ene siden, gjennom fagets egenart, struktur og logikk, og på den andre siden gjennom studentens forutsetninger for læring og undervisningens læringsaktiviteter (Hopmann, 1997; Pettersen, 2005, s. 39). Problemer knyttet til undervisning i metodikken løses ved å se på sistnevnte, altså hvordan studentene lærer og hva studentene må gjøre for å lykkes i fagene (Künzli, 1998, s. 34).

Didaktikken skiller mellom materiale og formale dannelsesperspektiver, som vektlegger de to måtene innholdet gjøres tilgjengelig på, ulikt (Hopmann, 1997; Pettersen, 2005, s. 39). De materiale dannelsesperspektivene knyttes historisk sett til kontinental og tysk didaktikk-tradisjon, hvor man legger vekt på innholdets sentrale rolle i studentens dannelse. De formale dannelsesperspektivene legger vekt på studentens forutsetninger for å bearbeide innholdet. Formale perspektiver er sentrert rundt studentens erfaringsdannelse, egenaktivitet og læringsaktiviteter (Klafki, 2001; Pettersen, 2005, s. 40). Fremveksten av pedagogisk-psykologiske perspektiver på 1900-tallet og utover har bidratt til å sette formale dannelsesperspektiver på dagsordenen i høyere utdanning, og har dermed styrket den metodiske aksens vektlegging i senere tid (Pettersen, 2005, s. 40; Volckmar, 2016, s. 43). Skillet mellom materiale og formale dannelsesperspektiver sammenfaller ofte med skillet som trekkes i lærerutdanningen og skoleforskningen mellom kontinental og nord-europeisk didaktikk og en anglo-saksisk curriculum-tradisjon (Gundem & Hopmann, 1998, s. 1). Grovt skissert kjennetegnes tradisjonene av ulike tilnærminger til et sett med egne og felles interesser knyttet til læreplanutvikling, undervisning, læring, veiledning, vurdering, valg, produksjon og organisering av innhold, samt organisering og produksjon av kunnskap og metoder for de ovennevnte temaene (Gundem, 2011, s. 92; Westbury, 1998, s. 47). Den europeiske didaktikken har et åndsvitenskapelig utspring, mens den anglo-saksiske curriculum-tradisjonen er kjent for å være empirisk fundert og innrettet. Curriculum-tradisjonen og -teori kjennetegnes av at det legges føringer for hvordan lærerne skal handle gjennom innføring i curriculum-teknologier for planlegging, læringsutbytteutforming, emnedesign, instruksjonsteknikker, vurderingsmåte og senere evaluering av utdanningens «serviceytelser» (Westbury, 1998, s. 49). Didaktikk kjennetegnes av tradisjoner og verdier som inlemmes i undervisningen gjennom lærerens profesjonelle vurderinger og handlinger. Formålet med didaktikken er å informere og orientere underviserens selvstendige didaktiske tenkning mot sentrale didaktiske interesser og dilemmaer (Westbury, 1998, s. 57)⁸. Å gjøre et skille mellom didaktikk og curriculum-studier i universitetspedagogikk er ikke like enkelt eller selvsagt som i skole og lærerutdanningsfeltet. Dette er fordi hverken curriculum eller didaktikk har spilt en sentral rolle i forskningslitteraturen i høyere utdanning i Europa (Karseth, 1994; Karseth & Solbrekke, 2016, s. 217), selv om fokuset på blant annet læreplanutvikling og andre typiske didaktiske temaer har økt etter Bolognaprosessen. Selv om skillet mellom didaktikk og curriculum-teori ikke er systematisk benyttet i universitetspedagogikk, kan kategoriene benyttes som analytiske sekkebegreper

⁸ Fremstillinger slik som Westburys er idealiserte og ikke nødvendigvis i tråd med undervisningsvirkeligheten. Lærerne i norsk grunnopplæring vil, avhengig av samtidens nasjonale læreplan, oppleve større eller mindre frihet når det gjelder å ta stilling og handle selvstendig og refleksivt i undervisning. Både lærere i grunnutdanning og undervisere i norsk høyere utdanning er forpliktet til å enten svare ut forhåndsbestemte læringsutbytter eller formulere dem etter nasjonalt bestemte krav. Det betyr at det ikke er tilstrekkelig å befinne seg i Norden, Europa eller lærerutdanningsfeltet for å kunne si at didaktisk innsikt og tenkning er rådende.

for å peke på ulike fokus og interesseområder i undervisningstenkning i høyere utdanning⁹.

Lesningen av den didaktiske trekanten som ligger til grunn for denne teksten, er inspirert av Hopmann (1997), Künzli (1998) sine historiske analyser av de konstituerende forholdene i didaktikken – retorikken, kateketikken og metodikken – i tillegg til Gudem (2011) sin synliggjøring av hvordan tyngdepunktet i didaktikken som utøvende fag, historisk har beveget seg på de ulike aksene i den didaktiske trekanten (Gudem, 2011, s. 45, 47, 48).

Den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen jeg presenterer i del 3 av denne teksten, er en videreutvikling av den didaktiske trekanten. Sentrale trekk ved modellen er som beskrevet i det følgende.

- 1) Trekanten er likebent. Dette symboliserer at alle forholdene er tilsvarende nødvendige konstituerende for at det skal være snakk om en undervisningssituasjon.
- 2) Innholdet utgjør nødvendigvis toppen av trekanten. Dette er fordi både rollen som student og underviser defineres av å stå i et forhold til et meningsfylt, velvalgt og viktig innhold. Ergo er det ikke snakk om undervisning hvis ikke innholdet er ledende. Er det ikke ledende, vil vi i beste fall snakke om undervisning som en terapeutisk relasjon eller om noe annet enn undervisning.
- 3) Trekantens akser blir gjenstand for vektlegginger. Vektinger er et uttrykk for at trekantens fasong endres, eller at noen akser ikke aktualiseres tilstrekkelig eller overhodet i undervisning. Det innebærer at vektinger ikke bare må forstås som bevegelser på stabile akser, men som en mulig kollaps av ett eller flere konstituerende forhold.

I det følgende utvides den didaktiske trekanten gjennom at den tilføres en ny dimensjon som artikuleres ved å peke på forholdet mellom subjekter og objekt i undervisning. Gjennom en subjekt/subjekt/objekt-relasjon ønsker jeg å vise at visse forhold kan vektlegges ulikt i undervisning på en måte som kan føre til skjevheter eller misforhold, og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningssituasjonen. Formålet er å tilby et verktøy for undervisere i høyere utdanning som kan benyttes til å reflektere omkring hvilke forhold en vektlegger. Et viktig poeng i diskusjonen er at balansen i de tre nødvendige forholdene i utdanning, dvs. underviser, studentene og innholdet, må forstås som sentral for undervisningskvaliteten.

Del 2: Subjektene og objektet i undervisning

Måten jeg skisserer opp forholdet mellom subjekter og objektet på, tar utgangspunkt i Hans Skjervheims (1926-1999) perspektiver på autentisk og in-autentisk dialog. Skjervheim vektlegger språkets sentrale betydning for menneskelig samhandling og forståelse. Vi møter andre gjennom språket, og gjennom språket skapes grunnlaget for en felles verden (Skjervheim, 1992, 1996a, s. 71). Dette utgjør basen for en kritikk, som fremsettes i en rekke essay, av teknisk-instrumentelle forhold i utdanning og pedagogikk. Ifølge Skjervheim forholder tekniske tilnærminger seg til studentene, som er subjekter i utdanning, som «objekter» som skal overtales eller formes av andres viten og vilje (Skjervheim, 1992, s. 68–69, 73). Dette innebærer indoktrinering og på sett og vis at studentene skal manipuleres eller styres med makt og lureri, noe som hindrer rommet for dannelse og derav hva Skjervheim kaller *overbevisning* (Fauskvåg, 2021, s. 99; Skjervheim, 1992, 1996a). Skjervheim argumenter for at pedagogikken behøver en annen grunnmodell enn en instrumentell eller teknisk tilnærming, og han forsøker å synliggjøre hvilke former for relasjoner og dialog man burde etterstrebe (Skjervheim, 1992). Hvis noen former

⁹ Et annet spennende forskningsspørsmål vi som forskningsfelt kan og bør forfølge, er curriculum- og didaktikktradisjonens plass og innvirkning på universitetspedagogikkens pedagogiske forankring.

for relasjoner er å foretrekke fremfor andre, legger dette føringer for hvordan forholdet mellom subjekter og objektet burde være i utdanning.

Skjervheim skiller mellom en *overbevisende* og en *overtalende* pedagogikk. Overtalelse dreier seg om få studentene til å tro på eller handle uten å vektlegge eller gi dem mulighet til å selvstendig ta stilling og vurdere (Fauskvåg, 2021, s. 99; Skjervheim, 1992, s. 73, 1996a). Målet i en overtalende pedagogikk er ofte sikre, målbare og effektive måter å få studentene til å oppnå konkrete læringsutbytter på, hva gjelder kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men uten å gi dem reelle muligheter til å få et reflektert og selvstendig forhold til undervisningsinnholdet (Fauskvåg, 2021, s. 99). *Overbevisning* dreier seg derimot om hvordan man gjennom en dialogfundert undervisning kan skape rom for at studentene får ta i bruk egen *fornuft* ved å ta stilling til innholdet de møter i undervisning. Undervisere vil i lys av en overbevisende pedagogikk åpne opp og gjøre innholdet tilgjengelig som noe mer eller annet enn fakta ved å invitere studentene inn i dialog med innholdet (Fauskvåg, 2021, s. 99; Skjervheim, 1992, s. 73–74). Heller enn å påføre studenter ett innhold i en bestemt form vil studentene bli oppfordret til å ta i bruk egne vurderingsevner (Fauskvåg, 2021, s. 99; Pettersen, 2005, s. 61–63).

I Skjervheims tenkning forutsetter en overbevisende pedagogikk en treleddet relasjon mellom *den andre*, *en selv* og et *saksforhold* (Skjervheim, 1992, s. 74, 1996a, s. 71–72). Saksforholdet er det vi deler med hverandre, altså det felles objektet i undervisningssammenhengen (Skjervheim, 1996a). Den treleddede relasjonen kan beskrives som at underviser og student står i et subjekt/subjekt-forhold og møtes i et felles engasjement i saksforholdet/objektet som her blir undervisningens innhold. En slik treleddet relasjon beskrives som en dialog hvor rommet for *etisk-praktiske handlinger* åpnes. For det er nettopp *etisk-praktiske handlinger* som burde danne grunnlaget for pedagogikken ifølge Skjervheim, og disse kan ikke reduseres til *tekniske handlinger* (Skjervheim, 1996a, s. 246–248). Etisk-praktiske handlinger omhandler å respektere den andre og dens frihet og ikke bruke den andre som rent middel (Løvlie, 2016, s. 345). Skjervheim argumenterer for en dialektisk eller overbevisende pedagogikk. En overbevisende pedagogikk er i lys av Skjervheim en måte å fremelske innsikt hos studentene på, ikke gjennom å styre dem, men ved å overbevise studentene ved å inngå i en ekte dialog hvor både studentens innsikt og underviserens innsikt er i spill (Skjervheim, 1992, s. 74). På motsatt side kan en overtalende pedagogikk forstås som å ha et formål om å sikre et visst kunnskaps- og ferdighetsnivå hos studentene (et sett av tekniske handlinger).

Den treleddede relasjonen som den overbevisende pedagogikken forutsetter, har påfallende likhetstrekk med vektningen av den didaktiske trekanten som man finner i tradisjonell tysk didaktikk. Her møtes subjektene i utdanning, dvs. underviser og studenter, i et felles engasjement i saksforholdet, hvor underviser åpner saksforholdet og gjør det tilgjengelig for felles granskning. Studentene får således mulighet til å nærme seg og gjøre erfaringer med innholdet. Aksene blir da satt sammen slik at innholdet utgjør toppen av trekanten. Et syn som deles implisitt på tvers av alle didaktiske skoler, og som støttes av den institusjonelle undervisningens struktur, er at man oppfatter «*bildning som ett gemensamt arbete kring innehålet*» (Hopmann, 1997, s. 207).

I motsetningen til den treleddede relasjonen som Skjervheim mener god utdanning fordrer, kan man også ha en toleddet relasjon, som Skjervheim beskriver som en subjekt-objekt-relasjon (Skjervheim, 1992, s. 73, 1996a, s. 72). En toleddet subjekt-objekt-relasjon kan i lys av Skjervheim forstås som en måte å illustrere at forholdene i utdanning har gått galt eller vektes på en uheldig måte. I en slik relasjon står man i det som omtales av Skjervheim som et *herre/knekt-forhold*, hvor den ene har herredømme over dialogen og er deltaker i den, mens den andre blir redusert til tilskuer (Skjervheim, 1996a). Samtalene i utdanning får i denne sammenhengen bare ett subjekt, og den andre blir objektet. I en slik subjekt/objekt-relasjon står man i fare for å oppfatte den andres

påstander som fakta, noe vi derfor ikke lar oss engasjere i, heller enn å oppfatte den andres påstander som påstander, utsagn man lar seg engasjere i og som gir rom for et felles møte i saksforholdet (Skjervheim, 1992, 1996a, s. 74–75, 78). I lys av Skjervheim er faren ved en subjekt/objekt-relasjon at man lukker rommet for en autentisk dialog. Ved å lukke rommet for gjensidig deltakelse mister ikke bare den «objektiverte overtalte» men også den «aktivt overtalende» mulighet til å utvikle seg, og å utvide sin forståelseshorisont. Der blir altså ikke bare studentene forstått som objekter som mister muligheten til å ta i bruk sin fornuft ved å ta stilling til og vurdere innholdet, men også undervisere mister muligheten til å utvide sin forståelse av både egen undervisning, og til studentenes personlige forhold til innholdet, og til undervisningssituasjonen (Skjervheim, 1992, s. 74, 1996a).

Skjervheim vil altså se på en toleddet relasjon, hvor innholdet ikke utgjør et felles saksforhold, som et misforhold i utdanning. Skjervheims bekymring er interessant fordi vi kan se på den toleddede relasjonen som et uttrykk for alternative vektinger av aksene i den didaktiske trekanten, og fordi universiteter, fagmiljøer og den enkelte underviser kan vekte aksene ulikt. I det følgende vil jeg gjøre slike misforhold tilgjengelig for didaktisk refleksjon.

Del 3: Subjekt/objekt-forhold i en didaktisk innramming av undervisning

Med Skjervheim kan de ulike vektingene av aksene i trekanten fremstilles i lys av hvem som fungerer som subjekter, og hvem eller hva som fungerer som objekt i utdannings situasjonen. Dette gir oss tre mulige konfigurasjoner av den didaktiske trekanten, representert i Figur 2. *Universitetsdidaktisk refleksjonsmodell.*

<i>Forhold i trekanten</i>	OSS	OSO	OOS
INNHOOLD	<i>Objekt-posisjon</i>	<i>Objekt-posisjon</i>	<i>Objekt-posisjon</i>
UNDERVISER	<i>Subjekt-posisjon</i>	<i>Subjekt-posisjon</i>	<i>Objekt-posisjon</i>
STUDENT	<i>Subjekt-posisjon</i>	<i>Objekt-posisjon</i>	<i>Subjekt-posisjon</i>

Figur 2: Universitetsdidaktisk refleksjonsmodell

Skjervheim skiller mellom en treleddet relasjon og en toleddet relasjon fordi han ønsker å vise at forholdet mellom subjekter blir et misforhold når disse ikke er innrettet mot et felles saksforhold. Gitt den didaktiske trekanten vil imidlertid også den toleddede relasjonen representeres som en treleddet relasjon med en bestemt vektning. For Skjervheim er faren at ett av subjektene, studenten, blir objektivert. I fremstillingen i figur 2. *Universitetsdidaktisk refleksjonsmodell* får vi ulike konfigurasjoner hvor *både* studenter og undervisere kan objektiveres i tillegg til innholdet. Faren er at trekanten blir ubalansert ved at undervisningen taper en subjektposisjon. Modellen representerer dette ved å tippe trekanten slik at studenter eller underviser utgjør toppen.

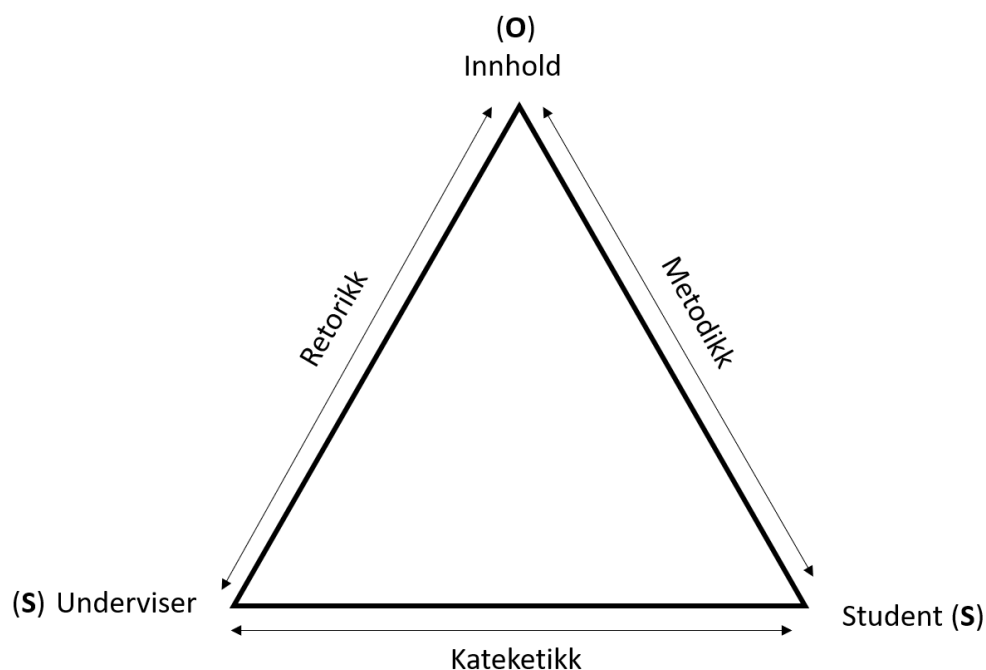
Poenget med en slik fremstilling er å billedliggjøre hvordan ulike vektinger av de tre aksene mellom de konstituerende forholdene i undervisning kan bidra til ulike former for objektivering. Eksempelvis representerer OSS en konfigurasjon hvor innholdet er objektet og utgjør på denne måten toppen av trekanten, slik som i tradisjonell tysk didaktisk tradisjon (Imsen, 2016, s. 163). OSS-konfigurasjonen overensstemmer da med Skjervheims treleddede subjekt/subjekt-objekt-relasjon, hvor underviser og studentene møtes i et felles engasjement i saksforholdet (Skjervheim, 1992, 1996a). I det følgende vil jeg benytte denne og de andre konfigurasjonene som linser for å synliggjøre mulige utfordringer som kan oppstå når de tre primære forholdene

i undervisning – underviser, studenter og innhold – vektet ulikt. Jeg vil peke på ekstreme tilfeller hvor ulik vektning fører til en kollaps av retorikkaksen inn i en form for «overtaling» og en kollaps av metodikkaksen inn i en form for «komodofisering». I diskusjonen som følger presenteres modellen. Jeg benytter den også til å foreta en slags historisk-didaktisk analyse som synliggjør undervisningstreder i høyere utdanning gjennom å peke på ulike vektinger av aksene.

Den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen, som presenteres som tre ulike konfigurasjoner under, legger til rette for å bli bevisst eksplisitt eller implisitt underviser- eller studentsentrering: Modellen tilfører et analytisk nivå for å få øye på eventuelle objektivering av subjektene i utdanning, undervisere og studenter. Modellen skal kunne brukes til å gjøre undervisere sensitive for hvorvidt begge parter er helt eller delvis objektiverte, og/eller om en eventuell objektivering er skjult i skyggen av underviser- eller studentsentrerte metoder, mål og innhold.

OSS – Didaktisk underbygning av undervisning

I OSS-konfigurasjonen står innholdet i objekt-posisjon på toppen av trekanten, hvilket samsvarer med trekantens tradisjonelle fremstilling. Som påpekt, overensstemmer denne konfigurasjonen da også med Skjervheims skissering av den treleddede kommunikasjonsrelasjonen.



Figur 3: OSS konfigurasjon.

En kritikk som har vært rettet mot den tradisjonelle fremstillingen av trekanten, er at det legges større vekt på innholdet enn studentens læring (Pettersen, 2005, s. 40). Jeg vil likevel hevde at målet med den didaktiske trekanten som modell er å kunne fungere som et verktøy som underviseren kan bruke til å reflektere omkring egen undervisning på en måte som *ivaretar alle* de konstituerende forholdene i utdanning, dvs. studentene, underviser og innhold. Altså må aksene være noenlunde jevnt balansert og ivare tatt for å kunne utøve god undervisning. Det er en grunn til at den didaktiske trekanten er likebent. Det at noe står på toppen betyr ikke at det vektlegges til fordel for det andre, men at dannelse er det øverste formålet med utdanning i en tysk-

didaktisk-tradisjon. At objektet kommer på toppen er i samsvar med den Bildungsteoretiske tradisjonens ide om at et godt eller velvalgt innhold bidrar til dannelse. Å være underviser betyr å stå i forhold til en student, hvor både tilværelsen som underviser og student avgjøres av det delte saksforhold, dvs. innholdet.

Samtidig vil det å sette subjektene på toppen i lys av Skjervheim representere et misforhold. Med Skjervheim må nødvendigvis innholdet alltid være saksforholdet, for at det skal kunne være snakk om en treleddet (i motsetning til en toleddet) kommunikasjonsrelasjon. I prinsippet betyr ikke dette at studentene eller underviser neglisjeres: Underviseren vektlegges fremdeles som en kunnskapsrik fagperson, og underviserens autonomi er en vesentlig forutsetning for å utvikle undervisning og å velge ut aktuelle saksforhold og innholdet det undervises i. Studentene er likeså tilstedeværende som deltagere som trenger erfaringer med innholdet, noe som innebærer at undervisere ikke overfører kunnskapen de besitter til studentene. Målet er at studentene, gjennom å bli invitert inn i dialog med innholdet, skal bruke sin egen fornuftssans og bedømmelsesevne til å ta stilling til innholdet.

OSS-konfigurasjonen åpner for en didaktisk reflektert utdanning, hvor undervisernes didaktiske oppgave særlig dreier seg om å «*stille spørsmål ved det aktuelle innholdets betydning for dannelsesprosessen og hva innholdet kan og burde ha av betydning for studenten og på hvilken måte studenten kan innvies i denne betydningen*» (Hopmann, 1997, s. 202: min oversettelse). Slik jeg legger det frem her, representerer OSS-konfigurasjonen av den didaktiske trekanten en idealtilstand. Det er en regulativ idé som de andre konfigurasjonene representerer avvik fra. Ved å legge til en subjekt/objekt-dimensjon gjøres det dessuten synlig at den ovennevnte kritikken som Pettersen (2005) mfl. retter mot den tradisjonelle didaktiske trekanten, er en kritikk som treffer en vekting forskjøvet i favør av retorikkaksen (en *OSO*-konfigurasjon).

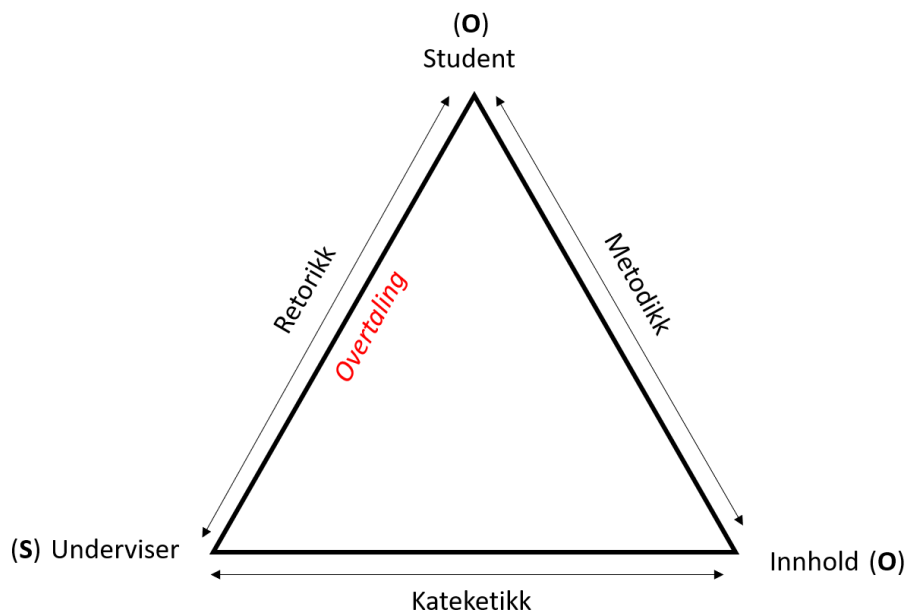
Når en leser Skjervheim kan en komme til skade for å forstå pedagogisk praksis hovedsakelig som en språklig påvirkningsvirksomhet. Pedagogikk som praksis og tenkning kan imidlertid ikke reduseres til et retorisk anliggende. I vurdering av ens egen pedagogiske virksomhet som overtalende eller overbevisende kan en ikke forholde seg til en enkelt instans, en må se på hele den gjeldende utdanningspraksisen. For eksempel kan jeg som underviser på et emne etterstrebe å åpne et innhold for felles utforskning, men om organiseringen av emnet ender i en sluttvurdering som tvinger studentene til å ha overtatt innholdet på en bestemt måte, kan jeg ikke med god samvittighet anse undervisningen som fundert i en overbevisende pedagogikk. På samme vis må ikke innhold som didaktisk kategori reduseres til et «skriftlig» penummateriale. Innhold må leses som tilgjengeliggjøring av relevante forhold på et sakssvarende vis.

En annen potensiell fallgrube ved å ukritisk ta til orde for en overbevisende pedagogikk og/eller den didaktiske trekantens klassiske vekting, er at en kan komme i skade for å overse hvilke normative grunnantakelser og innebygde maktforhold en kan få med seg som «nisser på lasset». Utdanning og undervisning er alltid praksiser som på bakgrunn av ulike formål påvirker menneskene som deltar. Denne utfordringen omtales som det pedagogiske paradokset: hvordan kan en påvirke mennesket til å ikke la seg styre av ytre påvirkning (Oettingen, 2001, s. 9)? Uavhengig av om en har en overtalende eller overbevisende tilnærming til undervisning, er det snakk om en form for påvirkning. Det betyr at å endre tilnærming ikke frigjør underviseren fra ansvaret for å ta stilling til egen maktutøvelse og maktstrukturer en inngår i ved å delta i bestemte utdanningsorganiseringer og systemer. Didaktikken er også å anse som normativ i sitt vesen. De ulike tilnærmingene til vitenskap, ideologi, menneske- og samfunnsyn, ulike oppfatninger av dannelse, kunnskap og læring og forskjellige tilnærminger til utdanningens innhold og mål, utgjør grunnlaget for å snakke om ulike didaktiske tradisjoner og modeller (Gundem, 2011, s. 14). I denne artikkelen forsøker jeg å trekke frem styrkene i den klassiske tyske didaktikken og den didaktiske trekantens tradisjonelle fremstilling forstått som et regulativt normativt idealforhold mellom

innholdet og subjektene i utdanning. Det innebærer ikke at faren for ukritisk maktutøvelse er utslettet, det er tvert i mot en invitasjon til didaktisk analyse av et implisitt normativt grunnlag og formål i egen undervisningspraksis.

OSO – Studentene som objekt for undervisning

I OSO-konfigurasjonen av trekanten fremstilles studentene som objekt. Karikert kan studenten som objekt for undervisning reduseres til en form for kroppslig betinget (eller dårlig) datamaskin, som kan bli sliten, lei, motløs, engasjert, sint, glad og til og med distraheret av sin egen kropp, andre eller f.eks. innholdet på en mobiltelefon. Studenten som en datamaskin begrenset av sin biologiske eksistens, må derfor på ulike måter ivaretas emosjonelt, sosialt og kroppslig for å sikre maksimal oppmerksomhet og ytelse, slik at mest mulig av innholdet i undervisningen kan lagres i lagtids hukommelsen og eller opprette tilstrekkelig sterke varige nevralt baner for handling. Underviseren som subjekt i utdanning får i denne karikaturen rollen som effektiv kompetent formidler eller overfører av et hvilket som helst innhold (en kompetent programmerer).



Figur 4: OSO konfigurasjonen.

Mens studentene i OSO-konfigurasjonen av trekanten fremstilles som objekt, står underviser fremdeles i en subjekt-posisjon. Det at innholdet nå har havnet i bunnen av trekanten indikerer at vektingen av trekantens akser er slik at forholdene i utdanning er i ubalanse.

OSO kjennetegnes av at retorikkaksen vektes til fordel for de andre aksene. Retorikken, som får sin første kritiske behandling av Sokrates i *Gorgias*, ansees som en form for undervisningslære: «*I retoriken gestaltas inlæringsprosessen som att eleven övertygas. Avgörande är enligt Cicero (de oratore) elevens och lärares förmåga att hantera undervisningsinnehållet.*» (Hopmann, 1997, s. 199). Læringsprosessen forstås altså som en overbevisning av elevene slik vi så hos Skjervheim (Skjervheim, 1992, 1996a). På samme vis som den tyske didaktikken gir innholdet presedens, er også underviser og studentens evne til å håndtere innholdet i lys av retorikken avgjørende. Den tyske didaktikken er tydelig underviser-sentrert (Künzli, 1998, s. 40, 41). Her anser man det som en undervisers plikt å kunne reflektere og organisere, og å legge til rette for læring med utgangspunkt i et innhold man er fortrolig med (Künzli, 1998, s. 40, 41). Den tyske didaktikken er altså et

perspektiv som legger vekt på den enkelte undervisers individuelle ferdigheter til å gjøre et velvalgt innhold tilgjengelig.

I utgangspunktet er ikke det å vektlegge underviserens håndtering av innholdet problematisk så fremt dette ikke går på bekostning av de andre aksene, men en vektlegging av retorikkaksen, altså påvirkningsforholdet mellom underviser og innholdet, kan føre til at materiale dannelsesperspektiver som fremhever faget og undervisningsinnholdets forrang, blir styrket (Pettersen, 2005, s. 39). Kritikkk rettet mot materiale dannelsesperspektiver er blant annet at en for ensidig vektlegging av innholdet kan føre til at man ikke tar tilstrekkelig høyde for studentens forutsetninger, noe som innebærer en neglisjering av metodikkaksen (Homann, 1997; Pettersen, 2005, s. 39). Künzli påpeker at det siden 1960-tallet har vært gjort flere forsøk på å korrigere eller balansere innholdets og underviserens dominans i tysk didaktikk (Künzli, 1998, s. 41). Disse forsøkene er blant annet knyttet til fremveksten av curriculum-bevegelsen og til splittelsen mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk. Ved lærerutdanningen på norske universiteter ble fagdidaktikk en del av studieplanen fra 1980, som et tiltak for å motvirke det som beskrives som en akademisk overvekt (Gundem, 2008, s. 1–2). Sentrale skikkelser i norsk didaktikk hadde da siden starten av 1970-tallet jobbet for å få fagdidaktikk inn i utdanningene (Gundem, 2008, s. 1–2). Andre uttrykk for motstand mot vektlegging av retorikkaksen kan knyttes til økende mistillit til tradisjonelle forelesninger som standard undervisningsform i høyere utdanning og et økende fokus på læring og studentaktivitet (Künzli, 1998, s. 41; Kaare, 1998a, s. 3; Pettersen, 2005, s. 40). Høyskolepedagogen Yngve Nordkvelle påpeker i et arbeidsnotat fra 2003 at forelesning som formidlingsform i høyere utdanning er under angrep, og sosiologen Ragnvald Kalleberg sier i et intervju i tidsskriftet Uniped fra 1998 at flere pedagoger har et nesten fundamentalistisk forhold til forelesninger som noe dårlig (Kaare, 1998b, s. 20; Nordkvelle, 2003, s. 40). Den pedagogiske psykologiens voksende påvirkningskraft som premissleverandør for didaktisk teori på 1900-tallet og utover har også bidratt til å styrke formale dannelsesperspektivers forfeste til fordel for de materiale (Pettersen, 2005, s. 40). Dette kan igjen sies å ha bidratt til å rokke ved retorikkaksens ankerfeste og vektlegging i høyere utdanning. I dagens høyere utdanning står læringsperspektiver og studiestrategier i fokus, og jeg forstår dette som et uttrykk for en epokal vektlegging av metodikkaksen (Künzli, 1998, s. 41; Pettersen, 2005, s. 40).

Utover problemer som kan oppstå når innholdet gis forrang, f.eks. det at studenters forutsetninger for læring neglisjeres, kan imidlertid trykket på den individuelle underviserens egenskaper til å på godt retorisk vis formidle innholdet, være en potensiell akilleshæl. I lys av Skjervheims kritikk kan man komme til å stå i fare for å skape en overtalende undervisningsform hvor studentene blir objekter som skal overtales til å ta inn et bestemt innhold (Skjervheim, 1992, 1996a).

Skjervheim problematiserer som sagt en teknisk pedagogisk påvirkning som går i fellen å bli en overtalingskunst. Formålet med en teknisk pedagogikk er å overtale andre til å forstå og se verden gjennom «dine øyne». En overtalende underviser vil forsøke å overtale studentene til å ta inn et visst innhold og medfølgende holdninger (Skjervheim, 1992, s. 74, 1996a). Skjervheim påpeker at skillet mellom en overtalende og en overbevisende pedagogikk er, at den førstnevnte bare bidrar til tro uten reell innsikt, mens en overbevisende dialektisk pedagogikk bidrar til innsikt. Studentene som blir overtalt, vil ikke få mulighet til å ta i bruk egen fornuft og dømmekraft og vil derav heller ikke få tilgang på reell innsikt, og i forlengelsen, *dannelse* (Skjervheim, 1992, 1996a). Om en i undervisning etterstreber å overtale, vil hvor «vellykket» undervisningen og derav læringen blir, stå og falle på underviserens evne til å overtale studentene. Ved å legge et *ensidig* trykk på retorikkaksen og derav underviserens evne til å overtale studentene ved effektiv språkbruk, mister man tilgang på andre redskaper for læring enn talekunsten og overtalingskunsten. Skjervheim påpeker også på treffende vis hvordan overtaling som en diskret manipulasjonsteknikk forringer undervisningens dialogiske potensiale: «Men ved ei slik

manipulering opphever ein den ekte dialogen, ein risikerer å verta kommunikasjonslaus i høve til den ein skal påverka (Skjervheim, 1992, s. 75)». Overtaling som en form for manipulasjon er altså ikke bare problematisk for studentens dannelse, men også for underviserens mulighet til å stå i forhold til sann innsikt og å unngå å føre både en selv og studenten bak lyset. En annen utfordring ved å vektlegge metodikkaksen, er at en står i fare for å miste metodikkens blikk på studentenes forutsetninger og læringserfaringer, samt kateketikkens blikk på hvilken relasjon som kreves mellom underviser og studenter for å skape gode forhold for dannelse og læring (Künzli, 1998). Studentene kan her forstås som objektet for utdanning i den grad undervisningen ikke er tilpasset deres forutsetninger for læring og erfaring, og i den grad at de ikke får muligheten til å etablere et selvstendig forhold til innholdet, altså at de ikke får muligheten til å ta i bruk egen fornuft og dømmekraft for å ta stilling til om det er et godt og ønskelig innhold de får presentert.

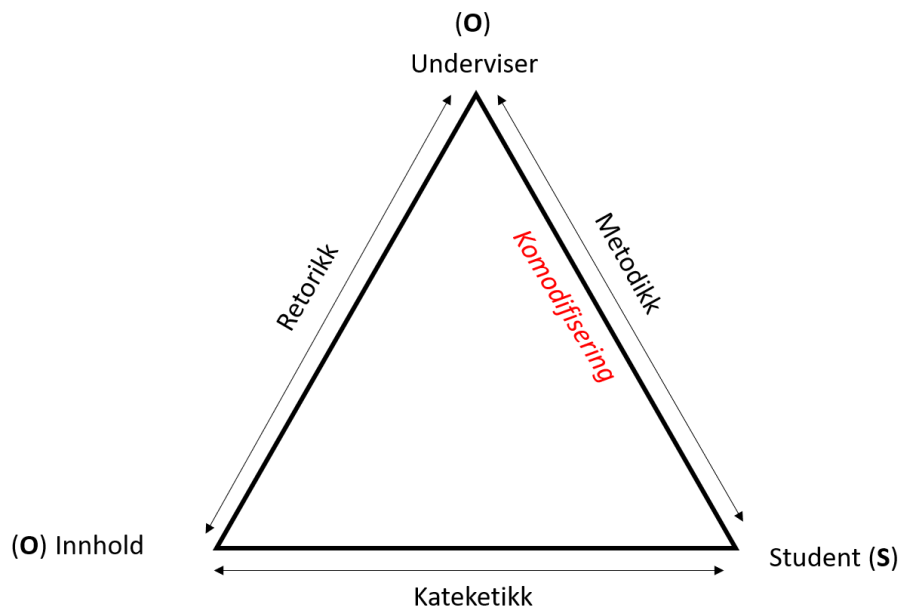
Historisk sett har mange universiteter og skolesystemer før 1960 vært inspirert av den tyske didaktikken (Mjøs et al., 2000, s. 14, 48; Slagstad, 2000, s. 12). Undervisningen ved universitetene har i ettertid blitt kritisert for å gi forrang til innhold og underviser, jamfør «tradisjonelle» forelesninger (Berrett, 2012; Foreman, 2003; Freeman et al., 2014; Kaare, 1998a; Lage et al., 2000). Jeg tolker denne kritikken for å være en respons til en ubalansert vektning, hvor retorikkaksen favoriseres, noe som kan resultere i at undervisning blir en form for overtalingskunst. Kritikken kan forstås som å ha svekket tiltroen til klassisk didaktisk tenkning, noe som i ettertid har resultert i en forskyvning i favør av metodikkaksen, curriculum-teori og innlæringspsykologiske prinsipper. I forsøket på å rette opp i eller erstatte den didaktiske trekanten som modell for undervisning, fokuseres det i ettertiden på forhold som svarer til metodikkaksen, altså på metoder for undervisning og studentenes plass i undervisningen.

Jeg vil derfor påpeke at kritikken av den klassiske didaktiske trekanten ikke åpenbart er treffende i lys av den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen presentert her. For meg fremstår det som at kritikken i hovedsak rammer en spesifikk vektning av retorikkaksen, hvor faren for objektivering av studentene er overhengende. Det vil si at kritikken rammer det som her fremstilles som en OSO-konfigurasjon, og ikke den regulative *likebente* didaktiske trekanten. I neste del av artikkelen synliggjøres hvordan den samtidsaktuelle forskyvningen i retning av metodikkaksen, på lik linje med en OSO-konfigurasjon, kan føre til en problematisk ubalansert vektning.

OOS – Undervisere som objekt i undervisning

OOS-konfigurasjonen fremstiller underviser som objektet i undervisning, å være «objekt» kan omhandle å oppleve seg ufri eller å mangle handlingsrom. Under viser jeg noen eksempler fra kollegiale samtaler omkring hvordan dagens undervisere kan føle en «OOS-vektning» på kroppen.

Undervisere uttrykker blant annet at de ikke opplever å kunne lage oppgaver som tester ferdighetene de ønsker at studentene skal ha, for da vil studentene vurdere emnene lavt i programrelaterte, institusjonelle og nasjonale programevalueringer. En annen underviser beskrev situasjonen på universitetet som en «pølsefabrikk». Hen måtte tilpasse undervisningen til et mangfold av svært forskjellige studenter, og så seg nødt til å strukturere utdanningen under press om å få flest mulig gjennom studiet fordi det er lønnsomt for institusjonen og samfunnet. Selv om tanken er at det skal være et universitet for alle, blir det et kappløp om å få flest studenter gjennom programmet på normert tid, i stedet for å bruke tiden på innholdet og erfaringer med innholdet som underviseren forstår som avgjørende eller det mest meningsfulle for studentens dannelse.



Figur 5: OOS-konfigurasjonen.

OOS-konfigurasjonen fremstiller underviser som objektet. Metodikkaksen vektet til fordel for de andre aksene, og tipper over i det jeg har valgt å kategorisere som kommodifisering. Faren med en slik vektning, er at undervisningen reduseres til en vare eller tjeneste hvor studentene blir kundene, og underviseren en yter av en service.

En sentral pedagogisk tenker som har belyst overgangen fra et undervisningsfokus til et læringsfokus og kommodifisering av undervisning, er Gert Biesta (2005). På lik linje med Skjervheim er også Biesta opptatt av språkets sentrale plass i utdanning. Biesta påpeker at språket vi har tilgjengelig til å snakke om utdanning, og måten vi snakker om utdanning på, i ytterste konsekvens påvirker hva som kan bli sagt og gjort med og i utdanning. Han beskriver språket som handling, som noe vi gjør og som derav *konstituerer hva vi ser*, hva som kan bli sagt, tenkt, gjort og ikke minst hva som er mulig (Biesta, 2005, s. 54).

Biesta argumenter for at vi har gått fra et undervisningsspråk til et *læringsspråk*. Dette skiftet er drevet av fremveksten av nye psykologiske perspektiver på læring fra starten av 1900-tallet og frem til i dag, hvor læring ikke lengre forstås som overføring av kunnskap, men som en aktiv kognitiv prosess hos den lærende. Denne forståelsen har bidratt til et skifte fra fokus på underviserens aktivitet og over til studentens aktivitet (Biesta, 2005, s. 56). Skjervheim berører også teamet knyttet til undervisere og studenters aktivitet, hvor påvirkning fra underviser på et eller annet vis er uunngåelig om en ikke intenderer å oppheve all pedagogisk aktivitet (Skjervheim, 1992, s. 74). Sagt på en annen måte er «studentaktivt læring» uten underviserens innvirkning ikke å anse som pedagogisk aktivitet. Som allerede nevnt kan vi også kjenne overgangen fra et undervisningsspråk til et læringsspråk igjen fra den didaktiske trekantens historiske røtter, hvor fremveksten av psykologiske perspektiver på læring har bidratt til å styrke metodikkaksens vektlegning (Pettersen, 2005, s. 40). I tillegg til de psykologiske perspektivene på læring knyttes også overgangen til et læringsspråk, til postmodernisme, og til skepsis til underviseres evne til å frigjøre eller bidra til studentenes emansipasjon. Videre knyttes det til en eksplosjon i kjøp av og interesse for individuelle tjenester og verktøy for læring slik som kurs, Youtube og podkaster, og i siste instans til nedbrytningen av velferdsstaten. Sistnevnte knyttes blant annet til fremveksten av nyliberalismen hvor forholdet mellom staten og folket har endret karakter; hvor staten blir en tilbyder av offentlige tjenester, og innbyggerne blir konsumenter av offentlige tilbud (Biesta, 2005, s. 58).

Følgelig påpeker Biesta at et problem med læringspråket som dominerer utdanning, er at det bidrar til å gjøre undervisning til en vare hvor utdanning i hovedsak dreier seg om en økonomisk transaksjon (Biesta, 2005, s. 59). Studentene blir da konsumenter som har bestemte behov, og underviserne og universitetet blir tilbydere som skal tilfredsstille studentene ved å gi dem det de behøver. Markedsgjøring av universitetet problematiseres også spesifikt i norsk høyere utdanningskontekst i forkant og etterkant av kvalitetsreformen (Vabø & Aamodt, 2005, s. 47). Skjervheim innledet blant annet kritikken mot reformering av universitetet på midten av 60-tallet med å presisere at universitet må være en dannelsesarena og ikke en studentfabrikk (Slagstad, 2000, s. 71).

Et problem med konsumentlogikken er at kunden, her studentene, alltid vet best hva de behøver og vil ha. Spørsmål og utfordringer omkring utdanning reduseres til å kunne gjelde tekniske spørsmål som hvordan man skal produsere et ønsket resultat og hvordan oppnå effektivitet i utdanningsprosesser (Biesta, 2005, s. 61). Spørsmål om *hvilket innhold som er godt* utover hvilken kompetanse det svarer til, eller *hva som er meningen med utdanning* utover skaping av arbeidskraft, er spørsmål som ikke gjør seg gjeldende eller lar seg besvare i et læringspråk. Læringspråket undergraver også på denne måten underviserens profesjonalitet og utdanningens demokratiske bidrag og potensial. Biestas kritikk av læringspråket kan sidestilles med Skjervheims kritikk av instrumentelle forhold i utdanning hvor studenten skal overtales i motsetning til å overbevises, i den forstand at det i begge tilfeller ikke er snakk om en ekte dialog, men at det er instrumentelle prosesser som styrer utdannings situasjonen.

Hvis vi benytter didaktikk og curriculum som analytiske sekkebegreper, kan vi få øye på utfordringer knyttet til ulike vektninger på en annen måte. Å ta i bruk didaktikk- eller curriculum-«sekken» kan være hjelpsomt om en ønsker å bli var på trekk eller vektninger som har sitt opphav i praktiske, kulturelle og strukturelle kontekster (Westbury, 1998, s. 48). Et nærliggende eksempel vil da kunne være den innflytelsesrike og omstridte¹⁰ Biggs Constructive Alignment-modellen, som har et tydelig empirisk opphav med fokus på målbare utbytter. Biggs skriver at Ralph Tyler, som anes som faren til både curriculum-teori (Westbury, 1998, s. 49) og undervisning-/læringsmål hadde liten eller ingen innvirkning på høyere utdanning (Biggs, 2014, s. 7). Biggs skriver at han tok utgangspunkt i egne undervisningserfaringer i samråd med innsikt i curriculum-teori og øynet en mulighet for å utvikle det han anså som en generaliserbar modell for undervisning av en hvilken som helst type student (Biggs, 2014, s. 8). Resultatet, Constructive Alignment-modellen, er en videreutvikling eller operasjonalisering av klassiske curriculum-arbeider fra Tyler (1949), Bloom (1956, 1968, 1971) og Cohen (1987) tilpasset for høyere utdanning (Biggs, 2014, s. 6–7, 9). I alignment-modellen erstattes underviser, studenter og innholdet i den didaktiske trekanten med læringsutbytter, læringsaktiviteter og vurderingsaktiviteter. En konsekvens av det empiriske utbytte-fokuset er blant annet at underviserens plass, utover å være en organisator, blir utydelig. Skiftet i retning metodikkaksen, som kan sies å være et kjennetegn ved curriculum-teori, er eksplitt i Constructive Alignment-modellen, ved at hovedtrykket legges på hva studentene gjør, studentens «konstruktive» aktivitet. Underviserne i høyere utdanning reduseres til «nøytrale» skikkelser, som med stor sannsynlighet vil gjenskape heller enn å stille spørsmålstegn ved dominerende maktstrukturer blant undervisere i høyere utdanning (Magnússon & Rytzler, 2022, s. 61). Underviserens undervisningsfrihet, profesjonelle skjønn og faglig didaktisk stillingstaking tilsettes til fordel for å være en administrator av standardiserte undervisningsverktøy og -metoder. En annen konsekvens ved å underlegge seg Alignment-modellens iboende vektlegging av metodikkaksen, er at studentene blir gjort til gjenstand for et lukket undervisnings alignment-system. Som underviser står en da i fare for å helt eller delvis objektivere studentene i tillegg til å selv være bundet på hender

¹⁰ Utfyllende beskrivelser og kritikk av Constructive Alignment-modellens virkning og hegemoni i universitetspedagogikken kan leses i Magnússon & Rytzler (2022).

og føtter og fremstå som en nøytal utbyttbar undervisningsadministrator. At studentene er «aktive» og at det er en uttalt studentsentrering kan komme til å fungere som fordekkingskunst som gjør det vanskelig å få øye på at både studentene som subjekter og undervisere som subjekter, objektiveres. Biggs fremstiller studentsentrering – fokus på hva studentene gjør/kan og objektiv testing av forhåndskjente læringsutbytter (Biggs, 1996, s. 361, 2014, s. 6) – som motsetningen til undvisersentrering, hvor en er opptatt av et velvalgt innhold og en refleksivt handlende underviser. En medfølgende utfordring er at den studentsentrerte undervisningsmodellen fremstilt hos Biggs presenteres som verdinøytral og maktfri til tross for at den er kritisert for nettopp å ikke adressere viktige maktrelasjoner som påvirker både studenter og undervisere (Magnússon & Rytzler, 2022, s. 60–61).

I en OOS-tilstand står underviseren i en objektsposisjon i den forstand at en underviser blir redusert som profesjonelt utøvende subjekt til et objekt som tilbyr effektiv utdanning prisgitt studentens ønsker og tilfredstillelse og andre overvåkende og målende instanser som har oppsyn med ønsket resultat, hva gjelder fornøyde studenter, gjennomføring, arbeidslivsrelevans, effektivitet, kostnadseffektivitet og konkurransedyktighet (Biesta, 2005, 2010; Fauskvåg, 2021). Undervisning reduseres derav til et teknisk spørsmål om effektivitet og målbarhet, og det blir viktigere hvilken skår studentene gir fag og studier i NOKUT¹¹ sitt studiebarometer enn om studenten undervises i et verdifullt dannelsesinnhold som kan bidra til studentens personlige og faglige utvikling.

Den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen som et fellesskapelig refleksjonsverktøy

Det følgende er et eksempel på hvordan jeg har tatt refleksjonsmodellen i bruk i universitetspedagogisk undervisning for undervisere. På programmet for utdanningsfaglig basiskompetanse har jeg i de foregående semestrene presentert modellen i undervisningsbolken som tematiserer didaktikk for deltakerne. Her har jeg blant annet presentert den klassiske didaktiske trekanten etterfulgt av og stilt opp imot Biggs constructive-alignment-modell, og til slutt lagt frem den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen. Hensikten med å presentere disse tre modellene sammen har vært å synliggjøre hvordan ulike didaktiske modeller både avdekker og skjuler ulike aspekter ved undervisning. I presentasjonen av den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen har jeg begynt med å vise frem modellen i sin helhet etterfulgt av billedliggjøringen av de ulike konfigurasjonene. Videre har jeg redegjort for de ulike aksene, og skissert opp tenkte «ekstremtilfeller» av ulike vektinger (som illustrert ovenfor). Deretter har jeg og de deltagende underviserene benyttet modellen som et utgangspunkt for en fellesskapelig refleksjon omkring hvilke vektinger som preger deres egen undervisning. Modellen benyttes også til å tematisere (eksplisitte og implisitte) undervisningsforståelser som er gjeldende i ulike fagområder og fagfellesskap, samt til å sette undervisningen deres i sammenheng med ulike trender institusjonelt, nasjonalt og globalt. Slik inviteres deltakerne til å sette egen undervisning inn i en bredere pedagogisk sammenheng med undervisningstrender og forståelser. Ett eksempel på refleksjon omkring samtidsutfordringer som har blitt løftet frem av undervisere, er at de opplever å ikke ha reell frihet til å undervise om det de anser som mest hensiktsmessig for studentenes dannelse. En underviser ga uttrykk for å ikke kunne undervise om vindkraft eller kjernekraft til tross for at vindkraft og kjernekraft var sentrale kunnskapsområder i eget fagfelt, fordi studentene og samtidens politiske klima ikke var positivt innstilt til temaet. Underviseren så seg nødt til å velge mindre ømtålige tema for å tiltrekke seg og holde på studenter, og unngå konflikt. Underviseren som delte eksemplet, tok til orde i forsamlingen for å si at hen opprinnelig ikke fant modellen treffende fordi hen ikke anså undervisere som noen som blir objektivert i undervisningssammenheng, men etter

¹¹ NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga – er et norsk statlig forvaltningsorgan underlagt Kunnskapsdepartementet. NOKUT gjennomfører hver høst en nasjonal studentundersøkelse om studiekvalitet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Nokut, u.å.).

å ha forklart egen praksis knyttet til undervisning om vindkraft uttalte hen «i denne sammenheng er jeg jo objektivert». Andre undervisere uttrykte et opplevd behov for å måtte demonstrere legitimitet som formidler gjennom et «vanntett» undervisningsopplegg. Underviserne var opptatt av å ha riktig form og format på forelesninger, oppmerksomhet på stemmebruk og andre performative eller retoriske virkemiddel som kan sies å bidra til en slags «diskret overtalelse».

Den konkrete bruken av modellen i fagfællskapelig samtale og refleksjon viser hvordan modellen kan hjelpe underviser å få øye på tendenser i samtiden. Hvordan vi gjør undervisning og hva som anses som nødvendig, riktig og godt, er i stadig bevegelse og refleksjonsmodellen kan benyttes for å bli bevisst på og ta stilling til hvordan våre didaktiske tilnærminger beveges. En god didaktisk modell hjelper underviser å tenke om og reflektere omkring aktuelle forhold knyttet til egen og andres undervisning. Den universitetsdidaktiske refleksjonsmodellen er tenkt som en «levende» modell i det henseende at innholdet i selve modellen kan omrokeres og erstattes med ord og uttrykk som hjelper undervisere i høyere utdanning å foreta didaktisk refleksjon. En kan flytte rundt på student, underviser og innhold og endre på hvilke kategorier som definerer forholdene mellom dem. For eksempel er det ikke nødvendigvis slik at en vekting av metodikkaksen må medføre eller fortolkes som en kommodifisering av undervisning. Når en tar i bruk modellen kan en rette seg mot et bestemt fag eller undervisning, men en kan også stille inn linsen bredere. I denne teksten har jeg ikke bare presentert modellen, men jeg har i diskusjonen brukt den til å foreta en slags historisk-didaktisk analyse. Naturligvis vil vektinger endres over tid i kraft av nye trender og ny kunnskap. Det er viktig å ha i mente når man bruker modellen, at det i undervisningsvirkeligheten vil dreie seg om uoversiktlige forhold hvor både studenter og underviser kan være helt eller delvis objektivert og deltagende. Det vil ikke si at didaktisk refleksjon er overflødig, men undervisning må stadig forstås som en rotete tilblivelsesprosess for alle involverte.

Avsluttende bemerkninger om artikkelens bidrag, styrker og svakheter

Artikkelens universitetsdidaktiske bidrag deler didaktiske interesser og kritisk drøfting av samtidstendenser med en rekke publikasjoner, som f.eks. Magnússon & Rytzler, (2019, 2022) og Keiding & Qvortrup (2016, 2018). Artikkelen til Keiding & Qvortrup (2016) viser blant annet hvordan didaktiske publikasjoner i *Dansk Universitetspædagogisk Tids-skrift* (DUT) fordeler seg langs de tre didaktiske pilarene *representasjon, samhandling og læringserfaringer*. Denne øvelsen med å kategorisere og telle publikasjonenes tyngdepunkter (tema) kan være en spennende øvelse for å få et grovt overblikk over tendenser i vekting. Modellen som er presentert i denne artikkelen, legger ikke i hovedsak til rette for å telle, men for å få refleksiv kjennskap til egne handlingsmuligheter som underviser i høyere utdanning. Modellen legger til rette for å bli bevisst eksplisitt eller implisitt underviser- eller studentsentrering ved å tilføre et analytisk nivå for å få øye på eventuelle objektiveringer av subjektene i utdanning, undervisere og studenter. Modellen skal kunne brukes til å gjøre undervisere sensitive for hvorvidt begge parter er helt eller delvis objektiverte, og/eller om en eventuell objektivering er skjult i skyggen av underviser- eller studentsentrerte metoder, mål og innhold. Håpet er at artikkelen kan inspirere og støtte undervisere i høyere utdanning i utforskning og refleksjon over egen undervisning, med et spesielt fokus på formål, innholdets dannelsesspotensiale og åpen dialog om disse didaktiske aspektene i møte med studenter. Potensielle svakheter i artikkelen er dens teoretiske slagside som forutsetter translasjonsarbeid fra leseren i større grad enn empirisk og metodisk didaktisk litteratur. Artikkelens humanistiske og åndsvitenskapelige innretning involverer en normativ predisposisjon som fordrer at leseren kritisk tar stilling til innholdet og gjør en selvstendig evaluering i lys av sin aktuelle utdanning og undervisningssituasjon.

Referanser

- Beiser, F. C. (2006). The Concept of Bildung in Early German Romanticism. I *The Romantic Imperative*. Harvard University Press.
- Berrett, D. (2012). How «Flipping» the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. *The Education Digest*, 78(1), 36.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic studies in education*, 25(1), 54–66. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (Bd. 5). Paradigm Publishers.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/bf00138871>
- Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.
- Borgnakke, K. (2011). *Et universitet er et sted, der forsker i alt – Undtagen i sig selv og sin egen virksomhed*. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling & Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Engen, D. A. A. (2021). *Rom for utdannende prosessar?: Ei empirisk og teoretisk utforsking av vegleiingsrommet i masterutdanning: Bd. 2021:186*. Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring.
- Engen, D. A. A., & Lycke, K. M. R. H. (2024). Universitets- og høgskulepedagogikk – framveksten av eit norsk fagfelt. I D. Husebø, O. R. Stalheim, L. Ferguson, I. C. Erikson, R. Isaksen, A. Mavroudi, & P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fauskvåg, O. (2021). «Kva er teknikken si pedagogiske grense». I L. T. Hilt & L. P. S. Torjussen (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Foreman, J. (2003). Next-Generation Educational Technology versus the Lecture. *EDUCAUSE Review*, 38(4), 12.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (1990). *Læreplan og fag: Forskningsområdet: innledende prosjektbeskrivelser: Bd. 1990:3*. Universitetet i Oslo.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (Red.). (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Bd. 41). P. Lang.
- Handal, G. (1972). *Universitetspedagogiske drøftinger: Rapport fra Nordisk konferanse om universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid Lysebu*. Universitetsforlaget. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2012012708140

- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik*. Studentlitteratur.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal EERJ*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>
- Hoveid, M. H. (2023). Learning to Teach: A reflexive approach to practice and theory. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, e87842-. <https://doi.org/10.5209/ritie.87842>
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021080248104
- Karseth, B. (1994). *Fagutvikling i høyere utdanning: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk*. Universitetet i Oslo, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Karseth, B., & Solbrekke, T. D. (2016). Curriculum Trends in European Higher Education: The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. I *Higher Education, Stratification, and Workforce Development* (s. 215–233). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21512-9_11
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2016). DUT som didaktisk felt – en empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006–2013. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19). <https://doi.org/10.7146/dut.v10i19.8821>
- Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2018). Higher education journals as didactic frameworks. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 72–87. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1342606>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale, *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). Rammepaner for høyere utdanning. I *Regjeringen.no*. [regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/)
- Künzli, R. (1998). The common frame and places of didaktik. I B. B. Gündem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Bd. 41). P. Lang.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. L. Erlbaum Associates.
- Kaare, S. (1998a). Den krevende forandringen. *Uniped*, 20. årgang(Nr1), 2–4.
- Kaare, S. (1998b). Intervju med Ragnvald Kalleberg. *Uniped*, 20. årgang(Nr1), 5–34.
- 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>
- Løvlie, L. (2016). Instrumentalismen og politisering av skolen. I T. Strand, O. A. Kvamme, & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2019). Approaching Higher Education with Didaktik: University Teaching for Intellectual Emancipation. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 190-. <https://doi.org/10.1080/21568235.2018.1515030>
- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2022). *Towards a Pedagogy of Higher Education: The Bologna Process, Didaktik and Teaching*. Routledge.

- Mjøs, O. D., Norge Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, & Utvalget for høgre utdanning. (2000). *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 1998: avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 8. mai 2000: Bd. NOU 2000:14*. Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008120800135
- Mollenhauer, K. (1972). vitenskap og praksis—Forbemerkninger til en vitenskaps- og høyskolelæringsdidaktikk. I Per Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz* (Bd. 310). Pax.
- Nokut. (u.å.). *Om NOKUT*. Nokut. Hentet 26. april 2024, fra <https://www.nokut.no/om-nokut/>
- Nordisk kulturkomisjon Arbeidsutvalget for universitetspedagogikk. (1971). *Universitetspedagogikk i Norden: Innstilling om nordisk samarbeid angående universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, herunder pedagogisk utdanning av akademiske lærere*. Universitetsforlaget.
- Nordkvelle, Y. (2003). *Høgskolelæringsdidaktiske riss: Momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet: Bd. nr 148/2003*. Høgskolen i Lillehammer. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016121948201
- Oettingen, A. von. (2001). *Det pædagogiske paradoks: Et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.
- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Qvortrup, A., & Keiding, T. B. (2014). Undervisningens vidensdomæner: Erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab. *Dansk Universitetspedagogisk Tidsskrift*, 9(17), 6–19.
- Sarauw, L. L., & Petersen, E. B. (2023). Hvad kendetegner dansk universitetspedagogisk forskning? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 23(3), 63–78.
- Skjervheim, H. (1964). *Vitenskapen om mennesket og den filosofiske refleksjon*. Tanum.
- Skjervheim, H. (1968). *Det liberale dilemma og andre essays* (Bd. 20). Tanum.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. *Pedagogisk filosofi*, s. 65-78.
- Skjervheim, H. (1996a). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.]). Aschehoug.
- Skjervheim, H. (med Harald Grimen). (1996b). *Teknikk, politikk og utopi: Utvalde politisk-filosofiske småskrifter 1963-1991*. Aschehoug.
- Slagstad, R. (2000). *Kunnskapens hus: Fra Hansteen til Hanseid*. Pax.
- Tight, M. (2020). Higher education: Discipline or field of study? *Tertiary Education and Management*, 26(4), 415–428. <https://doi.org/10.1007/s11233-020-09060-2>
- universitets- og høyskoleloven. (2024). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2024-03-08-9). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9>
- Vabø, A., & Aamodt, P. O. (2005). *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon* (SKRIFTSERIE 2/2005). NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning/ Senter for innovasjonsforskning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280580/NIFUskriftserie2005-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal

akademisk.

Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum Studies. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue* (Bd. 41). P. Lang.

Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

Fra passiv tilhører til engageret aktør: Omlægning af forelæsninger til workshops

Rikke Lambek¹, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Helle Spindler, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Abstract

Test- og undersøgelsesmetode på Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet udgør et bærende fag i den psykologfaglige professionsuddannelse. Fagets basismodul bestod indtil efteråret 2018 af 3 timers forelæsninger fordelt over 9 uger. Med udgangspunkt i pædagogiske modeller, de studerendes evalueringer samt forelæsernes erfaringer med faget blev forelæsningsrækken i 2019 omlagt til workshopbaseret undervisning. Omlægningen resulterede i bedre fagevalueringer, særligt i forhold til de studerendes oplevelse af aktiv involvering i kurset samt deres mulighed for afprøvning af forståelse af stoffet og for tilbagemelding vedrørende deres faglige præstationer. Formålet med denne artikel er at beskrive de didaktiske overvejelser bag fagomlægningen samt give et indblik i, hvordan disse overvejelser blev omsat til praksis og modtaget af de studerende. Håbet er, at inspirere andre til at iværksætte tilsvarende tiltag.

Introduktion

Forelæsninger udgør en væsentlig del af undervisningen på mange danske og udenlandske universiteter (Freeman et al., 2014; O'Neill, 2024). Således bestod faget Test- og undersøgelsesmetode (TU) på Psykologisk Institut ved Aarhus Universitet til og med efteråret 2018 også af en forelæsningsrække med 9 forelæsninger af 3 timers varighed (basismodul), efterfulgt af holdundervisning med praktiske øvelser (praksismodul). Faget omfatter 5 ECTS-point (svarende til et pensum på ca. 500 sider) og er placeret i starten af kandidatuddannelsen. TU udgør et bærende fag i den psykologfaglige professionsuddannelse, idet en færdiguddannet psykolog uanset specialiseringsretning forventes at kunne anvende evidensbaserede psykologiske undersøgelsesmetoder.

Forelæsningerne i TU blev varetaget af en række undervisere fra forskellige grene af psykologien. Forelæsningerne var tematisk forskellige og dækkede alt fra udredning i arbejdspsykologisk og psykiatrisk regi til udredning i neuropsykologisk og pædagogisk-psykologisk rådgivningsregi mv. De studerende blev således introduceret for psykologisk undersøgelsesmetodik, testteori og psykometri knyttet til hvert af disse områder, dog med overlap i den mere generelle viden om undersøgelsesmetode.

Læringsmålene i TU er, i kontrast til de fleste andre fag på uddannelsen, i høj grad færdighedsorienterede. Det skyldes, at en psykologisk udredning kræver relevante praktiske færdigheder. I årene frem til 2018 begyndte vi, fagets koordinatore (første- og andenforfatter), derfor i stigende grad at sætte spørgsmålstejn ved meningen i at formidle baggrunden for praktiske psykologfærdigheder gennem forelæsninger. Vi savnede en tydelig

¹ rikkel@psy.au.dk

kobling mellem læringsmålene og de pædagogiske tiltag i undervisningen. Endvidere kunne vi ud fra fagevalueringerne bl.a. se, at nogle studerende oplevede forelæsningsrækken som fragmenteret, forelæsningerne som lange og indholdet som overlappende. Dette pegede på, at der også kunne være behov for en videreudvikling af fagets struktur og indhold. Endelig oplevede vi, at det kunne være en udfordring for de studerende at huske materialet, når deres viden skulle anvendes i forbindelse med den efterfølgende holdundervisning. Vi overvejede derfor, hvordan faget kunne udvikles, således at undervisningsformen i højere grad understøttede de studerendes læring. På baggrund af disse overvejelser satte vi os for at omdanne forelæsningerne til workshopbaseret undervisning. De didaktiske overvejelser, der lå bag, og hvordan vi bar os ad, er beskrevet nedenfor.

Konstruktiv alignment, aktiv læring og Castle Top-modellen

Biggs og Tangs (2011) model af konstruktiv alignment handler om at skabe sammenhæng mellem mål, undervisningsformer og evaluering for at understøtte dybdelæring. Idéen er, at de læringsmål, som undervisningen sigter mod – herunder viden, færdigheder og kompetencer – aktivt konstrueres af de studerende gennem relevante læringsaktiviteter, og at evaluering (fx eksamen) er tilrettelagt, så den netop måler disse læringsmål (Biggs & Tang, 2011). For at opnå en klarere kobling mellem læringsmålene og de pædagogiske tiltag valgte vi derfor at udvikle den nye undervisning i TU med inspiration fra Biggs og Tangs model af konstruktiv alignment.

Da de studerende ifølge Biggs og Tang (2011) konstruerer deres egen læring, er det underviserens opgave at udvikle aktiviteter, der understøtter denne. Kernen i aktiviteterne er aktiv læring. Der synes ikke at være konsensus om, hvordan aktiv læring skal defineres (Kozanitis & Nenciovici, 2023), men Watkins et al. (2007, s. 71) har foreslået, at processen indebærer adfærdsmæssige (fx at den studerende aktivt anvender materialer), kognitive (fx at den studerende aktivt tænker og konstruerer ny mening) og sociale aspekter (fx at den studerende aktivt samarbejder med andre). Ifølge Kozanitis & Nenciovici (2023) er aktiverende undervisning således brugen af studerende-centrerede strategier og kan være hvilken som helst metode, der engagerer de studerende i adfærdsmæssige, kognitive og/eller sociale processer. Aktive læringsstrategier tæller fx *flipped classroom*-modellen, hvor aktiviteter, der typisk har fundet sted i klasseværelset, finder sted udenfor og omvendt (Uzunboylu & Karagozlu, 2015), fx at de studerende ser en video om caseformuleringsmetoden hjemmefra, og så anvender metoden til sammen med andre studerende at konstruere en caseformulering over et praksiseksempel, når de møder til undervisningen. Andre metoder tæller forskellige former for gruppearbejde fx *Think Pair Share*, hvor de studerende reflekterer over et spørgsmål stillet af underviseren, før de går sammen to og to og diskuterer deres svar (se fx Biggs, 2022; Lyman, 1981; Watkins, 2007). Endelig kategoriseres arbejde med case-vignetter, video, quizzet mv. typisk som aktive læringsstrategier. To store metaanalyser har understøttet brugen af aktive læringsstrategier, idet studerende på kurser, hvor der blev gjort brug af strategier som dem, der er nævnt ovenfor, klarede sig bedre end studerende på kurser, hvor der blev anvendt mere traditionelle undervisningsformer som forelæsninger (Freeman et al., 2014; Kozanitis & Nenciovici, 2023). For at understøtte de studerendes dybdelæring valgte vi derfor at lade undervisningen i TU tage udgangspunkt i forskellige aktive læringsstrategier.

Ifølge Finks (2003) '*Castle Top*'-model er de studerendes læring ikke begrænset til selve undervisningen (dvs. den tid, de tilbringer på universitetet i forbindelse med en forelæsning eller holdundervisning), men kræver tillige deres engagement både *før* og *efter* undervisningen. Idéen er, at den indledende videns*tilegnelse* skal foregå uden for 'klasseværelset', for at tiden i klasseværelset kan bruges til at lære videns*anvendelse* (Fink, 2003, s. 131). Derfor valgte vi at omstrukturere undervisningen i TU i tråd med denne model.

Med udgangspunkt i disse modeller og strategier, lavede vi herefter en didaktisk analyse af faget.

Initiativet

Fagdidaktisk analyse

Første skridt i analysen var at genbesøge fagets kvalifikationsbeskrivelse med henblik på at afdække kravene til den viden samt de færdigheder og kompetencer, de studerende skulle opnå gennem faget. Fagets overordnede formål var, "at den studerende tilegner sig ... kendskab til samt opnår mulighed for refleksion over psykologisk test-, undersøgelses- og evalueringspraksis" (Aarhus Universitet, n.d.-a). Kriterierne for målopnåelse inkluderede både tilegnelse af viden om samt diskussion af og refleksion over styrker og svagheder ved psykologiske test- og undersøgelsesmetoder samt de bagvedliggende antagelser og praktiske samt etiske problemstillinger knyttet hertil. Endelig skulle de studerende blive i stand til at analysere psykologiske problemstillinger ved hjælp af metoderne (Aarhus Universitet, n.d.-a). Gennemgangen af kvalifikationsbeskrivelsen pegede endvidere på, at der var grundlag for en tilføjelse til kriterierne i form af fortolkning og formidling af undersøgelsesresultater, da disse er kernekompetencer for psykologen i forbindelse med en undersøgelse (Aarhus Universitet, n.d.-b). Med læringsmålene på plads, var næste skridt at granske tidligere års fagevalueringer for at identificere de studerendes oplevede styrker og udfordringer ved forelæsningsrækken.

Som allerede nævnt fremhævede flere studerende, at forelæsningerne var lange. På den baggrund blev det besluttet, at undervisningen fremadrettet skulle deles ind i kortere segmenter. Til gengæld beskrev mange, at de havde været glade for holdundervisningen, hvor de aktivt, ofte to og to eller i mindre grupper, arbejdede med stoffet; og de efterspurgte mere af denne type undervisning. Vi kunne ikke omlægge al undervisning til holdundervisning. Det skyldtes dels, at arbejdet på holdene var praktisk og forudsatte viden om undersøgelsesmetodik, testteori og psyometri (jf. kvalifikationsbeskrivelsen), dels at holdundervisning medfører højere omkostninger end forelæsninger – omkostninger som vi ikke havde hjemmel til at øge. For at imødekomme de studerendes ønsker blev det i stedet besluttet at konvertere nogle af forelæsnings timerne til holdundervisningstimer, samt at de studerende på basismodulet fremadrettet skulle arbejde mere selvstændigt og i mindre grupper. Sidstnævnte er også i tråd med Biggs og Tangs (2011) model af konstruktiv alignment, hvor de studerende skal konstruere deres egen læring frem for at være passive tilhørere. Tilbage var 10 timer til basismodulet, som blev organiseret i et workshopformat. To workshopdage a 5 timers varighed blev planlagt for at give tilstrækkelig tid til at komme omkring fagets indhold (se nedenfor). Overgangen til workshops ville resultere i, at de studerende fik færre timer med underviser (10 mod tidligere 27) på basismodulet. Til gengæld ville det blive muligt at lægge en del af læringsaktiviteterne udenfor undervisningen, dvs. før og efter hver workshop (jf. Finks [2003] *Castle Top*-model). Da op til 200-225 studerende kan være tilmeldt TU på et semester, og det af didaktiske og pladsmæssige årsager ikke var muligt at afholde en workshop med så mange deltagere, blev de studerende delt op i mindre TU-hold (typisk 2-3 hold, afhængigt af antal deltagere på semesteret). Hvert hold deltog herefter i to workshops.

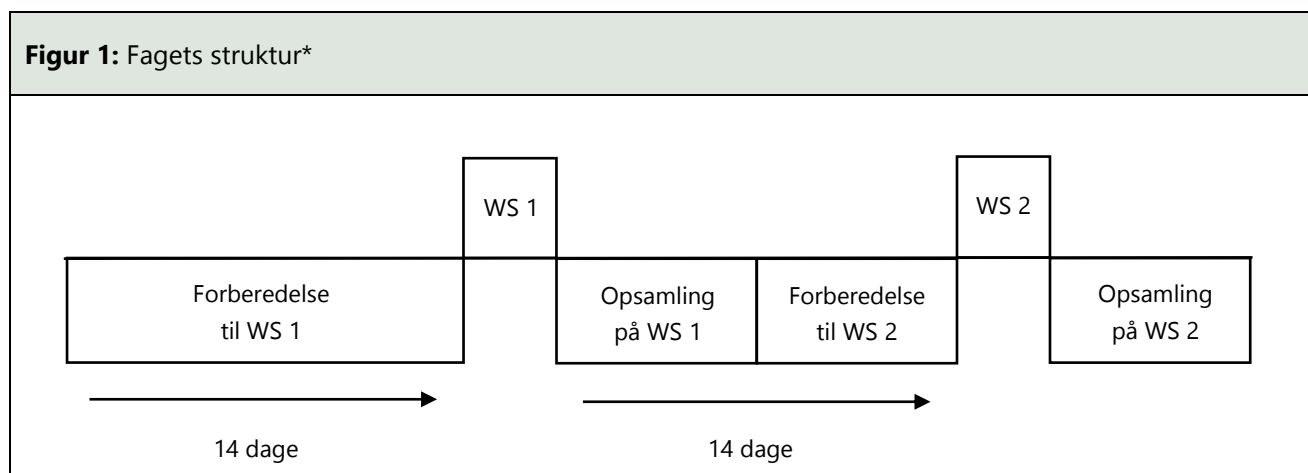
Af evalueringerne fremgik, at de studerede oplevede mange gentagelser i forelæsningsrækken. Så for at afdække eventuelle overlap mellem de enkelte forelæsninger i TU samt identificere centrale temaer i de eksisterende TU-forelæsninger, blev samtlige undervisningsmaterialer (herunder slides mv.) systematisk gennemgået. Desuden blev holdunderviserne bedt om at beskrive, hvilken viden holdundervisningen fordrede, at de studerende skulle være i besiddelse af, når de kom ud på holdene efter forelæsningsrækken/workshoppen. På baggrund heraf blev det besluttet at centrere undervisningen omkring test- og undersøgelsesmetodologi per se, i stedet for – som tidligere – at orientere undervisningen mod udredning af specifikke populationer fx personer med skizofreni eller i et bestemt regi såsom neuropsykologi. Vidensindsamlingen resulterede i

identifikation af ni centrale temaer inden for psykologiske test- og undersøgelsesmetoder: 1. Lovgivning (inkl. datasikkerhed) og etik; 2. Formål, kontekst og psykologens rolle ved psykologiske undersøgelser; 3. Data- og testtyper; 4. Psykometri (inkl. statistiske metoder); 5. Interviews og spørgeskemaer; 6. Præstationsbaserede og projektive test; 7. Opgørelse (herunder undersøgerbias, standardisering, normer mv.); 8. Fortolkning af testresultater (herunder normative og ipsative metoder, caseformulering mv.); 9. Formidling (mundtlig og skriftlig) af resultaterne fra en psykologisk undersøgelse. Disse temaer går mere eller mindre på tværs af alle grene af psykologien, hvor der foretages psykologiske undersøgelser.

Næste skridt var nu at udvikle selve workshoppens struktur og indhold.

Workshoppen

Workshopforløbet var som nævnt ovenfor inspireret af Finks (2003) *Castle Top*-model (se figur 1). Læringsaktiviteterne (se nedenfor), som skulle foregå forud for første workshopdag, blev gjort tilgængelige for de studerende på fagets læringsplatform cirka 14 dage før afholdelsen, mens aktiviteterne til den anden workshopdag blev gjort tilgængelige, umiddelbart efter første workshopdag var afsluttet. De to workshopdage blev tilrettelagt med 14 dages mellemrum for at sikre, at de studerende havde tilstrækkelig tid til at engagere sig i de forberedende læringsaktiviteter. Under selve workshoppen skulle de studerende så arbejde videre med det materiale, de havde produceret, samt yderligere aktiviteter introduceret af workshopholderne på dagen. Efter hver workshopdag skulle de studerende desuden følge op på samt dokumentere deres arbejde ved at uploade et resume af deres fund og diskussioner på fagets læringsplatform. Endelig blev de studerende bedt om at læse fagets pensum inden første workshop, da denne viden skulle anvendes til at lave læringsaktiviteterne før, under og efter undervisningen.



Note. WS = Workshop.

*Baseret på Finks (2003) *Castle Top*-model.

På den første workshopdag skulle der arbejdes med tema 1-6. Disse temaer vedrører psykologens indledende forberedelser til en undersøgelse samt selve undersøgelsen. I den anden workshop skulle der arbejdes med tema 7-9, som vedrører testopgørelse, fortolkning og formidling af undersøgelsen. Temaerne og arbejdet med dem var planlagt med stilladsering og en indbyrdes progression, hvor hvert tema byggede videre på det foregående og dermed understøttede en gradvis tilegnelse af ny viden og færdigheder (Meyer, 1993).

Gruppearbejde

For at fremme aktiv læring i undervisningen blev størstedelen af workshoppen tilrettelagt som gruppearbejde.

Grupperne bestod af 4-5 studerende, da denne gruppestørrelse ofte anbefales i større forsamlinger som fx en workshop (Lin et al., 2021; Corrége, & Michinov, 2021). De studerende fik tildelt en *arbejdsgruppe* gennem fagets digitale læringsplatform forud for første workshop. Arbejdsgruppen var de studerendes primærgruppe. Den blev tilfældigt sammensat og havde til formål at sikre kontinuitet i læringsprocessen. De studerende blev bedt om at kontakte arbejdsgruppens øvrige medlemmer inden undervisningens opstart og om at lave en interview-øvelse, hvor et af formålene bl.a. var, at de skulle lære hinanden at kende. Endelig blev de bedt om at sætte sig i arbejdsgruppen fra start ved hver workshop. Håbet var, at disse tiltag ville medvirke til at styrke båndet mellem arbejdsgruppens medlemmer. *Matrixgruppen* er en strategi, hvor medlemmerne af en gruppe (her arbejdsgruppen) deler sig op og går i nye grupper (Roberts & Sayer, 2017). I forbindelse med workshoppen foregik det ved, at de studerende først fik 3-10 minutter i deres arbejdsgruppe til at samle op på den aktivitet, de havde forberedt til workshoppen. Herefter blev arbejdsgruppen splittet op, og medlemmerne dannede en ny gruppe (som blev kaldt 'matrixgruppen') sammen med studerende fra andre arbejdsgrupper. I matrixgruppen fremlagde hver studerende først, hvad deres arbejdsgruppe var kommet frem til, hvorefter de forskellige løsningsforslag blev diskuteret i matrixgruppen, og en (ny) samlet konklusion blev foretaget. Til sidst blev fokuserede diskussionsspørgsmål stillet af workshopholderne på dagen diskuteret i matrixgruppen.

Co-teaching

Konstruktiv alignment handler om at koble mål, aktiviteter og evaluering (Biggs & Tang, 2011). I den forbindelse antages støtte og feedback fra underviseren at kunne hjælpe de studerende på vej (jf. Biggs, 2022). Så for at udvikle et læringsmiljø, hvor de studerende – på trods af holdenes størrelse – kunne få kontinuerlig støtte og feedback, og hvor individuelle instruktionsbehov kunne imødekommes, blev et co-teaching-format (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024; López-Hernández et al., 2023) med to undervisere ved hver workshop (første- og andenforfatter) planlagt. Under en workshop skulle underviserne skiftes til at holde korte oplæg, og den, der ikke holdt oplæg, kunne så hjælpe i forbindelse med spørgsmål, dialog mv.; ligesom der var to til at støtte og give feedback til de studerende under gruppearbejdet (Gillies, 2016). Co-teaching er fundet at kunne øge studerendes engagement i undervisningen (se fx Lochner et al., 2019).

Læringsaktiviteter

Med afsæt i principperne for konstruktiv alignment (Biggs & Tang, 2011) blev der udviklet i alt 17 læringsaktiviteter til workshoppen - 8 til første og 9 til anden workshop. Hver aktivitet blev designet således, at den tog udgangspunkt i et intenderet læringsmål og endte ud i evaluering (se Tabel 1). Evalueringen kunne for eksempel være i form af feedback fra de andre studerende, underviserne eller begge. Endvidere var alle aktiviteter knyttet til ét af de ni temaer inden for TU identificeret i forbindelse med den fagdidaktiske analyse. Aktiviteterne blev i tråd med Finks (2003) placeret før, under og efter workshoppen. Formålet med aktiviteterne før workshoppen var, at de studerende tilegnede sig grundlæggende viden om et tema og fik mulighed for at foretage de indledende analyser af et givent materiale. Formålet med aktiviteterne under workshoppen var, at de studerende anvendte den tilegnede viden til at arbejde analytisk og reflektivt med problemstillinger inden for TU, formidlede deres viden i grupper og plenum samt modtog feedback på deres eget arbejde. Formålet med aktiviteten efter workshoppen var at give de studerende mulighed for at samle op på og reflektere over deres læring, at give dem en TU-læringsportefølje, som de vil kunne anvende i deres fremtidige psykologgering, samt at demonstrere deres aktive deltagelse i workshoppen.

Tabel 1: Temaer, læringsmål, aktiviteter og evaluering

Tema	Overordnet og specifikt intenderede læringsmål ^a	Læringsaktiviteter			Evaluering
		Før WS	Under WS	Efter WS	
Psykometri (statistiske metoder)	<p><u>Overordnet:</u> At kunne reflektere over styrker og svagheder ved de enkelte test- og undersøgelsesmetoder, testenes bagvedliggende antagelser samt deres praktiske anvendelse ...</p> <p><u>Specifikt:</u> På baggrund af databehandling, analyse og diskussion få viden om samt forståelse af psykometriske egenskaber ved spørgeskemaer, som er en forudsætning for at kunne vurdere og udvælge spørgeskemaer, der lever op til psykometriske kvalitetskrav ...</p>	<p>De studerende får en beskrivelse af et spørgeskema samt et fiktivt datasæt, hvor ca. 300 'deltagere' har besvaret skemaet. De skal herefter undersøge, vurdere og diskutere spørgeskemaets reliabilitet (herunder intern konsistens og test-retest-stabilitet) samt vurdere, hvordan de vil undersøge spørgeskemaets validitet. De skal anvende et statistikprogram til at udregne den interne konsistens mv., men selv beslutte, hvordan de vil gribe analysen af skemaet an.</p>	<p>I arbejdsgruppen samles op på øvelsen og evt. uklarheder diskuteres (10 min.). Derefter dannes matrixgrupper, hvor resultaterne fra hver arbejdsgruppe præsenteres og diskuteres efterfulgt af nye spørgsmål stillet af workshopholderne (20 min.).</p>	<p>De studerende samler op på hovedfund og centrale pointer fra diskussion af læringsaktiviteten og uploader dem på fagets læringsplatform.</p>	<p>Arbejdsgruppens arbejde evalueres gennem gruppe-medlemmernes præsentation af arbejdet samt den efterfølgende diskussion og feedback i matrixgruppen. Både arbejds- og matrixgruppens arbejde evalueres gennem diskussioner med workshopholderne og vha. faglige oplæg samt plenumdiskussion, der inddrager gruppernes specifikke fund.</p>

<p>Interviews og spørgeskemaer (interviews)</p>	<p><u>Overordnet:</u> At kunne redegøre for og diskutere brugen af mulige informationskilder i forbindelse med udredning.</p> <p>At kunne reflektere over styrker og svagheder ved de enkelte test- og undersøgelsesmetoder ...</p> <p><u>Specifikt:</u> At opnå forståelse for forskelle og ligheder mellem samt styrker og udfordringer ved strukturerede og ustrukturerede interviews.</p>	<p>De studerende skal på skift interviewe hinanden med hhv. strukturerede og ustrukturerede interviews ud fra en interviewguide udformet af workshopholderne. Derefter skal forskelle og ligheder imellem de informationer, de studerende får adgang til via de to informationskilder, diskuteres.</p>	<p>I arbejdsgruppen samles op på øvelsen, og evt. uklarheder diskuteres (3-4 min.). Derefter dannes matrixgrupper, hvor resultaterne fra hver arbejdsgruppe præsenteres og diskuteres efterfulgt af nye spørgsmål stillet af workshopholderne, der bl.a. spørger til vurdering af et interviews reliabilitet og validitet (7 min.).</p>	<p>Som ovenfor</p>	<p>Som ovenfor</p>
<p>Opgørelse (undersøgerbias)</p>	<p><u>Overordnet:</u> At kunne analysere en psykologisk problemstilling, casevignet ... og pba. heraf udvælge og diskutere relevante undersøgelsesinstrumenter, hvis resultater vil kunne belyse problemstillingen.</p> <p>At kunne reflektere over</p>	<p>De studerende gennemgår to case-vignetter, der afbilder undersøgelsessituationer med en psykolog og en klient, analyserer og diskuterer styrker og udfordringer ift. psykologens undersøgelsespraksis</p>	<p>1) I arbejdsgruppen samles op på øvelsen, og evt. uklarheder diskuteres (5 min.). Derefter dannes matrixgrupper, hvor resultaterne fra hver arbejdsgruppe præsenteres og diskuteres efterfulgt af nye spørgsmål stillet af</p>	<p>Som ovenfor</p>	<p>Arbejdsgruppens arbejde evalueres gennem gruppemedlemmernes præsentation af arbejdet samt den efterfølgende diskussion og feedback i matrixgruppen. Ligesom arbejds- og matrixgruppens arbejde</p>

	<p>styrker og svagheder ved de enkelte test- og undersøgelsesmetoder, testenes bagvedliggende antagelser samt deres praktiske anvendelse og de etiske problemstillinger knyttet hertil.</p> <p><u>Specifikt:</u> At diskutere og reflektere over, hvordan man ... bedst forbereder sig inden en undersøgelse, herunder bl.a. hvilke overvejelser man bør gøre sig ift. at skabe god kontakt, samt ift. hvordan man tilrettelægger undersøgelsens forløb.</p>	samt løsningsforslag.	<p>workshopholderne (10-15 min.).</p> <p>2) De studerende ser en video med 5 vignetter af undersøgelsessituationer med en psykolog og en klient. De studerende skal undervejs identificere potentielle undersøgerbias. Efterfulgt af Think Pair Share om identificerede bias.</p>		<p>evalueres gennem diskussioner med workshopholderne og vha. faglige oplæg, <i>Think Pair Share</i> samt plenum, hvor gruppernes specifikke fund inddrages.</p>
Fortolkning af testresultater (caseformulering)	<p><u>Overordnet:</u> At kunne analysere en psykologisk problemstilling, casevignet ... og pba. heraf udvælge og diskutere relevante undersøgelsesinstrumenter, hvis resultater vil kunne</p>	De studerende læser en casevignet og diskuterer, hvilke hypoteser de kan/ikke kan opstille ud fra den information, de har til rådighed, hvad de evt. mangler viden om, og hvordan den viden	1) De studerende går i deres arbejdsgruppe og samler op på øvelsen og diskuterer evt. uklarheder (5 min.). Derefter danner de matrixgrupper, fremlægger deres konklusioner og	Som ovenfor	De studerendes arbejde evalueres gennem det skiftende gruppearbejde, hvor casen både præsenteres, diskuteres og reformuleres, i gruppens diskussioner med

	<p>belyse problemstillingen.</p> <p><u>Specifikt:</u> At lære hvordan man pba. casemateriale kan generere hypoteser, der kan gøres til genstand for undersøgelse.</p>	<p>ville kunne indsamles.</p>	<p>diskuterer, hvordan de er kommet frem til disse, evt. forskelle mellem konklusioner samt nye spørgsmål stillet af workshopholderne (10 min.).</p> <p>2) De studerende går tilbage til deres arbejdsgruppe, hvor de skal lave en case-formulering ud fra de informationer, de har om casen (10 min.). Herefter går de i nye matrixgrupper, hvor case-formuleringen fremlægges og diskuteres. Undervejs frigives yderligere information om casen, og case-formuleringen skal nu udvides af gruppen (20 min.).</p>		<p>workshopholderne samt i plenum.</p>
--	--	-------------------------------	--	--	--

Note. WS= workshop

^aUddrag.

Eksamen

Faget blev tidligere bestået gennem tilstedeværelse og en kort (som oftest individuel) skriftlig opgave. I forbindelse med overgangen til workshopformatet blev den skriftlige opgave erstattet med aktiv deltagelse i hele undervisningsforløbet. Denne evalueringsform blev valgt, fordi fagets læringsmål vedrører kompetencer, som bedst demonstreres gennem aktiviteter, der lægger op til refleksion, diskussion, analyse, fortolkning og formidling. Med andre ord lægger kravet om 'aktiv deltagelse' op til, at de studerende demonstrerer opnåelse af læringsmålene i undervisningen.

Resultater

I efteråret 2019 løb den første TU-workshop af stablen. I det følgende beskrives de studerendes evalueringer, både kvantitative og kvalitative, af forelæsningsrækken og workshopformatet samt undervisernes evaluering af omlægningen.

De studerende

I Tabel 2 ses evalueringerne af forelæsningsrækken i efteråret 2018, første workshop i efteråret 2019 samt de efterfølgende workshops (2020-2024). For overskuelighedens skyld præsenteres kun evalueringer fra efterårssemestrene (for information fra forårssemestrene kontakt forfatterne).

Tablet 2: Evalueringer fra 2018 til og med 2024

Format	Semester	Inviteret til at respondere /respondenter n/n (%)	Samlet udbytte \bar{x}^e	Jeg har involveret mig aktivt i kursets undervisnings- og læringsaktiviteter både i og mellem timerne \bar{x}^f	Gennem kurset var der løbende mulighed for at afprøve min forståelse af det, jeg har lært \bar{x}^f	Der har i kursusforløbet været gode muligheder for at få tilbagemelding/ vejledning vedrørende mine faglige præstationer \bar{x}^f
Forelæsning	E2018	232/153 (65,9 %)	4,1 (n = 153)	4,0 (n = 153)	3,6 (n = 149)	3,1 (n = 147)
WS	E2019 ^a	218/104 (47,7 %)	4,1 (n = 104)	4,5 (n = 104)	4,4 (n = 104)	3,9 (n = 104)
	E2020 ^b	201/149 (74,1 %)	4,4 (n = 149)	4,6 (n = 149)	4,5 (n = 149)	3,8 (n = 146)
	E2021	199/85 (42,7 %)	4,5 (n = 85)	4,6 (n = 85)	4,7 (n = 85)	4,2 (n = 84)
	E2022 ^c	177/53 (29,9 %)	4,4 (n/a)	4,7 (n/a)	4,6 (n/a)	4,1 (n/a)
	E2023 ^{acd}	184/78 (42,4 %)	4,5 (n/a)	4,7 (n/a)	4,7 (n/a)	4,2 (n/a)
	E2024 ^{bc}	254/134 (52,8 %)	4,4 (n/a)	4,6 (n/a)	4,8 (n/a)	4,4 (n/a)

Note. Workshop, hold og den enkelte holdunderviser evalueres separat i evalueringerne. Tallene ovenfor stammer fra evalueringen af workshoppen. E = Efterår; WS = Workshop.

^aDa der blev evalueret separat for to TU-hold, præsenteres vægtet gennemsnit af 2 holdevalueringer.

^bDa der blev evalueret separat for tre TU-hold, præsenteres vægtet gennemsnit af 3 holdevalueringer.

^cFra og med E2022 fremgik kun overordnet *n* af fagevalueringerne.

^dVed udregning af vægtet gennemsnit for fagevalueringer fra E2023 og E2024 er der taget udgangspunkt i overordnet antal respondenter.

^eSkala: Intet udbytte (1), Lille udbytte (2), Noget udbytte (3), Stort udbytte (4), Meget stort udbytte (5).

^fSkala: Uenig (1), Overvejende uenig (2), Hverken/eller (3), Overvejende enig (4), Enig (5).

Evalueringer 2018-2019

Som det fremgår af tabellen, var det samlede (gennemsnitlige) udbytte af faget uændret fra 2018 (forelæsningsrække) til 2019 (workshop), dvs. 4,1 og 4,1. Til gengæld ses en stigning på 0,5-0,8 point i

evalueringer, der vedrører et aktivt engagerende og støttende læringsmiljø (dvs. aktiv involvering, afprøvning af forståelse samt tilbagemelding og vejledning vedr. faglige præstationer). Af de studerendes kvalitative kommentarer i evalueringen af de allerførste workshops i efteråret 2019 fremgik, at mange havde oplevet at mangle information om fag og format forud for de to workshops, at workshopholderne havde 'forelæst' for meget, samt at der havde været for meget stof på dagsordenen.

Evalueringer 2020-2024

Gennemsnittet for de studerendes samlede vurdering af faget ligger fra 2020 og frem på 4,4 eller 4,5, hvilket indikerer, at udbyttet overordnet set blev vurderet som stort eller meget stort. Ligeledes tyder evalueringerne på, at deltagerne generelt har været overvejende enige eller enige i, at de har involveret sig aktivt i undervisnings- og læringsaktiviteter (4,6-4,7), haft mulighed for løbende afprøvning af deres forståelse (4,5-4,8), og fået gode muligheder for vejledning (3,8-4,4). Af de kvalitative kommentarer i evalueringerne fremgik blandt andet, at mange studerende havde været positive over for workshopformatet og for at få undervisning, der ikke bestod af forelæsninger. Mange gav også udtryk for, at de havde oplevet det som givende at være aktive i undervisningen samt at kunne stille spørgsmål, diskutere og få feedback, hvilket flere oplevede bidrog til deres læring, hukommelse og forståelse af pensum. Flere studerende beskrev tillige, at de havde været glade for læringsaktiviteterne, og her blev især arbejdet med case-vignetter fremhævet, samt at det var positivt og lærerigt, at faget var meget anvendelses- og praksisorienteret. Endelig beskrev flere studerende, at det havde været godt at arbejde sammen med deres medstuderende i arbejds- og matrixgrupperne og at komme medstuderende og undervisere ved. Af udfordringer blev især nævnt, at workshopdagene var lange, og at pauserne ikke var lange nok. Flere studerende oplevede, at pensum var stort og svært at nå at læse inden første workshop. Ligesom flere studerende oplevede udfordringer med at nå at lave læringsaktiviteterne før første workshop.

Underviserne

Fra et underviserperspektiv oplevede vi (særligt efter de første par workshops) langt større sammenhæng mellem fagets læringsmål og de pædagogiske tiltag i undervisningen, samt at læringsmålene i højere grad blev opfyldt end tidligere, hvor vi havde forelæst for de studerende. Dette baserede vi dels på observation af de studerende, mens de reflekterede og diskuterede i grupperne og bidrog til diskussioner i plenum, dels ud fra de refleksioner over læringsaktiviteterne, som de studerende uploadede på fagets læringsplatform før og efter undervisningen. Vi oplevede, at spørgsmål, der lagde op til, at studerende skulle begrunde deres svar (og ikke bare svare 'Ja' eller 'Nej'), gav mest basis for refleksion og diskussion under workshoppen, samt at vores oplæg var mest effektive, når de var korte og tæt knyttet til den efterfølgende læringsaktivitet. Både første- og andenforfatter oplevede en stor gevinst ved at arbejde sammen som team, og det gjaldt både i forhold til udviklingen og gennemførelsen af faget. Fordi vi var to undervisere, kunne vi nå omkring grupperne i workshoppen. I den direkte interaktion med de studerende fik vi konkret feedback på, hvad der virkede i en given aktivitet, og hvad der ikke gjorde. Det satte os i stand til at vurdere, om der var aspekter ved aktiviteterne, som de studerende havde svært ved, fange misforståelser osv., som så kunne inkorporeres eller klargøres i et efterfølgende oplæg eller under en opsamling. På denne måde opstod der et feedback-loop, hvor undervisningen gradvist blev tilpasset de studerendes læringsprocesser. Endelig har vi under hele udviklingsforløbet og efterfølgende overvejet, om de studerende får læst eller har tid til at læse pensum, før undervisningen starter. I vores interaktioner med de studerende under workshoppen har vi dog gang på gang oplevet, at de studerende stiller spørgsmål til eller på anden vis inddrager pensum, hvilket tyder på, at pensum læses.

Diskussion

Faget TU blev omlagt fra en traditionel forelæsningsrække til et workshopbaseret format. Formålet var at skabe en stærkere kobling mellem fagets læringsmål og de pædagogiske tiltag i undervisningen, videreudvikle fagets struktur og -indhold samt understøtte dybdelæring hos de studerende. Omlægningen blev initieret med udgangspunkt i pædagogiske modeller, de studerendes fagevalueringer og undervisernes erfaringer. Fagevalueringerne indikerer, at de tiltag, der blev iværksat i forbindelse med fagomlægningen, har haft den ønskede effekt. De studerende gik således fra at være passive tilhørere til mere aktive aktører i undervisningen.

En sammenligning af de studerendes evalueringer af TU fra 2018 (forelæsninger) og 2019 (workshopformat) viste, at studerende, der havde haft workshops, oplevede et højere niveau af aktivt engagement (4,5 vs. 4,0), at få afprøvet deres forståelse mere (4,4 vs. 3,6) og at modtage mere tilbagemelding og vejledning (3,9 vs. 3,1) end studerende, der havde haft forelæsninger. Evalueringerne tydede dog også på, at der stadig var for meget 'forelæsning' og for lidt 'work' i workshoppen. Så selv om målet havde været, at de studerende skulle konstruere deres egen læring gennem læringsaktiviteterne, havde vi, som undervisere, ikke i tilstrækkelig grad formået at stoppe med at gøre, som 'vi plejer' – altså forelæse. På baggrund af 2019-evalueringerne blev strukturen i de to workshops derfor strammet op. Således blev de fleste faglige oplæg afkortet, mens enkelte blev helt fjernet eller konverteret til en læringsaktivitet. For eksempel blev en stor del af introduktionen til faget og workshoppen lavet om til en video og indlejret i en læringsaktivitet, som skulle foregå forud for første workshop. I forbindelse med aktiviteten fik de studerende til opgave at se videoen for at blive introduceret til faget. Denne ændring imødekom også de studerendes ønske om mere information forud for workshoppen.

Evalueringerne af faget det efterfølgende år tydede på, at de tiltag, der var blevet iværksat på baggrund af 2019-evalueringerne, havde haft en positiv effekt – således rapporterede de studerende et større udbytte af faget overordnet set (4,4 i 2020 vs. 4,1 i 2019). Fra 2020 og frem synes de kvantitative evalueringer i nogen grad at have stabiliseret sig. Samlet tyder det på, at de studerende oplever at få større fagligt udbytte, engagere sig mere aktivt i undervisnings- og læringsaktiviteter, at få afprøvet deres forståelse og modtage mere feedback, når TU undervises gennem workshops frem for forelæsninger. Dette understøttes af de kvalitative kommentarer i evalueringer, hvor studerende blandt andet beskriver, at det har været givende at deltage aktivt i undervisningen, stille spørgsmål, diskutere og modtage feedback, samt hvordan disse aktiviteter har bidraget til deres læring, hukommelse og forståelse af pensum.

Det kan ikke udelukkes, at ændringerne i evalueringerne over tid blev påvirket af andre faktorer end skiftet fra forelæsnings- til workshopformat. I forbindelse med fagomlægningen blev holdundervisningen for eksempel øget med 3 timer. Da de kvantitative evalueringer blev understøttet af kvalitative kommentarer samt undervisernes egne observationer, og holdundervisningen ud over det øgede timeantal stort set forblev uændret, peger det dog på, at ændringerne sandsynligvis kan tilskrives det nye workshopformat. Mange ændringer blev ligeledes iværksat på samme tid og ud fra de kvantitative evalueringer alene, kan det ikke konkluderes, om nogle tiltag eller dele heraf har været mere effektive end andre. I de kvalitative kommentarer blev især gruppearbejdet, den tætte kontakt til medstuderende og undervisere samt aktiviteter, der inddrog case-vignetter, nævnt. Påtænker man at kaste sig ud i et forsøg med workshops, kan disse tiltag overvejes som et udgangspunkt. Rent forskningsmæssigt kan såkaldte mikroforsøg overvejes, hvor en gruppe studerende modtager ét specifikt tiltag, mens andre får standardundervisning, hvorefter effekten af tiltaget kan evalueres.

Af de kvalitative kommentarer i evalueringerne fremgik også udfordringer med workshopformatet og særligt strukturen. Flere studerende beskrev således, at det var svært at nå at forberede læringsaktiviteterne samt at læse pensum før første workshop. Da studerende skal samarbejde med de andre medlemmer af deres

arbejdsgruppe om at lave læringsaktiviteterne før workshoppen og selv skal ud og fortælle om resultatet af dette arbejde i matrixgrupperne under workshoppen, øges sandsynligheden formentlig for, at disse aktiviteter bliver lavet. Derimod er det en reel bekymring, om de studerende får læst pensum, og selvom det er vores oplevelse, at de studerende inddrager og spørger til pensum i forbindelse med workshopundervisningen, kan vi, med et færdighedsfag af denne type, hvor der ikke forekommer en traditionel eksamen, ikke være sikre på, at de studerende får læst hele pensum. For at imødekomme dette har vi lavet en grundig læsevejledning til de aktiviteter, som skal laves forud for workshoppen – herunder læsning af pensum. Her fremgår det for eksempel, at deltagelse i workshoppen forudsætter, at pensum er læst, samt at formålet med at læse pensum er at opnå tilstrækkelig viden til, at man kan deltage aktivt i gruppens arbejde før og under workshoppen. Desuden har vi udformet læringsaktiviteterne således, at de kræver viden fra pensum for at blive løst. Fremadrettet arbejder vi på at blive endnu tydeligere i forhold til at understrege overfor de studerende vigtigheden af at læse pensum forud for undervisningen samt mere målrettet evaluere sammen med de studerende, hvordan vi bedst sikrer, at dette finder sted.

Omlægningen af TU tog udgangspunkt i en omfattende analyse af faget herunder kvalifikationsbeskrivelsen, evalueringer, undervisererfaringer og undervisningsmaterialer. Kvalifikationsbeskrivelsen for TU satte rammen for fagets indhold, mens granskning af de studerendes evalueringer og særligt deres kvalitative kommentarer identificerede fagets udfordringer og styrker. De studerendes beskrivelse af forelæsningserne som fx lange samt ønsket om mere holdundervisning med aktiviteter, er i tråd med studier, som finder, at undervisning, der er målrettet aktiv læring, giver større udbytte end passive forelæsnings (Lenz et al., 2015). Samlet set tyder det på, at studerende er gode til at beskrive, hvad der understøtter deres læring, og hvad der ikke gør. Fremadrettet kunne man overveje at inkludere de studerende endnu mere aktivt i en omlægningsproces fx via fokusgrupper og interviews, eller, om muligt, som egentlige 'co-fagudviklere' – selvfølgelig med inspiration fra relevante pædagogiske modeller og i tråd med kvalifikationsbeskrivelsen. En sådan inddragelse af de studerende i fagudviklingen ville være i tråd med idéen om aktiv studentercentreret læring (European Students' Union, 2010).

Gruppearbejdet blev anvendt som en aktiv læringsstrategi i forbindelse med workshopformatet for at fremme dybdelæring. De studerende tog generelt godt imod gruppeformaterne – både arbejds- og matrixgrupperne. Hvad vi ikke havde forudset, var, i hvor høj grad gruppearbejdet bidrog til skabelsen af sociale læringsmiljøer og netværk blandt de studerende. Dette skyldes nok til dels, at faget er placeret på første semester på kandidatuddannelsen, og at TU-holdene dermed ofte inkluderer studerende, som netop er overflyttet fra andre universiteter eller har holdt sabbatår mv. Mange af de studerende kender således ingen på årgangen eller uddannelsen. I en tid, hvor studiemiljøundersøgelser tyder på, at mange universitetsstuderende er ensomme (Petersen, 2024), tyder det altså på, at gruppebaseret arbejde kan understøtte netværksdannelse og måske i højere grad end forelæsnings (Johnson et al., 2014)

Konklusion

Selvom det har været en stor opgave at omlægge TU fra en forelæsningsrække til workshop-baseret undervisning, har vi ikke fortrudt. Gevinsten ved at opleve de studerendes engagement og motivation i undervisningen samt det øgede læringsudbytte gør, at vi kun kan anbefale, at man kaster sig ud i brugen af andre undervisningsformer end forelæsnings. Før man gør det, er det dog vigtigt at holde sig for øje, at undervisningen løbende bør evalueres og revideres, samt at det er nødvendigt at revidere læringsaktiviteter og tilknyttede materialer hvert semester. Det sker både for at holde faget opdateret i forhold til ny viden inden for feltet, for at tage højde for det varierende antal studerende på et kursus som dette samt for at sikre, at tidligere studerendes arbejde ikke genbruges. Da en væsentlig del af læringsaktiviteterne foregår forud for selve

undervisningen, skal man som underviser desuden være forberedt på, at det er nødvendigt at planlægge og forberede workshoppen i god tid forud for afholdelsen. Endelig siger erfaringen os, at det er vigtigt at give de studerende tid til at vænne sig til et ny undervisningsformat og ikke lade sig slå ud, hvis de første evalueringer ikke står mål med ens forventninger – forandring tager tid.

Tak

Forfatterne takker studerende på Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, for inspiration til omlægning af faget, for deres konstruktive feedback undervejs i processen samt for at kaste sig ud i en ny undervisningsform med tålmodighed og et åbent sind, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet, for inspirerende kurser og sparring samt Mathias Elmoose Andersen for hjælp med videooptagelse og redigering.

Referencer

- Biggs, E. E. (2022). A guide to implementing cooperative learning. I E. E. Biggs & E. Carter (red.), *The Power of Peers*. TIES Center. <https://publications.ici.umn.edu/ties/peer-engagement/practice-guides/cooperative-learning>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4. udg.). McGraw-Hill Education.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024, marts 6). *Co-teaching: Indsatsbeskrivelse og forandringsteori*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240306-co-teaching-indsatsbeskrivelse-og-forandringsteori-2.pdf>
- Corrégé, J.-B., & Michinov, N. (2021). Group size and peer learning: Peer discussions in different group size influence learning in a biology exercise performed on a tablet with stylus. *Frontiers in Education*, 6, Article 733663. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.733663>
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1–26.
- Kozanitis, A., & Nenciovici, L. (2023). Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: A meta-analysis. *Higher Education*, 86, 1377–1394. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00977-8>
- Lenz, P. H., McCallister, J. W., Luks, A. M., Le, T. T., & Fessler, H. E. (2015). Practical strategies for effective lectures. *Annals of the American Thoracic Society*, 12(4), 561–566. <https://doi.org/10.1513/AnnalsATS.201501-024AR>
- Lin, X., Connors, J., Lim, C., & Hott, J. R. (2021, marts). How do students collaborate? Analyzing group choice in a collaborative learning environment. *I Proceedings of the 52nd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '21)* (s. 212-218). Association for Computing Machinery.

<https://dl.acm.org/doi/10.1145/3408877.3432389>

- Lochner, W. W., Murawski, W. W., & Daley, J. T. (2019). The effect of co-teaching on student cognitive engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 7–20
- López-Hernández, A., Buckingham, L. R., & Strotmann, B. (2023). Enhancing learning-oriented assessment through co-teaching in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 79, Article 101307. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101307>
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion. I A. S. Anderson (red.), *Mainstreaming digest* (s. 109-113). University of Maryland College of Education.
- Meyer, D. K. (1993). What is scaffolded instruction? Definitions, distinguishing features, and misnomers. I D. J. Leu & C. K. Kinzer (red.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice: Forty-second yearbook of the National Reading Conference* (s. 41-53). National Reading Conference.
- O'Neill, L. D. (2024, 22. marts). *Newsletter March 2024: Attendance in teaching*. University of Southern Denmark. https://www.sdu.dk/en/om-sdu/institutter-centre/c_unipaedagogik/liste_nyheder/nyhedsbrev_marts_2024?.com
- Petersen, L. B. (2024, marts). Hver syvende studerende på Aarhus Universitet føler sig ensom. *Aarhus Universitet*. <https://omnibus.au.dk/arkiv/vis/artikel/hver-syvende-studerende-paa-aarhus-universitet-foeler-sig-ensom>
- Roberts, E., & Sayer, K. (2017). Introducing "The Matrix Classroom": University course design that facilitates active and situated learning through creating two temporary communities of practice. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 293-299. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146140>
- www.ssi.dk/-/media/arkiv/subsites/covid19/presse/tidslinje-over-covid-19/covid-19-tidslinje-for-2020-2022-lang-version---version-1---april-2022
- European Students' Union. (2010). Student-centred learning: Toolkit for students, staff and higher education institutions. Brussels: European Students' Union.
- Uzunboylu, H., & Karagozlu, D. (2015). Flipped classroom: A review of recent literature. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 7(2), 142–147. <https://doi.org/10.18844/wjet.v7i2.46>
- Watkins, C., Carnell, E., & Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms* (1st ed.). Paul Chapman Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781446211472>
- Aarhus Universitet. (n.d.-a). *Test- og undersøgelsesmetode*. <https://kursuskatalog.au.dk/da/course/84429/Test-og-undersogelsesmetode>
- Aarhus Universitet. (n.d.-b). *Test- og undersøgelsesmetode*. <https://kursuskatalog.au.dk/da/course/94861/Test-og-undersogelsesmetode>

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

A dialogical approach to teaching sensitive topics – the case of addressing privilege and racism in a predominantly white higher education classroom

Ahrong Yang¹, Department of Culture and Communication, Aalborg University

Iben Jensen, Department of Culture and Communication, Aalborg University

Ulla Højmark Jensen, Department of Culture and Communication, Aalborg University

Abstract

This article examines how dialogue circles can facilitate critical engagement with sensitive topics, such as racism and privilege in a predominantly white higher education classroom. Drawing on a situated pedagogical intervention, the study explores how dialogue circles support collective knowledge production, embodied learning, and democratic participation when teaching sensitive and politically contested topics. The analysis highlights both the pedagogical potentials of dialogue circles, such as fostering vulnerability, care, and critical reflection, and the challenges involved in navigating power dynamics and student discomfort. The article contributes to university pedagogy by demonstrating how dialogical teaching can destabilise traditional hierarchies and support engagement with structurally embedded forms of inequality.

Introduction

This article addresses the challenges of teaching ‘sensitive topics’ in higher education classrooms. Sensitive topics refer to topics that can evoke strong feelings and responses, due to how they are structurally politicised. In this article, issues about racism and racialised privilege serve as case for sensitive topics. Especially when addressed in a predominantly white context. While this article focuses on one case of facilitating dialogue circles, these key challenges have been identified through a collective of several years of higher ed teaching. The specific context of the experiment with dialogue circles is a master’s programme course about learning in intercultural contexts, in which the students are introduced to theoretical perspectives on racism, discrimination, in- and exclusion. The authors of the articles have an in-depth knowledge of the master’s programme. All three authors are or have been closely affiliated with the programme for many years as teachers, supervisors, and coordinators. When exploring how dialogue circles can serve as a useful pedagogical tool when teaching sensitive topics, we also join forces with research fields of affect theory and racialisation (author 1), interculturality, and equality (author 2), and dialogue approaches and dialogue circles (author 3). With the article’s focus on racialisation, it is also important to mention that we are a racially mixed author group; author 1 is ethnic Danish and brown, while authors 2 and 3 are ethnic Danish and white.

In Danish higher educational settings, the student body is predominantly white Brygger (2021). Findings show

¹ ahya@ikl.aau.dk

that 7% of the students in higher education in Denmark are non-white. In this case, we estimate that 5-10% of the students in this specific programme are non-white, while half of the teacher collective are, unusually for a Danish higher ed institution, brown.

What we have experienced when teaching at this programme is that when it comes to teaching about deeply embedded structural issues such as racism and privilege, it is pedagogically and didactically challenging. We have identified that when white students are confronted with literature on racism and privilege, they often express varying perceptions of the relevance to their personal lives and future careers. This is typically reflected in the students' readings and engagement with the literature that addresses marginalisation, e.g. norm critical pedagogies and racialisation. While the white students find it difficult relating to the theories and texts presented to them about racism, racialised experiences, and privilege, interestingly, at the same time, it is the first time many of the racially minoritised students are presented with academic texts that validate their subject position. Hence, making it easier for them to connect the concepts and perspectives in literature to their lived experiences. Conversely, for many white students, this is also their first engagement with theories that not only decentre their racialised white position but also critically highlight that they, too, have a racialised subject position. These theories challenge the notion of their position as neutral, universal, or superior (Ahmed, 2013; Wekker, 2016).

In this context, dialogue circles might be a useful pedagogical tool for embodiment and critical engagement. Particularly when the ambition is to engage with these topics as embedded structural issues rather than abstract concepts. In this article, we will present our experiences from a situated intervention, where we invited students to participate in dialogue circles – an alternative to the more traditional class and lecture format they are used to.

The article is structured as a situated intervention; which, inspired by Donna Haraway, means that we acknowledge the importance of situating the knowledge we bring to the table; definitions of key concepts; racism, dialogue circles, etc.; as we see all these factors as part of the answer to the question: What can we learn from an intervention with dialogue circles while teaching sensitive topics in a predominantly white higher education classroom?

It includes a description of the intervention, theoretical perspectives, and a discussion of the teacher's role in fostering critical and transformative engagement. While racialised privilege and racism are the case presented in this article, we join the broader field of university pedagogies, moreover, argue that dialogue circles can provide a space for engagement with other sensitive and politically contested topics, such as gender, religion, class, sexuality, etc.

Addressing racialisation and racism

In this part of the article, we will address the specifics of racialisation and racism in this article.

When referring to racism and racialised privilege in this article, we draw on American sociologist Eduardo Bonilla-Silva's conceptualisation of race as a social category. According to Bonilla-Silva (2010), racial classifications and processes of racialisation operate through social structures that systematically privilege some groups while marginalising others. When we in this article use the phenotypical categorisations 'brown' and 'white', it is to emphasise how racial hierarchies are historically produced and continuously reproduced, shaping access to social, political, economic, and ideological advantages. We use 'brown' to describe students who are visibly racialised as non-white, for example, through wearing a hijab or being identified as, or identifying themselves as, non-white Danes. Conversely, students who are positioned as racially white are referred to as 'white'.

There has been a growing amount of research on race blindness in Denmark and other Scandinavian countries informed by white supremacy, postcolonialism, and Nordic Exceptionalism (e.g. Skadegård & Jensen, 2018; Danbolt & Myong, 2019; Skadegård & Horst, 2021; Smedegaard Nielsen, 2021; Yang, 2021), which we will not go further into in this article. Awareness of one's positionality is essential to engaging with issues of racism; however, this article is less concerned with the students' understanding and more focused on how dialogue circles can be a useful pedagogical tool to facilitate critical engagement with sensitive topics, such as racism and racialisation in a predominantly white higher education classroom, ideally fostering awareness of one's positionality.

Teaching these subjects in predominantly white spaces is emotionally demanding, compounded by the complexities of addressing systemic barriers to knowledge validation and legitimacy. Hence, navigating these challenges is a multifaceted effort. In our case presented, the teacher facilitating the dialogue circles is racially minoritised ([blinded for peer review]), while the other authors and observers of the dialogue circles are racially majoritised ([blinded for peer review]). This is relevant because teaching racism and privilege in predominantly white student spaces requires contending with systemic biases and the emotional toll of legitimising certain forms of knowledge over others, especially for racially minoritised teachers (Habel, 2011; Khawaja, 2022). For example, Swedish scholar Ylva Habel (2011) in her article "Challenging Swedish Exceptionalism? Teaching While Black", highlights:

"As a Black academic teaching predominantly White students about Black Diaspora, I recurrently need to face this challenge, which ranges from legitimizing the subject to "qualifying" my own presence in the classroom" (p. 107).

Similarly, Andreassen and Myong (2017) argue that systemic hierarchies shape perceptions of which knowledge forms are deemed valid, further complicating the teaching process. Hence carrying out dialogue circles and doing so with the specific purpose of addressing racism, the teacher's positionality is a central part of the knowledge production within the dialogue circle as well as in analysing the outcome and its potential to foster critical thinking, a commitment to democratic processes, and a sense of care for others. For instance, addressing the discomfort in talking about race and racism with reference to both personal bodily sensations, e.g. sweaty palms, as well as with reference to the literature the dialogue circles were centred around (Yang, 2021). While the teacher's positionality is a central part of the knowledge production, we also see potential in how dialogue circles provide a space for student-led and decentralised teacher learning.

Dialogue circles

We have chosen to experiment with dialogue circles because they reflect our position in the field of learning and communication. Dialogue circles reflect social-constructivist theories of learning, referring to a Vygotskian tradition. This tradition views students as active meaning makers who can progress to higher levels of cognitive development through their interaction with the environment. Language is seen as a medium for communicating ideas as well as a primary tool for forming new ways of thinking and knowing (Vygotsky 1968). Vygotsky argues that "[e]very function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological)" (1978:57).

Engagement and activity from the students are crucial to dialogue circles. This aligns with Dewey's (1916) ideas of learning by doing. Dewey (1910) asserted that cognitive activity in school must be associated with reflective thinking, where serious and coherent consideration, rather than reproduction, must be at the centre of the educational setting. Lave and Wenger (1991) stated that thinking as well as learning is fundamentally seen as a

social process situated and embedded in communities of practice (Wenger 1998). The term situated practice refers to a dialogic approach to language (Bakhtin 1986; Linell 1998; Rommetveit 1996; Säljö 2000; Volosinov 1973). In opposition to monologic approaches where the teacher is seen as the one who knows and possesses the truth, the dialogic approach is born between people collectively searching for truth (Bakhtin 1984).

The effects of dialogue-based teaching are well-documented. International classroom studies have shown that dialogic teaching leads to a higher degree of understanding among students than monological teaching (Nystrand et al., 1997; Hansen et al., 2019). Engaging in a dialogue is essential to the development of the student's thinking and learning (Alexander 2017; Mercer & Littleton 2007). For example, researchers in the US have extensively studied the effects of collaborative reasoning, which builds on the same dialog-based elements as the concept of conversation circles. These studies (Reznitskaya et al. 2009), which show that learning outcomes not only consist of improved subject skills, but also long-term transfer effects, offer the following recommendation: "We suggest that the skillful use of classroom dialogue can help to externalize the rational processes, socializing students into the new ways of thinking" (Reznitskaya et al. 2009:44).

Furthermore, we have positive expectations (and experiences) to dialogue circles from former studies.

Two Danish upper secondary school teachers have developed dialog-based teaching concepts highly inspired by the Touchstones Discussion Project (Jensen 2019; Sørensen & Risbjerg 2018). Their concepts have been used in multiple upper secondary school classes since 2015. Although the teachers have not carried out systematic evaluations of the learning outcomes, one of the upper secondary school teachers carried out his own survey and found that his students had remarkably higher scores (above average) on their final exams if they had participated in the conversation circles (Jensen 2019: 50). Other variants of Touchstones Discussion Project have been developed tried out and evaluated in a smaller scale and on different levels (Absalon 2019; KGU 2016; Sørensen et. al., 2019).

In the following, we will elaborate on the specifics of dialogue circles as a useful tool for engaging with and learning about sensitive topics.

Dialogical circle as an intervention for learning about sensitive topics

Specifically, dialogue circles' ability to foster compassion and critical engagement with sensitive topics, such as racism and privilege, in a space in which marginalised lived experiences have been structurally silenced theoretically, scientifically, and in terms of the bodies occupying the spaces (students and teachers) (Khawaja, 2022). Pedagogical psychologist Iram Khawaja (2022) explores in her paper "Memory Work as Engaged Critical Pedagogy: Creating Collaborative Spaces for Reflections on Racialization, Privilege and Whiteness" how Memory Work can be used to bridge the gap between lived experience and knowledge production to foster critical reflection on silenced power dynamics of racialisation and whiteness. Khawaja contests that by turning to embodied experiences, memory work as an engaged critical method encourages students to reflect on their positionalities and embodied experiences to be able to analyse and destabilise the racialised power structures of knowledge production in higher education.

Inspired by the work of Khawaja (2022), the intervention and use of dialogue circles presented in this article serve as a form of engaged critical pedagogy aimed at deconstructing racialised structures. Dialogue circles offer a promising way to bridge these challenges by connecting social issues with theoretical understanding and emphasising collective knowledge production (Sørensen & Risbjerg, 2018). Grounded in dialogical teaching approaches, dialogue circles aim to foster critical thinking, a commitment to democratic processes, and a sense of care for others (Jensen, 2019). These objectives align with pedagogical perspectives rooted in decolonial,

feminist, and queer theories, which challenge dominant knowledge systems and emphasise transformative approaches grounded in lived experiences and social justice (hooks, 1994; Thomas, 2009; Bonilla-Silva, 2010; Ahmed, 2013). These frameworks advocate for a reciprocal relationship between theory and practice: theory enhances practice by making it more intentional, while practice makes theory more relevant and impactful through real-world application (Hooks, 1994).

The intervention presented in this article aims to create a learning space where students can actively embody these perspectives, effectively “practising what the literature preaches.” Here the dialogue circles served as a platform to reframe racism and privilege as deeply embedded structural issues rather than abstract concepts. This approach empowered students to critically engage with complex themes and dilemmas, encouraging peer-to-peer dialogue and collaborative knowledge production (Cook & Tashlik, 2004; Sørensen & Risbjerg, 2018; Jensen, 2019). By fostering a collaborative learning environment, the dialogue circles aim to empower students to navigate the complex intersections of racism, learning, and teaching, while challenging traditional hierarchies by prioritising student-led dialogue over teacher-centred instruction.

Methods

In this section, we will describe the intervention dialogue circles and reflect on the planning process. The empirical material was collected at a lecture with approximately 40 students in their second semester of a master’s programme within humanities at a Danish university. The specific lecture was as mentioned part of a course where students were introduced to several different perspectives within the humanities and social sciences, and qualitative research methods. This session was titled [blinded for peer review] and had the following learning objectives:

- “1) Students are introduced to perspectives and theories that emphasise the role of emotions and feelings in society, challenging dominant understandings of knowledge as purely objective and rational.
- 2) Students gain knowledge of how knowledge rooted in lived experiences and emotions is produced and communicated.
- 3) Students gain insight and experience in connecting theories to practice.” [translated from Danish] ([blinded for peer review])

While [blinded for peer review] facilitated the dialogue circles, the planning of the dialogue circles was discussed among all three authors. This with inspiration from Sørensen and Risbjerg’s (2018) handbook on dialogue-based teaching. Moreover, the element of an inner and outer circle (‘Fishbowl’) was included as part of the dialogue circles decided by the facilitator. In the following, the different steps of the dialogue circles will be described.

1. *Preparing students*

As mentioned, the specific lecture was part of a lecture series where the students were introduced to different theories within the humanities and social sciences. The specific lecture in question was intentionally placed at the end of the semester, specifically after another lecture about postcolonial theory. Before the lecture, the teacher informed students that the class would differ from its usual structure and format. The teacher began the session by introducing dialogue circles, explaining their focus on collaborative discussion, where participants analyse and refine themes based on readings. The teacher explained that the focus would be on collaborative discussions, where the group would work together to analyse and refine themes, issues, and dilemmas based on the assigned readings. The assigned readings were the ‘usual’ literature, thus not ‘customised’ for the dialogue circles.

Drawing on Sørensen and Risbjerg (2018), the teacher emphasised how dialogue circles position students as co-creators of learning by integrating their lived experiences with knowledge production and collective knowledge. This approach challenges traditional classroom hierarchies, shifting the teacher's role to managing time and ensuring equitable participation. To prepare students, the teacher facilitated an introductory exercise: they individually reflected on intriguing aspects of the assigned literature (e.g. quotes or arguments) before discussing them in small groups. This exercise aimed at providing a foundation for the dialogue circles, encouraging familiarity with the assigned readings and creating a reflective mindset. Moreover, giving the students a chance to participate in the dialogue circles with the text more fresh in mind and for students who have not read the assigned literature before the session to give them – and the dialogue circle as a whole – better prerequisites.

2. Inner and outer circle (Fishbowl)

The teacher structured the dialogue circles using a fishbowl format (Learning for Justice, 2024). Students were divided into inner and outer circles. The circles were structured with the participants in the outer circles sitting on chairs facing the centre of the circle, wherein the participants in the inner circle sat around a table facing each other and with their backs to the students in the outer circle. The number of participants in the inner circle at a time was six students. The inner circle engaged actively in discussions, while those in the outer circle listened. Participation in the inner circle was optional, with equal emphasis on listening and speaking (Sørensen & Risbjerg, 2018). Students could transition fluidly between circles, however, participants in the inner circles determined the flow, by standing up and picking a fellow student to change seats. The number of chairs (inner and outer circle) were the number of students + the facilitator (author 1), meaning that the inner circle at all times had six students participating. Only one participant in the inner circle was leaving at a time to maintain the flow of discussion. To ensure progression of the discussion, new participants were expected to build on the ongoing dialogue rather than revisiting earlier points.

3. Structure for the dialogue circles

The session included three rounds of dialogue circles, each aligned with one of the assigned texts (will be presented). Each round followed this structure (Sørensen & Risbjerg, 2018):

- 1) Topic: A pre-defined topic or problem guided the discussion.
- 2) Text snippet: A relevant excerpt from the assigned text provided a shared reference.
- 3) Reflection questions: Two questions framed the discussion.
- 4) Introductory reflection: Students spent two minutes reflecting individually before discussing their thoughts with a partner for three minutes.
- 5) Dialogue circle: Six students began in the inner circle to initiate the discussion.
- 6) Meta-reflection: Open reflection about the progression of the dialogue circle.

This structure ensured that all students, regardless of their lived experiences or preconceptions, had the opportunity to contribute thoughtfully to the dialogue. By blending individual and collective reflection, the dialogue circles facilitated an inclusive and engaging learning environment.

Situated intervention

This analysis frames how the intervention, the dialogical circle, structured the room in this specific intervention.

Our interest is to describe what happened in the classroom while changing the pedagogical form. As our main focus was the pedagogical restructuring and performance, the analysis will follow this interest.

The assigned text used in the dialogue circles

The pedagogical emphasis on destabilising power structures and fostering critical and transformative engagement is deeply rooted in decolonial, feminist, and queer theories. The literature informing this approach includes the assigned readings for the session where the intervention was conducted: Hooks (1994), Ahmed (2013), and Khawaja (2022). The texts collectively reject dominant forms of knowledge that are detached, hierarchical, and exclusionary. Instead, they advocate for relational, emotional, and collective approaches to knowledge production, emphasising the centrality of lived experience.

Ahmed (2013) foregrounds emotion as a crucial way of knowing, arguing that emotions are not individual but shaped by historical and cultural narratives. Similarly, Khawaja (2022) demonstrates how personal narratives of racialization, privilege, and whiteness can facilitate critical reflection and collective learning, showing that lived experience is integral to understanding and challenging systems of oppression. These perspectives collectively disrupt dominant knowledge systems that frame knowledge as objective, decontextualised, and purely rational, instead emphasising the transformative potential of embodied and relational ways of knowing. Knowledge practices are envisioned as grounded in care and an ethical responsibility to engage with others' experiences. Hooks (1994) highlights the need for theories that connect with live realities, particularly those of individuals and communities erased or silenced by dominant narratives. Hooks emphasises that compassion is essential for building transformative and inclusive intellectual spaces, making it a cornerstone of liberatory pedagogy. Together, these texts advocate for a reimagining of knowledge and pedagogy as deeply relational and rooted in collective experience and knowledge production.

The following section unpacks key insights drawn from engagement with and observations of the dialogue circles. As a facilitator rather than an authority figure, both challenges and opportunities in employing dialogue circles as a method for fostering critical engagement with racism and privilege in predominantly white higher education spaces were experienced and observed. These reflections are organised around two central themes: *Facilitating vulnerability* and *Navigating power dynamics*.

Facilitating vulnerability through dialogical structure

Creating an environment where students feel comfortable to engage with sensitive topics is crucial yet complex. Dialogue circles offer a structured format that fosters vulnerability, compassion, and mutual respect among participants (Jensen, 2019). An example of this was one round of the dialogue circle, prepared by the teacher and inspired by the assigned literature, titled: "Hvad er frygt?" ["What is fear?"]. Using a text snippet from Ahmed (2013), which describes fear as relationally shaped through historical contexts, the teacher supplemented the discussion with a slide comparing media portrayals of the white Christchurch Mosque shooter and the brown Manchester concert shooter, portrait and represented in distinctively different: the white Christchurch shooter as an "angelic boy" with a childhood picture, whereas the Manchester concert shooter depicted as "pure evil" following a mugshot picture. Although the question "What is fear?" was open-ended, the teacher aimed to steer the dialogue toward examining discourses of racism and racialization.

In one discussion, a brown female student shared her experience of feeling unsafe walking at night, saying: "If that's because I am Muslim or a woman, I don't know." Her comment reflected the intersection of gender and religious discrimination. When the student shared her experiences, another Muslim female student sitting in the outer circle visibly got eager to participate in the discussion, leaning forward, starting to sit uneasily on the chair, and seeking eye contact with the teacher as searching for approval to speak. Finding her eagerness funny, some

students in the outer circles – the student included – either smiled or made small giggles. Interactions we interpret as ways of showing acknowledgement of the student in the outer circle's shared experience with the student in the inner circle. The structure of the dialogue circle, with inner and outer circles and alternating, can be said to encourage students to participate in different ways, where listening is equally important to speaking, and while the student in the inner circle might not notice how the student in the outer circle reacts to what is being discussed, students in the outer circle do. Verbally or non-verbally, the Fishbowl approach to dialogue circles can give rise to different forms of participation.

In a separate circle, another brown Muslim female student shared experiences of racism, highlighting the shared vulnerability of marginalised students. For the three brown female students (two in the inner circle and one in the outer circle) to share their own fears of how their bodies are being perceived as fearful is supported by empirical findings from Iram Khawaja's work on young Muslims' lived experiences in Denmark. Khawaja (2010; 2011) demonstrates how being positioned as a young Muslim in a Danish context is shaped through intersections of gender, religion, ethnicity, and race, and how these intersections influence both social belonging and everyday navigation. Her research shows that young Muslims often become acutely aware of the 'gazes' directed at them in different social settings – gazes that mark them as other, and that shape how they understand their own bodies, safety, and positionality. These dynamics resonate strongly with the students' reflections in our material, where their uncertainty about whether they are perceived as threatening, vulnerable, or out of place mirrors the racialised and religiously inflected othering processes Khawaja identifies. In this sense, the students' testimonies echo broader patterns of racialisation and minoritisation that structure how Muslim subjects come to experience themselves within Danish educational and social spaces. Moreover, this demonstrates how the progression of the dialogue circles can encourage student perspectives that are usually less represented in traditional teaching formats, in this case, of experiences with racialisation and racism, a room for collective learning and reflection.

For example, in the meta reflection following the dialogue after the dialogue circle addressing "what is fear?", a white male student shared how the discussion about fear, gaze, and physical appearance made him reflect on how he and his friends refrained from walking specific areas at night during weekends in Copenhagen. Like the brown Muslim female students, he shared how he was aware of the gazes when going out at night; for example, how he enjoyed dressing in "traditional feminine appearing" clothes but refrained from doing so due to fear of being a target for homophobia and anti-gay violence. This demonstrates the potential of dialogue circles to enable vulnerability and recognition, and where students can reflect and theorize together across difference.

While the dialogue circles created conditions for vulnerability and mutual recognition, they also made visible the uneven distribution of comfort, authority, and legitimacy within the classroom. The very moments that enabled marginalised students to articulate lived experiences of racialisation simultaneously generated discomfort and ethical uncertainty among other participants. These tensions point to the necessity of examining how power dynamics, responsibility, and pedagogical authority are navigated within dialogue circles.

Navigating power, discomfort, and pedagogical responsibility

While dialogue circles are intended to decentre the traditional teacher role, our material shows that the teacher remained an important point of orientation, particularly during the meta-reflection segments. Here, the teacher posed questions such as: "Was it a good dialogue?"; "Did everyone who wanted to say something get to speak?"; and "Did those who did not speak much still get something out of participating?" [translated from Danish]. These questions invited collective reflection on both the content and the form of the dialogue, while also making visible how difficult it was to fully step away from established classroom roles. During the dialogue circles, some

students occasionally sought the teacher's approval through eye contact or body orientation, but this reliance became especially pronounced during the meta-reflections, where responsibility for guiding the discussion was more clearly recentralised.

These tensions were further accentuated as students engaged critically with racialisation and racism. Between two dialogue circles, a white male student approached the teacher to express concern about the emotional vulnerability of the two brown Muslim female students who had shared experiences of racism. Together with a white female student, he questioned whether addressing racism in this format was ethically responsible and suggested additional debriefing, drawing on their psycho-therapeutic background. While framed as care for fellow students, this reaction must be understood in a broader context in which racism and racialisation are rarely acknowledged as structural issues in Denmark and the other Scandinavian countries. As previous research shows, discussions of racism in such contexts often evoke strong discomfort, particularly among white individuals without lived experience of racialised marginalisation (Bonilla-Silva, 2010; DiAngelo, 2018; Yang, 2021; Khawaja, 2022).

From this perspective, the students' concern can be read less as an indication of the brown students' vulnerability and more as an expression of white discomfort when dominant positions are challenged. As DiAngelo (2018) argues, such reactions may take the form of white fragility, where discomfort is managed by shifting attention away from structural critique. In this interaction, the concern expressed by the white students appeared less about protecting marginalized participants and more about mitigating their own unease, thereby recentralising their emotional experience (Khawaja, 2022). At the same time, these moments can be understood as potential sites of learning, as discomfort itself became visible and contestable within the pedagogical space.

The teacher navigated this situation by explicitly reframing discomfort as an integral part of the learning process. Drawing on the assigned literature, the teacher emphasised that critically engaging with systemic issues such as racism often generates discomfort, and that such affective responses can be productive when approached through reflection on theoretical readings and lived experiences. Making these affective dimensions explicit can underpin how discomfort can foster critical engagement and learning through compassion. This reframing was echoed during a following meta-reflection, when a white female student, who had participated primarily in the outer circle and described her role as more "passive" or listening, reflected:

"I can never go back after this session, like, I have never been so aware of my own position and privileges, as I am now after listening to all the discussions today – it has not been easy, however, a super eye-opening experience for me" [translated from Danish].

Moreover, this reflection illustrates how dialogue circles can support different forms of participation that contribute to collective learning without requiring all students to speak in the same way or to the same extent. At the same time, it underscores the complexity of facilitating dialogical spaces that invite personal perspectives on sensitive topics. What this situated intervention highlights is the importance of consistently framing the classroom as a learning environment rather than a therapeutic space, by encouraging students to engage their experiences through theory and by clarifying the pedagogical purpose of the dialogue circles.

Rather than indicating a failure to decentre authority, these moments point to a key pedagogical tension: facilitating dialogue does not entail the absence of leadership, but a reconfiguration of how authority and responsibility are enacted. The meta-reflection segments can function as spaces for collective sense-making, where students reflected on how knowledge was produced, whose voices were amplified, and how power circulated within the dialogue. This became particularly evident during the final meta-reflection, when a white female student expressed hesitation about sharing her viewpoints, noting that certain positions appeared to

carry more legitimacy than others – a concern echoed by a brown male student. Rather than resolving these tensions, the dialogue circles rendered them visible. In this sense, such moments can be understood as indicators of learning, as students became increasingly aware of how theoretical frameworks, lived experiences, and positionality shape perceptions of legitimacy.

According to Sørensen and Risbjerg (2018), the facilitator's role involves guiding discussion and supporting students in integrating lived experiences with assigned literature. By centring lived experience as a form of knowledge production, dialogue circles challenge dominant epistemological hierarchies and have the potential to offer students a format in which they can grapple with epistemic uncertainty and ambiguity.

By attending to power imbalances, encouraging quieter forms of participation, and consistently reframing privilege as structural rather than individual, dialogue circles can support students in engaging with disagreement, vulnerability, and complexity. In this way, the approach not only destabilised familiar classroom hierarchies but also enabled students to practise dialogical engagement central to higher education and to critically interrogating racism and privilege in predominantly white educational spaces.

Conclusion

The findings from this intervention emphasise several values of dialogue circles in fostering critical engagement and compassion with racism and privilege in predominantly white higher education spaces. By prioritising collaborative knowledge production, dialogue circles can create an inclusive environment where students can explore sensitive topics through both personal and collective reflection. The structured approach, including the inner and outer circle format, provided equitable opportunities for participation and enabled students to critically engage with the assigned literature and lived experiences. This experience has highlighted the potential for dialogue circles to destabilise traditional hierarchies in the classroom, though it also revealed challenges, such as navigating power dynamics and addressing student discomfort. However, this experience also shows the challenges for the teacher to stay as the facilitator (asking evaluating questions) and to create a room where other readings of the texts and the discussion is welcome without creating discomfort for the facilitator.

Looking forward, this intervention offers perspectives for many teachers' pedagogical development. Expanding the dialogue circle method to other complex topics could further enrich student engagement. Additionally, integrating structured feedback mechanisms, such as post-session reflections, could provide deeper insights into the use of the method. By employing thoughtful and intentional teaching strategies, this intervention gives us hope for addressing sensitive topics in teaching practice. We see significant potential in fostering spaces where students feel heard and equally valued in the process of collective knowledge production.

References

- Absalon (2019). Inspirationskatalog. Demokratiske fællesskaber. Forebyggelse af polarisering og eksklusion i skolen. [Inspiration catalog. Democratic communities. Prevention of polarization and exclusion in school]. Udgivet af Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme. <https://stopekstremisme.dk/ekstremisme/videnspublikationer/demokratiske-faellesskaber-forebyggelse-af-polarisering-og-eksklusion-i-skolen>
- Ahmed, S. (2013) Introduction: Feel Your Way. I Ahmed, S. The Cultural Politics of Emotion, 1-16. Routledge. Link: <http://pratiquesdhospitalite.com/wp-content/uploads/2019/03/245435211-sarah-ahmed-the-cultural-politics-of-emotion.pdf>
- Alexander, R. (2017). *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge, MA: Dialogos.
- Andreassen, R. & Myong, L. (2017). Race, Gender, and Researcher Positionality Analysed through

- Memory Work. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2), 97-104. <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0011>.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson, & M. Holquist (eds.), *Speech genres and other late essays* (60–102). Austin, Texas: University of Texas Press.
 - Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Edited and translated by C. Emerson, Minneapolis, MN: University and Minnesota Press.
 - Bonilla-Silva, E. (2010). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States* (3rd ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
 - Brygger, R (2021) rapporter fra Videncenter for integration publiceret på DRC Dansk Flygtningehjælps hjemmeside: <https://integration.drc.ngo/bliv-klogere/videnscenterforintegration-dk/efterkommere-er-overrepraesenteret-pa-flere-videregaende-uddannelser/>
 - Cook, A. & Tashlik, P. (2004). *Talk: Discussion-based Classrooms*. Teachers College Press.
 - Danbolt, M., & Myong, L. (2019). Racial Turns and Returns: Recalibrations of Racial Exceptionalism in Danish Public Debates on Racism. In P. Hervik (Ed.), *Racialization, Racism, and Anti-Racism in the Nordic Countries* (pp. 39–61). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74630-2_2
 - Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company.
 - DiAngelo, R. (2018). *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*
 - Habel, Y. (2011). Challenging Swedish Exceptionalism? Teaching while Black. In K. Freeman & E. Johnson (Eds.), *Education in the Black Diaspora* (pp. 99–122). Routledge.
 - Hansen, M. N., Jensen, U. H., & Sarp, R. S. (2019). På sporet af dialogisk undervisning: historiske, teoretiske og empiriske perspektiver. *Kognition & Paedagogik*, 114, 6-16. Artikel 1.
 - hHooks, B. (1994) *Theory as Liberatory Practice*, *Yale Journal of Law & Feminism*: Vol. 4: Iss. 1, Article 2.
 - Jensen, U. H. (2019). Den meningsfulde undervisning: sociologiske refleksioner over praksis med dialogbaseret undervisning. *Kognition & Paedagogik*, (114), 46-54.
 - Khawaja, I. (2022) *Memory Work as Engaged Critical Pedagogy. Creating Collaborative Spaces for Reflections on Racialisation, Privilege and Whiteness*. In *Nordic Journal of Social Research*, Vol. 13:1-2022, s. 94-107.
 - KGU (2016). Københavns Kommunes Ungdomsskole, heltidsundervisning og 10. klasse: Materiale til bestyrelsesmøde https://ungdomsskolen.kk.dk/sites/ungdomsskolen.kk.dk/files/uploaded-files/samlet_materiale_til_bestyrelsesmoede_14._december_2016.pdf
 - Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 - Learning for Justice (2024). Fishbowl. <https://www.learningforjustice.org/classroom-resources/teaching-strategies/community-inquiry/fishbowl>
 - Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogue perspectives*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
 - Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
 - Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. London: Teachers College Press.
 - Reznitskaya, A., Kuo, L.J, Clark, A.M., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R.C., & Nguyen-Jahiel, K. (2009, March). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education* 39(1), 29–48.
 - Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv*. [Learning in practice. A sociocultural

- perspective]. Stockholm: Prisma.
- Skadegård, M. C., & Horst, C. (2021). Between a rock and a hard place: A study of everyday racism, racial discrimination, and racial microaggressions in contemporary Denmark. *Social Identities*, 27(1),92–113. <https://doi.org/10.1080/13504630.2020.1815526>
 - Skadegård, M. C., & Jensen, I. (2018). 'There is Nothing Wrong with Being a Mulatto': Structural Discrimination and Racialised Belonging in Denmark. *Journal of Intercultural Studies*, 39(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/07256868.2018.1484346>
 - Smedegaard Nielsen, A. (2021). Saving racialized children through good schooling: Media discourses on racialized children's schooling as a site for upholding Danish whiteness. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1980275>
 - Sørensen, M. B & Risbjerg, M. (2018). Dialogbaseret undervisning. Om bæredygtige læringsfællesskaber I individets tidsalder. Forlaget Columbus.
 - Sørensen, M.B., Risbjerg, M., & Halling, I.F. (2019). *Fællesskabende dialoger*. [Community-creating dialogues]. Copenhagen: Forlaget Columbus.
 - Thomas, V. G. (2009). Critical Race Theory: Ethics and Dimensions of Diversity in Research. In D. M. Mertens & P. E. Ginsberg (Eds.), *The handbook of social research ethics* (pp. 1–19). Sage Publications.
 - Volosinov, V.N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. London: Seminar Press.
 - Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Vygotsky, L.S. (1968). *Thought and language* (newly revised, translated, and edited by Alex Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press.
 - Wekker, G. (2016). *White innocence: Paradoxes of colonialism and race*. Duke University Press.
 - Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Yang, A. (2021). *Child-Friendly Racism? An ethnographical study on children's racialized becoming in a race-blind context*. Aalborg Universitetsforlag.
 - Yang, A. (November 1, 2024). Følelser, læring og levede erfaringer [Keynote Slides], Department of Culture and Learning, Aalborg University.
 - Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In P. Reason, H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*. Thousand Oaks, CA: 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](#)

Specialestuderendes og specialevejlederes medforskarskab: En model på universitetsniveau

Vibeke Ankersborg¹, Copenhagen Business School

Abstract

Litteratur om studerende, der skriver kandidatspeciale som del af vejleders forskning, er sparsom og efterlyser indsats på institutionsniveau (Hansen et al. 2020, Wichmann-Hansen et al. 2021). Nærværende artikel præsenterer en ny model kaldet 'Students Included in Research' (SIiR) for, hvordan universitetet centralt kan skabe medforskarskab, dvs. forskningssamarbejde mellem forskere og specialestuderende. Med et filosofisk hermeneutisk blik (Gadamer 2004) fortolkes 45 semistrukturerede kvalitative forskningsinterview (Kvale 1997) med forskere og studerende om deres deltagelse og meningskabelse i og med SIiR. Forskerne får udvidet deres forståelse af eget forskningsprojekt gennem de studerendes anderledes perspektiver og får tilført nye typer empiri til forskningsprojektet, som forskerne ikke selv har adgang til at producere. De studerende får udvidet deres læringsrum gennem adgang til aktører, der normalt er utilgængelige for dem. Forskeråbenhed og håndhævelse af studenterselvstændighed (Ankersborg 2022) samt en ligeværdig relation mellem forsker og studerende er afgørende for, at deltagerne kan skabe mening i SIiR.

Introduktion: Forskningsoverblik og problemfelt

På danske universiteter er der en stigende interesse for forskningssamarbejde mellem forskere og studerende (Hansen et al. 2020), og således også på Copenhagen Business School (CBS), hvor interessen har samlet sig om at inkludere specialestuderende i specialevejledernes forskning gennem en indsats på universitetsniveau. Litteraturen tilbyder ikke svar på dette niveau, og CBS har ikke en institutionaliseret tradition for denne type forskningsbaseret uddannelse, der ikke er uden faldgruber. I en kontekst uden tradition er det ikke givet, hvordan kontekstens subjekter forstår nye rammer. Forskere og studerende skal kunne forestille sig at indgå i et specialebaseret forskningssamarbejde og indholdsudfylde det på en for dem meningsfuld måde. Endvidere skal forskningssamarbejde have potentiale for forskningsafkast, ikke blot producere merarbejde for forskerne, og forskningssamarbejde må ikke kompromittere studerendes ret til selvstændighed i en kontekst med stærk tradition for studenterselvstændighed (Ankersborg 2022). Med et filosofisk hermeneutisk blik undersøges, hvordan forskere og specialestuderende skaber indhold og mening i forskningssamarbejde i en kontekst uden tradition herfor, når universitetet tilbyder en ny ramme, samt hvordan denne meningskabelse kan omsættes til en varig model på universitetsniveau. I det følgende præsenteres det litterære felt samt det universitetsinitiativ, der udgør undersøgelsens empiriske felt.

Litteraturen om studerendes deltagelse i vejleders forskning omhandler typisk bachelorstuderende i den angelsaksiske verden (Ali et al. 2021, Burks & Chumchal 2009, Eagan et al. 2011, Gamberi & Hall 2019, Gravett et al. 2020, Kehler et al. 2017, Kilgo & Pascarella 2016, Mercer-Mapstone et al. 2017). En delvis undtagelse herfra

¹ va.stu@cbs.dk

er Florence & Yore (2003), der undersøger samproduktion med blandt andet en kandidatstuderende. Litteratur om kandidatspecialestuderende, der læser samfundsvidenskab i Skandinavien, er i denne sammenhæng yderst sparsom. Således er formålet med Hansens et al. (2020) artikel at "*danne et afsæt for fremtidig begrebsudvikling og videre forskning*" (s. 3) blandt andet gennem en præsentation af eksisterende teoretiske begreber. Med reference til den sparsomme forskning undersøger Wichmann-Hansen et al. (2021) inkludering af specialestuderende i en enkelt vejleders forskning, ligesom Wulf-Andersen et al. (2015) beskriver en forskergruppes inddragelse af studenterprojekter i egen forskning. Damsholt et al. (2018a) undersøger forskningsinddragelse på tværs af fakulteter, dog med lille fokus på kandidatspecialer, mens Ebsen et al. (2017) beskriver egne erfaringer med forskningspraktik som studerende. Endelig skriver Jeppsson & Haglund (2019) om samproduktion af artikler med afgangsstuderende i Sverige.

Hansen et al. (2020), Wichmann-Hansen et al. (2021) samt Jeppsson & Haglund (2019) bygger litterært blandt andet på Healey et al. (2014), der har udviklet 'Conceptual model for students as partners'. Healeys et al. (2014) model definerer fire samarbejdsformer, hvoraf forskningssamarbejde udgør en fjerdedel. De øvrige tre fjerdedele udgøres af undervisning & bedømmelse, curriculum design samt teaching & learning-aktiviteter (SoTL). De fire samarbejdsformer er dog ikke ligeligt belyst ifølge litteraturstudier af Ollis & Gravett (2020) og Mercer-Mapstone et al. (2017), hvori forskningssamarbejde udgør 12 % af den undersøgte litteratur. Endvidere er 'Students as partners' (SaP) som nyere forskningsfelt teoretisk umodent ifølge Matthews et al. (2019), der har undersøgt teoridannelse i SaP.

SaP er som begreb ikke specifikt nok til at kunne betegne forskningssamarbejde mellem specialestuderende og forskere. I dansk sammenhæng anvender Wichmann-Hansen et al. (2021) begrebet partnerskab, mens Hansen et al. (2020) benævner denne samarbejdsform medforsker. Inden for vejledningsforskning betegner partnerskabsmodel en almindeligt udbredt model for specialevejledning i samfundsvidenskab i Danmark (Wichmann-Hansen & Jensen 2013, Ankersborg & Pogner 2022). For at undgå begrebsforvirring følger jeg derfor Hansen et al. (2020) og anvender begrebet medforskere til at betegne den type samarbejde, hvor specialestuderende skriver speciale som en del af specialevejlederens forskningsprojekt.

Medforskere indebærer pr. definition to parter, der begge skal kunne agere i samarbejdet. For at kunne skabe en virksom institutionsmodel, er det derfor nødvendigt at undersøge både forskere og studerende. Det er en fordring i medforskere, at studerende skal have plads til selvstændighed og råderum til at formulere egen problemformulering. Dette er i tråd med dansk tradition tilbage til Illeris' (1974) begreber om studerendes uafhængighed og den problemorienterede projektarbejdsform. I denne tradition har Jensen (2018) udviklet Selvstændighedshjulet med 11 dimensioner af selvstændighed, og Ankersborg (2022) viser, at selvstændighed af specialevejledere forstås som både et krav, en ret og et ideal, mens specialestuderende opfatter deres egen selvstændighed som en selvfølge (Ankersborg & Pogner 2022). Omvendt diskuteres i nutidig angelsaksisk litteratur, hvordan studerende kan bibringes uafhængighed/selvstændighed i en angelsaksisk kontekst, hvor et ligeværdigt samarbejde "*challenges the traditional hierarchical structure of learning and working relationships*" (Healey et al. 2014, s. 14), og således opfattes som en ny måde at forstå relationen ansatte-studerende på. I Florence & Yore (2003) beretter den kandidatstuderende tilsvarende om det usædvanlige i den ligeværdige relation, hun har med sin vejleder. Ifølge Hansen et al. (2020) er der dog også i dansk sammenhæng risiko i medforskere for, at investorrationalitet, det vil sige hensynet til forskningsafkast, overskygger læringsrationalet for de studerende.

Hansen et al. (2020), Wichmann-Hansen et al. (2021), Wulf-Andersen et al. (2015) samt Jeppsson & Haglund (2019) bygger empirisk på individuelle forskeres initiativer med at inkludere studerende i egen forskning. Hansen

et al. (2020) konkluderer derfor blandt andet, at hvis en sådan inkludering skal opnå en vedvarende karakter, er det *"helt afgørende at understøtte det på institutionelt niveau"* (s. 12). Ali et al. (2021) undersøger et institutionsinitiativ i England, der dog ikke havde vedvarende karakter og var ekstracurriculært for de studerende. CBS' ramme for medforskerskab er skabt og understøttes på institutionsniveau med varighed som intention. I efteråret 2021 lanceredes initiativet 'Students Included in Research' (SIiR), og denne første version af SIiR bestod af en ramme med økonomiske midler samt en bred vifte af administrativ bistand. Rammen var styregruppens bedste gæt på en varig model i en kontekst med flere ubekendte, og SIiR følges derfor af et forskningsprojekt, hvoraf denne artikel undersøger indholds- og meningseskabelse i perioden 2021-2023. SIiR projektlejdes af chefkonsulenten for kandidatspecialer, det vil sige forfatteren til denne artikel. SIiR udfoldes i afsnittet Baggrund nedenfor.

Sammenfattende bidrager nærværende undersøgelse således dels til SaP's mindst belyste samarbejdsform; forskningssamarbejde. Endvidere bidrager til eksisterende forskning ved at undersøge, hvordan det er muligt at skabe en institutionsmodel for medforskerskab. Investorrationalitet kan antages at konflikte med studenterselvstændighed, og derfor undersøges endvidere selvstændighedsidealets betydning for begge parter meningseskabelse i medforskerskab. Undersøgelsen bidrager dermed tillige med fokus på både forskere og studerende i et litterært felt, der primært har fokus på studerende (Damsholt & Sandberg 2018). SIiR er et nybrud, så for at kunne vurdere SIiR's potentiale som virksom institutionsmodel er det nødvendigt at beskrive, hvordan forskere og studerende har fortolket og indholdsudfyldt SIiR i praksis. Denne erkendelsesinteresse i samspil med det sparsomme litterære felt leder til forskningsspørgsmål, der peger mod det empiriske felt: Hvordan skaber forskere og studerende indhold og mening i SIiR, og hvordan kan SIiR på denne baggrund udformes som virksom institutionsmodel?

I det følgende præsenteres SIiR's baggrund. Dernæst gennemgås forskningsprojektets metode efterfulgt af analyse og fortolkning af forskeres og studerendes indholds- og meningseskabelse i SIiR.

Baggrund

SIiR er funderet i CBS' strategi om at inddrage studerende i forskning. SIiR's styregruppe er et tværinstitutionelt rådgivende ledelsesudvalg under uddannelsesdekanen, der finansierer SIiR. SIiR yder økonomisk tilskud til studerende til forskningskonferencer, empiriproduktionsrejser og materialer. Endvidere bevilger SIiR ekstra vejledningstimer, hvis vejleder afholder kollokvier for egne SIiR-studerende på tværs af specialer. SIiR understøttes administrativt af studieadministrationen. SIiR blev kørt som pilotprojekt 2021-2024, og der er bevilget midler til efterfølgende drift.

Herudover består SIiR af de forskningsprojekter, som forskere og studerende tilknytter SIiR. Vejleder skal være ansat som forsker på CBS, den studerendes bidrag skal være fagligt relevant for den studerendes uddannelse og skal tidsmæssigt afgrænses til kandidatuddannelsens 2. studieår. Det er forskerne, ikke institutionen, der vurderer, hvordan det er fagligt og pædagogisk meningsfuldt at inkludere specialestuderende i deres forskningsprojekt, og der er således skabt forskellige former for medforskerskab. Forskergrupper har involveret flere specialer hvert år i samme forskningsprojekt, og omvendt har individuelle forskere inkluderet en enkelt specialestuderende et enkelt år. Studerede har deltaget i forskergruppemøder og været på empiriproduktionsrejser. Forskere og studerende har sammen produceret empiri eller deltaget sammen i konferencer.

Ved projektstart anså styregruppen manglende forskerinteresse som den største udfordring for implementering af SIiR. Målsætningen blev derfor sat til, at der i pilotperioden ville blive udbudt 5-10 forskningsprojekter, og at 10-20 studerende ville skrive specialekontrakt indenfor et af disse forskningsprojekter. Denne målsætning blev

mere end indfriet: I 2021-2023 udbød 42 forskere samlet 58 SiIR-forskningsprojekter. 93 studerende deltog fordelt på 34 forskningsprojekter. 24 forskningsprojekter fik således ikke tilknyttet specialestuderende. Dermed har fordelingen imellem forskningsprojekter og studerende været den omvendte af forhåndsantagelsen om, at der ville blive udbudt for få forskningsprojekter til antallet af interesserede studerende.

Ved projektstart var forventningen, at SiIR-forskere ville kunne vejlede specialer, der er relevante for forskerne selv, samt at de specialestuderendes undersøgelse ville kunne bidrage til det samlede forskningsprojekt. Det er ikke et krav, at medforskerskabet resulterer i videnskabelige artikler. Endvidere forventede styregruppen, at de studerende ville opnå større erfaring med forskningspraksis, end det er muligt igennem traditionelle specialer, og dermed fremme transformativ læring til brug efter dimission.

Endelig forventede styregruppen, at det første år med SiIR ville vise uforudselige u hensigtsmæssigheder og igangsatte derfor samtidig nærværende forskningsprojekt med henblik på at undersøge, hvordan forskere og studerende omsætter idéen om SiIR i praksis, herunder at afdække faldgruber og udviklingspotentialer.

Metode

Undersøgelsen bygger videnskabsteoretisk på filosofisk hermeneutik (Gadamer 2004), og undersøgelsesretningen er dermed abduktiv. Denne tilgang er valgt, da undersøgelsens forskningsbidrag udspringer af det empiriske felt, samtidig med at den sparsomme litteratur tilbyder en gryende begrebsdannelse samt indsigt i andre sammenlignelige initiativer. Med et filosofisk hermeneutisk blik undersøges, hvordan forskere og studerende med deres respektive forskellige forståelseshorisonter (ikke) skaber mening i medforskerskab. Ifølge Gadamer (2004) er et subjekts forståelseshorizont skabt af det samfund, subjektet er en del af, samt af subjektets egne erfaringer. Dermed har frembringelser skabt af subjekter tidlige implicite forståelseshorisonter. Forståelseshorizonten styrer, hvordan et subjekt forstår og fortolker omgivelserne og dermed, om der (ikke) opstår en horisontsammensmeltning, in casu imellem forskere, studerende, forskningsprojekter og SiIR. Horisontsammensmeltning vil sige, at fortolkeren forstår, hvordan den/det fortolkede forstår emnet for fortolkningen set fra den/det fortolkedes forståelseshorisonts perspektiv (Gadamer 2004). Udgangspunktet for en hermeneutisk fortolkning er forskerens forståelseshorizont, herunder hermeneutiske fordomme, det vil sige 'før domme', der sættes på spil og enten forkastes eller bevares, når ny forståelse skabes (Gadamer 2004). Ved projektstart var min hermeneutiske fordom blandt andet, at første version af SiIR udgjorde styregruppens bedste, og dermed ufuldstændige, gæt for medforskerskaber. I nærværende undersøgelse sætter jeg denne fordom på spil gennem åbne spørgsmål til forskeres og studerendes indholds- og meningsskabelse samt, evt. manglende, horisontsammensmeltning med SiIR.

Empirisk bygger undersøgelsen på 45 semistrukturerede kvalitative forskningsinterview gennemført i henhold til Kvale (1997) over to studieår. Alle 25 forskere og 93 studerende, der deltog i SiIR 2021-2023, blev kontaktet. 21 forskere og 24 studerende indvilgede i et interview, og alle, der indvilgede, er dermed blevet interviewet. Forskerne blev interviewet i efteråret 2022 hhv. efteråret 2023, hvor de havde overblik over det forgangne studieår og samtidig havde forløbet i frisk erindring. Forskere, der deltog begge studieår, blev interviewet i 2022. Forskerne er interviewet af mig. Ifølge Mercer-Mapstone et al. (2017) er der i SaP-litteraturen en bias for at rapportere positive resultater, og dobbeltrollen som projektleder og interviewer kunne lede til en antagelse om, at forskerne ville være tilbageholdende med kritik. Forskerne blev derfor opfordret til at dele eventuelle negative erfaringer, hvilket de gjorde. Reelt var dobbeltrollen en fordel, fordi den gav interviewer og interviewede en fælles referenceramme for at tale om forløbet. Endvidere har alle implicerede parter en interesse i at afdække faldgruber for at kunne udvikle SiIR som virksom model.

De studerende blev interviewet i april 2022 og april 2023, det vil sige før specialeindlevering, hvorved de studerende beretter om deres erfaringer, mens de indhøster dem. De studerende blev interviewet af kandidatstuderende, der var ansat på nærværende forskningsprojekt og ikke selv skrev SIiR-speciale. Studerende blev valgt som interviewere, fordi de som lige-m/k til de interviewede studerende kan bidrage til at minimere magtbalancen mellem informant og interviewer og dermed give de studerende et rum til at udtrykke evt. kritik af SIiR og/eller vejleder.

Der er lavet to forskellige interviewguider til de to grupper informanter ud fra deres respektive forståelsehorisonter. I overensstemmelse med abduktion bygger begge interviewguider dels på styregruppens antagelser om SIiR og dels på litteraturen om studerende inkluderet i forskning. Endelig indeholder interviewguiderne spørgsmål om deltagernes personlige erfaringer med SIiR. I henhold til Kvale (1997) er interviewguiderne udformet som temaer med tilhørende få åbne spørgsmål samt opfølgende spørgsmål, der følger informanternes svar. De 45 interview blev optaget og efterfølgende transskriberet. Interviewene udgør samlet 41 timers optagelser. En oversigt over interviewene findes i bilag 1. De studerende blev lovet anonymitet, mens forskerne ved, at deres udsagn muligvis vil kunne genkendes af kollegaer. I det følgende henvises til de enkelte interview med (Studerende bogstav) henholdsvis (Forsker tal).

Interviewene er analyseret deskriptivt og fortolkende i henhold til hermeneutikkens opfattelse af tekst som udkast til fortolkning. Den hermeneutiske cirkel cirkler på flere niveauer: Institutionens rolle udtrykkes gennem CBS' udsagn om SIiR, der skaber en ny kontekst, som fortolkes gennem interviewudsagn. Endvidere udgør de enkelte interviewudsagn dele i helheden af alle interview. Hermed er det for det første muligt at identificere mønstre på tværs af informanter (Ankersborg 2007). For det andet er det muligt at undersøge forskeres og studerendes, eventuelt forskellige, forståelser af samme medforskerskab, hvilket styrker kvaliteten af fortolkningen (Ankersborg 2007). Interviewudsagn cirkler i henhold til abduktion med eksisterende forskning, der nuancerer fortolkningen. Hermed kan det udledes, hvordan informanterne (ikke) skaber indhold og mening i og med SIiR, og dermed hvordan en virksom institutionsmodel kan udformes foreløbigt, idet en hermeneutisk fortolkning i princippet er uendelig.

Resultater

Fortolkningen i det følgende er struktureret ud fra studerende henholdsvis forskere grundet deres forskellige rationaler for at deltage i SIiR, men da indholds- og meningsskabelsen sker i medforskerskab, inddrages interviewudsagn fra både forskere og studerende i begge delanalyser.

De studerendes indhold- og meningsskabelse

Selvstændighed

Som beskrevet indledningsvist kan der opstå et dilemma imellem selvstændighedsidealet og investorrationalitet, og dermed vejleders behov for at styre specialet i en for forskningsprojektet hensigtsmæssig retning. Således udtrykte Wichmann-Hansens et al. (2021) undersøgte studerende bekymring for, om tekstnær feedback fra vejleder ville medføre et mindre selvstændigt speciale. Tilsvarende arbejdede en studerende i Hansen et al. (2020) næsten ikke med egne perspektiver i empiriproduktionen, idet denne fulgte forskningsprojektets interviewguide.

I interviewene med SIiR-forskere og SIiR-studerende er der en næsten enslydende fortælling om, at selvstændighedsidealet er blevet håndhævet af forskerne og udlevet af de fleste studerende i forhold til valg af emne og problemformulering. De studerende har haft frihed til selv at vælge deres delemne indenfor forskningsprojektets overordnede ramme, og de har derfor kunnet etablere en horisontsammensmeltning

imellem egne faglige interesser og forskningsprojektet. Således taler Forsker 9 ind i selvstændighedsidealet ved at understrege, at frit emnevalg er vigtig for de studerendes læring af specialeprocessen. En undtagelse herfra er Studerende L, der ikke var interesseret i et bestemt emne, men fandt det vigtigst, at specialet kunne bidrage til forskning, og etablerede således horisontsammensmeltning gennem selve idéen om SiiR. Forsker 11 noterer, at der er en generel forventning på CBS om, at de studerende har en emneidé, før de kontakter en vejleder første gang, hvilket de derfor typisk har. Denne praksis er ikke unik for CBS, idet emnevalg og problemformulering udgør dimension D i Jensens (2018) selvstændighedshjul, ligesom de studerende i Wulf-Andersen et al. (2015) havde frihed til selv at vælge problem, metode osv., som det er kutyme i almindeligt projektarbejde.

Selvstændighed viser sig endvidere i de studerendes undersøgelsesproces. Således opnåede Studerende K ny erkendelse, da hun skulle skrive "*det der skide literature review*" (Studerende K), der, som formuleringen antyder, ikke ville, som Studerende K ville. Forsker 7 foreslog en struktur, men var åben overfor Studerende K's valg. Efter to ugers skrivearbejde nåede Studerende K frem til, at vejleders forslag gav mest mening. Tilsvarende trak Studerende F på vejleders viden om videnskabsteori, men derudover bygger Studerende F's undersøgelse på egne selvstændige beslutninger støttet af vejleders opmuntring om, at "*det må du bestemme, hvad du synes er bedst*" (Studerende F). Endelig siger Forsker 8 om sine SiiR-studerende, at "*de havde meget, meget frihed*", hvilket bekræftes af Studerende I: "*We had a lot of autonomy*". Dette resulterede i, at den ene specialegruppe ifølge Forsker 8 lavede noget svært, der ikke er set før. De SiiR-studerende følger dermed i fodsporene på de specialestuderendes vægt på egen selvstændighed i Ankersborg & Pogner (2022).

Derimod er der i forhold til undersøgelsesdesign undtagelser fra det generelle billede af de studerendes selvstændighed. Således udtrykker Studerende X frustration over, at vejleder bestemte dataindsamlingsform og landefokus:

"[Forsker 13] made me to choose that, but I don't understand it very well, is focusing on one country, Spain, because I am Spanish, so yeah, in this way I could do the interviews in Spanish, but honestly I wanted to be in Denmark with international women that are living here [...] This is something that she told me to do." (Studerende X)

Forsker 13 bekræfter, at Spanien blev valgt af hensyn til forskningsprojektet, men hun er tilsyneladende ikke vidende om, at den studerende ville noget andet: "*[De studerende] were independent. Quite independent, I think. I also didn't try to control too much of their project.*" (Forsker 13). Derimod er Forsker 15 bevist om sin modvillige styring af de studerende:

"[J]eg ville helst ikke sådan presse et eller andet ned over hovedet på dem [...]. Fordi jeg syntes ikke, det var sådan i forhold til the spirit af specialeskrivningen. [...] Efter jeg havde sagt nogle gange, så skal vi altså gerne lige et foreløbigt udkast til Teori her og gerne have også et foreløbigt udkast til Metode. Det her skal gennearbejdes nogle gange, og så ... jamen så vil jeg gerne anvende mit netværk [...], så I kan komme til at tale med dem." (Forsker 15)

Det, som Forsker 15 kalder et foreløbigt udkast til teori, benævner hans studerende 'State of the Art', som hun synes er meget forlangt:

"[Forsker 15] is very strict about the Theoretical Framework and all that kind of stuff, and sometimes I can have the feeling, that every time we meet, there is like, you should also include this aspect a little bit more and this aspect a bit more, and it is like (breathes heavily) okay, so more theoretical writing. [...] I am hoping that in the end it will be to our benefit." (Studerende R)

Den manglende horisontsammensmeltning opstår, fordi Forsker 15 er bekymret for at bringe kontakten til det empiriske felt i fare på grund af Studerende R's faglige niveau: *"I am not an academic and not a researcher. I think it is too unstructured in a way for me. I think I need a 9-5 job, where people say do this and not this."* (Studerende R), (se også Hansen et al. 2020). Heri opstår et dilemma i SiIR. SiIR er i princippet åben for alle specialestuderende med interesse i det pågældende forskningsprojekt, men studerende må have et vist akademisk niveau for at kunne bidrage til forskningsprojektet. Studerende R er misundelig på de afrikarejsende SiIR-studerendes induktive metode, men for Studerende V er det ikke det lette valg:

"[A]ll the obstacles and this misalignments and rewriting Literature Review for the 7th time. I think it is a great leaning experience. I can see that my friends they are having such an easy time, [...] and they did the Theoretical Framework and Analysis [...], and sometimes I wish I was in their shoes, [...] but I said no, I am going to [Africa], bye! But I don't regret. I think it is a great, great, amazing experience." (Studerende V)

Studerende V er ikke trænet i forskningsprojektets metode, og hun oplever derfor en svær, men succesfuld erkendelsesproces med at skabe mening imellem sin egen og forskers forståelse af videnskabelig metode. Heri opstår et opmærksomhedspunkt i SiIR om betydningen af metodeforståelse, der både kan udvide forskningsprojekterne og støde medforskerskaber på grund. Studerende Y tilbød forskningsprojektet en metode uvant for Forsker 13, der inddrog en kollega med viden herom, og Forsker 19 valgte Studerende L, blandt andet fordi hans fagfelt kompletterer Forsker 19's ekspertområde. For Forsker 3 viste afstanden i metodeforståelse sig for stor, hvorfor den studerende trak sig fra forskningsprojektet i utide, og for Studerende B og Studerende P er det en udfordring, at de aldrig har skrevet et metodeafsnit før specialet. Studerende Q beskriver en udramatisk kobling af studenterselvstændighed og metodevalg i erkendelsesprocessen:

"[I] starten er det jo rigtig fint at have de her åbne diskussioner og høre, hvordan de forskellige refleksioner spiller ind. Nu er [...] vi jo nået så langt, at vi var sådan, ... det er de to muligheder [for analysetilgang], vi ser, og så selvfølgelig, hvis [Forsker 10] har noget tredje, så lytter vi da på det, det havde hun så også, som var supergodt." (Studerende Q)

Det er et gennemgående træk i begge grupper interview, at forskerne understøtter de studerendes læring gennem en selvstændig erkendelsesproces, både i forhold til at udvikle egne kompetencer og i forhold til viden om specialeemnet. Erkendelsesteoretisk har de studerende dermed taget en tur rundt i den hermeneutiske cirkel, og SiIR har således ikke kompromitteret selvstændighedsidealet.

Nye læringsrum

Studerendes tilknytning til forskningsprojekter gennem SiIR har muliggjort indsigter ud over den læring, som studerende almindeligvis opnår ved at skrive speciale, fordi forskerne har skabt nye læringsrum og åbnet døre til forskningsprojektets interessenter.

Adskillige studerende har således fået adgang til praksisfelter og empiri, der uden forskningsprojektet ville have været utilgængelige for dem. Studerende B kalder det et *'highlight'* at deltage i møder, hvor forskere og praktikere drøftede praktikernes brug af forskernes nyeste viden, mens Studerende M og Studerende U værdsætter, at forskningsprojektet distribuerede deres survey, hvilket højnede validiteten af undersøgelsen. Dette er i tråd med Hansen et al. (2020), hvor en studerende fik adgang til en ekstra caseorganisation igennem forskningsprojektet. De afrikarejsende studerendes forståelsehorisonter blev radikalt udfordret, da de lærte, at deres medbragte teorier er vesterlandske, og de derfor måtte søge litteratur af lokale forskere for at kunne forklare deres empiri (Studerende A). De lærte med deres vejleders ord *"sindssygt meget"* (Forsker 8) af at udnytte mulighederne i SiIR. Ifølge Studerende G og Studerende I fjerner medforskerskab noget af den

usikkerhed, som startfasen af specialeprocessen ofte er præget af, fordi forskningsprojektet formidler kontakter til det empiriske felt og tydeliggør relevant teori. Men, som Forsker 13, som den eneste af forskerne, nævner, indebærer det samtidig en risiko for tab af læring, da SiIR-studerende ikke selv skal identificere et relevant forskningsområde.

Endvidere har en del studerende haft kontakt med forskningsprojektets øvrige forskere på forskellig vis. For Studerende N og Studerende O var det givende at præsentere deres halvfærdige undersøgelse for den samlede forskergruppe:

"And then we also were invited into like a [forskergruppe] meeting which was super interesting because then there were like different professors from [forskningsprojektet], and we presented our project and then they all gave us feedback and like angles that we could take into consideration. So, I would say ... it was great for us to get some more like ... yeah opinions regarding the project from people who are also very into the topics. So, we really liked that." (Studerende N)

Andre studerende har fået adgang til upubliceret forskning, og Studerende M anvender således en model udviklet af Forsker 11's ph.d.-studerende, hvilket beriger både speciale og ph.d.-afhandling. For Studerende K gav det diskussioner på højt fagligt niveau, at hun og Forsker 7 skrev deres respektive litteraturstudier på samme tidspunkt. Nogle studerende er dog tøvende overfor at bruge SiIR's muligheder, især hvis det kræver en ekstra indsats. Studerende T ved, at hans forskning er relevant, men:

"[I]t would take probably 2 or 3 weeks of our time in summer to kind of rewrite the whole thing and then go to a conference and stuff like that. I don't know. Right now, I think it would be much nicer to spend some time in summer and go on vacation." (Studerende T)

De fleste SiIR-studerende har fået og udnyttet muligheder, som specialestuderende normalt ikke får, omend en mulighed ikke altid giver mening fra studenterperspektiv:

"[J]eg fik tilbud af en af de andre forskere i [forskningsprojektet] om, at [forsker] kunne sætte mig i kontakt med [en forsker i Norge], hvis jeg ønskede det. Samtidig var det vanskeligt at finde ud af hvorfor. Altså, vældig spændende [...], men der er mange, som arbejder med spændende ting, så jeg ved ikke." (Studerende O)

At nærhed til forskningsmiljøet tilføjer studerendes læring en ekstra dimension, bekræftes af Ebsen et al. (2017), der med "afmystificering af forskning" begrebsætter egne, tilsvarende erfaringer.

SiIR skaber endvidere nye læringsrum de studerende imellem. Studerende E, Studerende F, Forsker 2, Forsker 7 og Forsker 10 beretter om, hvordan deres kollokvier har kompletteret de studerendes selvstændige studier gennem sparring med alle forskningsprojektets deltagere:

"Ja, det var så en af fordelene for os som studerende ved at være med, det var jo, at ... vi har fået [...] nogle ekstra timer, og vi har kunnet sparre med vores medstuderende, og ... det giver sindssygt meget, fordi de sidder i præcist det samme og har nogle andre erfaringer, som kan hjælpe med, hvad man nu selv er i gang med." (Studerende G)

Studerende Q, der deltog i samme forskningsprojekt året efter Studerende G, bekræfter hendes udsagn og ser frem til den minikonference med forskningsprojektets casevirksomheder, der begge år afsluttede kollokvierne:

"[D]et skal sgu da nok også blive sjovt. [...] det er jo også en god kanal, hvis man er virksomhed og har svært ved at finde nye folk, [...] og det er win-win for CBS, at de kan få flere virksomheder ind [i forskning] på den"

måde. [...] Det er da både en fordel for studerende, en fordel for CBS og en fordel for virksomhederne.
(Studerende Q)

Med SIIR som kontekst skabte de tre forskere et læringsrum, hvor de studerende udfordrede hinandens forståelseshorisonter ved at skabe flere fælles hermeneutiske cirkler til forståelse af blandt andet metode, end de kunne have gjort hver for sig. Dermed skabte de horisontsammensmeltning både med hinanden, med forskerne, med SIIR og med de empirileverende casevirksomheder.

Arbejdslivet efter dimission

Endelig peger medforskerskab frem mod arbejdslivet både udenfor og indenfor academia. Medforskerskab gør et ph.d.-studie mere realistisk (Jeppsson & Haglund 2019), men det leder ikke nødvendigvis til fremtidsdrømme om academia, selvom det for flere SIIR-studerende er vigtigt at bidrage til forskningsprojektet. Forsker 10 har tilbudt Studerende P en forskningsassistentstilling, men: *"I think it depends on the salary (laughs). I wouldn't do it because I like it and it is fun. Just to earn some money"* (Studerende P). Studerende Y vil måske bidrage til publicering, *"if it is not too much trouble"* (Studerende Y). Forsker 13 ansatte ham som forskningsassistent efter dimission. I forhold til praksis har nogle studerende lært om alternative karriereveje, mens andre blev bekræftet i at forfølge et klassisk karrierespor. Samlet set kan de fleste SIIR-studerende se en lige linje fra læring i medforskerskabet til deres planer for karrieren efter dimission.

Forskernes indhold- og meningsskabelse

Meningsskabelse i SIIR skal, i modsætning til f.eks. Jeppsson & Haglund (2019), ikke vurderes ud fra, om medforskerskab leder til sampublication af videnskabelige artikler, idet forskerne har haft rum til at skabe medforskerskaber med varierende indhold og forskningsafkast.

Nye perspektiver

På tværs af interviewene med forskerne har de studerende bidraget med andre perspektiver og stillet andre spørgsmål til forskningsfeltet, end forskerne selv gør: *"Altså, hvis man interesserer sig for noget, så er det jo også godt at have mange at diskutere det med og få skabt et community omkring det"* (Forsker 2), hvorved deltagerne har udvidet hinandens forståelseshorisonter. Forsker 20 udtrykker en tilsvarende respekt for studerendes kompetencer til at bidrage til forskning:

"[D]et er sjovt, hvis der er flere, som har et lidt anderledes perspektiv på de cases, vi har. Så jeg så det som en tilgang, at de [studerende] ville [...]. [SIIR] kunne forbedre vores forskning og projektet [...], og det var en mulighed for os til at få nye øjne på projektet. [...] [Studerende N og Studerende O] kom tilbage [fra feltarbejde] med et perspektiv, som jeg ikke havde tænkt på. Så jeg kan godt nu forstå [eget forskningsprojekt] lidt anderledes faktisk." (Forsker 20)

Feltarbejdet blev muliggjort af SIIR's empiriproduktionsrejsesøtteordning, og for Forsker 13, Studerende X og Studerende Y skabte SIIR's kollokviumordning en fælles ny erkendelse:

"[De studerende] started to discuss their findings, and [...] that was super interesting, also for me. You can really think about combination with different methodologies in the future, [...] they have all similar patterns. It is really convincing, right? So, it was really interesting, and it is inspiring myself." (Forsker 13)

Endvidere har de studerende som i Wulf-Andersen et al. (2015) qua deres alder haft adgang til subkulturer og qua deres sprogkunderskaber undersøgt egne af Europa, som forskerne ikke selv har adgang til, og som er vigtige for deres respektive forskningsprojekter (Forsker 13, Forsker 14, Forsker 18). Endelig nævner Forsker 16 og Forsker 21, at de studerende har undersøgt delområder, som har beriget forskernes forskning: *"At få ny viden*

på nogle af de her uopdyrkede områder, som også kan være med til dels at skærpe mine forskningsspørgsmål fremadrettet [...], så jeg ikke selv skal bruge tid på at løbe efter det hele" (Forsker 21).

Derudover har de studerendes frie valg af emne qua selvstændighedsidealet tilføjet forskningsprojekter litteratur, som forskerne ellers ikke ville have læst. For Forsker 17 var det berigende at udforske litteraturen sammen med sin teoretisk orienterede studerende. Tre af specialerne har leveret så stærke litteraturstudier, at deres vejleder-forsker kan bygge videre på dem i egne artikler: *"Litteraturen, da jeg læste den igennem, så var der flere gange, hvor jeg tænkte, fedt, det dér, det er lige til at bruge"* (Forsker 6). Derudover har de studerendes resultater i seks af forskningsprojekterne bidraget til forskningsformidling.

De studerendes forståelseshorisont udvider forskernes forståelseshorisont og dermed deres forståelse af eget forskningsprojekt. Heri bekræfter SIIR-forskerne Wulf-Andersen et al. (2015) og Jeppsson & Haglund (2019), idet også deres studerende bibragte forskningsprojekterne erfaringer, forskerne ikke selv besidder. Et sådant immaterielt forskningsafkast kræver forskeråbenhed over for de studerendes evne til selvstændig tænkning.

Mere empiri

I lighed med Wulf-Andersen et al. (2015) har flere SIIR-studerende bidraget væsentligt empirisk ved at skabe store mængder empiri, som forskerne ikke selv har ressourcer til at skabe:

"Det er jo et slag på tasken, omkring 70-80 interviews mindst på baggrund af det her, nok måske nærmere 100, og nogle af dem er mere brugbare end andre. Hvis vi selv skulle have været ude og interviewe alle de her og forstå alle de her sammenhænge, så havde det jo taget rigtig, rigtig, rigtig lang tid. Så på den måde får man egentlig noget dataindsamling. Man kan så diskutere, er det nok til en A-journal f.eks.?" (Forsker 2)

I flere tilfælde har studerende og forsker sammen interviewet informanter, hvilket er en ny tilgang på CBS. I modsætning til Hansen et al. (2020) beretter Forsker 9 og Forsker 10, at deres studerende var primære interviewere for ikke at reducere de studerendes læring om interviewmetoden, samt at fællesinterviewene højnede datakvaliteten til gavn for både speciale og forskningsprojekt. Derudover har Forsker 6 gennemført eksperimenter sammen med en studerende med henblik på en videnskabelig artikel, og Studerende S har tilført forskningsprojektet en database, som Forsker 21 hidtil ikke har haft adgang til, men kan anvende i sin efterfølgende forskning.

De studerende har anvendt empirien i egne specialer og derpå overgivet empirien til forskningsprojektet efter, at specialet er bedømt. De studerende omtaler ikke hændelser, der indikerer, at de har ageret slaveforskningsassistenter, hvilket vil sige at de ulønnet løser opgaver for forskningsprojektet uden relevans for eget speciale (Damsholt et al. 2018b; Hansen et al. 2020). På interviewerens spørgsmål svarer Forsker 10: *"Normalt så skal vi jo betale studerende for at være slaver, om jeg så må sige"*, og indikerer dermed, at det er uden for hendes forståelseshorisont, at studerende arbejder gratis. Der er dog enkelte eksempler på, at slaveforskningsassistent er forekommet. En forsker bad en studerende (er interviewet) om at oversætte et spørgeskema, som den studerende ikke selv skulle anvende. En anden forsker bad en studerende (er interviewet) om at betragte forsker som kunde og levere et bestillingsprodukt. En studerende producerede empiri for Forsker 6, der understreger, at han klart fortalte den studerende, at det ikke var forventet, og at der ikke var penge til aflønning. Slaveforskningsassistentmodellen har i meget ringe grad fundet indpas på CBS, og næsten alle forskere udtrykker forundring over, at det kan forekomme.

Endelig har nogle studerende bragt nye virksomheder ind i forskningsprojektet, og de studerendes forskningsresultater har givet virksomhederne hurtigere afkast af deres deltagelse i forskningsprojektet. Denne

form for forskerafkast, hvor empirileverende eksterne organisationer opnår hurtigere resultater af deres bidrag, hvilket giver incitament til at deltage i forskningsprojektet længere end planlagt til gavn for forskerne, omtales ikke i den hidtidige litteratur. Det har dog ifølge Forsker 10 betydet, at de studerendes resultater er for operationelle til, at hun kan anvende resultaterne i egen forskning.

Tidsforbrug

Forskningspraksis tager tid, og det er ikke intentionen med SiiR at reducere forskernes tidsforbrug. For forskerne har det krævet timer at lave kollokvier, at hjælpe studerende med at anvende laboratorieudstyr, at koordinere kontakt til det empiriske felt og/eller at skrive conferencebidrag sammen med de studerende. Forskerne adresserer dog kun tidsforbrug som svar på interviewerens spørgsmål: *"Altså, jeg tænker, jeg har brugt mere tid på det, men jeg synes også, det har været en fornøjelse på en eller anden måde, fordi jeg synes, de har bidraget til projektet"* (Forsker 8). Generelt er forskerne mere optaget af, at SiiR skaber mening for dem som ansatte: *"And that is, of course, what I really wanted. I want to motivate people to do research, and I think that is also what was behind your idea [idéen om SiiR]"* (Forsker 11). Det er dog vigtigt, at CBS fortsat understøtter SiiR finansielt: *"So, in order to include students, we have to have funds, and this is an amazing opportunity. So, in that sense, I think these are all good things about the initiative [SiiR] as idea"* (Forsker 1). En virksom institutionsmodel skal således balancere investorrationalitet med de studerendes behov for læring af medforskarskab.

Diskussion og konklusion

SaP er som nyere forskningsfelt teoretisk umodent uden en *"grand theory"* (Matthews et al. 2019, 288), hvor 'partnership' er et *"big tent"* (Stockwell et al. 2020, 75) af forskellige forståelser, og SaP *"is a messy and complex area"* (Healey et al. 2014, 22). Empirisk er det mindst undersøgte delområde, forskingssamarbejde, præget af enkeltstående forskerinitiativer og minimalt undersøgt fra forskerperspektiv (Damsholt et al. 2018; Mercer-Mapstone et al. 2017; Wulf-Andersen et al. 2015). Til dette næsten teoriløse felt følger nærværende undersøgelse en institutionsmodel for medforskarskab undersøgt filosofisk hermeneutisk fra både forsker- og studenterperspektiv.

Healey et al. (2014) skelner imellem mainstreaminvolvering defineret som ECTS-givende aktiviteter og eliteinvolvering defineret som ekstracurriculære aktiviteter. På baggrund af studier af individuelle forskere konkluderer Hansen et al. (2020) og Wichmann-Hansen et al. (2021), at Healeys et al. (2014) definition ikke passer til danske forhold, da kandidatspecialet er ECTS-givende og dermed mainstream, samtidig med at medforskarskab reelt er forbeholdt de få og dermed kan opfattes som eliteinvolvering. I SiiR's pilotperiode 2021-2024 deltog i alt 152 studerende og 56 forskningsprojekter, hvilket mere end indfrier forhåndsforventningen, og der blev udbudt mere kapacitet, end der var interesserede studerende. SiiR er ikke for de fagligt svageste studerende, men omvendt værdsætter en del SiiR-studerende, at specialet bidrager til mere end deres egen uddannelse, selvom de ikke aspirerer til academia efter dimission, og SiiR henvender sig således ikke kun til de meget akademisk indstillede studerende. Som institutionsmodel opløser SiiR således til dels mainstream/elite-skismaet ved at skabe en anderledes forståelse af specialeskrivning og dermed bidrage til at gøre medforskarskab mainstream i studenterpopulationen generelt.

Denne anderledes forståelse af specialeskrivning skal studerende ud fra egen forståelseshorisont kunne skabe mening i, i en kontekst uden tradition for medforskarskab. SiiR ændrer konteksten gennem universitetsoffentlig annoncering af medforskarskabsprojekter, som også foreslået af Jeppsson & Haglund (2019), hvilket understøtter de studerendes meningsgørelse af SiiR. SiiR skaber anderledes læringsrum gennem kollokvier, forskergruppemøder, empiriproduktionsrejser og lignende og dermed muligheder, som specialestuderende

normalt ikke har adgang til. Gennem SIiR åbner forskerne døre til videnområder og metoder, som nogle studerende uden SIiR ikke ville vide, at de kan opsøge. De studerende skaber mening i og med SIiR ved, at specialet bidrager til andet end egen uddannelse, gennem tættere faglig kontakt til vejleder, gennem sparring med andre forskere og medstuderende, ved at lykkes med uforudsete faglige udfordringer og derigennem samlet set skabe anderledes specialeprocesser. Dermed både understøtter og fordrer SIiR selvstændighedsidealet (Ankersborg 2022) samt understøtter snarere end modvirker læringsrationalet (Hansen et al. 2020). Hermed skaber SIiR flere hermeneutiske cirkler til erkendelse for de studerende. Erkendelse indgår ikke som selvstændig dimension i Jensens (2018) selvstændighedshjul, omend der er en mindre delmængde tilfælles med dimension E Arbejdsproces. Selvstændighedshjulet kan derfor udbygges med dimensionen Erkendelsesproces. Den hermeneutiske cirkel afsluttes med en udvidet forståelseshorisont, der peger frem mod karrieren udenfor academia. Heri bekræfter SIiR-undersøgelsen Hansen et al. (2020) og Wichmann-Hansen et al. (2021), der finder, at forskningspraksis giver anvendelige erfaringer, mens Jeppsson & Haglund (2019) foreslår, at det unikke indblik i forskningsprocessen, som studerende opnår af medforskarskab, burde være meriterende udenfor universitetet. Dermed understøtter SIiR de studerendes transformative læring.

Overordnet har de studerende foretaget egen forskning som delprojekt af vejleder-forskers forskningsprojekt. Deltagerne har fortolket medforskarskab indenfor SIiR's kontekst med stor variation og har dermed skabt forskellige typer indhold og opnået anderledes erkendelser gennem blandt andet nye koblinger af videnskabelig metode, andre forskningsspørgsmål, anvendelse af upubliceret forskning samt gensidig adgang til ellers lukkede empiriske rum. Dermed adskiller SIiR's medforskarskabs reelle forskningssamarbejder sig fra de af Damsholt & Sandberg (2018) identificerede idealtyper 'mesterlære', hvor specialestuderende "*kigge[r] forskeren over skulderen*" (s. 65), og 'medforskerformen', hvor studerende bidrager til forskning, men ikke til eget studie. Wulf-Andersen et al. (2015) begrebsætter ikke samarbejdsrelationen med deres studerende, men beskriver den i overensstemmelse med medforskarskab, hvor de som forskere blandt andet fik nye perspektiver på egen forskning.

Også SIiR-forskernes forståelseshorisont udvides af de studerendes anderledes perspektiver og viden. En forståelseshorisont udvides gennem spørgsmål til og svar fra det fortolkede subjekt. Forskernes forståelseshorisont rummer blandt andet respekt for selvstændighedsidealets fokus på studerendes kompetencer, hvilket leder til forskeråbenhed overfor de studerendes perspektiver, hvilket hermeneutisk kan forstås som spørgsmål og svar. Disse leder ideelt til horisontsammensmeltning. Det vil sige, at forskerne forstår de studerendes svar set fra de studerendes perspektiv og omvendt. Selvstændighedsidealet har tillige medført forskningsafkast i form af empiri, som de studerende har produceret, anvendt og overleveret til forskningsprojektet efter dimission. Forskernes meningskabelse i SIiR er dermed betinget af det danske selvstændighedsbegreb. Hermed bidrager SIiR som indlejret i dansk tradition til den angelsaksiske forskningsdiskussion (Ali et al. 2021, Gravett et al. 2020, Healey et al. 2014; Matthews et al. 2019), især med kernebegreberne forskningsbaserede specialer, selvstændighedsidealet, dialog, ligeværdighed og deraf følgende forskeråbenhed. Med de studerendes udvidelse af forskernes forståelseshorisont imødekommes investorrationalitet samtidig med, at incitamentet til at reducere de studerende til slaveforskningsassistenter forsvinder for de fleste forskere. Hvor Jeppsson & Haglund (2019) samt Wichmann-Hansen et al. (2021) påpeger, at medforskarskab er tidskrævende, når målet er sampublication af videnskabelige artikler, er SIiR-forskerne mere optaget af meningskabelse. Hermed indfries ikke alene investorrationalitet, men også Damsholt & Sandbergs (2018) helhedsrationale, hvor undervisning, in casu vejledning, og forskning flyder sammen til et for forskerne meningsfuldt hele. SIiR bekræfter dermed Hansens et al. (2020) opfattelse af, at helhedsrationalet er det mest berigende rationale for forskningssamarbejder som medforskarskab.

SIiR er ikke i sig selv garant for meningsskabelse for forskere og studerende, idet der ikke opstår horisontsammensmeltning, når en af deltagerne i medforskerskabet ikke udviser forskeråbenhed henholdsvis. studenterselvstændighed. SIiR skaber en bestemt kontekst, og enkelte studerende fik ikke (skabt) det forventede medforskerskab, mens enkelte forskningsprojekter tilsvarende ikke fik det forventede forskningsafkast, enten fordi specialet var af for ringe faglig kvalitet, fordi deltagernes metodeforståelse var for uens, eller fordi SIiR-midler ikke kan anvendes til eksterne samarbejdspartnere. Der er dermed ikke skabt horisontsammensmeltning imellem disse forskningsprojekter og SIiR's kontekst.

Ifølge Mercer-Mapstone et al. (2017) bygger SaP-studier typisk på få deltagende studerende, hvorimod SIiR som udtænkt og understøttet på institutionsniveau inkluderer et større antal studerende, hvilket bidrager til modellens holdbarhed. Med SIiR som kontekst skaber størsteparten af forskere og studerende en horisontsammensmeltning gennem fælles skabelse af indhold og mening i medforskerskab. Dermed er det muligt at skabe en model for medforskerskab på institutionsniveau, der er meningsfuld på tværs af fagområder, hvilket indfrier et af Matthews' et al. (2019) kriterier for teoribygning. SIiR kræver økonomiske midler og administrationsfaglig understøttelse for at kunne implementere den strategiske målsætning om øget forskningssamarbejde mellem forskere og studerende. Derfor kræver det ledelsesopbakning at skabe den kontekst, som forskere og studerende skaber indhold og mening i gennem medforskerskab. Det er således afgørende, hvilken kontekst SIiR skaber. Ifølge Matthews' et al. (2019) er teoribygning "*an interpretive sense-making process that has the capacity to transform practice [...] by providing a coherent underlying set of principles for understanding the world and guiding action within it*" (282-283). Dermed er det tillige afgørende, hvilke principper SIiR bygger på for at kunne fungere som virksom og varig institutionsmodel for kandidatspecialer i forskning.

Principper for SIiR som institutionsmodel:

Strategisk relevans: SIiR bidrager til universitetets strategi, hvilket fremmer ledelsens opbakning til SIiR.

Ledelsesopbakning: Særbevillingen til SIiR sender både symbolsk et signal om SIiR som en attraktiv form for specialeskrivning, og konkret skaber SIiR bedre rammer for læring. Endvidere skal ledelsen bevilge relevante administrationsressourcer.

Administrationsfaglighed: Administrationsfaglige kompetencer er afgørende for at skabe SIiR's kontekst og drifte SIiR med få administrationsressourcer.

Organisatorisk indkapsling: Administrationsfagligheden sikrer rammen i form af kommunikation, copyrightdokumenter, projektdatabase, økonomistyring, vejledningsfaglig rådgivning m.v., så forskere og studerende kan fokusere på medforskerskabet.

Forskerfaglighed: Vægt på forskernes beslutningskompetence giver variation i forskningsprojekter og typer af medforskerskab samt understøtter forskernes meningsskabelse.

Transformativ læring: Studenterselvstændighed er kernebegreb, både for de studerendes egen læring og for deres bidrag til forskningsprojektet.

Mening: Den enkelte studerende skal kunne skabe mening i medforskerskab som en reel mulighed for eget speciale.

Åbenhed og lighed: SIiR-forskningsprojekter er universitetsoffentlige og bidrager dermed i sig selv til en ny forståelse af specialeskrivning. Åbenheden skaber endvidere lige muligheder, fordi alle studerende har lige adgang til at kontakte alle SIiR-forskere. Dermed understøtter SIiR, at medforskerskab bliver mainstream.

Flere studerende efterlyser fagligt fællesskab med SiiR-studerende på tværs af forskningsprojekter, og et fælles fysisk rum til specialeskrivning kan skabe mere læring for specialestuderende (Ankersborg 2019). Opfølgende forskning kan således antages at kunne udbygge SiiR-modellen med et princip om det fysiske rum. Endelig peger undersøgelsen af SiiR mod forskning i samspillet mellem medforskerskab og specialevejledning (Ankersborg 2023), der dermed kan udbygge SiiR-modellen med et princip om specialevejledning.

Tak

Tak til Sille Gerdes Bastrup, cand.soc.PKL og Mette Holm Linnet, cand.merc.IBP for som daværende studerende at interviewe studenterinformanterne.

Referencer

- Ali, X., Tatam, J., Gravett, K. & Kinchin, I. M. (2021). Partnership values: An evaluation of student-staff collaborative research. *International Journal for Students as Partners* 5(1), 12-25. DOI: <https://doi.org/10.15173/ijpsap.v5i1.4354>
- Ankersborg, V. (2007). *Kildekritik i et samfundsvidenskabeligt perspektiv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ankersborg, V. (2019). Skriveretreat for specialestuderende: Et produktivt rum. *Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift* 15(27), 3-19. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v14i27.112631>
- Ankersborg, V. (2022). Specialevejledning fra studenterselvstændighed til vejlederdiktat: En vejledningsmatrix. *Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift* 17(32), 37-52. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v17i32.125239>
- Ankersborg, V. (2023). SiiR: Specialestuderende inkluderet i vejleders forskning: Et universitetsinitiativ. Paper presentation. *DUNK2023*
- Ankersborg, V. & Pogner, K.-H. (2022). Conform, Transform, Resist: The Scandinavian Way of Master's Thesis Supervision and Its Contribution to Acquiring Research Literacy and Practice. I M. Gustafsson & A. Eriksson (eds.). *Negotiating the Intersections of Writing and Writing Instruction* (195-231). Fort Collins: WAC Clearinghouse DOI: 10.37514/INT-B.2022.1466.2.07
- Burks, R. L. & Chumchal, M. M. (2009). To Co-Author or Not to Co-Author: How to Write, Publish, and Negotiate Issues of Authorship with Undergraduate Research Students. *Science Signaling* 2(94), 1-8. DOI: 10.1126/scisignal.294tr3
- Damsholt, T., Jensen, H. N. & Rump, C. Ø. (red.) (2018a). *Videnskabelse på universitetet. Veje til integration af forskning og undervisning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Damsholt, T., Jensen, H. N. & Rump, C. Ø. (2018b). Integration af forskning og undervisning – udfordringer og muligheder for fælles videnskabelse i Damsholt, T., Jensen, H. N. & Rump, C. Ø. (red.). *Videnskabelse på universitetet. Veje til integration af forskning og undervisning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Damsholt, T. & Sandberg, M. (2018). De frække spørgsmål, den gode investering eller noget, der passer ad helvedes til – underviseres perspektiver på forsknings-undervisnings-integration i Damsholt, T., Jensen, H. N. & Rump, C. Ø. (red.) *Videnskabelse på universitetet. Veje til integration af forskning og undervisning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Eagan, M.K., Sharkness, J., Hurtado, S., Mosqueda, C & Chang, M. (2011). Engaging Undergraduates in Science Research: Not Just About Faculty Willingness. *Research in Higher Education* 52(2), 151-177 DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9189-9>
- Ebsen, M., Burisch, S.T. & Thomas, S. (2017). Afmystificering af forskning: Et studenterperspektiv på et praktisk

møde med forskerverdenen. *Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift* 12(22), 35-47. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v12i22.23225>

Florence, M.K. & Yore, L.D. (2004). Learning to Write Like a Scientist: Coauthoring as an Enculturation Task. *Journal of research in science teaching* 41(6), 637–668. DOI: 10.1002/tea.20015

Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Aarhus: System Academic.

Gamberi C. & Hall, K. (2019). Undergraduates can publish too! A case study of a scientific team writing assignment leading to publication. *International Journal of Science Education* 41(1), 48–63. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1531439>

Gravett, K., Kinchin, I.M. & Winstone, N.E. (2020). 'More than customers': conceptions of students as partners held by students, staff, and institutional leaders. *Studies in Higher Education* 45(12), 2574-2587. DOI: 10.1080/03075079.2019.1623769

Hansen, A.V., Hansen, M. & Krogh, A. (2020). Muligheder og dilemmaer i forsknings Samarbejder mellem undervisere og studerende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 16(29), 2-13. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v15i29.115877>

Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *The Higher Education Academy*. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/engagement_through_partnership.pdf

Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: HE Academy.

Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik*. København: Munksgaard.

Jensen, T.W. (2018). *Det danske universitetsspeciale: Topografi, tekster og tendenser*. Århus: Århus Universitetsforlag.

Jeppsson, F. & Haglund, J. (2019). Sampublicering med studenter – ett sätt att stärka forskningsanknytningen i lärarutbildningen. *Högre Utbildning* 9(1), 98-111. DOI: <https://doi.org/10.23865/hu.v9.1528>

Kehler, A., Verwoord, R. & Smith, H. (2017). We are the Process: Reflections on the Underestimation of Power in Students as Partners in Practice. *International Journal for Students as Partners* 1(1). DOI: <https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3176>

Kilgo, C.A. & Pascarella, E.T. (2016). Does independent research with a faculty member enhance four-year graduation and graduate/professional degree plans? Convergent results with different analytical methods. *Higher Education* 71, 575–592. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9925-3>

Kvale, S. (1997). *Interview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Matthews, K.E., Cook-Sather, A., Acai, A., Dvorakova, S.L., Felten, P., Marquis, E. & Mercer-Mapstone, E. (2019). Toward theories of partnership praxis: an analysis of interpretive framing in literature on students as partners in teaching and learning. *Higher Education Research & Development* 38(2), 280-293. DOI: 10.1080/07294360.2018.1530199

Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S.L., Matthews, K.E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shamma, R., Swaim, K. (2017). A Systematic Literature Review of Students as Partners in Higher Education. *International Journal for Students as Partners* 1(1). DOI: <https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119>

Ollis, L. & Gravett, K. (2020). The Emerging Landscape of Student-Staff Partnerships in Higher Education i Gravett, K., Yakovchuk, N. & Kinchin, I.M. (red.). *Enhancing Student-Centred Teaching in Higher Education: The Landscape of Student-Staff Research Partnerships*. Cham: Palgrave Macmillan

Stockwell, L., Smith, K. & Woods, P.A. (2020). That Which Is Worthy of Love: A Philosophical Framework for Reflection on Staff-Student Partnerships for the Future University. *Philosophy and Theory in Higher Education* 2(3), 71-96. DOI: <https://doi.org/10.3726/PTIHE032020.0005>

Wichmann-Hansen, G., Bager-Elsborg, A. & Dueholm Müller, S. (2021). "Det er lidt snyd, er det ik?" En kvalitativ undersøgelse af specialevejledning som forskningspraktik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 16(31), 58-78. DOI: <https://doi.org/10.7146/dut.v16i31.125056>

Wichmann-Hansen, G. & Jensen, T.W. (2013). Processtyring og kommunikation i vejledningen. I L. Rienecker et al. (red.). *Universitetspædagogik* (329-350). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Wulf-Andersen, T., Hjort-Madsen, P. & Mogensen, K. H. (2015). Research Learning – How Students and Researchers Learn from Collaborative Research. I A. Andersen, & S. Heilesen (eds). *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work. Innovation and Change in Professional Education* (211-231). Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-09716-9_14

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

Problemet med problemformuleringer: En sproglig kritik af spørgeformen i akademisk skrivning

Niels Møller Nielsen¹, Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Roskilde Universitet
Hans Ulrik Rosengaard, Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Roskilde Universitet

Abstract

Problemformuleringen spiller en central rolle i problemorienteret projektarbejde, men studerende opfordres ofte til at formulere den som et spørgsmål – en praksis, der ifølge denne artikel harmonerer dårligt med, hvad det vil sige at formulere et egentligt problem. Med afsæt i John Deweys pragmatistiske forståelse af problemer som spændinger mellem jagttagelse og forventning argumenterer vi for, at spørgsmål og hensigtserklæringer ikke egner sig som sproglige former til problemformuleringen. Vi viser, hvordan anbefalinger i dansk håndbogslitteratur forveksler problemformulering med forskningsspørgsmål, og hvordan denne praksis kan ses direkte afspejlet i studenterprojekter. På den baggrund fremsætter vi konkrete anbefalinger til, hvordan man kan formulere problemer sprogligt, så de kan fungere som det erkendelsesdrivende omdrejningspunkt i akademiske undersøgelser. Målet er at styrke de studerendes evne til at formulere meningsfulde og videnskabeligt relevante problemer og dermed bidrage til en mere reflekteret og praksisnær anvendelse af den problemorienterede pædagogik.

Introduktion

I problemorienteret projekt- eller opgaveskrivning er problemformuleringen den mest afgørende tekst for skrivningen. Den er indledningens kulmination, den er styringsredskabet for resten af processen, og den er det, som projektets konklusion afslutningsvis bliver holdt op imod. Problemformuleringen er med andre ord vigtig. Men den er i praksis sjældent formuleret som et problem! Det er der en god grund til. Studerende, der skal lære at formulere et problem, får at vide, at de skal stille et spørgsmål. Spørgsmålets sproglige form har imidlertid ikke noget med problemets at gøre. I denne artikel vil vi gøre op med den måde, vi i Danmark har undervist studerende i at skrive problemformuleringer på. Vi vil foreslå, at studerende holder op med at stille spørgsmål under overskriften "problemformulering" og i stedet begynder faktisk at formulere problemer. Problemet er i øvrigt næppe kun de studerendes, men også deres underviseres. For forfatterne har arbejdsprocessen med nedenstående artikel i hvert fald været en læreproces.

Idet vi føler os forpligtet til at 'praktisere, hvad vi prædiker', har vi organiseret denne artikel med forbillede i hvordan et hensigtsmæssigt, problemorienteret projekt bør se ud, med problemfelt, problemformulering og undersøgelsesspørgsmål i netop den rækkefølge.

Problemfelt

Problemet spiller en afgørende rolle i Inquiry-based learning, Problem-based learning – i Danmark forbundet med Aalborg Universitets PBL – såvel som i Roskilde Universitets danske variant Problemorienteret ProjektLæring

¹ nmn@ruc.dk

(PPL) (Andersen, A. S., Kjeldsen, T. H., Andersen, A. S., & Heilesen, S. B. 2015). I Knud Illeris' *Problemløsnings og deltagerstyring* fra 1974, der i dag står som den første sammenfattende videnskabelige redegørelse og begrundelse på dansk for problemorienteret pædagogik, er problemorientering det første af de "Grundlæggende didaktiske principper", Illeris nævner (Illeris 1974: 78). I 1970'erne var det ikke så let at tilstå, at problemorienteringen var en amerikansk idé, men Illeris indrømmer i 1997 – i anledning af Roskilde Universitets 25-års jubilæum – at projektpædagogikken var dewey'sk 'arvegods' (Illeris 1997: 182), og det er da også Dewey's forståelse af problemet og den centrale placering, han giver problemet i forhold til menneskelig erkendelse (især fra *The Theory of Inquiry* og *How we Think*), der om noget har været grundlag og referencepunkt for måden at tænke problemorientering på. Der har løbende været indlæg om, hvordan det gik med problemorienteringen (fx Ulriksen 1997), ligesom det også er blevet undersøgt, hvordan studerende formulerede problemer (Knudsen 2009 og 2014). Den håndbogslitteratur, hvor studerende kan søge støtte til hvordan de praktisk skal gribe skrivningen an, har haft stor indflydelse på den pædagogiske praksis. Her kan studerende læse om, hvad et problem er (Olsen og Pedersen 2018), men når de frem til selve det at skrive en problemformulering, så gælder det ifølge alle anbefalingerne om at stille et spørgsmål (Jørgensen og Rienecker 2018: 178 og 179; Olsen og Pedersen 2018: 25; Petersen og Sørensen 2019: 93; Rienecker og Jørgensen 2020: 116; Centre for Educational Development, Aarhus Universitet 2024; Syddansk Universitet u.å).

Med så entydig en anbefaling skulle man tro, de studerende var på sikker grund, når de i deres problemformulering stiller et spørgsmål. Men det er overhovedet ikke klart, hvorfor netop spørgsmålsformen skulle stå i et privilegeret forhold til problemet. Vi kan spørge til løsninger på problemer, men hvis vi har til hensigt at beskrive et problem, harmonerer det dårligt med at stille et spørgsmål. Undersøgelsesspørgsmål svarer langt bedre til spørgsmålsformen end en formulering af et problem. Den nærliggende antagelse er, at man i dansk problemorientering simpelthen har fået tradition for at rode problemformulering og undersøgelsesspørgsmål sammen, og nu gør en dyd ud af det ved også at anbefale studerende at tage del i forvirringen.

Ganske vist kan den opmærksomme kritiker indvende, at sammenblandingen har mindre at gøre med indhold end med simpel nomenklatur: At de udbredte anbefalinger til og metoder for projektarbejde indeholder alle de fornødne elementer, men at man kan diskutere, hvad de bør kaldes. Kritikeren kan pege på, at det egentlige problem sædvanligvis anbefales beskrevet i *problemfeltet*, den indledende og kontekstualiserende redegørelse som er en forudsætning for at kunne udfærdige en problemformulering. Erfaringen viser dog, at betegnelsen 'problemformulering' er forvirrende, når den anvendes om noget, som i den internationale litteratur ville blive kaldt for 'research question' (se fx Creswell & Poth, 2018: 203-210). Almindelig sprogforståelse harmonerer ikke med, at et spørgsmål kan formulere et problem. Det er ikke det, spørgsmål gør. Går vi mere systematisk til værks og ser på en funktionelt-grammatisk beskrivelse af, hvad spørgsmål er, så beskrives den interrogative sætningsform som en struktur, der har en operator som fx 'er', 'har' eller et hv-ord før sætningens subjekt. Sætningen

Har du hængt vasketøjet op?

har eksempelvis interrogativ form. Den interrogative form adskiller sig fra en deklarativ form (som typisk har subjekt før verbedet) ved, at den (1) ikke strukturelt kan kode realis, og (2) ikke kan aktualiseres med realitetsværdi, da spørgsmålet teknisk set ikke er et udsagn overhovedet (Hansen & Heltoft 2011: 316, Mortensen 2012), hvilket er en præcis måde at sige på, at spørgsmålsformen ikke udtaler sig om noget i verden. En deklarativ form som fx.

Du har hængt vasketøjet op!

er derimod kendetegnet ved netop at have realitetsværdi, dvs. den forpligter sig på at hævde noget om noget i verden, nemlig at vasketøjet rent faktisk er hængt op.

Ser vi på spørgsmål som pragmatiske sprog handlinger, kan man parallelt med den grammatiske beskrivelse pege på, at prototypiske opklarings spørgsmål hører til i den direktive sprog handlingssklasse, som er karakteristisk ved, at den ikke har som funktion at udsige noget om, hvordan noget er, men sigter mod at udbede sig information om noget (Nielsen 2020). Sætninger med interrogativ form kan imidlertid i forskellige sociale kontekster optræde i et væld af indirekte handlingsfunktioner (Nielsen 2020), hvilket understøtter, at det er en uheldig anbefaling at anvende formen til noget så centralt som en problemformulering. Når spørgsmålet, i kraft af både grammatisk form og pragmatisk funktion, ikke kan fremsætte noget om verden (hverken som struktur, som udsigelse eller som handling), kan vi ikke let se, om der gemmer sig et rigtigt problem bag spørgsmålet i form af en skjult *forudsætning* – en såkaldt præsupposition. I sprogpragmatik betragtes spørgsmål ligefrem som såkaldte 'presupposition triggers' (Levinson 1983, 184). En præsupposition er en forudsætning, som følger med en sproglig handling uden faktisk at være fremsat på en forpligtende måde. Eksempelvis rummer sætningen,

Hvorfor har du ikke hængt vasketøjet op?

den præsupposition, at du ikke har hængt vasketøjet op. Det er ikke fremsat, men forudsat, og unddrager sig dermed en direkte kritik, fordi det gemmer sig i spørgsmålet. Det er uheldigt, hvis en problemformulering er organiseret sådan, at den vigtigste idé ikke er fremsat, men forudsat. En problemformulering skal jo netop *frem sætte* et problem klart og tydeligt. Så selvom et spørgsmål godt kan *rumme* et problem, for eksempel som præsupposition, så er det ikke det optimale format til formålet. Det er uhensigtsmæssigt at afgørelsen af, om en problemformulering er god, skal bero på en fortolkning af indirekte sprog, når nu det faktisk er muligt at bruge en sproglig form som direkte og utvetydigt kan udpege problemet.

Indirekte sprogbrug, underforståelser, forskydninger i anvendelser af ord, synonymisering og anden sproglig kreativitet er alt sammen helt normale træk ved levende sprogbrug. Men det er også forhold, som til tider kan gøre den nøgterne opmærksomhed om en problemstilling som vores ganske vanskelig. For eksempel beskriver Ordbog over det Danske Sprog ordet 'problem' på denne måde: "(...) i alm. spr. især om et vanskeligt spørgsmål, et forhold, der (fx. p. gr. af tilsyneladende modsigelser) ægger til nærmere eftertanke ell. undersøgelse (...)". Her sættes ordet 'spørgsmål' synonymt med 'forhold med tilsyneladende modsigelser', hvilket viser, at ordet her ikke bruges til at henvise til en bestemt interrogativ sprogform, men til en variation i dagligsproget, hvor vi kan bruge ordet *synonymt* med ordet problem. Sådan er det med sproglig betydning i dagligsproget. Men stillet over for en eksakt vejledning i at lave en problemformulering kan man ikke fortænke studerende i at forstå en anbefaling om at stille et 'spørgsmål' som en opfordring til at formulere sig i en interrogativ form.

Det er ikke bare sprogteoretisk spilfægteri. Empirisk er det det, vi ser: Studerende har svært ved at formulere 'forhold med tilsyneladende modsigelser', men let ved at stille undersøgelsesspørgsmål under overskriften 'Problemformulering', og de har faktisk svært ved at arbejde problemorienteret, også selvom de følger den dansksprogede projektlitteraturs anbefalinger; og deres vejledere har tilsyneladende også svært ved at hjælpe dem.

Og der er flere gode grunde til at gøre en indsats for at styrke de studerendes evne til at arbejde problemorienteret. En af styrkerne ved at begynde med problemet fremfor forskningsspørgsmålet er, at vi på den måde begynder der, hvor videnskaben knytter an til praksis – hvad enten den praksis så er af intern videnskabelig, ekstern videnskabelig eller ikke-videnskabelig karakter. Det er i kraft af spidsformuleringen af problemet, at videnskaben demonstrerer den relevans, den har, men alt for ofte har vanskeligt ved at formulere.

Bliver man som videnskabsperson spurgt, hvad man beskæftiger sig med, så er der sjældent nogen, der bliver særlig oplyst af at få et spørgsmål som svar. Får de derimod at vide, at man undersøger et forhold, som ikke synes at forholde sig sådan, som vi ellers antog, ja så er de fleste med på, at det er relevant, at det bliver undersøgt. I en tid, der er præget af kunstig intelligens' evne til at skrive tekster for os, finder vi det også betimeligt at styrke fokus på den hjælp, skriften er for tænkningen. Skriften er slet og ret tænkningens teknologi (Ong 1992, Richardson 1994, Johansen 2018, St. Pierre 2018), og når vi arbejder med skriften, som vi gør, når vi formulerer os, så giver vi tænkningen gunstige vilkår. Den gave, tænkningen på den måde får ved, at vi skriver, vil vi gerne give videre til de studerende. I den sammenhæng kan vi præcisere at når titlen på denne artikel omtaler problemformuleringens stilling i 'akademisk skrivning' så skal ordet 'skrivning' forstås i den her nævnte forstand: som processuel metode for tænkning og erkendelse, ikke først og fremmest som det produkt, en færdig projektrapport eller opgavebesvarelse udgør.

Vi plæderer for, at studerende formulerer et problem, når vi beder dem lave en problemformulering; og at de formulerer undersøgelsesspørgsmål, når det er det, de skal. Som det er nu, giver anbefalingerne anledning til, at det bliver utydeligt, at det er problemet, der er anledning til undersøgelsen, og at det at stille undersøgelsesspørgsmål er en privilegeret måde at håndtere problemer på inden for videnskaben. Vi bilder os ikke ind, at de udfordringer, der er med at arbejde problemorienteret, bliver løst af, at vi holder op med at forveksle problemformuleringer med undersøgelsesspørgsmål. Men den ret simple påpegnings af, at vi jo ikke behøver gøre situationen mere problematisk, end den behøver at være, synes vi er et godt sted at begynde arbejdet med, at få de studerende til at formulere problemstillinger, der kalder på fantasien og eksperimentet (Mills 2020; Feldt og Petersen 2021).

Vi har altså en situation, hvor 1) vi har en pædagogik (hvad enten den forkortes PPL, PBL eller IBL), der baserer sig på den antagelse, at erkendelsesmæssige processer er forankret eller bør være forankret i et problem, og 2) af den grund skal man formulere et problem, når man arbejder problemorienteret, og 3) det har vist sig, at der er mange studerende, der har vanskeligt ved det (og, må man formode, mange vejledere, der har vanskeligt ved at hjælpe de studerende med det), og 4) når man formulerer problemet i sin problemformulering, så anbefales det i litteraturen, at man formulerer det som et spørgsmål – ja nogle gange kaldes problemformuleringen for et undersøgelsesspørgsmål, men 5) der er ingen grund til at tro, at problemer mest enkelt, tydeligt eller præcist formuleres i spørgsmålets form.

I sammenhæng med ovenstående opsummering af problemfeltet er der en sidste pointe, som er vigtig at påpege her: Når vi taler om problemformuleringens 'sprogform', så peger vi dermed på, at vores anbefalinger er *formelle*. Ligesom Deweys definition af et problem udpræget er abstrakt – den er en konflikt mellem en erfaring og en forventning – så er anbefalingen om, hvordan denne konflikt så kan formuleres sprogligt, også en ren formssag. Vi peger på, at formen slet og ret må følge definitionens indikation på en kontrast mellem erfaring og forventning. Anbefalingerne rummer til gengæld ingen retningslinjer for problemformuleringens *indhold*. Hvad der i praksis puttes i formen, varierer kulturelt og videnskabsteoretisk og er ikke genstand for denne artikels blik. Af den grund afgrænser vi os fra at diskutere forskellige, videnskabelige traditioners tilgange til fx forholdet mellem virkelighed, iagttagelse og problem – tilgange, som i øvrigt er vigtige at drøfte i en mindre formel sammenhæng end denne.

Problemformuleringen for denne artikel

Studerende, der arbejder problemorienteret, skal skrive en problemformulering, og de anvisninger, de i litteraturen får på, hvordan man skriver en problemformulering, anbefaler dem at formulere et spørgsmål. Den oplagte indløsning af den anbefaling er at anvende spørgsmålets prototypiske interrogative form, men den form

er ikke velegnet til at sætte ord på et problem.

Undersøgelsesspørgsmål

Derfor spørger vi nu for det første, hvad skal vi forstå ved et problem (behandles i sektionen "Problemet hos Dewey"), for det andet spørger vi, om det faktisk er tilfældet, at håndbogslitteraturen i udstrakt grad anbefaler sproglige formuleringer, som ikke er velegnede til formålet (behandles i sektionen "Hvordan lyder anbefalingerne om, hvordan man formulerer et problem?") og for det tredje undersøger vi, om det virkelig er rigtigt, at den nuværende praksis og de eksisterende anbefalinger er så kontraproduktive, som vi påstår (behandles i sektionen "Problemformuleringer i praksis, og hvad der er galt med dem"). Idet vi svarer bekræftende på det, spørger vi, for det fjerde, hvilke anbefalinger man i stedet kan give studerende, der skal formulere et problem (behandles i sektionen "Anbefalinger til at skrive en problemformulering").

Problemet hos Dewey

Problemet er blevet tænkt på mange måder, men i det følgende vil vi gå til den amerikanske pragmatiske filosof John Dewey, fordi hans måde at tænke problemet på har været særlig betydningsfuld i den problemorienterede tilgang, der ikke alene satte sig som et erkendelsesteoretisk ideal, men også som et pædagogisk.

Når vi på dansk tænker på et problem, så tænker vi på det som et, der hænger sammen med en løsning. Hos Dewey opstår problemet som resultat af en særlig undersøgende måde at forholde sig til situationer på. Situationer er temporale passager, hvor individet erfarer noget, der skaber en form for forstyrrelse, irritation, overraskelse, uklarhed; hvis individet forholder sig undersøgende til den slags situationer, begynder det at problematisere det forhold, der foranledigede situationen. Det kan det gøre på mange måder, men uanset hvad, så passerer den undersøgende holdning til problemet, når der er skabt ro om forstyrrelsen, overraskelsen, irritationen, uklarheden. Det kan være igennem det, vi kalder en løsning, men det kan også være en ro, der indtræffer som resultat af en forståelse af, hvad det var, der udløste situationen, selvom den ikke i praktisk forstand kan kaldes løst.

I dagligdagsproget tænker vi på problemer som noget, der er givet og findes i verden. Når vi fx taler om at 'støde' på problemer, så tænker man på problemet som et, der ontologisk er givet i verden, som foreligger, og som man så kan komme til at møde: at støde på. Den samme tendens ser vi indenfor videnskaberne. Et fagfelt har over en årrække ført en diskussion, der har affødt et problem, som ingen indenfor fagfeltet længere tager op til kritisk efterprøvning. Problemet findes som problem. Men som vi kan se ovenfor, er det ikke sådan for Dewey. Et citat fra Dewey kan på koncentreret vis demonstrere det, vi har skrevet her: "The unsettled or indeterminate situation might have been called a problematic situation. This name would have been, however, proleptic and anticipatory. The indeterminate situation becomes problematic in the very process of being subjected to inquiry" (Dewey 1938, s. 107). Man kunne sige, at en i egentlig forstand problematisk situation er den, hvor der er indtruffet en uro, og denne uro er blevet genstand for en undersøgelse.

I *Art as Experience* (1934), kommer Dewey også ind på, hvad et problem er. I værket forklarer Dewey, at der grundlæggende ikke er forskel på den måde, kunstneren, forskeren, håndværkeren forholder sig til deres omgivelser på. Men i beskrivelsen af, hvordan videnskabspersonen særligt forholder sig i de problematiserbare situationer, skriver Dewey "Scientific man is interested in problems, in situations wherein tension between the matter of observation and of thought is marked" (Dewey 1934: 15). Vi skal altså tænke problemer som knyttet til situationer, der er karakteriseret ved, at der opstår en tydelig spænding mellem det, vi sanser, og det, vi tænker. Hvis vi skal understrege den temporalitet, der er knyttet til situationer, der kalder på undersøgelse, kan vi sige, at når der opstår en situation, hvor en observation står i modsætning til vores forestilling på en måde, der er spændingsfyldt og underbestemt, så kaster vi os ud i en undersøgelse, og den undersøgende tilgang

determinerer situationen – den spændingsfyldte modsætning mellem sansning og tanke – som problematisk.

Videnskab bedrives på mange måder. Vi kan fx skelne mellem empirisk og spekulativ videnskab. Den spekulative form har sjældent konkrete observationer. Den kan derfor opleve at have det svært med Deweys forståelse af, hvad et problem er. Den slags videnskab finder man også på tværs af hovedområder. Vi mener ikke, der er noget i vejen for, at Deweys beskrivelse kan passe på denne form for videnskab. Hvad der gør det ud for hhv. 'observation' og 'thought' i Dewey-citatet ovenfor, kan være mangt og meget. En overvejelse over eller en samtale om, hvad det er for et problem, man vil undersøge, kan begynde lige der, hvor man har iagttaget noget og undret sig over det. Hvad var det i grunden, man iagttog på den ene side, og hvordan eller i hvilken forstand kunne det siges at være i strid med ens forventning på den anden side.

Hvordan lyder anbefalingerne om, hvordan man formulerer et problem?

Som nævnt indledningsvis er Roskilde Universitet, i nogen grad sammen med Aalborg Universitet, det universitet i Danmark, som i mest udpræget grad har stået for en problemorienteret reformpædagogik med projektarbejdet i højsædet. Men behovet for at lære at lave problemformuleringer er nu mere universelt – begrebet er blevet udbredt, ikke blot i de videregående uddannelsesinstitutioner, men også i grund- og gymnasieskolen. Dansksproget litteratur om problemorientering og problemformulering udspringer således oprindeligt fra reforminstitutionerne, men finder nu almen anvendelse i uddannelsessektoren.

I Lars Ulriksens undersøgelse af Roskilde Universitets projektpædagogik i anledning af institutionens 25-års fødselsdag, *Projektpædagogik – hvorfor det?* (1997), udfoldes det, hvor forskelligt kravet om problemorientering er blevet udlagt. Hos Ulriksen kan man se, at spørgsmålet om, hvad et problem er, og hvordan en problemformulering tager sig ud, begynder at spøge i de mange tekster om problemorientering, Ulriksen diskuterer. Sanne Knudsen har i et par artikler – hhv. "Har du et problem" fra 2009 og "Students are Doing It for Themselves" fra 2014 – set nærmere på, hvordan studerende rent faktisk går til det forhold, at de skal arbejde problemorienteret. I hendes undersøgelser ser hun på, hvordan studerende fortolker det forhold, at de bør arbejde problemorienteret, og i den forbindelse bliver hendes fokus "... on students' textual framings of the concept of 'a problem' in their written work, and on how those framings may develop or stabilize (or not), as students grow more academically experienced" (Knudsen 2014).

Netop en undren over, hvordan studerende faktisk skriver og bør skrive problemformuleringer, er ellers ikke det, der fylder så meget i litteraturen om problemorientering. Her beskæftiger man sig i særdeleshed med, hvad der menes med 'problem', og med, hvad et videnskabeligt problem – et, der udvikles i forbindelse med en undersøgelse – er for en størrelse. Til gengæld kan man finde svar på spørgsmålet om, hvordan man formulerer et problem i den håndbogslitteratur, der behandler projektarbejdet, men også her er det sjældent spørgsmålet om, hvordan en problemformulering ser ud og konkret skal udformes sprogligt, der er hovederindet, men snarere overvejelser om, hvad der karakteriserer et problem (Olsen og Pedersen 2018). Peter Stray Jørgensen og Lotte Rienecker, der har skrevet flere håndbøger om opgaveskrivning på videregående uddannelser, beskriver i *Studiehåndbogen* problemformuleringen som "et spørgsmål, som styrer opgaven (eller projektet) i og med, at det er det spørgsmål, som opgaven skal give svar på i konklusionen", og at hvis problemformuleringen ikke er "udtrykt som et spørgsmål, skal den kunne omformuleres til ét" (Jørgensen og Rienecker 2018: 178 og 179). I samme forfatteres kendte *Den gode opgave* gives der mange og forskellige eksempler på, hvad en problemformulering er. Faktisk stiller forfatterne eksplicit spørgsmålet om, hvorvidt problemformuleringen skal bestå af et spørgsmål. De svarer selv: "Problemformuleringen behøver ikke være formuleret som et eller flere spørgsmål. Den kan fx hedde 'En argumentation for'. Ofte er det dog lettere at konkludere på en problemformulering, der er i spørgeform" (Rienecker og Jørgensen 2020: 116). I den seneste

håndbog som uddeles til studerende, der begynder på Roskilde Universitet – Eva Bendix Petersen og Kasper Anthon Sørensen *Projektgruppen – Hvordan gør vi?* – behandles spørgsmål om arbejdsprocesser grundigt, men om måden, en problemformulering ser ud på, står der: "Gruppen søger information om sit problemfelt og udarbejder en problemformulering – et undersøgelsesspørgsmål – der kan tjene som styrepind for projektets indholdsmæssige valg" (Petersen og Sørensen 2019: 93). Griber man spørgsmålet om, hvordan man skriver en problemformulering, an på den måde, som studerende ofte gør, nemlig ved at søge på internettet, så får man svar fra mange sider. På Aarhus Universitets hjemmeside kan de studerende læse at...

"Problemformuleringen,

- peger på noget, du synes er mærkeligt, eller noget der mangler at blive undersøgt.
- indeholder et hovedspørgsmål og evt. flere underspørgsmål.
- er kort og sprogligt præcis" (Centre for Educational Development, Aarhus Universitet 2024)."

På Syddansk Universitets hjemmeside kan man hente et lille dokument, der hedder "Problemformulering – kort fortalt". Her står der, at:

"En problemformulering kort defineres som:

- et eller flere spørgsmål du vil besvare
- en eller flere fænomener/udsagn du vil belyse/analysere
- en eller flere påstande (teser) du vil argumentere for" (Syddansk Universitet u.å.)

Sammenfattende kan man sige, at håndbogslitteraturen anbefaler, at en problemformulering bliver formet som et spørgsmål. Visse steder åbner man for, at det ikke nødvendigvis behøver at gøres på den måde, og man har anslag af deweyske opfattelser af, hvad et problem er, som i "noget, du synes er mærkeligt", men ikke desto mindre signalerer anbefalingerne klart, at normen er, at problemet har spørgsmålets form, selvom det undtagelsesvist kan have andre.

Er man vant til at læse studentertekster, der arbejder med en problemorienteret tilgang, vil man vide, at de studerende i overvejende grad gør, hvad vi anbefaler dem at gøre, nemlig at formulere deres problemer ved hjælp af spørgsmål eller i andre sproglige former, som ikke er hensigtsmæssige til at formulere den spænding mellem forventning og iagttagelse, som Dewey beskriver som et problem.

Problemformuleringer i praksis, og hvad der er galt med dem

I dette afsnit vil vi se på, hvordan studerende faktisk forsøger at formulere problemer ud fra de anbefalinger, de får, og vi vil se på, hvordan og hvorfor de formuleringer er problematiske. Som vi skal se, fordeler de sig i to grupper, problemformuleringer med spørgsmålsform, og problemformuleringer formet som hensigtserklæring. Vi omtaler disse to kategorier under ét som 'ikke-problemformede problemformuleringer'.

At det beskrevne fænomen, ikke-problemformede problemformuleringer, er udbredt, er der næppe tvivl om. En søgning på Det Kongelige Biblioteks database REX efter elektronisk tilgængelige studenterprojekter fra Københavns Universitet, der returneres på søgestrengen 'problemformulering' OR 'problem statement', gav d. 8. maj 2025 34 resultater. Den overvejende del af materialerne var specialer, og resultaterne var spredt ud over fagligheder og hovedområder (sundhedsvidenskab, humaniora, samfundsvidenskab, jura og naturvidenskab). Teksterne var blevet til fra 2008 til 2025. Af de 34 resultater havde 26 en problemformulering, der var udformet som et spørgsmål.

Formålet i denne sammenhæng er imidlertid ikke at give kvantitativ evidens for den præcise udbredelse af ikke-problemformede problemformuleringer, som vi her antager er stor nok til, at denne undersøgelse er relevant for læseren. Vi fokuserer i stedet på eksemplarisk at beskrive, hvad der ud fra et sprogfagligt synspunkt faktisk er galt med de ikke-problemformede problemformuleringer: Hverken den spørgende sproghandling eller den hensigtserklærende sproghandling kan sikre, at der faktisk bliver formuleret et problem i den forstand, som det er beskrevet i sektion 4. Det kan kun en specifik type af problematiserende sproghandling, som vi skitserer i sektion 7.

Vi behandler her nogle eksempler indhentet fra projektrapporter på Roskilde Universitets humanistiske basis- og bacheloruddannelser i perioden 2003-2021. Eksemplerne er udvalgt fra et tilfældigt sample af problemformuleringer, som alle er udformet på et universitet, der i sit pædagogiske grundlagsdokument påkalder sig problemorientering. Problemformuleringerne er altså blevet til under en fagkyndig vejledning, der er forpligtet på at have et reflekteret forhold til, hvordan man udarbejder en problemformulering.

En gennemgang af disse eksempler afslører, at det ud fra mange af problemformuleringerne var vanskeligt at afgøre, hvad problemet egentlig var, eller om der overhovedet var et problem. Vi hævder, at denne mangel på klarhed skyldes, at ingen af problemformuleringerne sprogligt var problemformede. Eksemplerne dækker problemformuleringer formuleret som spørgsmål, typisk af typen, der starter med 'hvilken', 'hvordan' og 'hvad' – helt i overensstemmelse med de anbefalinger, de studerende kan finde i litteraturen om, hvordan man laver problemformuleringer. Eksemplerne dækker også problemformuleringer formet som hensigtstilkendegivelser, fx 'på baggrund af ..., vil vi undersøge...'.

Når vi holder os til den deweyske forståelse af, hvad et problem er, må den konkrete, sproglige artikulation af problemet gøre rede for den uorden, som opleves i spændingen mellem iagttagelse og forventning. Som vi skal se, er hverken spørgsmål eller hensigtserklæringer som sproglige former særligt funktionelt velegnede til det formål.

Problemformuleringer som spørgsmål

I visse tilfælde kan en analyse af en spørgende problemformulering afsløre, at der faktisk findes et ægte problem (i ovennævnte forstand) som forudsat information i spørgsmålet. Således kan den spørgende problemformulering altså godt indeholde et egentligt problem, som blot ikke er fremsat sprogligt, men kan udledes som forudsat viden (den sprogfaglige betegnelse for implicit, forudsat viden er 'præsupposition'). Her er et eksempel på det:

"Hvilke forskellige 'sandheder' og beviser er der i mediedebatten om HPV-vaccinen, og kan der være en kobling til misinformation?"

Denne formulering rummer to spørgsmål, som har to forskellige præsuppositioner:

1. Spørgsmålet "Hvilke forskellige 'sandheder' og beviser er der i mediedebatten om HPV-vaccinen", præsupponerer, at der findes 'sandheder' og beviser i mediedebatten om HPV-vaccinen
2. Spørgsmålet "Kan der være en kobling til misinformation" præsupponerer, "at der enten er en kobling til misinformation, eller også er der ikke". Men hensigten med at stille spørgsmålet er nok snarere at antyde, at der faktisk *er* en 'kobling til misinformation'.

Med lidt god vilje kan vi måske tolke det præsupponerede indhold som nogle forestillinger, der latent rummer en modsætning eller spænding: Man kan antage, at forfatterne mener, at der er indhold i mediedebatten, som

giver anledning ('kobler') til misinformation. Hvis den fortolkning er rigtig, kan man sige, at formuleringen implicit rummer et problem, idet der er en erfaringsbaseret forventning om, at misinformation er forkert og skal undgås, og samtidig en iagttagelse af den faktiske tilstand, hvor der opstår eller fremkommer misinformation i debatten. Men på grund af selve den sproglige udformning som et kompleks af spørgsmål er det meget vanskeligt at afgøre. I et andet eksempel på en spørgende form synes der ikke at være forudsat noget problem overhovedet:

"Hvordan stemmer Donald Trumps verbalretorik overens med Ruth Wodaks beskrivelse af højrefløjspopulistisk retorik og George Lakoffs beskrivelse af retoriske virkemidler generelt?"

Spørgsmålet lægger op til at undersøge om Trumps verbalretorik har træk som genfindes i de to skribenters beskrivelser af forskellige slags retorik. Men umiddelbart kan der ikke ud af denne formulering udlæses noget egentligt problem i dewey'sk forstand: Hvad er den erfaringsbaserede forventning, og hvilken iagttagelse står i kontrast hertil? Der er tilsyneladende blot tale om et opklaringsspørgsmål, som principielt kan tilfredsstilles gennem et opklarende svar: Den stemmer ret godt / kun lidt / slet ikke, osv. Men et sådant svar lyder ikke som konklusionen på et problemorienteret projektarbejde. Opsummerende giver denne 'problemformulering' ikke læseren nogen fornemmelse af, om der overhovedet er identificeret et egentligt problem, som kan drive dette projektarbejde. En meget velvillig læsning kunne foreslå, at problemet kunne være, at "højrepopulistisk retorik er skadelig, men vi kan iagttage at den amerikanske præsident alligevel betjener sig af en retorik, der har træk fra højrepopulisme". En anden læsning kunne være, at problemet var faginternt og handlede om, at Wodak og Lakoff havde konkurrerende beskrivelser af højrefløjretorik, og at det skulle undersøges, hvilken beskrivelse der bedst kunne forklare netop "Donald Trumps verbalretorik". Men det er ikke muligt at afgøre ud fra den formulering, som anvendes her.

Problemformuleringer som hensigtserklæringer

Hensigtserklæringer er kendetegnet ved at være sproghandlinger, hvis funktion det er, at afsenderen forpligter sig på at gøre noget bestemt (de kaldes sommetider 'kommissive' handlinger (Searle 1969)). Denne type sproghandlinger er normative, idet de ikke handler om, hvad der er tilfældet, men om, hvad der skal eller bør ske. Det er derfor oplagt, at en sådan form kun vanskeligt kan anvendes til at formulere et problem, hvor der jo netop skal fremsættes noget om, hvordan man ser verden, og om, hvordan det, man ser, på en eller anden måde står i konflikt med en forudsat forestilling eller forventning.

Her er et eksempel på en hensigtserklæring:

"På baggrund af christianiternes forsøg på frigørelse fra det omgivende samfund, vil vi foretage en analyse af en gruppes mulighed for frigørelse i dag. Derpå foretages en diskussion af de filosofiske begreber frigørelse og magt."

Teksten signalerer, hvad forfatterne agter og forpligter sig på at gøre i dette projekt. De vil hovedsageligt "foretage en analyse af en gruppes mulighed for frigørelse". Hvorvidt denne hensigt indløses eller ej, kan vi kun afgøre ved at undersøge, om projektgruppen så faktisk har foretaget en sådan analyse. Men det problem, som (måske) ligger til grund for analysen får vi ikke noget at vide om. Vi kan selvfølgelig gætte: Måske mener de, at Christianitterne (i tidligere tider) havde bedre muligheder for frigørelse, end den tilsvarende gruppe har i dag, og at det er problematisk, fordi menneskets lykke afhænger af muligheden for frigørelse. Måske, men vi ved det ikke ud fra hensigtserklæringen. Derfor er det misvisende at kalde denne tekst for en problemformulering. Hensigtserklæringen optræder hos Creswell og Poth under betegnelsen 'purpose statement' (Creswell og Poth 2018: 199-202), og er den del af projektorganiseringen, som logisk kommer *efter* 'problem statement', men *før* 'research questions'.

I et andet eksempel på formen hensigtserklæring ser vi et lignende mønster: Vi er nødt til at anlægge meget spekulative tolkninger for at kunne finde frem til noget, som kan ligne et rigtigt problem:

”Med udgangspunkt i kvalitative interviews med seks individer, der lever i ikke-monogame parforhold, ønsker vi at undersøge, hvilke forestillinger om kærlighed, tillid og stigmatisering de oplever.”

De studerende forklarer her, at de har til hensigt (jf. ”... ønsker vi ...”) at undersøge forestillinger om tre forhold i respondenternes livsverden: forestillinger om kærlighed, om tillid og om stigmatisering. Hvis vi igen går velvilligt til formuleringen, kan vi forsøge at lede efter begreber, som i sig selv rummer en konflikt. Det gør de to førstnævnte, kærlighed og tillid, umiddelbart ikke, men man kan forestille sig, at gruppens forudsætning her kan have at gøre med, at traditionelle begreber om kærlighed og tillid, som knytter sig til det monogame forhold, kommer under pres for de ikke-monogame. Men dette er alene en velvillig fortolkning, for selve formuleringen giver os intet clue. Det sidste begreb, stigmatisering, er latent konfliktfyldt, idet betydningen ”vedvarende, negativt, socialt ry” (jf. Den Danske Ordbog) peger på en idealsituation (det almene behov for social accept), som bliver krænket. Men derfra og så til at konkretisere en deweysk problemstilling er der stadig et stykke vej. Ud fra formuleringen kan vi kun gætte. Men eksemplet viser, at opmærksomhed om ord, som begrebsligt i sig selv er problematiske (her ’stigmatisering’), kunne hjælpe de studerende til faktisk at formulere et problem.

Eksempler som de fire, vi har behandlet her, er ikke svære at finde, og vi gætter på, at de fleste undervisere vil kunne nikke genkendende til disse ikke-problemformede formuleringer. Vores påstand her er, at tingenes tilstand ikke er overraskende i betragtning af de anbefalinger, de studerende møder i håndbogslitteraturen og på de videregående uddannelser. Eksemplerne ovenfra er fra humaniora på RUC. Vi så tilsvarende problemer med problemformuleringerne på KU, selvom vi der havde et bredt udvalg af fagligheder repræsenteret. Men et tilfældigt udvalgt naturvidenskabeligt projekt fra RUC (vi søgte i REX-online efter studenterrapporter fra RUC og på termen ’kvante’ og tog det første fysikprojekt, der blev returneret) havde problemformuleringen: ”Kan man ud fra fysikernes ændrede erkendelse af den fysiske verden i forbindelse med dobbelt-spalte eksperimentet konkludere, om der skete et paradigmeskift?”. Også i dette tilfælde har vi at gøre med en problemformulering udformet som et spørgsmål, og det synes på baggrund af problemformuleringen rimeligt at spørge: Jamen, hvad er problemet? For at bidrage til, at det kan blive klarere for danske studerende, der arbejder problemorienteret, skal vi derfor give vores bud på et sæt anbefalinger, som i højere grad vil kunne hjælpe studerende i arbejdet med at formulere et rigtigt problem. Det er emnet for næste sektion.

Anbefalinger til at skrive en problemformulering

Vi har ovenfor skitseret i grove træk, hvordan både spørgsmål og hensigtserklæringer som sproglige former ikke er velegnede til at beskrive et problem i deweysk forstand. Det deweyske problem er en konfliktsituation – en modsætning imellem det forventede og det faktisk iagttagede, og de sproglige former, som anbefales til at beskrive – at formulere – et problem, må være indrettet sådan, at de faktisk hjælper de studerende frem mod at specificere et sådant modsætningsforhold.

Som vi har peget på tidligere i denne artikel, er det en vigtig pointe hos Dewey, at et problem principielt ikke findes forud for undersøgelsen af det, men at det opstår i undersøgelsen selv. Som beskuere af verden omkring os problematiserer vi den. Det er således også vigtigt at pege på den erfaring, at problemformuleringer ikke er noget, som skabes forud for arbejdet med et projekt eller en opgave, men at der tværtimod er tale om en problematiserende proces, som foregår løbende igennem arbejdet. De tre trin i en anbefaling, som vi præsenterer nedenfor, skal således forstås processuelt. Det er til enhver tid i et problemorienteret forløb en god

ide at bruge de anbefalede strukturer i en sådan problematiserende proces.

Når studerende skal lære, hvordan de skal komponere en projektrapport eller opgavebesvarelse, anbefaler vi nogle systematiske kategorier, som rummer ydre betegnelser som fx indledning, teori afsnit, metode afsnit osv. Disse kategorier er pædagogiske stilladser, som kan suspenderes, når den studerende har lært håndværket. Det er jo således de færreste forskningsartikler som slavisk udnytter de instrumentelle kategorier – det er nemlig ikke længere nødvendigt for den erfarne forsker, som har skrevet massevis af rapporter og artikler. Den erfarne akademiker, som har en indgående fortrolighed med det problemorienterede blik på verden, kan på samme måde frit artikulere problemstillinger på mange forskellige måder, som kan fremme forståelse og indsigt hos læseren. De overvejelser vi gør os her, har ikke til formål at hæmme glæden ved, og nytten af, den prægnante og indsigtsskabende indkredsning af komplekse problemstillinger. Men som et pædagogisk greb til støtte for den utrænede elev eller studerende foreslår vi her en systematisk, sproglig karakteristik af kategorien 'problemformulering', som kan stilladse udviklingen af det problemorienterede blik.

En anbefaling om en sproglig form, som er velegnet til at udtrykke deweyske problemer, kan indeholde følgende elementer:

1. Formuleringen må være (mindst) todelt, idet den gør rede for den forventede virkelighed over for den faktiske iagttagelse. Den sproglige formulering skal gøre rede for begge dele.
2. Formuleringen skal være kontrasterende, idet de to (eller flere) led nævnt under (1) står i kontrast til hinanden. Denne spænding skal markeres sprogligt, for eksempel gennem en adversativ kobling som ordet 'men'. En god øvelse kan også være at anvende formen 'på den ene side [forventning], på den anden side [iagttagelse]'.
3. Formuleringen må være fremsættende, idet den hævder problemet som sandt. Den kan altså ikke være interrogativ (fx 'hvilke / hvad / hvorfor [...]?') eller kommissiv (fx 'I denne opgave vil vi [...]').

Eksempelvis kunne den første problemformulering, som vi behandlede i sektion 6, have haft denne form:

"Misinformation er skadelig for samfund og offentlighed, men vi iagttager umiddelbart, at den aktuelle debat om HPV-vaccinen giver anledning til misinformation."

Et andet eksempel fra sektion 6 kunne have fået denne, eller en lignende, form:

"På den ene side er vores selvforståelse, at vi lever i en kultur med stor accept af mangfoldighed. På den anden side oplever mange mennesker, som lever i ikke-monogame parforhold, at blive udstødt af fællesskaber."

Vi betragter de tre trin beskrevet herover som grundstrukturen i et pædagogisk stillads for skrivningen af en problemformulering, og vi mener, at en drøftelse af disse forslag til anbefalinger og de overvejelser, som ligger bag, ville kunne bidrage til at forbedre niveauet for problemformuleringer betragteligt. Man kan selvfølgelig indvende, at strukturen næppe kan stå alene; at lave en problemformulering forbliver en af de rigtig svære opgaver i problemorienteret arbejde, og studerende vil også med disse reviderede anbefalinger have brug for pædagogisk støtte. Desuden skal vi afslutningsvis pege på i hvert fald to yderligere udfordringer ved den sproglige udformning af problemformuleringer, som man kunne overveje at adressere i strukturen. Der er tale om to faldgruber, som egentlig ikke udspringer direkte af fejlagtige anvisninger, men som i al almindelighed har det med at blive overset, og som vi derfor mener vi skal nævne her.

To yderligere udfordringer

Når studerende skal formulere deres problem, er meget nået ved faktisk at formulere et problemformet problem. Men det er ikke nok. En yderligere udfordring handler om problemformuleringens forhold til

eksemplaritet (Roskilde Universitet u.å., men for en rekonstruktion af dette omdiskuterede begreb se Feldt 2023) og om, at en problemformulering kan lægge sit snit forskelligt, alt efter hvor eksemplarisk eller alment problemet formuleres.

Ovenfor gav vi et eksempel på en problemformulering. Den lød sådan her: "Misinformation er skadelig for samfund og offentlighed, men vi iagttager umiddelbart, at den aktuelle debat om HPV-vaccinen giver anledning til misinformation". Her er der formuleret et problem. Men forud er der gået en overvejelse over, på hvilket niveau problemet skal attackeres. Hvis problemet er iagttaget i en konkret situation, hvor gruppen er stødt på en problematisk kommunikation om HPV-vaccinen, så kan det være, at de studerende er optaget af et problem, der lyder sådan her: "Misinformation er skadelig for samfund og offentlighed, men på en række sociale medier iagttager vi, at debatten om HPV-vaccinen giver anledning til misinformation". Man kunne også forestille sig, at man blev helt konkret og fx lavede et projekt, der handlede om debatten på et specifikt medie eller i specifikke diskussioner eller online-tråde. Omvendt kunne man også forestille sig at gruppen nok havde iagttaget konflikten mellem forventning og iagttagelse i en konkret sammenhæng, men at de stadig ville gå til problemet på et langt mere alment og generaliseret niveau. Det kunne fx være, at de ville undersøge, hvad misinformation skyldes: "Misinformation er skadelig for samfund og offentlighed, men når man støder på eksempler på misinformation, er det vanskeligt at gennemskue, hvad der er årsag til misinformation". Der er mange forskellige måder at lægge dette snit på, når man arbejder problemorienteret. Ikke mindst vil der være faglige forskelle og traditioner, der tilsiger, at snittet må skulle ligge forskelligt, alt efter hvad det er for en faglighed, der er tale om. Det er fx let at forestille sig, at man indenfor filosofien eller matematikken ville søge en mere almen formulering af et problem, der ville gøre sig godt i mere partikulære klæder indenfor hhv. en kommunikationsfaglighed eller en biologisk faglighed.

En anden udfordring ligger i, at visse ord i den hverdagslige forståelsesramme, som sproglige kulturer befinder sig i, selv synes at rumme et problem. Det gælder fx 'misinformation' i det her genkommende eksempel, men det gælder også for tiden ord som misogyni, stigmatisering, racisme og diskrimination samt ord som banal, bornert, uvidende osv. Hele første del af vores gennemgående eksempel "Misinformation er skadelig for samfund og offentlighed", er en eksplikation af, hvad det er, der er problematisk ved 'misinformation'. Den eksplikation kan ved første øjekast synes træls og pedantisk. Det er den ikke. Indenfor videnskabelige felter kan der opstå en konsensus om, hvilke og hvordan bestemte termer er problematiske. Det gjaldt fx engang et ord som 'småborgerlig'. Ordet kan for så vidt stadig rumme noget latent problematisk, men alle kan formentlig se, at det er relevant at ekspliciterer det problematiske ved termen i dag.

Der er imidlertid også en anden grund til, at en problemformulering bør ekspliciterer det latent problematiske i de termer, den anvender, og det er, at det er helt forskellige problemstillinger, man arbejder med, alt efter hvordan man foretager ekspliciteringen. Hvis problemet ved 'misinformation' er, at den er 'skadelig for samfund og offentlighed', så har man formuleret sig på en måde, der indikerer, at man ikke tænker på fx den form for misinformation, der kan optræde i familiens skød, og som ellers kan være interessant nok, hvad enten det gælder voksne menneskers samliv eller den pædagogiske funktion, som misinformation måske – eller måske ikke? – har i relationen mellem barn og voksen. På samme måde kan det være en fordel at man ekspliciterer, hvad problemet er ved racisme, fordi det er forskellige problemstillinger, man sætter sig for at løse, om man tænker på den racisme, der generelt findes i menneskers blikke på hinandens kroppe (den racisme, som ofte kaldes strukturel), eller om man tænker på den racisme, som bliver ganske bestemte kroppe til dels, i ganske bestemte sociale sammenhænge. En række af disse ekspliciteringer kan forekomme overflødige, fordi de giver sig selv i konteksten, men det er stadig en god træning for tanken undervejs at øve sig i at lave den.

Skal vi nu lægge en lidt mere avanceret overbygning på grundstrukturen, som imødekommer de to almene udfordringer, vi behandlede herover, kan vi tilføje to ekstra trin:

4. Formuleringen skal ligge på et abstraktionsniveau, som passer til den undersøgelse, du skal lave, og den faglige tradition, du skriver inden for.
5. Formuleringen bør generelt ikke indeholde ord og begreber, som i den aktuelle forståelsesramme og under hensyn til den faglige tradition, projektet skriver sig ind i, kan opleves som indeholdende et problem i sig selv.

Den velformede problemformulerings plads i den samlede indledning til en opgave eller et projekt

En problemformulering formet efter de anvisninger, vi har givet her, kommer naturligt efter den tekst, der kaldes problemfeltet. Der er flere måder, sådan et problemfelt kan skrues sammen på, men det er hensigtsmæssigt at det 1) giver kontekst til problemstillingen, hvad man med fordel kan gøre ved at beskrive en situation eller et forløb, hvor problemstillingen viser sig, hvad der, ikke at foragte, 2) kan skabe en æstetisk effekt, foruden hvilken det kan være vanskeligt for læseren at følge tekstens eller forfatterens anliggende, for derefter 3) at beskrive hvad de videnskabelige felter, der har beskæftiget sig med ens problemstilling før, og som man i teksten går i dialog med, har haft at sige om det (Hammershøi 2008: 12), hvorfor man ofte ser, at problemfelter eller indledninger til videnskabelige tekster er tunge på referencer. På den måde får idealt teksten et forløb, hvor problemstillingen beskrives, gøres sanselig, relevant og kontekstualiseres, hvorefter teksten forklarer, hvad videnskaben hidtil har sagt om problemstillingen, før man til sidst peger på grænserne for den viden, så man efterfølgende i selve problemformuleringen kan formulere det problem, der gør den hidtidige problemstilling åben for undersøgelse på ny.

De undersøgelsesspørgsmål, der følger af problemformuleringen, kan nu fremstå som spørgsmål til problemformuleringens elementer. I eksemplet ovenfor ville det være rimeligt fx at spørge "Lever vi faktisk i en kultur med stor accept af mangfoldighed?", "Hvorfra har vi den selvforståelse, at vi gør det?" og "Hvordan oplever ikke-monogame mennesker stigmatisering?". Nu er det tydeligt, at undersøgelsesspørgsmålene faktisk vokser ud af problemet. Med strukturen (1) problemfelt, (2) problemformulering, og (3) forskningsspørgsmål, kommer de studerende uden om den almindelige misforståelse, at projektarbejdets mål er at kunne 'svare' på problemformuleringen. Projektets udførte analyser skal derimod svare på forskningsspørgsmålene, hvilket kan bidrage til, at projektarbejdet bibringer en dybere forståelse af det problem, som er beskrevet i problemfelt og problemformulering, og – i visse (men ikke alle) discipliner – bidrage til egentlig *problemløsning*.

Taget meget bogstaveligt kan en sådan guide let blive mekanisk, og det er da også med en vis tøven, at vi foreslår den her. Men erfaringen fra vejledning i problemorienteret projektlæring med nystartede studerende viser, at de studerende har ganske vanskeligt ved at lave en problemformulering. Der er faktisk behov for en mere konkret stilladsering af processen. Og vi foreslår sådan set blot – omend stædigt – at man ikke har formuleret et problem, medmindre man sprogligt har beskrevet en konflikt mellem to forhold. En guide med ovenstående elementer kan ses som et sæt tommelfingerregler, som den utrænede studerende kan tage udgangspunkt i, og efterfølgende løsne grebet på, efterhånden som den problemorienterede tilgang til akademisk arbejde bliver rutine. Til den tid kan man fx føje en hensigtserklæring til strukturen (Creswell og Poth 2018: 199-202), eller åbne sin tekst med problemformuleringen eller sågar med konklusionen. Både sprogets faldgruber og dets muligheder er legio.

Referencer

Andersen, A. S., Kjeldsen, T. H., Andersen, A. S., & Heilesen, S. B. (2015). Theoretical foundations of PPL at Roskilde

University. In A. S. Andersen, T. H. Kjeldsen, A. S. Andersen, & S. B. Heilesen (Eds.), *The Roskilde model: Problem-oriented learning and project work* (pp. 3–16). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09716-9_1

Centre for Educational Development, Aarhus Universitet. (2024). *Problemformulering*. Retrieved December 2, 2024, from <https://studypedia.au.dk/formalia/problemformulering/>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Capricorn Books.

Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.

Feldt, J. E., & Petersen, E. B. (2021). Inquiry-based learning in the humanities: Moving from topics to problems using "the humanities imagination". *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(2), 155–171. <https://doi.org/10.1177/1474022220910368>

Feldt, J. E. (2023). Exemplarity as deliberative curriculum: Finding out what to study, why, and how. *Studies in Higher Education*, 48(3), 399–412. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2138850>

Hammershøj, L. G. (2008). *At forholde sig akademisk: Om opgaveskrivning på lange videregående uddannelser*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Hansen, E., & Heltoft, L. (2011). *Grammatik over det Danske Sprog. Bind 1*. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.

Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktik*. Munksgaard.

Illeris, K. (1997). RUC: Ideal-universitet eller problem-universitet – Fragmenter til RUC's historie og aktuelle situation set fra et pædagogisk perspektiv. In *RUC i 25 år*. Roskilde Universitetsforlag.

Johansen, A. (2018). *Skriv! Håndverk i sakprosa* (Rev. utg.). Spartacus.

Jørgensen, P. S., & Rienecker, L. (2018). *Studiehåndbogen: For studiestartere på videregående uddannelser* (3. udg.). Samfundslitteratur.

Knudsen, S. (2009). Har du et problem? En undersøgelse af universitetsstuderendes forståelse, anvendelse og kommunikation af problemorienterede vidensproblemer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 4(7), 49–57. <https://doi.org/10.7146/dut.v4i7.5597>

Knudsen, S. (2014). Students are doing it for themselves: "The problem-oriented problem" in academic writing in the humanities. *Studies in Higher Education*, 39(10), 1838–1859. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806455>

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813313>

Mills, C. W. (2020). *Den sociologiske fantasi* (2. udg.). Hans Reitzel.

Mortensen, S. S. (2012). Realitetsramme og realitetsværdi i danske ledsætninger. *Ny Forskning i Grammatik* 19, 153–180.

Nielsen, N. M. (2020). Expanding Searle's analysis of interrogative speech acts: A systematic classification based on preparatory conditions. *Scandinavian Studies in Language*, 11(1), 7–19.

- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2018). *Problemorienteret projektarbejde: En værktøjsbog* (5. udg.). Samfundslitteratur.
- Ong, W. J. (1992). Writing is a technology that restructures thought. In P. A. Downing et al. (Eds.), *Linguistics of literacy*. John Benjamins Publishing Company.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kbdk/detail.action?docID=784318>
- Petersen, E. B., & Sørensen, K. A. (2019). *Projektgruppen – hvordan gør vi?: En håndbog til universitetsstuderende* (1. udg.). Samfundslitteratur.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516–529). SAGE Publications.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2020). *Den gode opgave* (5. udg.). Samfundslitteratur.
- Roskilde Universitet. (n.d.). *Grundlagsdokument – Pædagogisk profil på Roskilde Universitet*. Retrieved from <https://intra.ruc.dk/?eID=push&docID=47746>
- St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603–608.
<https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Syddansk Universitet. (n.d.). *Problemformulering – kort fortalt*. Retrieved December 2, 2024, from https://www.sdu.dk/~media/Files/Om_SDU/Institutter/Ifki/Akademisk_Skriftlighed/Materialer/Handout/Problemformulering.ashx
- Ulriksen, L. (1997). *Projektpædagogik – hvorfor det?* Roskilde Universitetscenter, UNIPÆD-projektet.

Tak til PPL-centret på Roskilde Universitet. Særlig tak til Jakob Egholm Feldt og Carsten Tage Nielsen for konstruktive kommentarer.

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](#)

Diskursive positioneringer om problembaseret læring i ingeniøruddannelser

Verner Larsen¹, VIA University College

Anders Buch, VIA University College

Kresten Tang Andersen, VIA University College

Abstract

En fornyet satsning på problembaseret læring (PBL) i en dansk ingeniøruddannelse har haft til hensigt at skærpe den pædagogiske profil. Noget tyder dog på, at PBL er blevet en flydende betegnelse for mange forskellige forståelser, hvilket har skabt uklarhed om forløsningspotentiale. Med udgangspunkt i Adele E. Clarke et al.'s situationsanalysetilgang kortlægges diskursive spændingsfelter, hvor forskellige positioner afspejler modsatrettede forståelser af PBL's formål, didaktik, implementeringsstrategier og sammenhæng med ingeniørfaglighed. Analysen viser, at PBL både forstås som pædagogisk ideal og som strategisk redskab i organisatoriske forandringsprocesser. Der identificeres spændinger mellem ambitioner om deltagerstyret projektarbejde og hensyn til fagdisciplinær vidensopbygning. Artiklen viser et diskursivt felt præget af både idealisme og pragmatik, og den bidrager metodisk ved at introducere positionskort som redskab til at analysere organisatoriske forståelser og dilemmaer i implementeringen af PBL. Samlet peger studiet på en flertydig og dilemmafyldt fortolkningskontekst, hvor modsatrettede hensyn, rationaler og diskurser sameksisterer og former pædagogisk praksis.

Introduktion

I denne artikel ønsker vi at belyse diskursive positioner i og omkring udbredelsen af PBL i ingeniøruddannelserne på en professionshøjskole i Danmark. Som empirisk eksempel inddrages ingeniøruddannelserne på VIA University College. Under overskriften 'Engineering 2.0' igangsatte VIA University College i 2021 en forandringsproces. Ingeniøruddannelserne blev strukturelt samlet i branchefællesskaber indenfor tre sektorer: Industri, Software samt Byggeri, Anlæg og Forsyning og forankret i en fælles struktur for studieordninger, hvor PBL indgik som en væsentlig del af fundamentet for uddannelserne sammen med tre såkaldte streams (temaer) om bæredygtighed, innovation og entreprenørskab samt digitalisering. Alle uddannelserne skulle således udover kernefagligheden praktisere PBL primært i forbindelse med semesterprojekter. Semesterprojekterne fik større vægt og indgik i en progression med tiltagende grad af deltagerstyring. Der blev nedsat en tværoorganisatorisk gruppe, der skulle tilvejebringe et vidensgrundlag til implementering af PBL og skabe grundlag for PBL-didaktik på tværs af VIAs ingeniøruddannelser. VIAs ingeniøruddannelser har historisk set rod i teknikumingeniørprofilen, og de har gennem virksomhedssamarbejder og -praktik et stærkt fokus på at være praksisnære og aftagerorienterede. Sloganet for uddannelserne var 'Made to Make'.

På den baggrund undersøger vi, hvordan PBL praktiseres og (re)artikuleres i spændingsfeltet mellem idealistiske

¹ vla@via.dk

principper og pragmatisk tilpasninger i forhold til en implementeringskontekst i en professions-skole. Artiklen undersøger, hvordan aktører – gennem deres reflekser og situerede praksis – skaber mening med og formgiver PBL i en kompleks organisatorisk og samfundsmæssig kontekst. Vores undersøgelse forsøger at besvare forskningsspørgsmålet: *Hvilke diskursive positioner træder (ikke) frem i forståelsen og praktiseringen af PBL i ingeniøruddannelserne i professionshøjskolesektoren?*

I det følgende opridser vi kort den historiske baggrund for PBL-tænkningen i Danmark. Herefter præsenterer vi den teori-metode-pakke, som vi lægger til grund for analyserne. Dernæst fremstiller vi resultaterne af analyserne i form af fem diskursive kort (maps), hvor de diskursive positioner er markeret og begrundet i den efterfølgende tekst. Afslutningsvis sammenfatter vi og diskuterer de vigtigste fund.

Baggrund

PBL-tænkning i Danmark er inspireret af nordeuropæiske og amerikanske strømninger. Den nordeuropæiske strømning trækker på kritisk teori, der knytter an til marxismens tanker om bevidstgørelse og frigørelse af samfundsborgerne (Illeris, 2015, s. 127). Tankegangen fik stor indflydelse på udviklingen af det problemorienterede projektarbejde i begyndelsen af 1970-erne på universiteterne i Roskilde (RUC) og Aalborg (AAU). Særlig RUC var inspireret af Oscar Negts kritiske erfaringsbegreb (Negt, 1975). Med baggrund i dette skulle de studerende gennem problemorienterede projektarbejder udfordres på deres selvforståelse og deres placering i samfundsordenen og perspektivere deres projekter i forhold hertil.

Den amerikanske tradition er den, der introducerer selve PBL-betegnelsen. Foregangsinstitution er McMaster University i Ontario. Her indførte man PBL på medicinstudierne i slutningen af 1960-erne (Barrows & Tamblyn, 1980). I denne PBL-tænkning finder man ikke den kritiske tilgang om bevidstgørelse, men en mere pragmatisk tilgang, som især er præget af Deweys læringsfilosofi. Denne PBL-tradition er karakteriseret ved problembaserede *cases*. Disse *cases* har et sagsforhold som omdrejningspunkt, der typisk er af kortere varighed end deltagerstyrede projektarbejder.

AAU har med tiden i stigende grad anvendt PBL som en fælles betegnelse for en række forskellige både case- og projektformer (Laursen, 2008), selvom teoretikere på det principielle plan har foretrukket at opretholde en skelnen mellem PBL og projektarbejde (Kolmos, 2008).

Igennem årene er forskellige principper blevet lagt til grund for PBL (Kolmos, 2008), men de mest grundlæggende for projektarbejde har været problemorientering, deltagerstyring, tværfaglighed og eksemplaritet (Berthelsen, 1985; Ulriksen 1997). Stoffrængslen skulle løses ved problemorienteringen, således at lærestoffet blev udvalgt og bearbejdet af de studerende med henblik på at løse problemet i sin kontekst. Tværfaglighed udsprang af et nyt syn på viden og lærdom. Tværfagligheden skulle afløse en konventionel faglighed bundet til enkeltfagsdiscipliner. Den nye faglighed skulle rumme et generisk potentiale, så det, de studerende lærte i det konkrete projekt, kunne bringes i anvendelse i større (samfundsmæssige) sammenhænge, deri eksemplaritetsprincippet (Pedersen 1997; Ulriksen, 1997).

Sociale og politiske forandringer på samfundsplan har siden gjort, at inspirationen fra kritisk teori er blevet sværere at opretholde som grundlag for at tænke eksemplaritet. Derfor er spørgsmålet om PBL's kvalificeringspotentiale nu blevet mere påtrængende. Spørgsmålet om, hvorvidt problembaserede pædagogikker er velegnede til fagligt specialiserede vidensformer har meldt sig. Videnstunge naturvidenskabsbaserede uddannelser, som fx ingeniøruddannelser, har haft udfordringer med at håndtere den åbne problemorienterede tilgang og det eksemplariske princip (Larsen, 2013). Alligevel anser mange PBL for at være et godt pædagogisk grundlag for ingeniøruddannelserne (Kolmos et al., 2009). Flere PBL-aktører argumenterer

for, at PBL-betegnelsen er mere rummelig, end hvad der kan henføres under projektarbejdsbetegnelsen (Pettersen, 1999; Holgaard et al., 2020), og at den stigende diversitet i PBL-former kalder på øget begrebsafklaring (Kolmos et al., 2009). Maggi Savin Baden (2014) typologiserer således seks forskellige 'konstellationer', der beskriver forskellige måder, PBL bliver forstået og praktiseret på. Hvad angår implementeringsaspekter er det relevant at fremhæve et litteraturstudie af Juebei Chen og kolleger (2021). Her inddrages 108 artikler, som viser forskellige måder, som PBL er brugt i ingeniøruddannelser, og Poul Nørgård Dahl beskriver, gennem case-analyser hentet fra AAU, hvordan PBL's principper har ændret sig fra 1970'erne og frem til i dag. Imidlertid er det underbelyst, hvordan forskellige diskursive positioneringer fremtræder ifm. PBL-implementeringsprocesser i videregående uddannelsesorganisationer. En undersøgelse af diskursive positioneringer i implementeringen af PBL kan bidrage til at afdække, hvordan midler og målsætninger for PBL artikuleres og mobiliseres i uddannelsessektoren med henblik på diskursivt at legitimere (og potentielt problematisere) uddannelsesmæssige og didaktiske beslutninger i et uddannelsespolitisk og institutionelt landskab (jf. Bacchi 2000).

Teori og metode-pakke

Vores undersøgelse tager udgangspunkt i, hvad Adele E. Clarke betegner som en teori-metode-pakke (Clarke & Star 2008), som er udviklet af hende i samarbejde med hendes kolleger med henblik på at analysere komplekse situationer. Clarkes Situational Analysis (SA) er en videreudvikling af klassisk Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967). Med inspiration fra poststrukturalistiske, postmoderne og pragmatiske strømninger (navnlig Michel Foucault, Bruno Latour, Gilles Deleuze, John Dewey og Donna Haraway) integrerer SA både teoretiske og metodiske greb til at analysere komplekse, situerede sammenhænge. I stedet for at fokusere snævert på sociale processer eller aktørers perspektiver søger SA at kortlægge hele den sociale, kulturelle og diskursive situation, hvori et fænomen udspiller sig. SA lægger vægt på, at situationer altid udspiller sig på baggrund af en historisk formet og institutionelt indlejret baggrund af sociale praksisser og diskursive formationer, som aktører forholder sig reflektivt til. Med SA fokuserer vores undersøgelse derfor ikke på individuelle og subjektive karakteristika ved aktørerne (køn, alder, specifikke uddannelsesbaggrunde, individuelle erfaringer osv.), men derimod på deres reflektive 'enactments' af situationen, dvs. hvordan aktører konkret genfortolker, skaber, handler og 'gør' i og igennem den sociale praksis, som de (re)producerer i situationen. Decentreringen af 'det vidende subjekt' (Clarke et al. 2018, 219 ff.) muliggør et skarpere fokus på sociale praksisser.

Clarke introducerer forskellige typer kortlægning til at analysere situationer (Clarke et al. 2018), fx *situational maps*, der identificerer menneskelige og ikke-menneskelige aktører samt relevante diskurser i situationen, *social worlds/arenas maps*, der kortlægger kollektiver og institutionelle arenaer, og *positional maps*, der afdækker de forskellige standpunkter i diskursive felter, uanset om nogen indtager dem eller ej. Vores analyse afgrænser sig til at kortlægge positioner i det situationelle diskursive felt, der handler om PBL i ingeniøruddannelserne. Metoden er velegnet til at analysere komplekse, tvetydige og magtprægede situationer og giver mulighed for at inkludere både det sagte og det usagte, det synlige og det skjulte. SA lægger vægt på refleksivitet, kompleksitet og relationelle sammenhænge og kan derfor anvendes til at belyse brede samfundsmæssige problemstillinger i deres situerede kontekst.

Datagrundlaget består af dels dokumentlæsning og dels individuelle interviews. Dokumentlæsningen er baseret på forskellige typer tekster, såsom studieordninger, interne referater og formidlingsdokumenter, der henvender sig til undervisere. Fokus i dokumentlæsningen har været at identificere forståelser, argumenter og begrundelser for PBL. Dokumentlæsningen er brugt til at informere vores forståelse af interviewteksterne.

Interviewanalysen baserer sig på 8 individuelle semistrukturerede interviews, som blev gennemført på baggrund af en interviewguide. Kriterier for udvælgelse af informanterne sigtede mod at inkludere forskellige funktioner i organisationen med henblik på at afdække spredningen i de diskursive positioner. Informanterne rummede således både undervisere og ledere på forskellige niveauer i organisationen. Vi beskriver ikke yderligere informanternes karakteristika (fx køn, alder, uddannelsesbaggrund), da disse individuelle karakteristika ikke er genstand for den *diskursive* positionsanalyse.

De optagede og transskriberede interviews blev hver især analyseret for at undersøge, hvilke centrale elementer interviewpersonerne inkluderede i deres beskrivelser af PBL. Denne analysedel blev dokumenteret i kondenseringer af de enkelte interviews med konkrete beskrivelser af problematikker, temaer, personer, processer, materielle og økonomiske arrangementer samt andre elementer. Dernæst blev interviewene analyseret samlet ved hjælp af SA's positional mapping teknik for at undersøge de diskursive positioner, som interviewpersonerne indtog i forhold til forskellige PBL-problematikker. Denne del af analysen uddyber vi i det følgende. Udgangspunktet for positional mapping er at optegne et diskursivt felt, der viser, hvilken grad af betydning (+++ meget / --- mindre) data tillægger forskellige PBL-problematikker.

Diskussionerne mellem denne artikels forfattere, memoreringen af de analytiske trin og den iterative proces med at sammenligne og kortlægge interviewene gør fortolkningen af det empiriske materiale gennemsigtig og åben for kritik. Som i al kvalitativ forskning skal analytikerne betragtes som instrumenter i forskningsprocessen. Fortolkningerne afspejler forfatternes specifikke forskningsinteresser og konstruktioner af 'situationen' omkring PBL i ingeniøruddannelserne. Clarke og hendes kolleger understreger dette:

"Through mapping the data, the analyst constructs the situation of inquiry empirically. *The situation per se becomes the ultimate unit of analysis, and understanding its elements and their relations is the primary goal.* Thus SA deeply situates research projects vis-à-vis relationalities among individuals, collectivities, organizations, institutions, nonhuman objects, technologies, cultural symbols, images, histories, and so on." (Clarke et al. 2018, xxv, original kursivering)

Som led i situationsanalysen optegnede vi en række positioneringskort (positional maps), der identificerer diskursive positioner (Clarke et al. 2018, pp. 165-175). Ikke alle positioner indtages nødvendigvis af informanterne. En position kan også aktuelt *ikke* være indtaget og blot fremstå som en potentiel mulig diskursiv position (der måske kan indtages af andre end de udvalgte informanter – eller måske som en tabuiseret eller på anden vis illegitim position). De diskursive positioner, der fremanalyses i kortlægningen, kan altså ikke entydigt henføres til bestemte informantudsagn i det empiriske materiale. SA er en poststrukturalistisk analysemetode, der søger at overskride det individuelle vidende subjekt:

"...positions are not correlated or associated with persons or groups or institutions. Instead, we are seeking to move with Foucault beyond 'the knowing subject.' *Positions on positional maps are positions taken in discourse.* Individuals and groups of all sorts may and commonly do hold multiple and often contradictory positions on the same issue. Positional maps seek to represent this heterogeneity of positions in all its richness, not to link them to particular actors. This is a poststructural move." (Clarke et al. 2018, 166, original kursivering)

Resultater

Kortlægning af positioneringer

Vores empiriske materiale har givet grundlag for optegning af et antal positionskort med henblik på at

undersøge de diskursive rum, som disse kort udspænder. I det følgende redegør vi for fem af vores kortlægninger, hvor interviewpersonerne diskursivt har udpeget problematikker, der har været signifikante for deres arbejde med at implementere PBL. For hver af disse redegøres først for det diskursive landskab, som kortet udspænder, dvs. de to akser yderpunkter, der udspænder rummet for potentielle positioner på kortet. Akserne afspejler centrale problematikker, som interviewpersonerne forholder sig (forskelligt) til og positionerer sig (forskelligt) til. De fire yderpositioner på akserne udspænder de diskursive rum, hvor det er muligt at positionere sig. Disse uddybes i skemaer med karakteristiker, der yderligere forklarer det pågældende diskursive rum. Med baggrund i empiriske data fra dokumentlæsningen og interviews vises dernæst, hvilke positioner der faktisk indtages, afvises eller udfordres. I nogle tilfælde viser data positioner, der er sammenfaldende med, eller tæt på, yderpositionerne. I andre tilfælde fremkommer positioner mellem yderpunkterne – inde i rummet. Det er vigtigt at fremhæve, at både konstruktionen af kortenes akser, uddybningen i skemaerne samt interviewpersonernes aktuelle diskursive positioneringer er empiridrevne. Det er også vigtigt at understrege, at kortene ikke nødvendigvis viser det enkelte subjekts position, men hvilke diskursive positioner der *udpeges* gennem de pågældende informanternes udsagn.

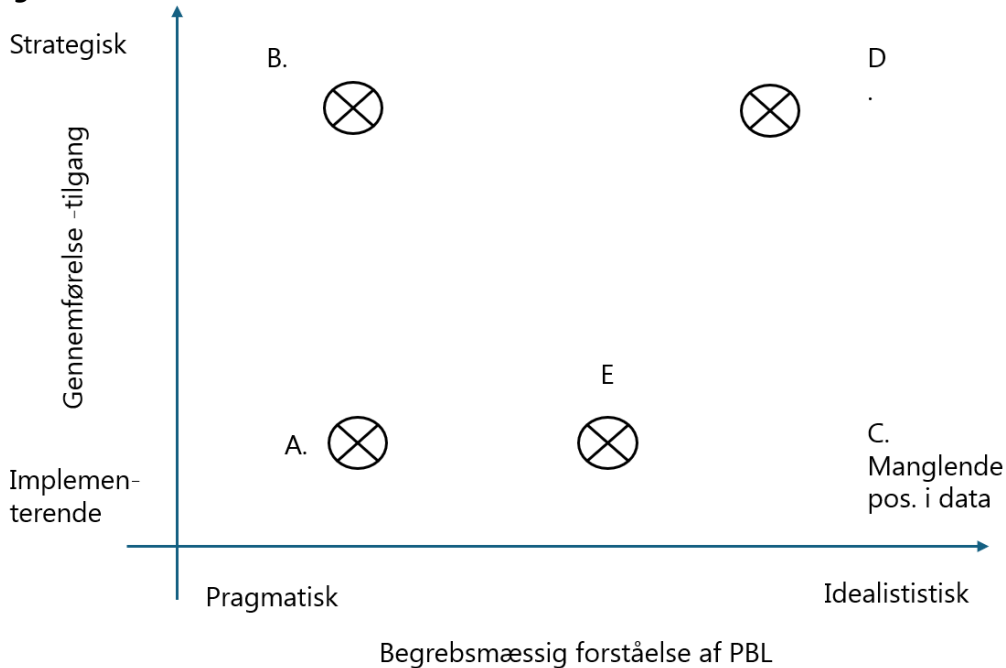
Kort 1: PBL's overordnede formål

Ud fra data kunne vi optegne et kort, som viser et diskursivt spændingsfelt mellem pragmatisme og idealisme vedrørende PBL. Den vandrette akse viser et begrebsmæssigt spænd mellem en mere pragmatisk og en mere idealistisk tilgang til PBL. Spændet handler om, hvorvidt PBL forstås som en pædagogik, der er et mål i sig selv i kraft af dets læringspotentiale (højre side), eller om PBL ses som noget, hvor principperne altid må bøjes og tilpasses omstændighederne. Den lodrette akse viser forskellige tilgange til praktiseringen af PBL uagtet den konceptuelle forståelse. PBL kan i større eller mindre grad praktiseres med henblik på implementeringsproblematikker eller i et mere strategisk perspektiv til at håndtere en uddannelsesmæssig udfordring eller krisesituation. Yderpositioner kan kort beskrives således:

Tabel 1: Skema, der beskriver og afgrænser det diskursive rum for PBL's formål

Position	Karakteristik
A. Pragmatisk implementerende	PBL anses for at have værdi som ingeniørfaglig metode, der i den praktiske gennemførelse tilpasses omstændigheder og kontekster (herunder de forskellige ingeniøruddannelsers egenart)
B. Pragmatisk strategisk	PBL ses som en ingeniørfaglig metode, hvis principper skal fungere for praktikere af PBL og derfor tilpasses. En sådan PBL-pragmatisme har værdi som kommunikationsstrategi til håndtering af en uddannelseskrise
C. Idealistisk implementerende (manglende i data)	Indføres PBL-principperne vidtgående, bliver meningen med PBL klarere, og den praktiske læringsværdi bliver tydeligere for både undervisere og studerende
D. Idealistisk, strategisk	PBL har størst værdi, desto mere systematisk principperne søges indført. I en sådan form bør PBL indgå i en kommunikationsstrategi til håndtering af en uddannelseskrise

Figur 1: Positionskort over PBL's overordnede formål



Data viser, at tre positioner nærmest A, B og D indtages. Derudover findes en position E mellem A og C.

I position A anses PBL for at have værdi som en ingeniørfaglig metode, der bør tilpasses praktiske omstændigheder:

"Jeg vil sige, at det, der er vigtigt for mig, det er, at det, vi laver, fungerer for de studerende? At vi ikke laver noget, som går hen over hovedet på dem. At vi får den der praksis til at fungere. Altså at vi ikke bare sætter noget op, som... [...] Og så ved jeg godt, så kommer man til at gå på kompromis med måske den høje tilgang til, hvad PBL er." (interviewperson)

Pragmatismen kan også handle om at tilpasse PBL til den måde, man arbejder på i erhvervet:

"Det giver jo god mening, fordi den måde, man tænker på ude i erhvervslivet. [...] omstillingen fra at gå fra et skolemiljø og så til at komme ud og arbejde, den er lige knap så voldsom, fordi man ligesom er vant til at tænke på den måde." (interviewperson)

eller udtrykt således:

"Altså det er jo ikke noget, vi behøver at diskutere så meget, om vi skal være problemorienterede, fordi det er den måde, vi skal arbejde som ingeniører." (interviewperson).

En placering, der ligger mellem A og C, fremkommer også (E). PBL ses her i et praktiserende undervisningsperspektiv, men konceptuelt gives der udtryk for en mere idealistisk tilgang til PBL, hvor det overordnet handler om at:

"de studerende definerer selv et problem, og så skal de selv finde ud af, hvordan løser vi det her problem. Det er jo i virkeligheden det, PBL er, at man ikke skal finde en bestemt løsning, men skal definere et bestemt problem og så løse det med whatever, der giver mening." (interviewperson)

OLIN-universitetet i Massachusetts har været et af forbillederne for uddannelserne i opbygningen af PBL, selvom OLIN ikke eksplicit kobler sig til PBL-konceptet. OLIN's særlige fokus på studerendes læreprocesser og på

fremstilling af produkter i projekterne har dog inspireret og ført til en erkendelse af at:

"Det er vi knap så gode til. Så hvordan får man det der frem, så man kunne..., jeg tænker ikke kun for gæster, jeg tænker også for vores egen skyld, at vi ligesom kan, sådan du ved, her er det fedt at være. Her lugter af ingeniør." (interviewperson)

Her udtrykkes positionen E med en forestilling om, at man ønsker en mere rendyrket problembaseret og deltagerstyret form end tidligere i ingeniøruddannelserne. Det skal ikke primært være for at signalere noget udadtil, men også for, at det skal give mening indadtil.

Den strategiske, men også pragmatiske, position nær B udtrykkes her af en informant, der ved sin ansættelse konstaterede, at økonomien var stram:

"..., og vi står over for at skal tage nogle beslutninger på, hvordan vi kan tilpasse vores studier. Vi skal tilpasse vores portefølje af uddannelser, og hvad vi skal gøre for at gøre dem attraktive. Der kører vi et større udviklingsprojekt, som vi kalder Engineering 2.0." (interviewperson)

Det idealiserende strategiske perspektiv (D), hvorfra man ser en uddannelseskrisse løst ved en ultimativ udmøntning af alle PBL-principperne, indtages ikke i informantfeltet, men tilgangen omtales som én, der findes i organisationen, hvor man retorisk har signaleret et større og mere ambitiøst tiltag med PBL, end der reelt blev ført ud i organisationen:

"... så manglede vi penge, og så fandt vi, at PBL, det kunne vi da søge penge til (...) Og det fik man så, og så skulle der lige pludselig slås et meget, meget stort brød op, som man mere eller mindre ikke havde styr på. Derfor blev der lavet nogle kurser og lidt forskelligt, men det blev besluttet: Nu skal vi have PBL, og nu kører vi så det..." (interviewperson)

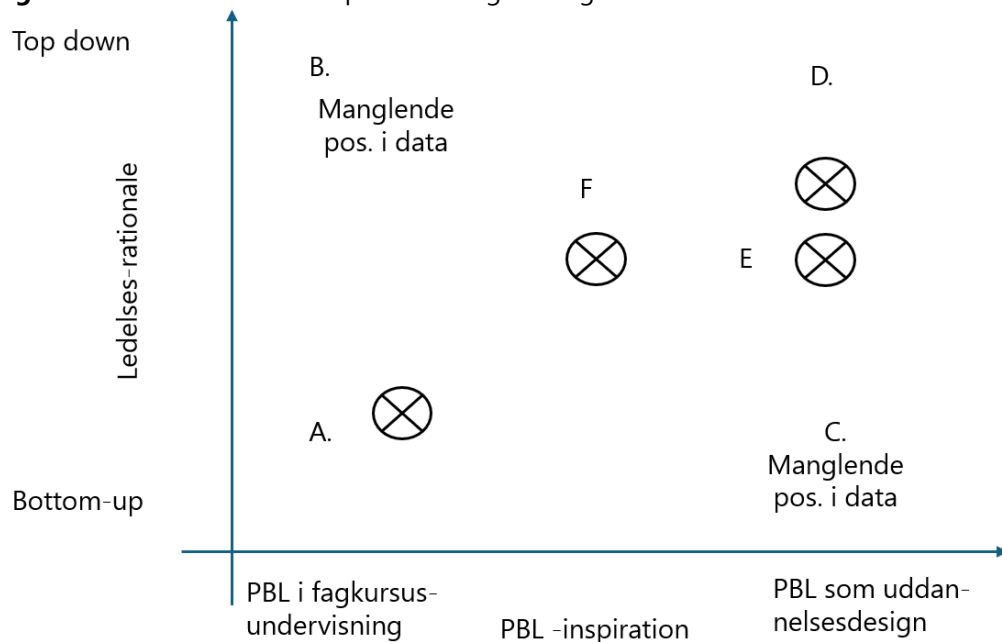
Kort 2: Implementeringsstrategier

I data optræder diskurser om forskellige mål for implementeringsniveauer sammenholdt med, hvilket styringsrationale der synes at være fremtrædende mellem top-down- og bottom-up-strategier. Den vandrette akse viser dybden i implementeringen, gående fra PBL-former som inspiration i enkelte fagkurser, til at konceptet gennemsyrrer hele curriculum som et overordnet design. Her trækkes på kategoriseringer foretaget af Chen og Kolmos (2021). Den lodrette akse spænder i et kontinuum mellem top-down- og bottom-up-strategier (Imperial, 2021). Yderpositionerne kan kort beskrives således:

Table 2: Skema, der beskriver og afgrænser det diskursive rum for implementeringsstrategier

Position	Karakteristik
A. PBL i fagkurser, bottom-up	PBL bør have fokus på, men ikke begrænses til, de enkelte fagkurser og drives frem nedefra på underviserens præmisser
B. PBL i fagkurser, top-down (manglende i data)	PBL bør have fokus på, men ikke begrænses til, de enkelte fagkurser, og udbredelsen bør styres ovenfra gennem ledelsesniveauerne
C. PBL som uddannelsesdesign, bottom-up (manglende i data)	PBL bør inkludere alle fagområder gennem interdisciplinære forløb/projekter, og udbredelsen bør drives frem nedefra på underviserens præmisser
D. PBL som uddannelsesdesign, top-down	PBL bør inkludere alle fagområder, og udbredelsen bør styres ovenfra gennem ledelsesniveauerne

Figure 2: Positionskort over implementeringsstrategier



Position A vægter, at PBL-tilgangen holdes inden for de enkelte fag, hvor det er op til den enkelte underviser at vælge PBL-lignende metoder, som fx flipped classroom. I data antydes, at positionen indtages af informanter, som synes at værdsætte en høj grad af egenkontrol i fagkurserne. Måske trives de bedst ved mere klassisk styrende undervisningsmetoder og vil gerne være herre over, hvordan de evt. bruger PBL i denne sammenhæng:

“Og der er jo nogle undervisere, der bruger PBL-tilgang i deres kurser. Og det tænker jeg, det står en frit for, hvordan man gør. Og jeg tænker, det har også at gøre med semestertrin og i hvert fald hvilket kursus, man underviser i.” (interviewperson)

I position B foretrækkes PBL-udbredelsen styret ovenfra med hensyn til at definere, hvordan PBL-designet og

metoderne skal være i fagkurserne, herunder også relationer mellem fagkurser og projektarbejdet. Positionen fremgår ikke af data. C-positionen, som vægter, at PBL drives nedefra og derigennem bliver en gennemgribende didaktisk model, kan heller ikke udtrages fra data.

I data fremkommer kritik af, at der er foregået en for udpræget top-down-ledelse, hvor den reelle indsats ikke har svaret til de udmeldte ambitioner. Dette aftegner en position D:

"Jeg kunne bare godt ønske mig, at man havde tænkt det mere overordnet struktureret i stedet for, at det blev dikteret, at nu skal vi starte fra dag ét med at være PBL." (interviewperson)

Dermed åbnes for en position E mellem top-down og bottom-up, hvor en stram styring af overordnede linjer foretrækkes, men med en decentral styring i de enkelte uddannelser på lavere niveauer:

"Ja, det var jo selvfølgelig mig, der havde initiativet. Jeg var jo projektejer, kan man sige, af det, og min interesse er: Det var den vej, vi skulle gå. ...[...] vi har haft brug for at lave det måske lidt mere stramt og lidt mere organiseret, end man kunne ønske sig fra starten af, fordi det også har været en forandringsproces, som man har skullet kunne forstå som underviser." (interviewperson)

En anden informant markerer samme linje:

"Vi har valgt den her retning. Det vil sige: Vi skal det her. Vi siger det ikke så klart, som man måske gør det andre steder, men der bliver alligevel lagt pres på. Det er det her, vi vil. Det er ikke en option." (interviewperson)

Det decentrale aspekt i E betones også:

"... hvor det tidligere har været PBL-teamet, der meget har skullet drive det. Så håber vi på ved at introducere det her, i større grad får vores teams til selv at være med til at drive den videre dialog om, hvordan man gerne vil arbejde med det. Men stadigvæk med en styret hånd fra os som ledelse..." (interviewperson).

Der aftegnes også en yderligere position F, hvor PBL ikke blot ses som uddannelsesdesign, men også har et mål om, at fagkurser i højere grad integreres i projekter:

"... og det var også en del af Engineering 2.0 – at vores kursusaktiviteter i større grad stempler ind i projekterne, så de blev en del af projektet allerhelst." (interviewperson)

Et udsagn, der udtrykker samme position:

"PBL var en af grundstenene i den nye opbygning, og det var især projekterne, der blev fokuseret på, men også faktisk kurserne. Man prøvede at fortælle underviseren, hvad der var en god måde at undervise på, ligesom at have et problem som omdrejningspunkt." (interviewperson)

Position F er således en midterposition i forhold til begge akser, men fremskriver faktisk et dybere implementeringsniveau, fordi der ønskes PBL-gennemslag i både projekt og kurser.

Kort 3: PBL-didaktisering

Dette kort etablerer et diskursivt spænd om, hvordan PBL organiseres didaktisk. Den vandrette akse aftegner et spænd mellem det, som informanterne kalder det 'fagfaglige'. Her menes det disciplinære, dvs. et afgrænset fagligt specialiseret område (et fag-kursus). Det interdisciplinære aspekt optræder derimod ikke direkte i data. Til gengæld tales der meget om generiske kompetencer, som omfatter en række områder; dels emner fra de tematiske retninger i uddannelserne som bæredygtighed, digitalisering, entreprenørskab og innovation, dels

nogle mere almene proceskompetencer som kommunikation, samarbejde, problemløsning, analytiske færdigheder, og dels mere personlige dannelsesrelaterede kompetencer som udvikling af etisk dømmekraft og bæredygtighedsvurderinger.

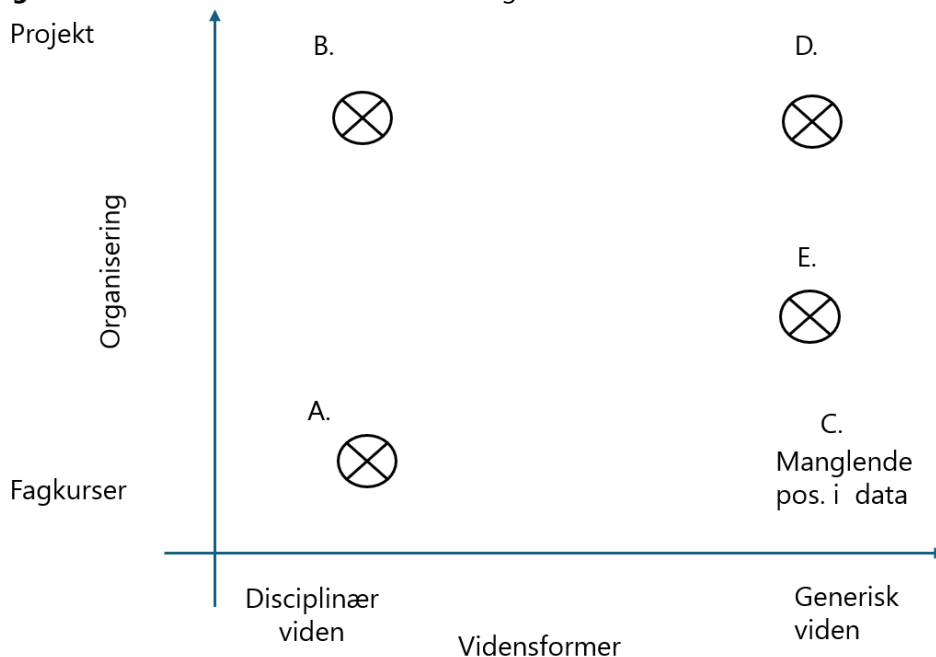
Den lodrette akse omhandler forskellige måder at organisere undervisningen og læringen på, enten ved at PBL-principper tænkes ind i kurser eller projekter – eller begge steder. Man kan diskutere, om akserne principielt viser et kontinuum eller i stedet binære poler, men en midterposition kan være et udtryk for, at man foretrækker den problemorienterede tilgang udfoldet i både projekter og kurser. Afhængigt af, om PBL tænkes ind i kurser, i projekter eller begge steder, så får PBL forskellige formål (jf. Savin-Baden, 2014, s. 7).

Positionen nederst til højre på kortet kunne være et udtryk for at foretrække kursusenheder, der direkte beskæftiger sig med de nævnte generiske kompetencer (som findes i uddannelsernes tidlige semestre). Kortet viser også, at der er forskellige bud på, hvorvidt PBL-projekter kan bidrage til udvikling af disciplinær viden, eller om projekterne i overvejende grad tjener til udvikling af generiske kompetencer. Yderpositioner kan kort beskrives således:

Tablet 3: Skema, der beskriver og afgrænser det diskursive rum for didaktisering

Position	Karakteristik
A. Disciplinær viden – fagkursus	Kursusorganiseringen anses som nødvendig for facilitering og udvikling af disciplinær viden og bør være en uafhængig studieenhed
B. Disciplinær viden – Projekt	Udvikling af disciplinær viden kan, og bør, faciliteres og udvikles gennem projekter
C. Generiske kompetencer – kursus (manglende i data)	Generiske kompetencer dvs. proces-/almene personlige kompetencer bør faciliteres gennem kurser
D. Generiske kompetencer – projekt	Generiske kompetencer kan, og bør, faciliteres og udvikles gennem projekter

Figur 3: Positions-kort over PBL-didaktisering



Position A udtrykker en opfattelse af, at kursusformen er nødvendig og bør være selvstændige studieenheder med en veldefineret faglig orientering eller disciplinorientering mod pensum, som ikke er influeret af projektarbejdet:

"I har lært de her ting i jeres kurser, og dem udøver I så i projektet, sådan meget låst. Det gør, at det var nemt i en eksamenssituation, fordi de havde lavet 20 procent af det, 20 procent af det og 20 procent af det, og så kunne man lægge en karakter ud. Der er ingen tvivl om, at et skifte til det, der hedder Engineering 2.0-konceptet med større projekter og en større frihedsgrad, også har givet nogle udfordringer, specielt i forhold til de ældre undervisere." (interviewperson)

Her antydes, at processen med at bevæge sig yderligere mod PBL-tænkningen har været vanskelig. Der har været en forståelse af, at kurserne skulle være uafhængige enheder, som ikke relaterede sig direkte til projekterne. Projekterne skulle derimod anvende – og dermed repræsentere – kursusindholdet. I processen mod mere PBL er der angiveligt også betænkeligheder hos aftagervirksomhederne:

"... nu skal I passe på, at det ikke bliver alt for loose det hele, at vi lader det hele være op til de studerende, hvad de skal lære, og hvor de skal hen. Men at vi sikrer os, at den dybe grundfaglighed stadigvæk er på plads." (interviewperson)

Her ytres igen en forståelse for, at den disciplinære viden, som også benævnes fag-fagligheden, kan være udfordret i projekterne, men til gengæld sikres i kurserne.

Position B fremskriver, at projektarbejdet både kan og bør understøtte udviklingen af disciplinær (fag-faglig) viden.

"PBL giver muligheden for, at de [de studerende] i deres projekter kan være specialiserede. Altså det vil sige, de løser den del i projektet, som, hvad kan man sige, de er interesserede for." (interviewperson)

Selvom det også fremhæves, at studiegruppen "står til regnskab for hele projektet", så kan de godt:

"... få lov at nærde i det, i den faglighed. Det vil sige, de har noget mulighed for egentlig at specialisere sig

ind i PBL. Fordi vi styrer jo ikke, hvordan de løser opgaven.” (interviewperson)

Hvordan det at ”specialisere sig” skal forstås i forhold til kursusformens disciplinære viden, kan ikke uddrages af data, udover at der med kursus tales om ”grundfaglighed”, og at det med projekterne handler om en bevægelse ud i en gren af grundfagligheden og at arbejde mere specialiseret med denne. Flertydigheden om ”grundfaglighed” og ”specialisering” gør, at både position A og B kan indtages samtidig, idet de ikke modsiger hinanden.

Position C udtrykker, at generiske kompetencer, dvs. proces og almene personlige kompetencer, kan og bør faciliteres gennem kurserne. Ingen data indikerer, at denne yderposition indtages. Imidlertid foregår der kursusorganiseret undervisning i procesorienterede emner med henblik på udvikling af generiske kompetencer.

”Så det, jeg blev ansat for, det var for at lave et kursus til de her studerende på første semester og andet semester og lære dem, ikke det fagfaglige, men det at lave et projekt og samarbejde og løse konflikter og alt sådan noget. Kulturforståelse, teamdynamik, alt det, der ligger der.” (interviewperson)

Der hersker en forståelse af, at projekterne er ’driveren’ for udvikling af generiske kompetencer, men at det mere teoretiske stof, der knytter sig hertil, med fordel kan formidles i begyndelsen af uddannelsen via et kursus. Der indtages således en position E mellem C og D.

Position D repræsenterer den opfattelse, at PBL kan og bør understøtte udviklingen af generiske kompetencer. Positionen begrundes med henvisning til eksterne parters efterlysning af generiske kompetencer:

”Meldingerne fra aftagerne er, at de generiske kompetencer, herunder tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde, er efterspurgt af erhvervslivet.” (internt dokument)

Udmeldingerne fra erhvervslivet synes at være blevet taget alvorligt i organisationen og begrundes samtidig med:

”... at vi skal uddanne unge til jobs, som endnu ikke eksisterer, til at bruge teknologier, som endnu ikke er udviklet og til at løse opgaver, som vi endnu ikke kender.” (internt dokument)

Det generiske knyttes først og fremmest til projektorganiseringen:

”Det var måske meget det fokus, vi havde, fordi det fagfaglige, det har vi styr på. Det foregår jo meget i de fagområder, vi har i (kurserne). Men der, hvor vi kunne se, at vi har behov for en udvikling, det var på det, vi kaldte generiske kompetencer, som er kommunikation, samarbejde, ledelse. Også at have tingene i et holistisk perspektiv, et etisk perspektiv, kritisk tænkning osv. Alt det, der ligesom er rundt om fagligheden.” (interviewperson)

De generiske kompetencer udtrykkes her som ”det, der er rundt om fagligheden.” Ofte beskrives de generiske kompetencer som en serie af ret forskellige former for viden efterfulgt af ”osv.” og ”mv.” Derfor er de vanskelige at indkredse: ”Der er jo 35. Der er jo 500, det kan jeg ikke lige sige.” (interviewperson).

Kort 4: PBL og ingeniørprofiler

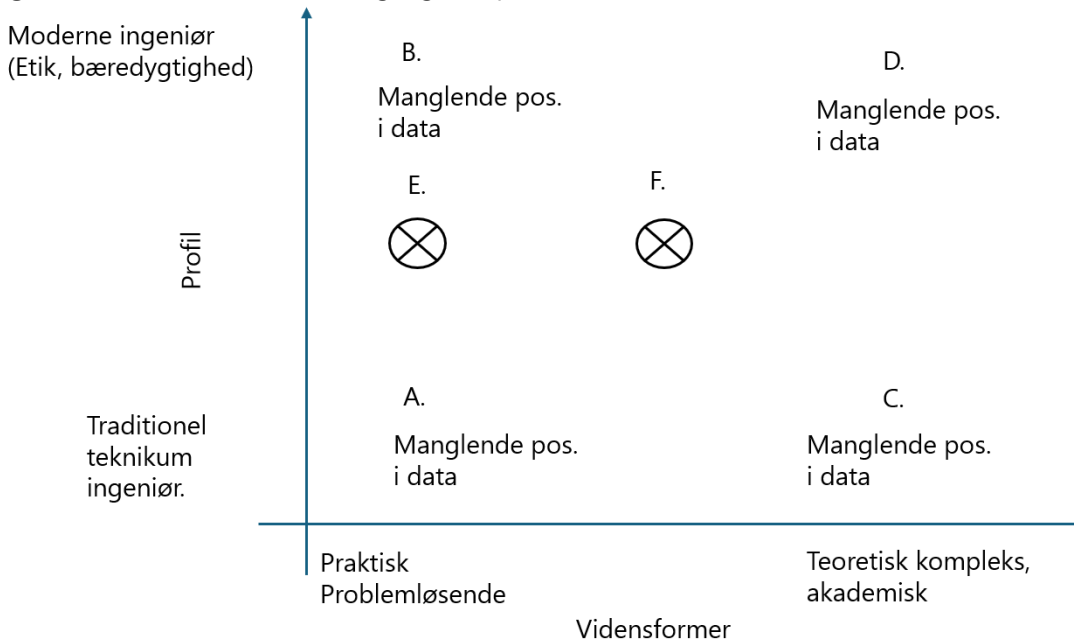
I data udspringes et rum for positioneringer vedrørende ingeniørprofiler, nærmere betegnet mellem ingeniøren som enten håndværker/tekniker eller teoretiker. Den vandrette akse afspejler, om vidensinteressen er rettet mod løsningen af et praktisk problem eller snarere er rettet mod at arbejde videnskabeligt med fagets teoretiske indhold. Sidstnævnte rækker ind i en mere generel diskussion om uddannelsernes akademisering (Harwood,

2010; Christensen et al., 2011; Buch et al., 2022). Den lodrette akse omhandler ingeniørens kompetencemæssige profil (jf. Buch 2011). Nederst er teknikumtradition, som indikerer, at ingeniøren bærer en arv videre som den, der mestrer den operationelle viden, dvs. fagets teknikker og metoder, men som ikke behøver at kere sig om bredere samfundsmæssige og etiske spørgsmål. Øverst på akse er den moderne ingeniørprofil, der er kendetegnet ved at kunne inddrage samfundsmæssige aspekter og vurdere løsninger ift. etik og bæredygtighed. Spørgsmålet er, om der er tale om et kontinuum mellem teknikumprofilen og den moderne ingeniørprofil. Data kunne indikere et ressourcemæssigt problem, der gør, at en satsning på den ene profil svækker en satsning på den anden. Yderpositionerne kan beskrives således:

Table 4: Skema, der beskriver og afgrænser det diskursive rum for ingeniørprofiler

Position	Karakteristik
A. Praktisk problemløsning - teknikumprofil (manglende i data)	PBL bør understøtte udvikling af teknisk og metodisk faglighed til løsning af opgaver og problemstillinger fra erhvervspraksis og dermed fastholde en teknikumtradition
B. Praktisk problemløsning - moderne ingeniørprofil (manglende i data)	PBL bør understøtte udvikling af teknisk grundfaglighed i en teknikumtradition men derudover bidrage til en dannelsesproces, etisk dømmekraft, kritisk vurdering ift. bæredygtighed mv.
C. Teoretisk kompleksitet – teknikum-profil (manglende i data)	PBL bør understøtte udvikling af teoretisk kompleks viden med henblik på at løse problemstillinger fra erhvervspraksis og dermed også fastholde teknikorienteringen
D. Teoretisk kompleksitet – moderne ingeniørprofil (manglende i data)	PBL bør understøtte udvikling af teoretisk kompleks viden samt bidrage til en dannelsesproces, der styrker dømmekraft, kritisk vurdering ift. bæredygtighed, mv.

Figur 4: Positionskort over PBL og ingeniørprofiler



Ingen af yderpositionerne A, B, C, D indtages i dette kort. Data viser derimod, at der findes en position mellem A og B, der giver udtryk for, at man vil holde fast i traditionelle tekniske dyder, men også satse på en modernisering, der indebærer:

"... at kigge på jeres resultater (fra projektarbejdet red.). Se om giver det mening? Er der en faktor et eller andet? Sådant noget helt lavpraktisk. Men den anden del, det er også i forhold til: giver den her løsning, eller det I nu har lavet, giver det mening i forhold til en anden kontekst? Holistisk kontekst?" (interviewperson)

Og videre:

"Det er sådan set den tekniske opgave i det. Så skal de løse det ud fra en bæredygtig kontekst. Hvad kan lade sig gøre? De skal lave borgermøder, de skal ud og arbejde med nogle forskellige elementer. Og de ting er jo ikke udført, det skal de selv udføre." (interviewperson)

Her betones den moderne profil, den holistiske tænkning som noget, der ligger ud over 'resultatet'. A og B kan dog i en vis forstand blive på bekostning af hinanden:

"Vi kan nok ikke tåle, at projektet er blevet større. De er også nødt til at skal klædes på med nogle tekniske færdigheder, som de så kan anvende." (interviewperson)

Der er altså tale om en balance i og med, at den traditionelle teknikprofil ses understøttet af kursUSDelen, mens den nye profil ses understøttet gennem projekterne.

En yderligere mellemposition, F, fremkommer ved at hævde, at PBL også kan rumme teoretisk kompleksitet på afgrænsede områder, men uden at give køb på hverken den praktisk problemløsende faglighed eller den holistiske tænkning; en position, hvor man kort sagt mener at kunne opnå det hele på én gang.

Kort 5: Fokus og styring i projekter

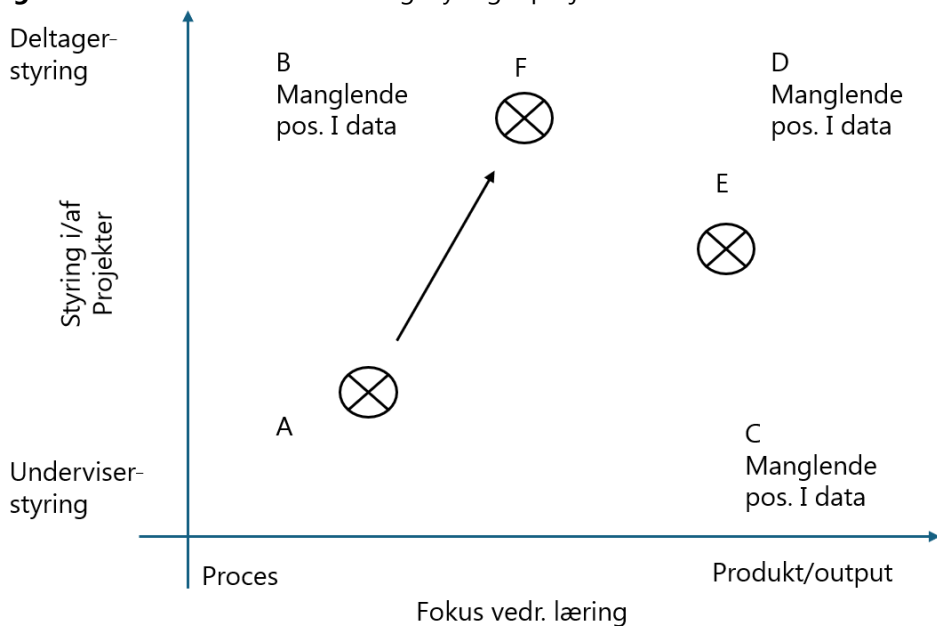
Forholdet mellem proces- og produktfokus optræder en del i data og vedrører projektarbejdet. Procesfokus rækker ind i de nævnte generiske kompetencer, mens produktfokus vægter de mere ingeniørfaglige resultater

af projekterne udtrykt i de studerendes projektrapporter. Da data også kredser om, hvor meget underviser- eller deltagerstyring der skal være i projektarbejdet, og at der skal være progression igennem og imellem semestrene, er det relevant af kombinere de to dimensioner i et diskursivt kort. Den vandrette akse er her et kontinuum fra stærk procesorientering mod stærk produktorientering, hvor midtpositioner vægter begge dele og søger en balance mellem de to. Den lodrette akse spænder fra høj grad af underviserstyring mod høj grad af deltagerstyring i projektarbejdet (Pettersen, 1999; Andersen & Larsen, 2006). Yderpositionerne kan beskrives således:

Table 5: Skema, der beskriver og afgrænser det diskursive rum for fokus og styring i projekter

Position	Karakteristik
A. Procesorientering – underviserstyring	Processer i projektarbejdet vægtes højt samt høj grad af underviserstyring og -intervention (der undervises i procesrelaterede emner)
B. Procesorientering – deltagerstyring (mangler i data)	Processer i projektarbejdet vægtes højt samt høj grad af deltagerstyring (lille grad af intervention fra underviser)
C. Produktorientering – underviserstyring (mangler i data)	Produkter i form af projektrapport og det læringsresultat, den repræsenterer, vægtes højt samt høj grad af styring/intervention af underviser
D. Produktorientering – deltagerstyring (mangler i data)	Produkter i form af projektrapport og det læringsresultat, den repræsenterer, vægtes højt samt høj grad af deltagerstyring

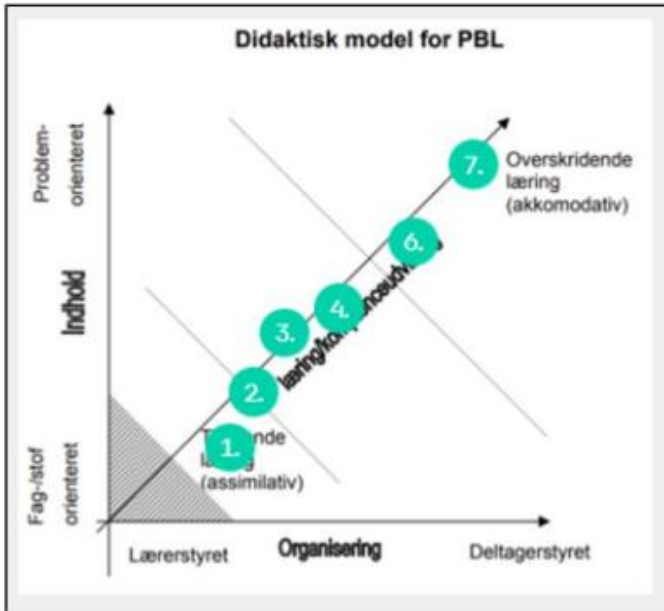
Figure 5: Positionskort over fokus og styring i projekter



Positionerne i dette kort varierer i forhold til, hvilket trin på uddannelsen der er tale om. Graden af underviser- vs. deltagerstyring, hhv. graden af proces- vs. produktfokus afhænger af den progressionsmodel, som er

formuleret i PBL-gruppen:

Figur 6: Didaktisk model for PBL (internt notat, 2024)



Figur 6 beskriver, at der i de tidlige semestertrin (cirklerne fra 1-6) bør være meget underviserstyring, men at undervisningsstyringen sidenhen bør aftage og afløses af stadig højere grad af deltagerstyring (internt dokument).

Om der er en lignende progression fra procesorientering mod produktorientering, fremgår ikke direkte af figur 6, men noget tyder på, at det er tilfældet:

“Når jeg giver karakterer på første semester, så mener jeg, at processen kan være meget mere vigtig end det produkt, de ender med at lave. Og deres produkter er typisk ret mangelfulde på første semester.” (interviewperson).

Sammenholdes figur 5 og 6, fremtræder et skift i position op gennem semestre fra A op mod en position F. En vis konflikt synes at optræde mellem det proces- og produktorienterede, og hvad der meddeles studerende:

“Og så sad der en uddannelsesleder og sagde, jamen, I skal bare fokusere på det softwaresystem, I laver, og procesrapporten, den er ligegyldig. Og så var der en vejleder, der sagde, at nej, det er ikke tilfældet. Han havde lige haft en bacheloreksamen, hvor procesrapporten havde rykket på karakteren. Fordi der havde de været i stand til at argumentere for deres metode.” (interviewperson)

Der fremkommer også en position i data, hvor procesorientering generelt prioriteres lavt, uagtet semestertrin (E). Hvad angår figur 6 synes progressionen at fremstå som en idealforestilling fra PBL-gruppens side, idet der i udførelsen af PBL findes et mere grundlæggende diskursivt spændingsfelt om, hvor meget projektsporet og dermed proces- og deltagerstyring skal fylde i uddannelserne:

En grundlæggende betænkelighed, det er, får de nu nok læring inden for det fagfaglige område. Et eksempel: Vi har lige snuppet 10 ECTS, hvad hedder det ... til innovation og entreprenørskabsundervisning, eller -projekt er det jo. Og det har gjort ondt på mange.” (interviewperson)

Her antydes betænkelighed ved det seneste PBL-tiltag, hvor man på 6. semester gennemfører større

innovationsprojekter med projektgrupper på tværs af de forskellige ingeniøruddannelser.

”Så der mister man 10 ECTS fagfaglighed, kan man sige. Hvor de så får nogle innovations- og entreprenørskabskompetencer i stedet for. Så det kan jeg også sagtens selv se, at det kan være en udfordring ... Som jeg nok tænker, det er jo udfordringen på fagfagligheden. Får de nok med herfra?”
(interviewperson)

Konkluderende diskussion

Artiklens ærinde har været at belyse de diskursive positioner, der indtages og potentielt kan indtages i forbindelse med implementering af PBL i ingeniøruddannelserne på en professionshøjskole. Analysen har bestået i optegning af fem diskursive kort. Kortene dannes ved at kombinere to kontinua, der repræsenterer forskellige dimensioner i forståelsen og praktiseringen af PBL. Ved at angive styrkegrader af disse aftegnes forskellige positioner på kortet, både de, der indtages, og de der afvises, men alligevel optræder som mulige. Tilsammen viser de fem kort et diskursivt landskab for forståelse og anvendelse af PBL-konceptet. Det er en vigtig pointe, at både aksernes dimensioner og positionerne på kortene er fremanalyseret med udgangspunkt i det empiriske materiale.

Den diskursive kortlægning har vist, at der overordnet er mange nuancer og mulige positioner i det diskursive landskab. Det er med andre ord flertydigt, hvad PBL er et svar på, og der hersker en tolkningsmæssig fleksibilitet i aktørernes forståelser. Nogle af de rationaler, der fremføres, er i punktform:

- PBL-projektarbejde er den måde, man arbejder på ude i ingeniørfagene.
- Professionerne efterspørger generiske kompetencer, dvs. generel viden og færdigheder angående problemløsning, analyse, kommunikation, samarbejde, mv., og PBL-projektarbejdet anses for den måde studerende bedst udvikler disse på.
- Med den rette progression gennem uddannelse, angående deltagerstyring og problemkompleksitet i projekterne, anses PBL for at være motiverende for de studerende.

Det diskursive felt rummer ikke blot tolkningsmæssig fleksibilitet. Feltet er også nogle gange modsætnings- og dilemmafyldt: Samtidig med at PBL ses som et godt svar på både interne udfordringer og eksterne krav, er der argumenter mod at lade projektdelene fylde for meget (maksimalt halvdelen af hvert semester, og typisk kun 10 ECTS-point). Denne forståelse begrundes med et begreb om såkaldt 'fag-faglighed', der angiveligt bedst tilegnes gennem en kursusorganisering med formidlingsbaseret undervisning og ikke i projektorganiseringen: "Vi kan nok ikke tillade, at projektet bliver større. De (studerende, red.) skal også udstyres med nogle tekniske færdigheder, som de så kan anvende" (interviewperson). Tekniske færdigheder ses som en del af fagfagligheden, der forklares som fagets/professionens grundlæggende kerne af disciplinær viden, dvs. regler, principper og metoder.

Andre forståelser kredser om det samme dilemma. På den ene side findes der idealistiske forståelser om at indføre PBL i fuld skala, hvor også kursusform og projektform integreres. Men heroverfor står pragmatisk-implementerende og disciplinorienterede forståelser, der fastholder, at disciplinær viden vil lide skade ved fuldskala-implementering af PBL.

Spørgsmålet om, hvilken form for ingeniørfaglig viden projektorganiseringen kan befordre, fremstår særlig omstridt og flertydig. I den forbindelse tales om nødvendigheden af eksemplaritet i betydningen af, at viden opnået i projekterne skal kunne transformeres til andre kontekster, fordi projekterne er selektive med hensyn til læreplanens samlede faglige indhold. Én forståelse vedrørende eksemplaritet er, at denne i stor udstrækning

tilgodeses gennem de generiske kompetencer, som projektarbejdet faciliterer. En anden forståelse peger på, at det (også) er den faglige fordybelse og detailbearbejdning af projektets afgrænsede problemstilling, der generer eksemplarisk ingeniørfaglig viden. Der hersker altså en spænding mellem fagfaglige forståelser og generiske forståelser.

Modsætninger og spændinger findes også i forhold til implementeringsstrategier. Disse omhandler på den ene led, hvorvidt PBL skal være inspiration for både undervisning i fagkurser og for projektførelse, eller hvorvidt PBL blot skal gælde projektførelse. På den anden led handler spændingerne om, hvorvidt implementering bør foregå med top-down- eller bottom-up-styring. Forståelserne i dette felt spænder lige fra en bottom-up-tilgang, hvor PBL gerne må tjene som inspiration til undervisere i både fagkurser og projekter, til forståelser, hvor ambitionerne er PBL som et uddannelsesdesign, der primært udfoldes i projekter. Der aftegnes en del mellempositioner mellem top-down- og bottom-up-orienteringer. Disse er udtryk for, at man har høje ambitioner, men også forstår nødvendigheden af en blødere implementering, "fordi det også har været en forandringsproces, som man har skullet kunne forstå som underviser" (interviewperson). Der fremføres imidlertid også kritik af denne tilgang, fordi den reelle PBL-indsats ikke modsvarer de udmeldte ambitioner. Der siges A, men der bliver ikke sagt B.

Artiklen kan imidlertid ikke drage konklusioner om overordnede kampe mellem forskellige PBL-diskurser. På baggrund af det empiriske materiale kan der ikke fremanalyses hegemoniske strukturer og kampe i den pågældende institutionelle kontekst. Men på baggrund af vores kortlægning ses det, at der i uddannelsesorganisationen trækkes på særligt tre overordnede diskurser, som bygger på forskellige rationaler (Jf. Buch, 2011). Den stærke rettedhed mod aftagerfeltet taler ind i en diskurs om markeds- og brugerorientering. Diskussionerne om PBL-principper og progressionsmodeller for PBL trækker derimod på en pædagogisk diskurs, hvor de studerende er i fokus. Endelig kan man med reference til diskussionen om klassiske versus moderne ingeniørprofiler spore en professionsdiskurs med den udøvende ingeniør i fokus.

Artiklens empiriske forskningsbidrag er således først og fremmest at synliggøre de mange stemmer, der taler ind i en PBL-satsning og vise mangfoldigheden af sameksisterende forståelser i det diskursive felt. Artiklens forskningsbidrag er endvidere teoretisk og metodisk ved at introducere Situational Analysis og positionskortlægning i PBL-forskningen. Artiklens ambition er ikke at pege på løsninger eller didaktiske anvisninger i forhold til PBL-implementering, men derimod at spejle PBL-forståelser i en organisatorisk kontekst og undersøge dilemmaer, modsætninger og flertydigheder i det diskursive felt.

Referencer

- Andersen, O. D., & Larsen, V. (2006). *Problembaseret læring: nye måder at undervise på ... bedre måder at lære på*. PRAXIS.
- Bacchi, C. (2000). Policy as Discourse: What does it mean? Where does it get us?, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 45-57, <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Barrows, H.S. and Tamblyn, R.M. (1980) *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.
- Berthelsen, J., Illeris, K., & Clod Poulsen, S. (1985). *Grundbog i projektarbejde: teori og praktisk vejledning*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Buch, A. (2011). Styringen af ingeniørprofessionen. I Martin Bolk Johansen & Søren Gytz Olesen (red.). *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*, 305-323, VIA System.

- Buch, A. Ramsay, L. M. & Løje H. (2022): Discursive Enactments of Knowledge Production in Engineering Education, *Engineering Studies*, DOI: 10.1080/19378629.2022.2141639
- Christensen, S. H., & Erno-Kjohede, E. (2011). Academic drift in Danish professional engineering education. Myth or reality? Opportunity or threat? *European Journal of Engineering Education*, 36(3), 285–299. <https://doi.org/10.1080/03043797.2011.585225>
- Chen, J., Kolmos, & Du, X (2021). Forms of implementation and challenges of PBL in engineering education: a review of literature, *European Journal of Engineering Education*, 46:1, 90-115, DOI: 10.1080/03043797.2020.1718615
- Clarke, A. E., Friese, C, Washburn, R. (1974). *Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretive Turn*. Los Angeles, CA: Second Edition. Los Angeles. Sage, 2018.
- Dahl, P. N. (2022). Forskellige forståelser af problemorientering - udfordringer ved projektpædagogikken. *Høgre utbildning*, 12(3), 15-30. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3958>
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Kbh. Christian Ejlers forlag.
- Harwood, J. (2010). Understanding Academic Drift: On the Institutional Dynamics of Higher Technical and Professional Education. *Minerva* 48, 413–427. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9156-9>
- Holgaard, J. E., Ryberg, T., Stegager, N., Stentoft, D., Thomasen, A. O. (2020). *Problembaseret læring og projektarbejde ved de videregående uddannelser*. Samfundslitteratur
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Internt notat. (2024) PBL i praksis på VIA. ingeniøruddannelser (ikke offentlig tilgængeligt)
- Imperial, M. (2021). Implementation Structures: The Use of Top-Down and Bottom-Up Approaches to Policy Implementation. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Retrieved 8 May. 2025, from <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-1750>.
- Kolmos, A., De Graff, E., Du, X. (2009). Diversity of PBL-PBL principles and models in (red.). I Du, X., De Graaff, E., Kolmos, A. *Research on PBL practice in engineering education*. Sense Publishers. 9-21.
- Larsen, V. (2013). *Faglighed og Problembaseret Læring: Vidensstrukturer i professionsuddannelser*. Institut for Planlægning, Aalborg Universitet.
- Negt, O. (1975). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. RUC forlag og boghandel, Viborg.
- Pedersen, K. (1997). *Saglig faglighed og det problemorienterede projektarbejde*. Roskilde Universitet. Forskningsrapportserien Nr. 30
- Pettersen, Roar. (1999). *Problembaseret Læring*, Dafolo
- Savin-Baden, M. (2014). Using problem-based learning: New constellations for the 21st century. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3 & 4)
- Ulriksen, L. (1997). *Projektpædagogik – hvorfor det?* UNIPÆD-Projektet. Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen Roskilde Universitetscenter.

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

Integration af praksis i universitetsundervisningen: Barrierer og håndteringsmuligheder

Thomas L.W. Toft¹, TEACH – Universitetspædagogisk Center på Søndre Campus, Københavns Universitet
Julie Marie Isager, TEACH – Universitetspædagogisk Center på Søndre Campus, Københavns Universitet
Bjarne Simmelkjær Sandgaard Hansen, TEACH – Universitetspædagogisk Center på Søndre Campus, Københavns Universitet

Abstract

Employability-dagsordenen har bidraget til, at universiteterne har intensiveret arbejdet med at styrke forbindelsen mellem uddannelse og arbejdsmarked. På Københavns Universitet (KU) kommer denne tendens til udtryk i strategiske satsninger, hvor praksisintegrerende undervisningsaktiviteter og samarbejde med eksterne aktører fremhæves som centrale elementer i uddannelserne. Denne artikel identificerer og begrebsliggør de barrierer, som undervisere på KU oplever for at gennemføre praksisintegrerende universitetsundervisning. Barrierer, der samtidig udgør forhindringer for KU's strategiske ambitioner. Med afsæt i kvalitativt empirisk materiale, herunder interviews med undervisere, identificerer vi seks barrierer, som spænder over didaktiske, faglige, organisatoriske og institutionelle forhold. Artiklen bidrager med et empirisk funderet og nuanceret blik på de vilkår og spændinger, der opstår, når employability-dagsordenen skal omsættes til undervisning i universitetsregi, samt med forslag til, hvordan barriererne kan adresseres ved at identificere handlemuligheder og ansvar på tværs af universitetets aktører.

Indledning

Employability er blevet en central ambition for udvikling og tilrettelæggelse af videregående uddannelser og markerer en væsentlig forskydning i forståelsen af universitetets rolle og formål (Minocha et al., 2017; Sin et al., 2019; Tomlinson, 2017). Denne forskydning kan bl.a. tilskrives et øget politisk pres på universiteterne (Jameson et al., 2012), ikke mindst via reforminitiativer rettet mod dimittendledighed (Klindt et al., 2021). Samtidig har arbejdsmarkedets efterspørgsel efter bestemte kompetencer fået en prominent position i uddannelsespolitikken. I Bologna-processen blev det fx formuleret som en kerneopgave for universiteterne at understøtte overgangen fra studie- til arbejdsliv (Magnússon & Rytzler, 2022; Sin & Neave, 2016). Dette fokus ses også i rationale for kandidatreformen, hvor det i den politiske rammeaftale fremhæves, at universitetsuddannelserne skal være tættere knyttet til det arbejdsmarked, hvor de studerende skal finde beskæftigelse efter endt uddannelse (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023).

Hvordan employability-dagsordenen omsættes til universitetsundervisning varierer imidlertid betydeligt (Bridgstock & Jackson, 2019). På nogle universiteter tilrettelægges uddannelser med kurser og undervisningsaktiviteter, der eksplicit orienterer sig mod, at de studerende tilegner sig branchespecifikke kompetencer og dermed fremstår mere "employable" i bestemte sektorer (Rees, 2021). Andre tilgange

¹ Thomas.toft@adm.ku.dk

indebærer integration af karrierelæring i undervisningen, hvor formålet fx kan være at styrke de studerendes bevidsthed om egne kompetencer og disses anvendelighed i forskellige professionelle kontekster (Dean et al., 2022). Variationen understreger, at employability ikke forstås eller realiseres på én bestemt måde, men formes af institutionelle vurderinger af, hvordan dagsordenen skal indgå i universiteternes uddannelsesstrategiske arbejde.

På Københavns Universitet (KU) kommer employability-dagsordenen til udtryk i erklærede ambitioner kendetegnet ved et særligt fokus på praksisintegration og samarbejde med eksterne aktører. I de seneste strategier på uddannelsesområdet fremhæves det, at sådanne elementer skal indgå som en naturlig del af undervisningen (Københavns Universitet, 2017, 2023). Universitetets 2023-strategi beskriver, at undervisningen i højere grad skal 'pege udad' mod praksisser og problemstillinger uden for universitetet og skabe mulighed for, at de studerende kan anvende deres kernefaglighed på nye måder gennem praksisintegrerende undervisningsaktiviteter:

"En tættere tilknytning til praksis skal være med til at ruste de studerende endnu bedre til fremtidens arbejdsmarked. Samtidig vil det få de studerende til at øge deres kompetencebevidsthed og skabe vigtige netværk, som kan være til gavn, også efter endt uddannelse." (Københavns Universitet, 2017, s. 14)

Dette omverdensfokus videreføres i KU's nuværende 2030-strategi, hvor der lægges særlig vægt på samarbejde med eksterne aktører om konkrete samfundsudfordringer (Københavns Universitet, 2023). Samlet tegner der sig dermed en bevægelse, hvor universitetsundervisningen på KU i stigende grad forventes at rumme konkrete samarbejder med aktører uden for universitetet, og hvor praksisintegration og eksternt samarbejde ses som pejlemærker for en forandring, der positionerer employability som et kendetegn ved universitetets uddannelser.

For at understøtte denne strategiske retning har KU iværksat en række tiltag, herunder udviklingen af en typologi for praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, som artiklens forfattere har været ansvarlige for i regi af et tværgående udviklingsprojekt. Projektet, som er nærmere beskrevet i Isager og Hansen (2023), tog afsæt i et institutionelt ønske om dels at kortlægge eksisterende praksisintegrerende undervisningsaktiviteter på KU, dels gennem denne kortlægning at danne grundlag for videndeling om og videreudvikling af aktiviteter på tværs af fag og fakulteter. Udgangspunktet for dette projekt var en forståelse af praksis som:

"(...) aktiviteter og funktioner i offentlige, civile og professionelle kontekster uden for universitetet, hvor kandidatens faglige kompetencer er relevante og kan være et væsentligt bidrag." (Isager & Hansen, 2023, s. 5)

For at indkredse bredden i de praksisintegrerende undervisningsaktiviteter gennemførte vi efteråret 2022 en spørgeskemaundersøgelse rettet mod uddannelsesledere på alle KU's seks fakulteter. Undersøgelsens formål var at kortlægge variation på tværs af uddannelser samt at indsamle konkrete eksempler og lokal terminologi. På baggrund af besvarelserne udvalgte vi i foråret 2023 en række undervisningsaktiviteter til nærmere undersøgelse gennem observationer og uformelle interviews med undervisere, studerende og øvrige ressourcepersoner.

De empiriske indsigter dannede grundlag for en typologi med ti grundformer for praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, herunder casearbejde, opdrag fra praksisaktører, feltbesøg og simulation (se Isager & Hansen, 2023, s. 12-14). Samtidig identificerede vi en række tværgående dimensioner, såsom variation i aktiviteternes omfang, graden af eksternt involvering og relationen til læringsmål og eksamen, som har betydning for, hvordan de konkret udformes.

Udviklingsarbejdet havde ikke til formål at identificere udfordringer ved praksisintegration. Undervejs blev det dog tydeligt, at en række forhold har væsentlig betydning for realiseringen af praksisintegrerende undervisning. Det blev eksempelvis klart, at mange undervisningsaktiviteter i høj grad var båret af enkeltpersoners engagement og netværk, og at praksisintegration dermed ofte beroede på lokale ildsjæle snarere end på systematiske, understøttende strukturer. Flere undervisere pegede desuden på, at arbejdet med praksisintegration er ressourcekrævende og forudsætter organisatorisk opbakning, hvis det skal kunne forankres bredt og bæredygtigt. Disse indsigter danner afsæt for artiklens fokus på barrierer for praksisintegrerende universitetsundervisning.

I artiklen anvender vi 'barriere' som en overordnet betegnelse for forhold, der kan hæmme integrationen af praksis i universitetsundervisning. Som beskrevet i tidligere studier omfatter barrierer for nye undervisningsmæssige tiltag ikke alene objektive eller strukturelle forhindringer, men også de oplevelser, positioner og fortolkninger, der i en given kontekst kan udfordre, begrænse eller modvirke underviseres muligheder, motivation eller incitament til at tage disse tiltag i brug i undervisningen (Børte et al., 2023).

Artiklen har et eksplorativt sigte og skal ikke læses som en udtømmende kortlægning af barrierer. Den udgør et empirisk funderet bidrag til universitetspædagogiske diskussioner om de vilkår og spændinger, der gør sig gældende, når employability-orienterede initiativer omsættes til konkrete forandringer af undervisningen og her må oversættes, forhandles og praktiseres af underviserne. Med dette afsæt undersøger artiklen følgende spørgsmål: *Hvilke barrierer oplever undervisere på Københavns Universitet for at gennemføre praksisintegrerende universitetsundervisning, og hvordan kan disse forstås som implementeringsudfordringer, der opstår, når policy-initiativer på uddannelsesområdet skal omsættes til praksis?*

Teoretisk rammesætning

KU's strategiske praksisintegrationsindsats kan som nævnt ses som et centralt defineret ønske om at forandre indholdet i og tilrettelæggelsen af undervisningen. I dette afsnit redegør vi med udgangspunkt i Henderson et al.'s (2010) forandringsstrategimodel for, hvilken type forandringsstrategi der er tale om, og hvordan man overordnet kan kategorisere oplevede barrierer i forbindelse med denne type strategi.

Praksisintegrationsindsatsen kan overvejende forstås som et eksempel på en *policy*-strategi. Hermed menes en strategi, hvor forandring søges drevet af formelle politikker, regler eller akkrediteringskrav. Initiativet kommer ofte fra ledelsesniveau eller eksterne myndigheder og har typisk et top-down-præg, hvor implementeringen afhænger af lokale fortolkninger og kontekstualiseringer i fagmiljøerne (Borrego & Henderson, 2014, s. 235–240; Ponitz, 1997; Porras & Silvers, 1991, s. 54). Policy-drevne indsatser har de seneste par årtier været en foretrukken måde for mange universiteter at søge at skabe forandring på uddannelsesområdet (Magnússon & Rytzler, 2022). Denne præference kan ses i lyset af en tiltagende 'corporatization' af universiteterne og universitetsundervisningen i den forstand, at universiteterne i stigende grad ses som virksomhedslignende organisationer, der blandt andet har behov for at vise resultater udadtil (Ezzeddine et al., 2023). Policy-drevne indsatser i universitetsverdenen indeholder imidlertid ofte en række iboende spændinger. For det første kan de opleves som eksternt pålagte (Borrego & Henderson, 2014, s. 238) og dermed udfordre ejerskab og motivation blandt undervisere. For det andet kan der opstå diskrepans mellem den formulerede ambition og de lokale strukturer, ressourcer og kulturer, der skal omsætte ambitionen til praksis. En vellykket omsætning kræver derfor typisk ikke blot formel opbakning, men også udvikling af kapaciteter og incitamenter, som ikke følger automatisk af policy-formuleringen.

For at belyse, hvordan barriererne for praksisintegration på KU kan forstås som implementeringsudfordringer ved policy-initiativer, anvender vi Lippitt-Knosters *Model for Managing Complex Change* (Knoster, 1991; Lippitt,

1987). Den blev oprindeligt udviklet af Mary Lippitt i 1987 med henblik på understøttelse af organisatorisk udvikling og forandringsledelse i erhvervslivet og senere udvidet af Timothy Knoster, som applicerede den i en analyse af et forandringsprojekt inden for velfærdsområdet. Netop for velfærds- og i særdeleshed uddannelses- og sundhedssektoren har denne model siden været et nyttigt arbejds- og analyseværktøj (Drazdowski et al., 1998; Ferrán et al., 2023; Huldudóttir, 2023; Villa & Thousand, 2000).

Modellen identificerer seks elementer, der skal være til stede i en forandringsproces, hvis den skal lykkes (se figur 1):

1. vision i form af en klar og fælles forståelse af formålet. En fælles vision er nødvendig, fordi den besvarer spørgsmålet om, hvorfor en forandring er nødvendig, og den kan give en forståelse af en overordnet retning.
2. konsensus i form af bred opbakning og enighed om retning og midler på tværs af alle relevante aktører. I universitetsuddannelsessammenhænge behøves der således opbakning fra ikke kun ledelse og universitetspædagogiske konsulenter, men også fra undervisere og studerende.
3. kompetencer i form af, at de involverede aktører oplever, at de besidder eller har adgang til de færdigheder og den viden, der skal til for at kunne gennemføre forandringen.
4. incitament i form af motiverende faktorer og belønningsstrukturer. De involverede aktører skal opleve, at det er en fordel for dem at indgå i forandringsprocessen. Fordele kan fx være mulighed for at have indflydelse på forandringsprocessen eller en udsigt til personlig eller faglig udvikling.
5. ressourcer i form af tid, økonomi, mandskab og organisatorisk støtte.
6. en handleplan forstået som en konkret og koordineret plan for implementering, dvs. for hvordan den fælles vision, de tildelte ressourcer og de tilstedeværende kompetencer skal bringes i anvendelse. Det er desuden vigtigt, at alle relevante aktører kender denne plan, og at den ikke kun har til formål at skabe overblik for projektledelsesgruppen.



Figur 1: The Lippitt-Knoster Model for Managing Complex Change (Caredda, 2020)

Ud over at identificere disse seks elementer giver modellen sit bud på mulige negative konsekvenser, hvis blot ét af disse elementer er fraværende i forandringsprocessen. Disse konsekvenser er qua modellens oprindelse formuleret i en terminologi, der er tilpasset erhvervslivets organisatoriske forandringsprocesser, og som vi ikke i alle tilfælde oplever som sprogligt dækkende for konsekvenserne af de barrierer, vi har identificeret.

Når vi samtidig bemærker, at flere andre studier af forandringsprocesser i uddannelses- og sundhedssektoren ikke gør brug af modellens konsekvensterminologi (Drazdowski et al., 1998; Ferrán et al., 2023), giver vi derfor hellere et eksempel på en konsekvens beskrevet ud fra et universitetspædagogisk perspektiv end at udfolde Lippitt-Knoster-modellens konsekvensterminologi: Om konsekvensen af manglende delt vision fremhæver den universitetspædagogiske litteratur, hvordan universiteternes kobling mellem uddannelse og arbejdsmarked kan vække skepsis og modstand blandt undervisere. Der sættes bl.a. spørgsmålstegn ved, om det er universitetets opgave at gøre de studerende 'arbejdsmarkedsparete', om denne dagsorden risikerer at trække fokus væk fra uddannelsernes kernefaglige indhold, og om universiteterne har de nødvendige rammer til at understøtte denne type undervisning (Daubney, 2022, s. 94; Kennedy et al., 2015). Disse spændinger tydeliggør, at integration af praksis i universitetsundervisningen ikke blot er et didaktisk anliggende, men også rejser spørgsmål om universitetets uddannelsesopgave og undervisernes professionelle identitet. Lignende eksempler kan gives på mulige konsekvenser af fravær af de øvrige elementer i modellen.

Et andet opmærksomhedspunkt ved brug af Lippitt-Knoster-modellen er, at den negative konsekvens ved fravær af et element ikke nødvendigvis realiseres fuldt ud. I eksemplet ovenfor medfører fravær af delt vision ikke nødvendigvis i sig selv, at selve forandringen ikke kan gennemføres, men blot at den gennemføres uden fuld opbakning fra alle involverede aktører. Modellens mulige negative konsekvenser skal således ikke forstås som et dikotomisk enten-eller. Kathie Dannemillers justerede version af Richard Beckhards formel for organisatorisk forandring tilbyder en mere nuanceret konsekvensforståelse: Forandring sker, hvis den kombinerede effekt af graden af oplevet behov for forandring, graden af delt vision og graden af klarhed over de første trin i forandringsprocessen er større end modstandskraften (Fry, 2021, s. 154; Wheatley et al., 2003, s. 62–64). Med denne forståelse er det således ikke en enkelt faktor, der helt kan blokere for forandring, men den samlede effekt af flere faktorer.

På den baggrund vælger vi at analysere barriererne for praksisintegration på KU med Lippitt-Knoster-modellen, så vi kan belyse bredden af udfordringer, som praksisintegrerende universitetsundervisning kan afstedkomme, men uden at inddrage modellens konsekvensterminologi og -forståelse.

Metode

Undersøgelsen er designet som en kvalitativ, eksplorativ kortlægning med det formål at identificere og begrebsliggøre barrierer for integration af praksis i universitetsundervisning. Undersøgelsens fokus udspringer af de empiriske indsigter, der blev genereret i forbindelse med udviklingen af den tidligere omtalte typologi for praksisintegrerende undervisningsaktiviteter. I dette arbejde blev det tydeligt, at en række forhold har væsentlig betydning for realiseringen af praksisintegrerende universitetsundervisning. Dette skabte et behov for en yderligere undersøgelse af, hvad disse forhold helt konkret består i.

På denne baggrund er undersøgelsesdesignet tilrettelagt som en kombination af to datagrundlag: (1) det empiriske materiale indsamlet i forbindelse med udviklingen af KU-modellen for praksisintegration og (2) nye interviews med undervisere, hvor fokus eksplicit rettes mod deres oplevelser af barrierer.

Datagrundlag 1: Brugertests og semistrukturerede interviews i udviklingen af KU-modellen

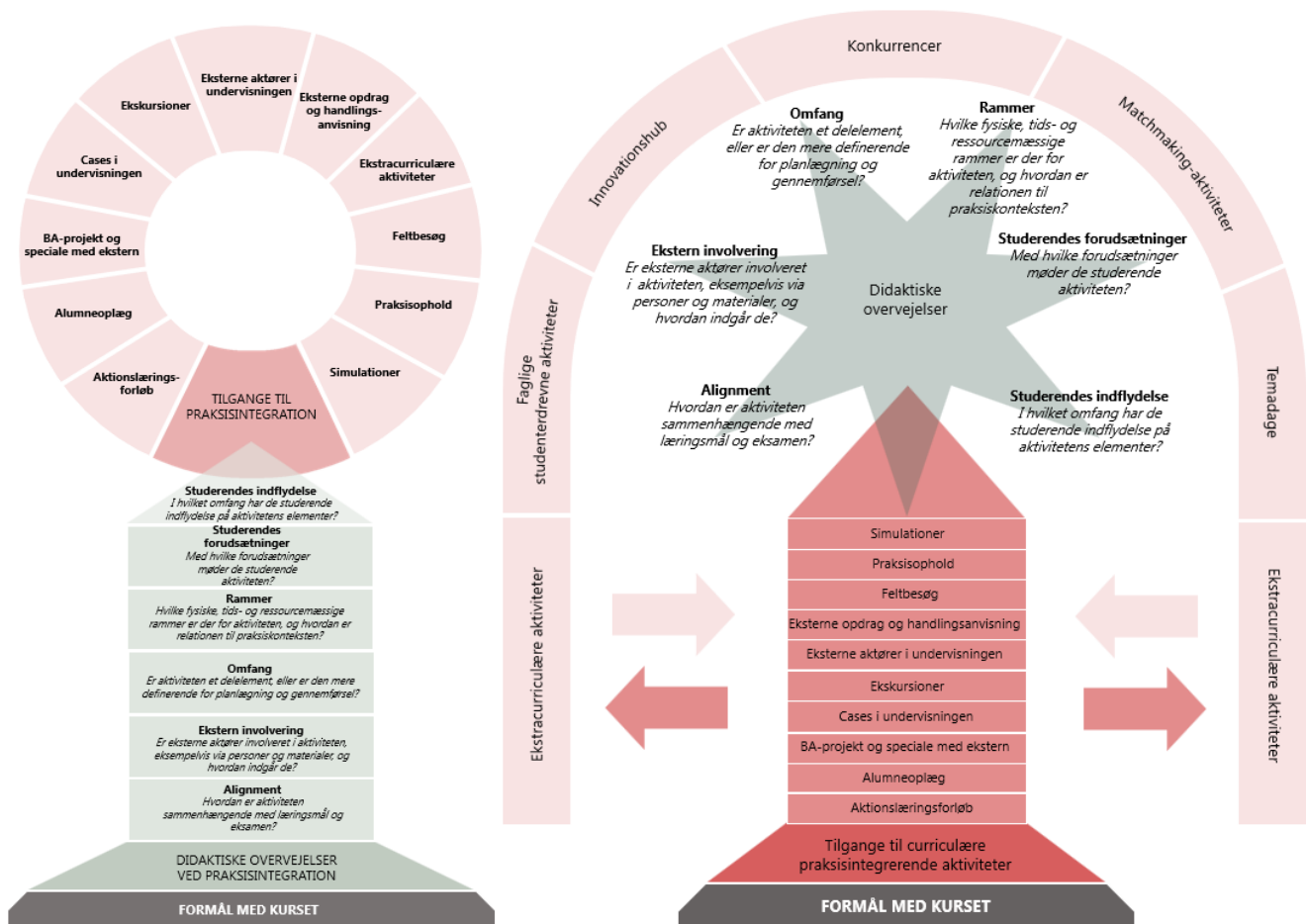
Det første datagrundlag stammer fra brugertests og interviews gennemført i forbindelse med udviklingen af

KU-modellen for praksisintegration, som er en grafisk visualisering og didaktisering af den omtalte typologi. Brugertests (usability testing) er en udbredt tilgang inden for forskningsområdet Human-Computer Interaction til at undersøge, hvordan tiltænkte brugere oplever og interagerer med en given teknologi, fx online søgedatabaser (Van Den Haak et al., 2003). Brugertests anvendes dog også inden for andre områder, herunder i undersøgelser af grafiske materialer (Vanicek & Popelka, 2023). Tilgangen er kendetegnet ved, at den typisk indebærer tænke-højt-metoden, hvor en deltager verbaliserer sine tanker, mens vedkommende interagerer med det materiale eller den teknologi, som forskeren præsenterer. Undervejs observerer og lytter forskeren til deltagerens interaktion og kan stille opklarende spørgsmål (Hertzum, 2020, s. 2-3).

I foråret 2024 gennemførte vi individuelle brugertests med syv undervisere. Underviserne blev rekrutteret på tværs af KU's seks fakulteter for at sikre variation i de undervisningskontekster, som modellen for praksisintegration skulle anvendes i, herunder undervisning inden for fx naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora. Dermed repræsenterede underviserne faglige traditioner, hvor forholdet mellem teori og praksis kan komme til udtryk på forskellige måder. Et yderligere inklusionskriterium var, at underviserne var videnskabeligt fastansatte ved KU, med spredning fra adjunkt til professor, og havde mulighed for at afsætte tid til at deltage i en brugertest og et efterfølgende interview.

Formålet med brugertesten var at få underviserne til at formulere, hvordan de læste og fortolkede forskellige versioner af modellen, herunder hvad der fremstod uklart, forvirrende eller særligt anvendeligt. Disse indsigter dannede grundlag for at revidere modellen, så dens opbygning fremstod logisk og indholdet meningsfuldt. Hver brugertest varede ca. 40 minutter, blev lydoptaget, og forløb i tre trin: 1) Deltageren blev introduceret til formålet med testen og til tænke-højt-metoden, 2) deltageren blev præsenteret for forskellige grafiske opsætninger af modellen (se figur 2), som var printet på papir, og bedt om at tænke højt, mens vedkommende læste hver version, og 3) undervejs stillede undersøgeren opklarende spørgsmål, hvorefter deltageren blev bedt om at give en samlet opsummering af sin læsning.

Efter hver brugertest blev der gennemført et individuelt semistruktureret interview (Kvale & Brinkmann, 2015) med en varighed på ca. 10 minutter, som blev lydoptaget. Her blev underviserne bedt om at reflektere over, hvad et supplerende inspirationskatalog burde indeholde for at gøre modellen operationaliserbar. Derudover blev de spurgt ind til, hvordan modellens praksisintegrerende aktiviteter kunne konkretiseres gennem eksempler, herunder hvordan sådanne eksempler bedst kunne formidles, fx gennem video eller tekst. Selvom brugertestene og de semistrukturerede interviews primært blev gennemført for at kvalificere modellen og det supplerende inspirationskatalog, genererede begge også indsigter i undervisernes egne oplevelser af at gennemføre praksisintegrerende undervisning, herunder forbundne frustrationer, bekymringer og usikkerheder.



Figur 2: Grafiske opsætninger af modellen for praksisintegration benyttet under brugertest

Datagrundlag 2: Interviewundersøgelse om barrierer

Da det eksisterende materiale fra udviklingen af modellen ikke var indsamlet med eksplicit fokus på barrierer, supplerede vi det med individuelle semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) med syv undervisere, som ikke indgik i datagrundlag 1. Semistrukturerede interviews blev valgt for at give mulighed for både sammenlignelige svar og uddybning af undervisernes egne erfaringer og perspektiver.

Inklusionskriteriet var, at undviserne havde erfaring med mindst én af de ti grundformer for praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, som indgik i den førnævnte typologi. Deltagernes erfaring med praksisintegrerende aktiviteter omfattede både erfaring med enkelte aktiviteter, fx alumneoplæg eller casearbejde, og erfaringer med flere forskellige former såsom opdrag fra praksisaktører, feltbesøg og eksterne gæsteundervisere. Deltagerne blev rekrutteret blandt undervisere ved Det Humanistiske Fakultet og repræsenterede forskellige fagområder inden for humaniora, herunder sprog, kultur, medier og kommunikation.

Interviewene blev gennemført i efteråret 2024. De havde en varighed på ca. 30 minutter og blev lydoptaget. Interviewguiden tog udgangspunkt i åbne spørgsmål om undervisernes erfaringer og oplevelser med at gennemføre praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, hvordan aktiviteterne konkret kom til udtryk i deres kurser, hvilke udfordringer eller vanskeligheder der kan opstå i arbejdet med dem, samt deres perspektiver på universitetets ambition om, at praksisintegration skal være et centralt element i uddannelserne. At de

supplerende interviews er foretaget på et enkelt fakultet rejser spørgsmål om overførbare og variation på tværs af faglige, organisatoriske og institutionelle rammer. Generaliserbarheden af studiet afhænger derfor af læserens indlevelse i og genkendelse af de fremanalyserede kategorier (Stake, 2005). I kombination med materialet fra modeludviklingen giver det samlede datagrundlag dog indsigter fra undervisere på tværs af KU.

Analytisk tilgang

Det lydoptagede materiale fra begge datagrundlag blev transskriberet i AmberScript, og det samlede transskriptionsmateriale havde et omfang på ca. 196 siders tekst. Den efterfølgende analyse blev gennemført som en tematisk analyse (Kawulich, 2017) og forløb i to trin.

I første trin identificerede og kodede vi manuelt de passager i materialet, der kunne relateres til barrierer for praksisintegration. Kodningen blev gennemført eksplorativt med henblik på at identificere både eksplicit formulerede og implicit antydede udfordringer. De i alt 63 kodede passager fra transskriptionerne blev herefter udskrevet i flere identiske eksemplarer og klippet ud, så de kunne fungere som analytiske enheder i den efterfølgende kollaborative analyseworkshop (Cornish et al., 2014), som udgjorde andet trin.

I det andet trin gennemgik, flyttede og grupperede vi systematisk de udklippede passager fysisk rundt på et stort mødebord med henblik på at udvikle foreløbige analytiske kategorier. Kategorierne blev derefter gennemarbejdet i flere iterative runder, hvor vi testede deres afgrænsning, indbyrdes relationer og empiriske dækning. I denne proces udvalgte vi også illustrative citater på tværs af de to datagrundlag, som tydeliggør centrale aspekter ved hver kategori.

På tværs af datagrundlagene identificerede vi seks overordnede kategorier af barrierer, der hver især rummer forskellige underliggende aspekter. Kategorierne spænder over strukturelle, organisatoriske, didaktiske og faglige forhold og danner grundlag for resultaterne, som vi præsenterer i næste afsnit.

Analyse og resultater

I det følgende præsenterer vi seks barrierer for praksisintegration. Til de fleste barrierer knytter der sig et eller flere aspekter, som uddyber barrierens karakter og viser dens forskellige former (se tabel 1 for en oversigt). Hvert afsnit er struktureret således, at vi først introducerer barrieren og dens eventuelle aspekter og dernæst uddyber dem gennem empiriske citater og fortolkende analyse for til slut at kommentere med Lippitt-Knosters *Model for Managing Complex Change* (Knoster, 1991; Lippitt, 1987). Formålet er at give et nuanceret indblik i, hvordan barrierer fremtræder og italesættes. Af hensyn til anonymitet er alle citerede informanter tildelt pseudonymer, og deres uddannelsesmæssige tilhørsforhold er udeladt.

Identificeret barriere	Tilknyttede aspekter
1. Indgreb i den faglige undervisning	a. Implicit, ikke-anerkendt praksisintegration på uddannelsen b. Styringsmekanismer
2. Udfordring af underviseres faglige selvforståelse	a. Forudsætninger for at kunne undervise med praksisintegration b. Rollen som underviser
3. Utilstrækkelige ressourcer	a. Understøttelse b. Forberedelsestid c. Belønningsstruktur
4. Uoverensstemmelse med uddannelsesdesign	a. Studerendes faglige parathed b. Strukturelle rammer
5. Forskellige orienteringer blandt studerende	a. Forventninger til universitetsundervisning b. Faglige interesser og retninger
6. Uklar relation til universitetets uddannelsesopgave	

Tabel 1: Identificerede barrierer for praksisintegration og tilknyttede aspekter

Indgreb i den faglige undervisning

Den første barriere består i, at den strategiske indsats bliver oplevet som et top-down-indgreb i den undervisning, som underviserne har tilrettelagt ud fra kernefaglige hensyn. Til barrieren knytter sig aspektet *implicit, ikke-anerkendt praksisintegration på uddannelsen*. På flere uddannelser indgår der allerede undervisningsaktiviteter af praksisintegrerende karakter, men fordi de typisk er drevet af faglige intentioner og ikke har et eksplicit formål om at skabe koblinger mellem uddannelsen og professionelle kontekster uden for universitetet, bliver disse aktiviteter ikke opfattet som praksisintegration. Undervisere oplever den ovenfra kommende, strategiske satsning som udtryk for manglende forståelse af, hvad der foregår i undervisningen. Praksisintegrationsdagsordenen bliver opfattet som et ønske om noget 'nyt', som allerede eksisterer, bare i andre former og med andre begrundelser. Det fører til oplevelsen af, at undervisernes egne eksisterende indsatser overses eller negligeres. Eksempler på citater om aspektet *implicit, ikke-anerkendt praksisintegration på uddannelsen* er disse:

"(...) der er også nogen, der bliver ... jeg vil ikke sige stødt, men i hvert fald sådan lidt provokeret af tanken om, at nu skal der praksisinddragelse ind. Og så siger de, 'jamen, det har vi jo gjort i mange år'. 'Hvorfor skal det nu lige pludselig ... nu er det blevet en satsning et eller andet sted', og når der kommer sådan en satsning, så ligger det sådan lidt underforstået, at det er, fordi det mangler." (Kristoffer, lektor)

"Så kan man sige, at det der med at have alumneoplæg, ekskursioner, eksterne aktører, feltbesøg og så videre. Det kan man sige, det er jo noget, vi allerede gør, uden at vi tænker over det som praksisintegrering."
(Sigurd, lektor)

Et andet aspekt, *styringsmekanismer*, viser undervisernes oplevelse af nye indsatsområder, som uddannelserne løbende forventes at løfte. Underviserne giver udtryk for en mæthed i forhold til de mange krav til, hvad undervisningen bør indeholde. Praksisintegration bliver opfattet som eksempel på en styringsmekanisme, der bidrager til en standardisering af både undervisningsindhold og -former, ensretning af uddannelserne og begrænsning af undervisernes råderum til at tilrettelægge og udvikle undervisningen ud fra deres faglige vurderinger og prioriteringer. Et eksempel på et citat om aspektet *styringsmekanismer* er dette:

"Fordi jeg har det også efterhånden sådan, har folk snart noget valg? Altså det er jo også, 'nu skal I dit, nu skal I dat', ikk? 'Og husk lige ...' 'Og I skal også kompetenceudvikles, og I skal ...'. Altså der kommer hele tiden nogen og fortæller underviserne, hvad de skal. Altså som i hele tiden, ikk. (...) Altså det er sådan ... jeg synes også, at der altså ... hvor er der egentlig plads til det der med, at man som underviser ligesom kan have det frie initiativ?" (Luna, lektor)

Barrieren om indgreb i den faglige undervisning vidner om strategiske ambitioners legitimitet i fagmiljøerne. Konsensus om, at der skal bruges yderligere ressourcer i form af tid på praksisintegration i undervisningen, er udfordret (Knoster, 1991). Når der allerede er praksisintegrerende undervisningsaktiviteter i kurserne, deler underviserne den strategiske vision om, at universitetsundervisning også skal være praksisintegrerende, men der er overordnet uenighed om forandringsbehovet.

Udfordring af underviseres faglige selvforståelse

Denne barriere knytter sig til, hvordan praksisintegration opleves som en udfordring af undervisernes faglige identitet og professionelle rolle. Aspektet *forudsætninger for at kunne undervise med praksisintegration* er oplevelsen af, at denne type undervisning forudsætter særlige kompetencer, som ikke nødvendigvis er beslægtet med de kvalifikationer, man ansættes på baggrund af på universitetet. Ikke alle underviserne mener, de har kendskab til eller netværk inden for de erhvervspraksisser, uddannelsen retter sig mod. Det kan skabe usikkerhed om, hvordan man planlægger og gennemfører undervisning, der integrerer praksis. Eksempler på citater om aspektet *forudsætninger for at kunne undervise med praksisintegration* er disse:

"Jeg tror, der er en usikkerhed, at man tænker det, 'jeg er ikke uddannet til praksis'. 'Så jeg kan formidle viden, men det er ikke vores opgave at løse praktiske opgaver'." (Sylvia, lektor)

"Vi er jo ikke, da vi engang blev ansat ... også dem, der bliver ansat nu, de bliver jo ikke ansat på, at de er gode til at samarbejde med eksterne partnere, medmindre det er med henblik på at få funding til forskning. Altså det jo ikke ... det står ikke i vores jobbeskrivelse. Det står heller ikke i opslaget, tror jeg (...) hvem har kompetencerne til at gøre det her?" (Kristoffer, lektor)

Aspektet *rollen som underviser* handler om en ændret professionel selvforståelse, dvs. hvad det kræver fagligt og personligt at indgå i samarbejde med eksterne aktører om en konkret problemstilling, som de studerende skal udvikle løsningsforslag til. I denne type undervisning forandrer underviserens rolle sig i forhold til mere traditionel undervisning. Underviseren skal nu indtage en faciliterende rolle og være villig til at improvisere undervejs, især fordi samarbejde med eksterne aktører ofte har en uforudsigelig karakter, som kræver løbende tilpasning af både undervisningens indhold og form. Det kan give en følelse af kontroltab og reducerede

planlægningsmuligheder, og det er noget, som ikke alle undervisere er komfortable med. Hvor nogle undervisere trives i en åben og improvisatorisk undervisningsform, kan andre opleve den som krævende og overvældende. Eksempler på citater om aspektet *rollen som underviser* er disse:

"(...) i nogle undervisningssituationer synes jeg, at man bliver mere en facilitator, end man egentlig er ... sådan klassisk ... sådan, 'nu skal jeg lige fortælle jer her, hvad det her handler om'. Hvor man mere skal være med til at facilitere, at de studerende selv når frem til nogle erkendelser omkring, hvordan de skal gribe noget an. Så man er mere, ja, man understøtter ligesom mere nogle erkendelsesprocesser, end at man ligesom siger, 'okay, venner, i dag er det det her tema, nu skal I høre, nu skal vi diskutere sådan og sådan, og vi har de her tekster og sådan'." (Luna, lektor)

"Men jeg kan også sige, at der er mellem undervisere, men også studerende ... at de kan rigtig godt lide, hvis de har noget fikseret indhold. Så der er et semester, og det er, hvad vi skal lære. Og så hvis man skal improvisere pludselig, så betyder det ... så føler de sig stresset. Studerende, men også undervisere." (Sylvia, lektor)

Barrieren om *underviseres faglige selvforståelse* kan forstås som Lippitt-Knosters element om oplevede kompetencer, dvs. kompetencer og netværk, som ikke er en del af den traditionelle VIP-rolle (Knoster, 1991). Fraværet af oplevede kompetencer kan skabe usikkerhed og føre til, at undervisere enten helt fravælger praksisintegration eller afholder sig fra at gøre brug af de mere krævende undervisningsaktiviteter, såsom samarbejde med eksterne aktører, trods enighed om vision og konsensus.

Utilstrækkelige ressourcer

Undervisere oplever, at utilstrækkelige eller helt fraværende ressourcer er en barriere for at gennemføre praksisintegrerende undervisning. I denne kontekst betyder aspektet *understøttelse*, at undervisere savner konkret hjælp til en række opgaver, der er afgørende for, at praksisintegration kan realiseres. Det kan fx handle om at få identificeret og kontakten relevante eksterne aktører, få etableret og fastholdt samarbejdet, få formuleret samarbejdsaftaler, formidlet information mellem aktører og studerende, søgt midler til at dække udgifter og i det hele taget håndtere den praktiske planlægning. Eksempler på citater om aspektet *understøttelse* er disse:

"(...) det [at indgå samarbejdsaftaler med organisationer] er et kæmpe stykke arbejde, og en ting er, at det er et stort arbejde for den enkelte underviser, men det, der sker, når vi så hele tiden rykker rundt på kurserne, det er, at den næste underviser på kurset det øjeblik, man giver det videre, begynder forfra igen, og derfor synes jeg, at hvis vi skal arbejde med det her som sådan en fast del, så er det simpelthen noget, der skal løftes organisatorisk. Det kan ikke afhænge af den enkelte underviser." (Ingrid, lektor)

"[Der skulle] laves en samarbejdsaftale. Så har det været sådan, 'Nå jo, men det har vi jo ikke rigtig nogen afdeling, der rigtig tager sig af'. Så der er du lidt on your own. Og jeg er jo ikke jurist, så alene det har vi brugt enormt meget tid på. Og der tror jeg, der har virksomheder altså en forestilling om, at når vi som universitet kommer rejsende og gerne vil lave noget med dem, så er der et professionelt system, der støtter op." (Lotte, adjunkt)

Det andet aspekt, *forberedelsestid*, peger på, at mange undervisere oplever, at den reelle forberedelsestid til praksisintegrerende undervisning langt overstiger den normerede forberedelsestid. De interviewede undervisere har valgt at bruge den krævede tid, men det gør deres kolleger ikke nødvendigvis. Særligt kontakten og kommunikationen med de eksterne aktører er tidskrævende. Samtidig er det opgaver, der kun vanskeligt

kan uddelegeres til andre. Eksempler på citater om aspektet *forberedelsestid* er disse:

"Vi snakkede om det der med cases og sådan noget. Så jamen, han synes, det er en enormt god idé, men han gør det ikke mere, for han gider ikke. Han gider ikke det ekstraarbejde, der er med det. Han brugte decideret den formulering." (Ulla, professor)

"Altså det [eksternt samarbejde på kurset] er et fuldtidsjob oven i din undervisning. Fordi du skal ... du har en stor virksomhed, som du skal holde orienteret. Som du skal holde koordineret. Som du skal have møder med. Du skal forklare, hvad du gør. Du skal koordinere de studerende, i forhold til hvad for nogle undersøgelser må de komme ind og lave hvor. Du skal have godkendelser både juridisk og altså i det hele taget på alle mulige planer. Samtidig så er der ekstremt meget gate keeping i det." (Lotte, adjunkt)

Det tredje aspekt, *belønningsstruktur*, handler om, hvordan universitetets belønningsstrukturer påvirker undervisernes motivation for at integrere praksis i undervisningen. Hvis praksisintegration tager tid fra den karrierefremmende forskning, hvorfor skal man så kaste sig ud i praksisintegration? Et eksempel på et citat om aspektet *belønningsstruktur* er dette:

"Jeg har ikke gjort det efter ... jeg har ikke gjort det, efter jeg ikke længere er ekstern lektor. Altså fordi det går så meget ud over ens forskningsstid, så det tør jeg slet ikke give mig ud i." (Lotte, adjunkt)

Både fravær af administrativ understøttelse og utilstrækkelig forberedelsestid eksemplificerer klart Lippitt-Knoster-modellens udsagn om, at fraværende eller utilstrækkelige ressourcer kan føre til frustration (Knoster, 1991). Selvom der også er nævnt et tredje aspekt, *belønningsstruktur*, under denne barriere, refererer den i et Lippitt-Knoster-perspektiv ikke primært til ressourcer, men til incitament. Når karriereprogression primært belønner forskning, reduceres incitamentet for at investere tid i ekstraordinære undervisningsindsatser såsom praksisintegration.

Uoverensstemmelse med uddannelsesdesign

Uddannelsernes rammer og struktur er en barriere for praksisintegrerende undervisning. Aspektet *studerendes faglige parathed* handler om, at undervisere er optagede af, hvornår det fagligt giver mening at inddrage praksisintegration i uddannelsen. Det gælder især de studerendes parathed til at anvende fagets teorier og metoder i mødet med praksis. Det kan betyde modstand mod bestemte former for praksisintegration placeret på et fastlagt tidspunkt i uddannelsesforløbet. Tidligt på bacheloruddannelsen kan undervisere fx opleve, at de studerende endnu ikke er fagligt klar til at arbejde med praksis på meningsfulde måder. Hvis koblingen mellem teori og praksis bliver svag, risikerer praksisintegrationen at miste sin faglige relevans. Et eksempel på et citat om aspektet *studerendes faglige parathed* er dette:

"(...) i vores tilfælde er det blevet sagt, at det [samarbejde med ekstern aktør] skal foregå i løbet af bacheloruddannelsen, ikk, og inden man når til bachelorprojektet (...) jeg tror, den første reaktion var sådan, 'hvad er dog det for noget?'. 'Hvorfor det ... vores studerende er slet ikke klar til det her endnu'." (Kristoffer, lektor)

Det andet aspekt, *strukturelle rammer*, handler om, at praksisintegration ikke altid passer godt ind i de formelt kommunikerede rammer for uddannelsen. Eksempelvis angiver fagelementets ECTS-point forventet arbejdsbyrde, og visse former for praksisintegration kræver reelt mere af de studerende. Praksisrettede specialer med samarbejde med eksterne aktører kræver ofte en længere forberedelsesfase til at etablere kontakt, afklare fokus og få aftaler på plads. Sådanne opgaver starter typisk længe før den officielle specialeperiode og kan være

svære at finde tid til i et tæt pakket studieforløb. Et eksempel på et citat om aspektet *strukturelle rammer* er dette:

"Selvom man skriver, det er et projekt ... altså på KU-kurser. Så kan de [studerende] jo sige, og det kan de med rette, 'det kan du ikke forlange, jeg gør, for det står ikke nogen steder'. 'Der står jeg skal møde til 44 eller 34 timers konfrontationsundervisning, og der er ikke engang mødepligt'. 'Så jeg laver minimum effort og gør præcis det, der skal til for at opfylde kravene i studieordningen'. Og sådan kan man ikke bedrive et praksissamarbejde." (Lotte, adjunkt)

Denne barriere eksemplificerer, hvad Lippitt-Knoster-modellen (Knoster, 1991) ville betegne som manglende konsensus om, hvornår og hvordan praksisintegrerende undervisning bedst tilrettelægges konkret. Baggrunden for modstanden er undervisernes oplevelse af barrierer for de studerende dels i form af manglende kompetencer (jf. aspektet *studerendes faglige parathed*), dels i form af manglende vision og incitament for praksisintegration samt utilstrækkelige ressourcer (jf. aspektet *strukturelle rammer*). At de strukturelle rammer endog modarbejder praksisintegration er desuden endnu et eksempel på organisatorisk fravær af en tilstrækkeligt konkret handleplan og koordinering på tværs.

Forskellige orienteringer blandt studerende

En barriere for praksisintegrerende undervisning er, at ikke alle studerende nødvendigvis er begejstrede for praksisintegration. Det første aspekt, *forventninger til universitetsundervisning*, handler om, at studerende kan opleve praksisintegration som et brud på de traditionelle rammer for universitetsundervisning, som de har vænnet sig til og tilrettelagt deres hverdag efter. Det handler fx om, hvor undervisningen foregår, og hvad den plejer at indebære. Praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, der kræver rejse til eksterne lokationer eller forudsætter yderligere forberedelsestid, fx på projektgruppearbejde, kan udløse negative studenterreaktioner. Sådanne måder at studere på har ikke været forventet, da de startede på universitetet. Eksempler på citater om aspektet *forventninger til universitetsundervisning* er disse:

"(...) der er nogle studerende, som synes, det er en kæmpe gave at få lov til det [projektarbejde med en organisation], og de elsker det, og de ser det som deres chance for at få en fod indenfor og netværke osv. Og så er der andre, der synes, det er unødvendigt tidskrævende. De vil hellere bare læse pensum, komme til undervisningen og så passe deres studenterjob. De vil ikke have alt muligt krævende med gruppearbejde og møder og alt muligt." (Ulla, professor)

"(...) der klagede de over, at de skulle bevæge sig væk fra universitetet og ind på den organisation, vi arbejdede med. At de skulle bruge tid på det. Vi lavede jo også nogle møder, der lå ud over undervisningen, og som ikke lå på universitetet, men som lå i umiddelbar nærhed af vores samarbejdsorganisation. Simpelthen for at gøre det nemmere at lave noget trouble shooting og sparring. Så vi sagde, 'okay, vi sidder et eller andet sted i de her to timer, så kan I komme hen og få vejledning og få hjælp til det her, og vi kan hjælpe med at koordinere og sådan nogle ting'. Det var også det, de klagede over. At vi pludselig forlangte, at de skulle være et sted." (Lotte, lektor)

Det andet aspekt, *faglige interesser og retninger*, angiver, at ikke alle studerende er interesserede i den praksis, der bliver integreret i undervisningen. Nogle er drevet af en mere teoretisk faglig interesse, mens andre godt kan være orienterede mod praksis, men ikke netop den form for praksis, som aktiviteten integrerer, fordi de forestiller sig en anden karriere. På trods af underviserens intentioner bliver praksisintegration derfor ikke nødvendigvis oplevet som relevant eller motiverende af alle studerende.

Barrieren *forskellige orienteringer blandt studerende* viser, at fravær af elementer i Lippitt-Knoster-modellen (Knoster, 1991) kan have konsekvenser for alle relevante aktører, dvs. ikke kun for underviserne, men også for de studerende.

Uklar relation til universitetets uddannelsesopgave

Analysen viser et grundlæggende spørgsmål som den sidste barriere, nemlig: Hvad skal universitetet uddanne de studerende til? Dette er betydningsfuldt for, hvilken rolle praksisintegration kan og bør spille i universitetsundervisning. I vores materiale ser vi, at undervisere har forskellige opfattelser af universitetets kerneopgave. Nogle betoner, at universitetet først og fremmest skal sikre de studerende en dyb og forskningsbaseret faglighed, og at dette udgør universitetets særlige bidrag til samfundet. Andre peger derimod på, at universitetet i høj grad bør tage ansvar for at ruste de studerende til at anvende deres faglighed i professionelle kontekster uden for universitetet. Denne uenighed handler ikke om, hvorvidt praksisintegration kan indgå i undervisningen, da den allerede forekommer i forskellig grad blandt de interviewede undervisere, men om hvor stor en vægt den bør tillægges. Barrierens kerne består dermed i forskellige grundholdninger til, hvordan universitetets formål skal forstås og prioriteres. Eksempler på citater om barrieren *uklar relation til universitetets uddannelsesopgave* er disse:

"(...) man kunne jo også have kravlet op i elfenbenstårnet og sagt, 'her lærer vi dem det ypperste af det, vi kan', og 'så må nogle andre lære dem det andet'. Altså, det kunne jo være det modsatte; at sige. 'Vi værner om specialistviden, om forskningen og så videre'. Og ... 'så er vi ligeglade med, at vi har en regering, der siger, vi skal gøre noget andet'. Men sådan har man jo ikke gjort." (Kristoffer, lektor)

"Der er sikkert også undervisere, der ville synes, at det er fuldstændig irrelevant for dem at arbejde på denne her måde. Ikke at det objektivt set er det, men de synes, det er det. Kan du følge mig? Af forskellige årsager. Fordi de ikke synes, det har noget med fagligheden at gøre, eller fordi de ikke synes, det har noget at gøre med den måde, man overhovedet skal beskæftige sig med videnskab på. Og ikke fordi ... altså. Og de studerende må selv finde sig et job, ikk (...) Og det er egentlig ikke for at nedgøre det. For der kan altså også være en eller anden grad af ræsonnement." (Luna, lektor)

I Lippitt-Knoster-modellens terminologi mangler der således en fælles vision, hvilket kan skabe forvirring og ikke mindst begrænse muligheden for at skabe et fælles afsæt for forandringen (Knoster, 1991).

Diskussion

Analysen af det kvalitative empiriske materiale om underviseres oplevelser med praksisintegrerende universitetsundervisning viste seks overordnede barrierer, der både dækker grundholdninger til universitetsuddannelse, organisationsforhold, ansættelsespolitik og kompetencer. Som de forrige afsnit samlet viser, møder KU's praksisintegrationsindsats – ganske ligesom andre policy-baserede forandringsstrategier (Borrego & Henderson, 2014) – barrierer, der ikke alene kan tilskrives enkeltpersoners modstand eller kompetencemangel, men som afspejler fravær af eller svaghed i et eller flere af Lippitt-Knoster-modellens kerneelementer. Policy-initiativer i universitetsundervisning kræver således andet og mere end strategisk formulering og formel vedtagelse for at føre til reel praksisændring.

Lippitt-Knoster-modellens dikotomiske konsekvensforståelse blev i afsnittet "Teoretisk rammesætning" nuanceret til, at fraværet af et enkelt element ikke nødvendigvis blokerer helt for forandring, men at der skal ses på den samlede effekt af flere faktorer (Fry, 2021, s. 154; Wheatley et al., 2003, s. 62-64). I vores empiriske materiale manifesteres denne nuancerede konsekvensforståelse ved, at de interviewede undervisere på trods af

barrierer på et eller flere elementer i Lippitt-Knoster-modellen har undervist praksisintegrerende, hvilket ellers kunne synes at være et paradoks. De underviser tilsyneladende praksisintegrerende på trods af uenighed om strategiens udtalte behov for forandring, manglende konsensus, handleplan, oplevede kompetencer, anerkendelse og ressourcer. Er der så brug for strategiens udsagn om forandringsbehov, når disse undervisere tilsyneladende får praksisintegrerende undervisning til at fungere? De interviewede undervisere deler visionen om, at det er udbytterigt for de studerende at indgå i praksisintegrerende undervisningsaktiviteter, og får det til at fungere. Et bud på årsagen til de deltagende underviseres ekstra frivillige arbejdsindsats er, at det opleves meningsfuldt. Men deres kolleger er ikke nødvendigvis villige til at levere det stykke ekstraarbejde. Praksisintegration risikerer da at blive et individuelt anliggende, hvilket vidner om, at universitetets ambitioner ikke i tilstrækkelig grad ledsages af en overordnet, koordinerende handleplan for praksisintegration i uddannelserne på tværs af undervisere og fagelementer (Knoster, 1991).

At lægge en sådan handleplan og i første omgang danne overblik over behovet for udvikling af undervisning på uddannelserne kræver imidlertid dels enighed om, hvad målet for praksisintegration er, hvornår det er opnået, og dels en kontinuerlig samtale om, hvordan de mange grundopfattelser af universitetets opgaver kan sameksistere. Hvis sådanne diskussioner skal blive frugtbare, kræver det desuden et nogenlunde klart vokabularium for, hvornår og hvordan praksisintegrerende undervisning pågår. Som beskrevet er der undervisere, som enten ikke genkender deres undervisning som praksisintegrerende og dermed i tråd med universitetets ambitioner, selvom den kunne beskrives sådan, og andre, som bevidst ikke ønsker at undervise praksisintegrerende. Samtidig står det klart, at flere aktører må inddrages i denne samtale. Eksempelvis kan den modstand, som underviserne beskriver, at de mødes af fra studerende, være en følge af manglende konsensus blandt de studerende om vigtigheden af praksisintegration (Knoster, 1991).

At KU's strategi nævner styrket praksisintegration kan – som vist i barrieren om oplevede indgreb i den faglige undervisning – læses som en strategi, der skal forandre universitetsundervisning, og dermed at den henvender sig til de mangeartede ansatte 'inde i' universitetet. Det er et overordnet budskab, der ikke er specifikt henvendt til nogen bestemt. Derfor kan måske især de undervisere, der arbejder hårdt for at få praksisintegrerende undervisning til at fungere, lade sig ramme af et sådant overordnet budskab om forandringsbehov. Det er dog også en mulighed, at de strategiske udmeldinger ikke er rettet 'indad' mod uddannelserne, men udad mod andre interessenter, og at de strategiske udmeldinger ikke beror på en mere dybdegående forståelse af, hvornår undervisning er praksisintegrerende, i hvilket omfang undervisningen allerede er det, og holdninger til, hvem der bør ændre deres undervisnings- og uddannelsesdesign.

I dette noget udfordrende landskab af barrierer, strategiske udmeldinger og universitetshverdag bliver spørgsmålet, hvordan organisationen kan gøre praksisintegration ladsiggørlig for underviserne. Formålet med dette ville være at klargøre og fordybe universitetsuddannelsernes faglige samfundsbidrag ved at skabe gode rammer for meningsfuld, kernefagligt udviklende praksisintegration.

Universitetspædagogiske implikationer

Resultaterne viser, at barriererne for praksisintegration i universitetsundervisning er forbundet med strukturelle, organisatoriske og kulturelle forhold. Barriererne angår dermed ikke kun pædagogiske anliggender. Ønsker universitetet at arbejde for at reducere de barrierer, som undervisere møder i forbindelse med praksisintegrerende undervisning, må der arbejdes bredt med både konkrete forhold og grundlæggende normer. Tabel 2 søger ud fra vores kendskab til KU's organisatoriske rammer at give et bud på, hvem der i KU's organisation har myndighed og kompetencer til at håndtere de identificerede barrierer i håb om, at læseren vil overføre ansvarsfordelingen til institutioner med andre organisatoriske forhold.

Identificeret barriere	Tilknyttede aspekter	Mulige håndteringsstrategier
1. Indgreb i den faglige undervisning	<ul style="list-style-type: none"> a. Implicit, ikke-anerkendt praksisintegration på uddannelsen b. Styringsmekanismer 	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Pædagogiske konsulenter og fagmiljøer</i>: Synliggøre og begrebsliggøre eksisterende praksisintegrerende undervisningsaktiviteter b. <i>Institutedelser</i>: Identificere relevante undervisere og målrette indsatsen
2. Udfordring af underviseres faglige selvforståelse	<ul style="list-style-type: none"> a. Forudsætninger for at kunne undervise med praksisintegration b. Rollen som underviser 	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Institutedelser og centrale organer</i>: Tilbyde kompetenceudvikling og afstemme ansættelsespolitik b. <i>Pædagogiske konsulenter</i>: Understøtte vekselvirkning mellem fagekspert og facilitator
3. Utilstrækkelige ressourcer	<ul style="list-style-type: none"> a. Understøttelse b. Forberedelsestid c. Belønningsstruktur 	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>KU-ledelse</i>: Etablere støttefunktioner centralt eller lokalt b. <i>Institutedelser</i>: Forhandle aftaler om forberedelsestid c. <i>KU-ledelse</i>: Tilpasse ansættelses- og belønningspolitik
4. Uoverensstemmelse med uddannelsesdesign	<ul style="list-style-type: none"> a. Studerendes faglige parathed b. Strukturelle rammer 	<ul style="list-style-type: none"> a. <i>Fagmiljøer og pædagogiske konsulenter</i>: Udforske skalerbarhed i praksisintegration b. <i>Studieadministration og uddannelsesjurister</i>: Tilpasse strukturelle rammer og regler
5. Forskellige orienteringer blandt studerende	<ul style="list-style-type: none"> a. Forventninger til universitetsundervisning b. Faglige interesser og retninger 	<i>Fagmiljøer</i> : Metakommunikere formål og fagligt rationale for praksisintegration
6. Uklar relation til universitetets uddannelsesopgave		<i>Institutter og uddannelser</i> : Fremme faglige, kollegiale drøftelser af universitetets opgave

Table 2: Identificerede barrierer for praksisintegration, tilknyttede aspekter og bud på mulige håndteringsstrategier

Konklusion

I lyset af det stigende fokus på at styrke koblingen mellem uddannelse og arbejdsmarked, hvilket senest er kommet til udtryk som et væsentligt element i kandidatreformen, giver artiklen et blik på de udfordringer, der opstår, når employability-dagsordenen på KU omsættes til en ambition om at integrere praksis i undervisningen.

Artiklen identificerer KU's strategiske praksisintegrationsindsats som et eksempel på en *policy*-strategi, hvor den ønskede forandring mod mere praksisintegration i undervisningen søges drevet af en formel top-down-politik, men hvor implementeringen afhænger af lokale fortolkninger og kontekstualiseringer i fagmiljøerne. Analysen af underviseres oplevelser, artikuleret under brugertests og interviews, viser, at praksisintegrerende universitetsundervisning udfordres af en række barrierer, som på forskellig vis vanskeliggør realiseringen af KU's strategiske ambitioner. I artiklens empiriske materiale fremtræder seks overordnede barrierer, der spænder fra manglende ressourcer og strukturelle rammer til spørgsmål om faglig identitet og universitetets formål. Barriererne handler både om faglige vurderinger, om opfattelse af og forventninger til, hvad det vil sige at undervise eller blive undervist på et universitet, og om incitamentsstrukturer, personalepolitik og lavpraktiske forhold. På forskellig vis repræsenterer de forskellige kontekstualiseringer af manglende delt vision, konsensus, kompetencer, incitament, ressourcer og/eller handleplan, jf. Lippitt-Knosters *Model for Managing Complex Change*. Samtidig viser analysen paradokset, at der er undervisere, der trods disse barrierer allerede underviser praksisintegrerende. Dermed realiserede de den strategiske ambition, allerede før denne blev formuleret.

Artiklen bidrager med en differentieret forståelse af, hvorfor praksisintegrerende undervisning kan være vanskelig. Employability-dagsordenen er en betragtelig udfordring for universitetspædagogisk udvikling, fordi forventningerne til den enkelte underviser kan synes uoverkommelige. Uanset at enkelte undervisere prioriterer at gennemføre praksisintegrerende undervisning på trods af de mangeartede barrierer, er employability-dagsordenen for vigtig for uddannelserne til at være den enkeltes ansvar. Ansvar for at tolke og tage stilling til universitetets formål og underviserens rolle, tilrettelægge meningsfulde og sammenhængende studieforløb, allokere den fornødne tid og de fornødne ressourcer til praksisintegrerende undervisning m.m. bør således ikke påhvile den enkelte underviser, men bør løftes af hele organisationen.

Referencer

- Borrego, M., & Henderson, C. (2014). Increasing the Use of Evidence-Based Teaching in STEM Higher Education: A Comparison of Eight Change Strategies. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 220–252. <https://doi.org/10.1002/jee.20040>
- Bridgstock, R., & Jackson, D. (2019). Strategic institutional approaches to graduate employability: Navigating meanings, measurements and what really matters. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(5), 468–484. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1646378>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Caredda, S. (2020). *Models: The Lippitt-Knoster Model for Managing Complex Change*. <https://sergiocaredda.eu/organisation/models-the-lippitt-knoster-model-for-managing-complex-change>
- Cornish, F., Gillespie, A., & Zittoun, T. (2014). Collaborative Analysis of Qualitative Data. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 79–93). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n6>
- Daubney, K. (2022). "Teaching employability is not my job!": Redefining embedded employability from within

- the higher education curriculum. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(1), 92–106. <https://doi.org/10.1108/heswbl-07-2020-0165>
- Dean, B. A., Ryan, S., Glover-Chambers, T., West, C., Eady, M. J., Yanamandram, V., Moroney, T., & O'Donnell, N. (2022). Career development learning in the curriculum: What is an academic's role? *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 13(1), 142–154. <https://doi.org/10.21153/jtlge2022vol13no1art1539>
- Ezzeddine, R., Otaki, F., Darwish, S., & AlGurg, R. (2023). Change management in higher education: A sequential mixed methods study exploring employees' perception. *PLOS ONE*, 18(7), e0289005. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289005>
- Ferrán, O. R., Hofman, B., & Schraepen, B. (2023). *Inclusive education: Research and practice*. Wanceulen S.L.
- Fry, R. (2021). Beckhard, Richard: The Formulator of Organizational Change. I D. B. Szabla (Red.), *The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers* (s. 147–161). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38324-4_1
- Henderson, C., Finkelstein, N., & Beach, A. (2010). Beyond Dissemination in College Science Teaching: An Introduction to Four Core Change Strategies. *Journal of College Science Teaching*, 39(5), 18–25.
- Hertzum, M. (2020). *Usability Testing: A Practitioner's Guide to Evaluating the User Experience*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-02227-2>
- Huldudóttir, S. E. (2023). *How do Icelandic National Authorities Implement Public Health Policies?* [Master Thesis in Health Promotion and Health Psychology]. University of Bergen.
- Isager, J. M., & Hansen, B. S. S. (2023). *Typologi for praksisintegrerende uddannelsesaktiviteter ved Københavns Universitet*. TEACH.
- Jameson, J., Strudwick, K., Bond-Taylor, S., & Jones, M. (2012). Academic principles versus employability pressures: A modern power struggle or a creative opportunity? *Teaching in Higher Education*, 17(1), 25–37. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590978>
- Kawulich, B. B. (2017). Coding and Analyzing Qualitative Data. I D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith, & L. Suter (Red.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research* (s. 769–790). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473983953>
- Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S., & Grealish, L. (2015). Practice-Based Learning in Higher Education: Jostling Cultures. I *Practice-Based Learning in Higher Education: Jostling Cultures* (s. 1–13). Springer Netherlands.
- Klindt, M. P., Friis-Nielsen, C., & Ørum, A. B. (2021). Nye veje for universiteternes employability-indsats. *Samfundsøkonomen*, 3.
- Knoster, T. (1991). *Leading and Managing Complex Change*. The Association for Severely Handicap (TASH) Conference.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Universitet. (2017). *Talent og samarbejde - Strategi 2023*.
- Københavns Universitet. (2023). *Strategi 2030 - Til gavn for flere*.
- Lippitt, M. (1987). *Managing Complex Change Model*. Model udviklet for Enterprise Group, Ltd.

- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2022). Policy Matters. I *Towards a Pedagogy of Higher Education: The Bologna Process, Didaktik and Teaching* (1. udg., s. 32–51). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003054160>
- Minocha, S., Hristov, D., & Reynolds, M. (2017). From graduate employability to employment: Policy and practice in UK higher education. *International Journal of Training and Development*, 21(3), 235–248. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12105>
- Ponitz, D. H. (1997). The journey of transformation for Sinclair Community College. I T. U. O'Banion (Red.), *A Learning College for the 21st Century* (1. udg., s. 104–126). Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated.
- Porras, J. I., & Silvers, R. C. (1991). Organization Development and Transformation. *Annual Review of Psychology*, 42(1), 51–78. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.42.020191.000411>
- Rees, S. (2021). Re-imagining employability: An ontology of employability best practice in higher education institutions. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 663–678. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1670637>
- Sin, C., & Neave, G. (2016). Employability deconstructed: Perceptions of Bologna stakeholders. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1447–1462. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.977859>
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2019). Accepting employability as a purpose of higher education? Academics' perceptions and practices. *Studies in Higher Education*, 44(6), 920–931. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1402174>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. udg., s. 443–466). Sage Publications.
- Tomlinson, M. (2017). Introduction: Graduate Employability in Context: Charting a Complex, Contested and Multi-Faceted Policy and Research Field. I M. Tomlinson & L. Holmes (Red.), *Graduate Employability in Context* (s. 1–40). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7_1
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Aftale om rammerne for reform af universitetsuddannelser i Danmark*.
- Van Den Haak, M., De Jong, M., & Jan Schellens, P. (2003). Retrospective vs. concurrent think-aloud protocols: Testing the usability of an online library catalogue. *Behaviour & Information Technology*, 22(5), 339–351. <https://doi.org/10.1080/0044929031000>
- Vanicek, T., & Popelka, S. (2023). The Think-Aloud Method for Evaluating the Usability of a Regional Atlas. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 12(3), 95. <https://doi.org/10.3390/ijgi12030095>
- Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Red.). (2000). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (2. udgave). Brookes.
- Wheatley, M. J., Tannenbaum, R., Griffin, P. Y., & Quade, K. (Red.). (2003). *Organization development at work: Conversations on the values, applications, and future of OD*. Pfeiffer.

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

Kursusdidaktik og Generativ AI på tværs af universiteterne

Jens Jørgen Hansen¹, Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, SDU

Malene Bolding, DTU Learning Lab, DTU

Mie Guldbæk Brøns, DTU Learning Lab, DTU

Christian Hatting Voss, SDU Universitetspædagogik, SDU

Lasse Krejberg, Center for Digitalt Understøttet Læring, AAU

Jonas Svenstrup Sterregaard, Center for Digitalt Understøttet Læring, AAU

Annette Q. Pedersen, Teach, KU

Mark Friis Hau, Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, RUC

Tom Gislev Kjærsgaard, Centre for Educational Development – CED, AU

Christian Winther Bech, Centre for Educational Development – CED, AU

Søren Baltzer Rasmussen, TEK Uddannelse, SDU

Rikke Toft Nørgård, DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, AU

Abstract

Danske universiteter afsøger i disse år, hvordan Generativ AI (GAI) kan anvendes i undervisning, forskning og eksamen. Universiteternes pædagogiske centre spiller en central rolle i denne udvikling, særligt i kompetenceudviklingen af videnskabeligt personale. Denne artikel undersøger, hvordan pædagogiske konsulenter og forskere ved syv universiteters pædagogiske centre har udviklet og afprøvet kursusdesign, der understøtter personalets brug af GAI i deres praksis. Artiklen tilbyder tre perspektiver på mødet mellem kursusdidaktik og GAI. Først nuanceres begrebet disruption som et relationelt fænomen, der ændrer undervisnings- og arbejdsgange samt vurderingspraksisser. Dernæst præsenteres en empirisk analyse baseret på dokumentstudier af didaktiske cases, som viser, hvordan kursusdesignere fortolker og anvender GAI i konkrete undervisningssituationer. Afslutningsvis diskuteres, hvordan resultaterne kan informere udviklingen af bæredygtige og institutionelt forankrede kursusformater i universitetspædagogikken.

Introduktion

Kursusdidaktik har som omdrejningspunkt at åbne et refleksionsrum for en kursusdesigner i forhold til kompetenceudvikling af deltagere i et bestemt emne. Som refleksionspraksis bidrager didaktik til at styrke kursusdesigneres refleksion om undervisning og kvalificere udviklingen af deres didaktiske design med henblik på at skabe engagerende og effektive læreprocesser (Hansen & Nørgård, 2022). Kursusdesignerens opgave

¹ jjh@sdu.dk

åbner en række grundlæggende almindidaktiske hv-spørgsmål, her formuleret med den tyske didaktikers Heimanns ord:

”Hvilket indhold skal jeg med en bestemt hensigt og i en bestemt situation bringe i spil med den lærendes oplevelsesmæssige, erkendelsesmæssige og færdighedsmæssige horisont med brug af bestemte metoder og bestemte medier?” (Heimann, 1962, s. 153)

Kursusdidaktikken adresserer en særlig didaktisk situation og en særlig didaktisk opgave, som især universiteterne har som omdrejningspunkt. De fleste universiteter har etableret en række pædagogiske centre, som bl.a. arbejder med kompetenceudvikling for undervisere (Duch & Nielsen, 2023). De pædagogiske centre har ’educational development’ (uddannelsesudvikling eller kapacitetsopbygning) som en særlig opgave, hvilket kan omfatte flere aspekter af en organisation. Fraser et al. (2010) skelner således mellem, at uddannelsesudvikling kan have fokus på den individuelle medarbejder, på institutionen og på en hel sektor, hvilket understreger at uddannelsesudvikling også indgår i større strategiske indsatser. Det individuelle perspektiv på kompetenceudvikling understreges af beskrivelsen af stillingsstrukturen for videnskabeligt personale, hvor det forventes, at videnskabeligt personale har de nødvendige pædagogisk-didaktiske kompetencer til at løfte deres undervisning, og de skal ”løbende vedligeholde og udvikle deres opnåede pædagogisk-didaktiske kompetencer”. (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019).

Når vi taler om *udvikling af pædagogisk-didaktiske kompetencer*, menes her konkret evnen hos undervisere/VIP til at didaktisere fagligt indhold, jf. Heimanns forståelse af didaktikkens funktion, dvs. at bringe et indhold i spil i en bestemt situation med henblik på at udvikle særlige kompetencer hos de lærende. Denne kompetencedimension omfatter i en universitetspædagogisk kontekst både (a) generelle pædagogiske færdigheder (fx læringsteori, vurderingsdesign og arrangement af læringsaktiviteter) og (b) fagdidaktiske færdigheder, som handler om, hvordan netop dette faglige indhold bedst kan repræsenteres, problematiseres og øves i praksis.

En central opgave for kursusdesigneren er at operationalisere læringsmål og tilrettelægge læringsaktiviteter og vurderingsformer, så undervisning, aktiviteter og mål er i konstruktiv alignment (Biggs & Tang, 2011; Laurillard, 2012). Det er dog vigtigt at nuancere, at denne opgave kan håndteres på forskellig vis: Nogle kursusdesignere vil primært fokusere på sikring af læringsudbytte og måling (Biggs & Tang, 2011), mens andre opfatter kursusdesignerens rolle som direkte knyttet til støtte for professionel kompetenceudvikling (Cohen-Scali, 2012; Eraut, 1994). Endelig peger nyere studier på, at didaktiske designere ofte fungerer som både rådgivere og forandringsagenter i samarbejde med fakultet/VIP, hvilket forklarer, hvorfor rollen beskrives både som ’designer’ og som ’facilitator’ i moderne institutionspraksis (Kumar et al., 2024).

Begrebet *kursusdidaktik* anvendes i denne artikel som et afgrænset analytisk begreb, ikke blot som et løst samlebegreb. Med *kursusdidaktik* peger vi på den særlige type didaktisk planlægning og design rammesat af den opgave, som universiteternes pædagogiske centre har i forhold til at håndtere kortere kompetenceudviklingsforløb (continuing professional development, CPD) rettet mod fagprofessionelle – i vores case: pædagogiske centre og videnskabeligt personale, der udbyder kurser til undervisere på universiteterne. Hvor klassisk didaktik ofte differentierer mellem undervisningsdidaktik (lektion/niveau), fagdidaktik (fagets særlige genstandsfelter) og almen didaktik (generelle principper), fremhæver kursusdidaktikken tre karakteristika, der adskiller den teoretisk og praktisk:

- et eksplicit fokus på transfer til professionel praksis og deltagernes arbejdskontekst,

- en organisatorisk og tidsmæssig skala (kortere, intensive forløb med konkrete implementeringsmål) og
- en designorienteret rollefordeling, hvor kursusdesigneren både fungerer som faglig facilitator og som andenordens didaktiker, der synliggør didaktiske valg for deltagerne, som selv er undervisere.

Denne afgrænsning gør begrebet mere præcist end blot at tale om "course design" i generelle vendinger, idet kursusdidaktik både indfanger den professionelle udviklingslogik og den institutionelle kontekst, som karakteriserer kompetenceudvikling på universiteterne (Dohn & Hansen, 2016; Godsk, 2023; Iskov, 2020).

Teoretisk forankres kursusdidaktik her i to komplementære felter: læringsdesign og educational development. Fra læringsdesignfeltet trækker vi på Laurillards designorienterede perspektiv, som ser undervisning som en designopgave bestående af mønstre, aktiviteter og feedbacksløjfer, der bør være teoretisk begrundede og evaluerbare (Laurillard, 2012). Fra uddannelsesudviklingsfeltet inddrager vi perspektiver, der understreger institutionelle rammer, målgrupper og strategisk forankring (Fraser, Gosling & Sorcinelli, 2010; Duch & Nielsen, 2023). Samlet giver dette et teoretisk udgangspunkt: Kursusdidaktik forstås som en praksis-og-designorienteret disciplin, hvor normative valg (hvad der er relevant viden), valg af format (mikrokursus, workshop, undervisningseksperiment) og organisatorisk forankring må kobles eksplicit for at sikre kvalitet og bæredygtighed (Fink, 2013).

Ovenstående har også en praktisk anvendelse i artiklen: For at undgå, at *kursusdidaktik* bliver et tyndt eller for ufokuseret begreb arbejder vi med tre analytiske dimensioner – kursusdesign som *proces*, *plan* og *praksis* – som både strukturerer vores dataindsamling og analyseskema (Dohn, Godsk & Buus, 2019). Disse tre niveauer gør det muligt at skelne mellem

1. *hvilket vidensgrundlag* der informerer design (*proces*),
2. *hvilke formål og formater* kursusplanen konkretiserer (*plan*), og
3. *hvordan* kurset faktisk realiseres og opleves i deltagerens arbejde (*praksis*).

Dermed fastholder vi kursusdidaktik som et analytisk begreb – og adskiller det klart fra både undervisningsdidaktik (lektionens mikrostruktur) og fagdidaktik (fagets indholdsstrategier), idet kursusdidaktik retter sig mod designet af professionelle kompetenceforløb i en institutions- og praksiskontekst (Illeris et al., 2010; Iskov, 2020).

Indledningsvis vil vi dog belyse, hvad Generativ AI (GAI), dvs. en type kunstig intelligens, der kan generere nyt indhold på baggrund af store datamængder, er som domæne, og hvorfor vi inden for videregående uddannelse skal kompetenceudvikle inden for dette felt?

GAI som domæne for kompetenceudvikling

GAI sætter en særlig udfordring for universiteters kompetenceudvikling. GAI er ikke blot en uddannelsesteknologi, forstået som en ressource, der (måske) kan understøtte undervisnings- og læringsprocesser (Richey, 2008), men en 'disruptive technology', som kan transformere hvordan mennesker lærer, producerer og arbejder (MacDowell et al., 2024). MacDowell, Moskalyk, Korchinski og Morrison (2024) nuancerer forståelsen af 'disruption' i relation til GAI: Disruption er ikke en iboende egenskab ved et teknisk artefakt, men et relationelt fænomen, der opstår, når teknologiens affordances møder og omformer etablerede undervisnings- og arbejdsgange. På baggrund heraf kræver en ansvarlig kompetenceudvikling af undervisere mere end teknisk oplæring; kursusdesignerens kompetenceudviklingsopgave fordrer redesign af undervisningsdesign og -aktiviteter, vurderingsformer og eksplicit håndtering af etiske og didaktiske

udfordringer. Vi anvender derfor 'disruption' analytisk som konkrete ændringer i praksisfelter – fx didaktiske formater og praksisser – frem for som teknologisk determinisme. Empirisk dokumenterer vi:

1. hvilke praksiselementer der ændres ved indførelse af GAI gennem kurser,
2. hvordan VIP og kursusdesignere fortolker og approprierer teknologien i konkrete undervisningssituationer, og
3. hvilke pædagogisk-didaktiske tilgange der fremmer henholdsvis hæmmer, at disse ændringer bliver reproducerbare og institutionelt bæredygtige.

På denne måde placerer vi disruption som et analyseredskab for didaktiske praksisforandringer – og ikke som en egenskab ved teknologien alene (MacDowell, Moskalyk, Korchinski, & Morrison, 2024).

GAI kan endvidere beskrives som en ekspanderende og dynamisk teknologi, der teknisk set kan beskrives som et "rapidly expanding landscape of platforms, software and tools" (Carrigan, 2025, s. 3). Carrigan (2025) siger i sin bog *Generative AI for Academics*:

"If we accept the framing of GenAI as a brave new world to which higher education must adapt or to be left behind, we lose sight of the many intellectual and organizational resources we have to shape our engagement with it." (Carrigan, 2025, s. 19)

Heri ligger, at nok sætter GAI en ny dagsorden, men universiteterne har selv en opgave i at forme, hvordan de vil arbejde med GAI, og der findes allerede mange ressourcer til at løfte denne opgave. Et centralt omdrejningspunkt er, hvordan vi støtter akademiske medarbejdere i at opbygge en reflektiv praksis og deres kompetencer til at bruge, kritisere og udvikle deres undervisning og støtte studerendes digitale literacy, således at de bliver "effective users, informed questioners, and reflective producers" (Johnson, 2023, s. 172). GAI bliver også beskrevet som en dilemmafyldt praksis, som omfatter etiske problemer, miljøbelastning og eksamensproblemet – "the great assessment panic" (Carrigan, 2025, s. 9).

AI-literacy (ofte koblet sammen med begrebet 'digital literacy' og digitale kompetencer), er et begreb, der bliver brugt til at indkredse underviseres kompetencer, som Long & Magerko (2020) definerer som "a set of competencies that enables individuals to critically evaluate AI technologies; communicate and collaborate effectively with AI; and use AI as a tool online, at home, and in the workplace" (Long & Magerko, 2020, s. 2). Undersøgelser peger på, at akademiske medarbejdere ikke umiddelbart har kompetencer til at bruge GAI i deres undervisning (Celik et al., 2022) – dvs. de mangler AI literacy i forhold til at benytte AI som en mulig ressource. Der er derfor behov for at udvikle deres professionelle handlekraft (professional agency), dvs. VIP'ernes evne til at træffe didaktiske valg og omsætte viden til praksis under institutionelle betingelser. Handlekraft er relationel: Den afhænger af individuelle dispositioner, institutionelle rammer og tilgængelige ressourcer (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). Kaplan-Rakowski et al., (2023) påpeger, at undervisere ikke skal være GAI-eksperter, men de må have de nødvendige kompetencer til at integrere teknologi på måder, som er ansvarlig og innovativ.

Hvor kompetenceudvikling kan ses som én udfordring, så er håndtering af modstand en anden. Undervisere kan have mistillid og modstand mod GAI, og de kan ikke se, at GAI-teknologer kan bidrage til at udvikle deres fag eller hensigtsmæssigt styrke deres undervisning eller de studerendes læring. Underviserens brug af teknologier er tæt tilknyttet til deres undervisningsmæssige praksis og deres fag. Kompetenceudviklingsopgaven kan således ikke kun have blik for GAI-teknologi som en isoleret størrelse, men må ses indlejret i deltagerens undervisnings- og fagkultur. Hermed åbnes der for et *hvordan*-spørgsmål, dvs. hvordan kan man etablere

meningsfulde møder mellem underviseres praksis og ny teknologi, som både kan befordre kompetenceudvikling og skabe rum for kritik og mistillid til GAI-teknologien?

GAI som opgave for kompetenceudvikling

Spørgsmålet er, hvilke kursusdesign og kursusformater der kan understøtte undervisernes kompetenceudvikling? Eksisterende forskning peger på flere formater. Nyaaba & Zhai (2024) benyttede webinarer som grundlag for professionel kompetenceudvikling. Olney et al. (2024) arbejdede med kompetenceudvikling i en "Learning Design & Course Creation Workshop", som er et onlineformat, der strukturerer kompetenceudvikling i en serie af workshops. Og Park (2023) fremhæver et kursusformat, der bygger på deltagernes praktiske eksperimenter: "In order to have expertise, it is necessary to provide a practical experience of integrating acquired artificial intelligence into classes rather than simply learning AI literacy knowledge." (s. 2). Citatet understreger, at GAI-ekspertise ikke isoleret set bør handle om viden, men om at kursusedtagere selv tilegner sig praktiske erfaringer i at anvende og forholde sig til GAI i deres egen pædagogiske praksis.

Undersøgelse af syv pædagogiske centres kursusdesign til GAI-kompetenceudvikling

Denne artikel bygger på en undersøgelse af syv pædagogiske centres kursusdesign i forhold til kompetenceudvikling af undervisere omkring GAI. Undersøgelsen af de pædagogiske centres arbejde med GAI-kursusdesign bygger på et projekt etableret af den særlige interessegruppe *Digital Pedagogy & Learning in Higher Education* (DiP) under Dansk Universitetspædagogisk Netværk, som i 2024 lancerede projektet "Kursusdidaktik og Generativ AI på tværs af universiteterne", der løb over 2024-2025. Projektet blev etableret som et projektsamarbejde mellem 11 pædagogiske konsulenter/forskere, der er tilknyttet hvert sit pædagogiske center på 7 forskellige universiteter DTU, SDU, AAU, KU, RUC, AU og CBS. Deltagerne blev inviteret til at holde et oplæg om deres praksis med at udvikle AI-kurser i en webinarække under DiP med webinarbeskrivelsen:

"AI-kurser er et varmt tema i universitetspædagogikken. Spørgsmålet er hvilke underviserkompetencer universiteterne sigter mod at udvikle, og hvilke formater der bedst understøtter dette? Disse spørgsmål eksperimenteres der intenst med på universiteterne i denne tid. DiP søsætter derfor en webinarække om kursusdidaktik, kompetenceudvikling og kursusdesign på universiteterne med AI som tema. På hvert webinar kommer to universiteter på banen og sættes i dialog med hinanden, hvor de formidler og diskuterer, hvordan de designer og gennemfører kurser med AI som tema."

Efter deltagernes oplæg udformende de en casebeskrivelse af deres kursusdesign og erfaringer med kurset. Deltagernes oplæg og casebeskrivelser udgør det empiriske grundlag for en undersøgelse med forskningsspørgsmålet:

Hvordan og med hvilke principper udformes kursusdesign for undervisere med GAI som omdrejningspunkt?

Forskningsspørgsmålet besvares gennem følgende underspørgsmål:

- Hvad er vidensgrundlaget for udformning af et kursusdesign?
- Hvilket formål og format har kursusdesignet?
- Hvad er erfaringerne med kursets gennemførelse?

Perspektivet i undersøgelsen er desuden at kvalificere et didaktisk vidensgrundlag for fremtidige kursusdesign og dermed muligvis bidrage til at udvikle en ny kursusdidaktisk praksis.

Som svar på problemfeltet præsenterer denne artikel tre konkrete bidrag. Først tilbyder vi en teoretisk nuancering af begrebet *disruption* i mødet mellem kursusdidaktik og generativ AI: I tråd med MacDowell et al. (2024) argumenterer vi for, at disruption ikke er en iboende teknologisk egenskab, men et relationelt fænomen, der viser sig som konkrete forandringer i undervisnings- og arbejds gange, ansvar og vurderingspraksisser – og at analysen heraf derfor må rette fokus mod disse didaktiske og organisatoriske mekanismer (se afsnittet *Teori*). For det andet bidrager vi empirisk med en systematisk undersøgelse af projektet *Kursusdidaktik og Generativ AI på tværs af universiteterne* i form af dokumentstudier af syv universiteters pædagogiske 'centres' didaktiske casebeskrivelser, der samlet belyser, hvordan kursusdesignere fortolker og approprierer teknologien i konkrete undervisningssituationer, og hvilke kursusdidaktiske principper, formater og vidensgrundlag der fremmer henholdsvis hæmmer reproducerbar og institutionelt forankret praksis (se afsnittene *Metode* og *Analyse*). Samlet sigter artiklen mod at flytte fokus fra teknologisk hype til de didaktiske og organisatoriske betingelser for meningsfuld, etisk og bæredygtig integration af Generativ AI i universitetspædagogikken (Duch & Nielsen, 2023; Fraser, Gosling, & Sorcinelli, 2010; MacDowell et al., 2024).

Teori

Dette afsnit skal i forhold til artiklens tre forskningsspørgsmål især være med til at kvalificere spørgsmålet om, hvad formål og format for et kursusdesign er. De to øvrige forskningsspørgsmål – kursusdesignets vidensgrundlag samt erfaringer med kursets gennemførelse – belyser vi gennem analysen. I beskrivelsen af formål bruger vi Keiding & Thingholms (2017) skelnen mellem tre kundskabsformer. I forhold til beskrivelsen af format benytter vi både Dohn & Hansens (2016) teori om læringsdesign, Laurillards *Conversational Framework* (2012) og Iskovs (2020) teori om andenordensdidaktik. Vores præsentation af Godsks (2023) guides om læringsdesign anvender vi i konklusionen til perspektivering af artiklens resultater.

Analysen af kursusdesign bygger på teori om læringsdesign, som kan defineres som *at give form til læringsmuligheder* (Dohn & Hansen, 2016; 2018). Den formgivning kan igen beskrives som en *proces*, dvs. den designproces det er at udvikle et læringsdesign som en *plan*, dvs. en oversigt over, hvordan noget kan gennemføres med intention om at opnå bestemte mål, og en *praksis*, dvs. mødet og interaktionen mellem underviser og de lærende om et fagligt emne.

Kursusdidaktik er et begreb, der bruges til at beskrive den didaktiske planlægning af et kursus eller et kompetenceudviklingsforløb, og som typisk kan understøtte den måde, kursusdesigneren planlægger, gennemfører og evaluerer et forløb på. Kursusdidaktiske modeller har typisk en heuristisk spørgeramme, der hjælper med til at designe et kursusforløb, samtidig med at de bygger på særlige principper. Herudfra forstås *kursusdidaktik* som en systematisk, designorienteret tilgang: Kursusdesignerens opgave er at udvælge og begrunde et sæt didaktiske eller pædagogiske mønstre (pedagogical patterns) og konkrete læringsaktiviteter, der tilsammen former et samlet didaktisk format. Laurillard påpeger, at disse valg ikke er arbitrære, men bør trække på både pædagogisk teori (fx antagelser om, hvordan læring opstår) og fagdidaktisk viden (hvordan netop dette fag kan gøres undervisningsbart). Dermed bliver målsætninger, aktiviteter, progression og vurderingsformer et *operativt repertoire* – et redskab både til planlægning og til efterfølgende evaluering af, om den valgte didaktik rent faktisk fører til den ønskede læring (Laurillard, 2012). Vi bruger her Laurillards teori til at beskrive kursusdesignerens didaktiske opgave.

Laurillards (2012) *Conversational Framework* udgør et konkret rammeværk til at koble disse valg til læringsprocessens dynamik: Læring ses som en løbende 'samtale' mellem fagligt indhold, didaktiske handlinger, deltagerens aktiviteter og de feedback-/feedforwardsløjfer, der forbinder konceptuel forståelse og praktisk

anvendelse. Ud fra denne ramme vælger kursusdesigneren de formater, der matcher de ønskede læringstyper (fx formidling, undersøgelse, praksis, produktion), og oversætter dem til specifikke aktiviteter og progressionstrin. På den måde bliver det muligt at præcisere, *hvilket indhold der skal didaktiseres* (fx teoretiske begreber, praksisfærdigheder eller problemløsning), og *hvordan* – ved at angive de læringsaktiviteter og feedbackmekanismer, som understøtter både forståelse og anvendelse (Laurillard, 2012). Laurillard peger på en række principper, som kan guide undervisere i forhold til at facilitere de studerendes aktive læring (Laurillard, 2012, s. 68), hvor vi har udvalgt de mest centrale:

- Formulér præcise læringsmål, der angiver både forståelses- og færdighedsaspekter.
- Vælg pædagogiske mønstre/aktiviteter, der svarer til de læringstyper, målene fordrer (fx case-arbejde for praksisfærdigheder, peer-dialog for argumentationsfærdigheder).
- Specificér progression og feedback-sløjfer — hvornår og hvordan får deltageren mulighed for at afprøve, reflektere og revidere sin praksis.
- Design vurderingsformer, der både måler de konkrete læringsmål og fungerer som diagnostisk feedback til underviser og deltager.

Ved at anvende Laurillards design- og mønsterbegreb opnår kursusdesigneren derigennem et normativt redskab (hvad bør gøres) og et analytisk værktøj (hvordan vurderer vi, at det virker) til udvikling og evaluering af kurser (Laurillard, 2012).

Godsk (2023) har med inspiration i bl.a. Laurillards principper udviklet en DUT-guide om læringsdesign som en *”educational development methodology”* henvendt til pædagogiske udviklere. Guiden skal støtte kursusdesigneren i at træffe eksplicite designvalg med fokus på deltagerens læring. Godsk fremhæver, at læringsdesign kan beskrives ud fra seks principper: pædagogisk informeret undervisning, design centreret med eksplicite designvalg, læringscentreret, teknologistøttet (værktøjer, modeller, metoder), der kan understøtte designarbejdet, genbrugelighed og bæredygtighed samt teknologi-understøttet læring. Disse seks principper vil vi også anvende analytisk i forhold til vores undersøgelse af projektets formater og kursusdidaktikker samt afslutningsvis også diskutere, hvorvidt disse principper skal suppleres med andre principper.

Kursusdidaktik har en helt særlig karakter i en universitetspædagogisk kontekst. Det særlige består i, at kurser ofte varetages af pædagogiske konsulenter, der tilrettelægger kurser som en efteruddannelse eller arbejdsrelateret kompetenceudvikling med ‘læring i arbejdslivet’ som pædagogisk omdrejningspunkt (Illeris et al., 2010). Kurser som efteruddannelse omhandler ofte et specifikt emne, der typisk har tæt tilknytning til deltagerens daglige praksis (selvom der også kan findes andre typer kurser i en universitetspædagogisk praksis). Derfor vil kursusdesigneren typisk designe kursusforløb, hvor deltagerens egne erfaringer kan komme i spil, og hvor deltagerne har mulighed for at udveksle erfaringer og dermed drage nytte af hinandens bidrag.

Et andet kendetegn ved design af kurser for undervisere er, at kursusdesigneren ofte etablerer et andetordens perspektiv på sin undervisning, dvs. kursusdesigneren skal undervise nogen, der selv skal undervise. Den samme situation står læreruddannere på professionshøjskolernes læreruddannelser i:

”Det særlige ved at undervise på en læreruddannelse er, at man underviser nogen, der selv skal lære at undervise. Dette giver anledning til et dobbelt didaktisk blik fra læreruddanneren eller udvikling af en andenordensdidaktik.” (Iskov, 2020, s. 92)

Andenordensdidaktikken indebærer ifølge Iskov, at læreruddanneren er en slags rollemodel for den studerende, og at man derfor i sin undervisning har en opgave i forhold til at synliggøre relevansen af sin egen undervisning

for de kommende læreres undervisning. Denne didaktiske synliggørelse kan bestå i, at læreruddanneren eksplicit begrundet sin undervisning og sine didaktiske valg bag undervisningen, og denne eksplicitering kan så bidrage til at skabe sammenhæng mellem den aktuelle undervisning på læreruddannelsen og den fremtidige undervisning i skolen.

Andenordensdidaktikken kan også antage denne karakter i universitetspædagogikken (især på universitetspædagogikum, som bl.a. rummer kurser for nye undervisere), hvor kursusdesigneren (som typisk er en pædagogisk konsulent) kan agere rollemodel for kursusedtagerne. En anden universitetspædagogisk andenordensdidaktik består i, at kursusdesigneren reflekterer over, hvordan kursets indhold og kursets aktiviteter kan situeres og anvendes i deltagerens fremtidige praksis. Fremtidig praksis kan fx være en *undervisningspraksis*, hvor kursusedtageren kvalificeres til selv at undervise fx med GAI, en *vejledningspraksis*, hvor kursusedtagerne kvalificeres til at vejlede studerende til fx at anvende GAI i deres studiepraksis, eller en *eksamenspraksis*, hvor kursusedtageren kvalificeres til at beskrive eksamensformer i deres fag, fx med særlig fokus på GAI i eksamen.

GAI som kundskabsformer

Et andet centralt spørgsmål inden for kursusdidaktikken er, hvordan man beskriver og begrundet GAI som kundskabsform, hvad kursusedtagerne bør lære (fx viden om GAI), og hvordan kursusedtagerne skal håndtere denne viden i deres praksis? Dette spørgsmål er yderst aktuelt i forhold til GAI som et vidensdomæne i accelererende udvikling. En tilgang til at beskrive dette er Keiding & Thingholms (2017) skelnen mellem tre kundskabsformer inspireret af Luhmanns systemteori. I det følgende tages udgangspunkt i overskrifterne for de tre kundskabsformer, men beskrivelserne af dem udvikles i forhold til en universitetspædagogisk kursusdidaktisk kontekst.

Første kundskabsform: At tilegne sig viden. Et eksempel på det er, at deltagerne lærer bestemte prompting-teknikker i bruger af GAI, og undervisningen bidrager dermed til at dække et konkret videnshul. Kursusdesigneren har her rollen som faglig ekspert, og kursets formål vil være at formidle viden.

Anden kundskabsform: At håndtere ikke-viden. Denne kundskabsform tager udgangspunkt i, at mængden af potentiel relevant viden overstiger, hvad der konkret kan inddrages i undervisningen. Det vil sige, at kundskabsformen bygger på et stoftrængsels-problem, hvilket vil sige, at mængden af fagligt stof overstiger den tid og de ressourcer, der er til rådighed for undervisning og læring. Et andet mere grundlæggende problem er kursusdesignerens usikkerhed i forhold til at kunne afgøre, hvad der er relevant viden både i forholdet til emnets udvikling og emnets status (hvilken rolle kommer GAI til at spille i fremtidens undervisning?) og i forhold til relevansen for kursusedtagernes praksis (hvad kan deltagerne bruge GAI til, hvordan og hvorfor?). Kursusdesignerens usikkerhed bunder i, at kursusdesigneren kun kan have en vag idé om, hvad der er relevant viden i fremtiden i forhold til deltagerens praksis. Hvad der er relevant viden, afgøres af kursusedtagernes behov og interesser, og derfor bliver det centralt for undervisningen at kursusedtagerne lærer at håndtere ikke-viden og dermed selv sættes i stand til tage beslutninger om, hvad der er relevant at vide. Kursusundervisningen har dermed som formål at åbne et rum for deltagerens refleksive læring og skabe mulighed for, at kursusedtagerne kan se deres undervisning udefra, og se, hvordan de kan skabe nye muligheder for fx undervisning, vejledning og eksamen. Refleksiv læring forstår vi som en læringsform, hvor deltagerne aktivt forholder sig til og udfordrer deres forståelse om deres egen praksis og fx forholder sig til, *hvordan* og *hvorfor* GAI skal bruges eller ikke bruges. Kurset skal skabe et rum, hvor deltagerne i et kursus selv kan tage didaktiske beslutninger og finde

begrundelser for en GAI-praksis i deres undervisning. Kursusdesigneren har her rollen som faglig ekspert og læringsmæssig facilitator, og kursets formål vil være at åbne et rum for reflektiv læring.

Tredje kundskabsform: At nyorientere sig. Denne kundskabsform handler om at kunne "tænke og handle på nye måder, altså forandre viden." (Keiding & Thingholm, 2017, s. 37). Den lærende skal kunne tænke eksisterende viden på nye måder i nye situationer, og et kursus har derfor også et innovativt sigte. I lyset af GAI kunne et eksempel være, hvordan GAI bidrager til at gentænke eksamensformer, feedbackprocesser og faglige elementer i det fag, man underviser i. Kurset bidrager dermed til at skabe mulighed for, at kursusdeltageren i praksis kan eksperimentere med sit fag og sin praksis og udvikle nye praksisformer. Kursusdesigneren har her rollen som faglig ekspert, læringsmæssig facilitator og innovativ facilitator, og et kursusformål vil være at skabe rum og ressourcer for, at deltagerne kan udvikle ny praksis.

Metode

Undersøgelsens empiri består af 11 pædagogiske konsulenter og forskere, som hver er tilknyttet et pædagogisk center ved ét af syv danske universiteter: DTU, SDU, AAU, KU, RUC, AU og CBS. Datagrundlaget omfatter dels de deltagende kursusdesigneres præsentationer af deres kursusdesign på et DiP-webinar og dels deres skriftlige didaktiske casebeskrivelser, som er udarbejdet med afsæt i følgende spørgsmål:

<p>Design af kursus</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Formål: Hvorfor lave kurset?<input type="checkbox"/> Mål: Hvilke kompetencer skal læres?<input type="checkbox"/> Indhold: Hvad skal deltagerne lære? Hvilken viden om GAI er relevant?<input type="checkbox"/> Aktiviteter: Hvordan skal deltagerne deltage i forløbet?<input type="checkbox"/> Læringsprincipper: Hvilke læringsprincipper ligger til grund for kurset? <p>Kursets gennemførelse</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Hvad gjorde vi helt konkret? <p>Kursets evaluering og fremtidig læring</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Hvor brænder det på, hvad virker?<input type="checkbox"/> Hvilke opmærksomhedspunkter er der?<input type="checkbox"/> Hvad skal vi give videre?
--

Figur 1: Spørgeramme for udformning af didaktisk casebeskrivelse

De pædagogiske konsulenter/forskere udformede 7 didaktiske casebeskrivelser, der både rummer beskrivelser af, hvordan de udviklede deres kursus, af kursets konkrete design og af, hvilke erfaringer deltagerne havde med kurset.

De 7 didaktiske casebeskrivelser kan karakteriseres som didaktiske cases, dvs. beskrivelser af

undervisningsforløb, som bruges til at analysere og diskutere kursusdesignerens didaktiske valg på baggrund af kursusdesignerens didaktiske casebeskrivelser. Vi har ikke haft adgang til selve undervisningen og kan derfor ikke nærmere udfolde konteksten for undervisningen. De didaktiske casebeskrivelser, som kursusdesigneren selv har udformet, er vores empiriske grundlag. Undersøgelsens metode kan karakteriseres som et dokumentstudie (Coffey, 2014), hvor dokumentet er de didaktiske casebeskrivelser. Vi vil foretage en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) af de didaktiske cases i forhold til at kategorisere forskellige didaktiske praksisser. Vi går ikke ned i de enkelte kursers kontekst, men ser de didaktiske cases som repræsentationer af en typisk kontekst for planlægning af kompetenceudviklingsforløb med fokus på GAI. Vores tilgang til de didaktiske cases er, at de repræsenterer en underliggende pædagogisk forestilling om en praksis hos de konkrete kursusdesignere. De didaktiske cases indeholder dermed kontekstnære data, som kan give indsigt i kursusdesignernes forestillinger om godt kursusdesign, i deres didaktiske visioner og i, hvordan de praktiserer og reflekterer over kursusdesign og kompetenceudvikling. I undersøgelsen af de syv cases vil vi benytte disse tre tilgange:

- Kursusdesign som proces: Hvad er vidensgrundlaget for udformning af det konkrete forløb?
- Kursusdesign som plan: Hvilket formål og kursusformat afspejler planen for forløbet?
- Kursusdesign som praksis: Hvilke muligheder og udfordringer har forløbet haft i praksis?

Undersøgelsen har ikke direkte kunnet undersøge kursusdesignet som praksis, fx gennem observationer og interviews med deltagerne, og bygger derfor også på kursusdesignerens reflekterede selvrapportering. Metoden i vores tematiske analyse har fokus på at finde meningsfulde mønstre i de 7 casebeskrivelser og beskrive deres betydning i forhold til de tre forskningsspørgsmål. Vores kodningsarbejde har i første omgang været foretaget af artiklens førsteforfatter og herefter diskuteret med andenforfatter. I praksis er den tematiske analyse foretaget på forskellig vis. I spørgsmålet om identifikation af vidensgrundlag har vi arbejdet induktivt, hvor temaerne er vokset ud af data. I spørgsmålet om formål har vi arbejdet deduktivt på grundlag af Keiding & Thingholms (2017) vidensformer og Laurillard's læringstyper. I spørgsmålet om formater og muligheder og begrænsninger i kursus som praksis, har vi igen arbejdet induktivt og påvist temaer ud fra data i de 7 casebeskrivelser.

Resultater

Analyse 1: Kursusdesign som proces – vidensgrundlaget for kursusdesigns

Den første analyse handler om, hvordan kursusdesigneren har opbygget viden om kursets formål og indhold, dvs. hvad har informeret kursusdesignet? Kursusdesigneren har generelt en opgave i didaktisk at *beskrive*, *beslutte* og *begrunde*, hvilket indhold og hvilket format der ligger til grund for et kursusdesign. Spørgsmålet er, hvilket vidensgrundlag der ligger til grund for et kursus, og hvordan man som kursusdesigner kan legitimere dette grundlag?

I de syv cases kan man se fire tilgange til at udvikle et vidensgrundlag for et kursusdesign: Kurser baseret på personlig faglig erfaringsviden, ekstern faglig ekspertviden, på institutionens videnspolitik (forstået som en normativ ramme, der oplister regler for, hvordan en institution ser på anvendelse af viden, metoder og værktøjer, fx anvendelse af GAI i undervisning, i forskningsprocesser og til eksamen) og på kursusdesignerens empiriske undersøgelser. Disse fire tilgange er ikke gensidigt udelukkende, og man kan i de konkrete cases ofte se en kombination af de fire tilgange.

Kurser designet på grundlag af kursusdesignerens erfaringsbaserede viden

Case 5 er et eksempel på, at kursusdesignet er informeret af kursusdesignerens personlige erfaring fra tidligere kurser:

"Med afsæt i mine erfaringer fra lignende workshops på [x] Universitet designede jeg et program for fire workshops i forårssemestret 2025 med udelukkende praktisk fokus. Formålet var at give undervisere direkte erfaring med at bruge AI-værktøjer til almindelige arbejdsopgaver såsom undervisningsforberedelse, feedback til studerende, interviewanalyse osv, og dermed sætte de mere omfattende diskussioner om etik, klimabelastning og privatlivshensyn i parentes." (case 5)

Kursusdesigneren trækker på sine tidligere erfaringer og designer ud fra et praksisorienteret princip, som har fokus på, hvordan AI-værktøjer kan anvendes i deltageres praksis (case 5).

Kurser designet på grundlag af kursusdesignerens eksterne faglige ekspertviden

Kursusdesignet er her informeret af eksisterende faglig viden, som anses for at være et centralt grundlag for kursusdesignet. Kursusdesigneren har selv opbygget en fortrolighed med relevant viden inden for GAI-domænet gennem litteraturstudier. Et eksempel er i case 2, hvor kursets formål var at udvikle deltageres AI literacy og et fælles sprog om AI: "Behovet for et fælles sprog og et rammeværk til at arbejde med de studerendes AI-kompetencer er tydeligt." (case 2). Kurset kobledede literacy-begrebet til eksisterende rammeværk som RACCCA-modellen, som understøtter studerendes refleksion, evaluering og progression (Maynard 2024), PAIR-modellen, som understøtter studerendes brug af AI (Acar, 2025) samt teori om AI-roller i læring (Mollick & Mollick, 2023). Kursusdesigneren gav udtryk for et behov for udfordringen med hurtigt at tilegne sig viden om AI som pædagogisk redskab i en en læringssammenhæng: "Dengang blev det hurtigt tydeligt, at vi var nødt til at agere hurtigt som konsulenter, da effekten af GenAI potentielt kunne være gennemgribende."

Kurser designet på grundlag af institutionernes videnspolitik

I denne tilgang er udgangspunktet for et kursusdesign ikke kun faglig ekspertviden, men også organisationens videnspolitik, dvs. de normer, værdier og rammeværk, der understøtter og giver perspektiv for en institutions praksis.

Universitetet, som case 3 foregår i, har som et af sit første temaer kurset "Rules for using GAI at [x-universitet]". Disse regler rammesætter, hvilken AI-politik universitetet har valgt at arbejde med. Reglerne udpeger bl.a. retningslinjer for de studerende i forhold til akademisk praksis, fx brug af AI til at generere tekst, analysere data og som redskab til korrektur og sproglig feedback. Et andet centralt dokument i samme case er et notat over "Digitale kompetencer og generativ AI" som det universitetspædagogiske center har været med til at udvikle, og som beskriver:

... hvilke specifikke digitale kompetencer, der særligt bør være i fokus for at klæde studerende og undervisere på til at håndtere den stigende udbredelse af generativ AI (GAI) teknologi både ift. undervisning, læring, forskning og fremtidigt arbejdsliv.

Notatet beskriver en model for "Akademisk faglighed og fagfaglighed i uddannelserne" og bygger på EU's generelle rammeværk for digitale kompetencer, DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022). Rammeværket består af de fem kompetenceområder: informationssøgning og data literacy, kommunikation og samarbejde, digital indholdsproduktion, sikkerhed og problemløsning. Kursusdesignet, der bl.a. har som mål, at deltagerne tilegner sig "færdigheder til at kunne udforske værktøjer til brug i egen forskning og dermed undervisning", (Case 3) er således informeret af en videnspolitik om brug af GAI i undervisning, eksamen og de studerendes studiepraksis

samt en videnspolitik om centrale digitale kompetencer. Disse videnspolitikker udgør en ramme for kursUSDeltagernes arbejde med at udforske GAI-værktøjer med relevans for deres egen undervisning.

Kurser designet på grundlag af kursusdesignerens empiriske undersøgelser

Den fjerde tilgang til udvikling af kurser er kursusdesignerens egne empiriske undersøgelser. Begrundelsen for den tilgang forklares i case 6 ved, at den eksisterende litteratur og faglig ekspertviden ikke kunne give fyldestgørende viden om eksempler på god undervisningspraksis. Case 6 beskriver desuden, at deres kursUSarbejde kom i stand som en overordnet opgave: Udvikl et program for pædagogisk brug af GAI i undervisningen. Kursusdesignerne i case 6 beskriver fire tilgange til at udvikle et vidensgrundlag for kompetenceudvikling af undervisere med fokus på AI.

- 1) Videndeling af best practice og netværksdannelse i form af "fyrftensmøder", hvor undervisere og forskere gav eksempler på, hvordan de brugte GAI i undervisningen
- 2) Interviews af forskere om deres brug af GAI i deres undervisning og forskning
- 3) Egen afprøvning af teknologiens muligheder i en akademisk kontekst: "Konkret og dagligdags brug af GenAI har hjulpet med at identificere potentialer og udfordringer, hvilket har været et vigtigt element i designprocessen af efteruddannelsesforløbene." (case 6)
- 4) Deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter: "Disse projekter er stadig igangværende, og har været vigtige i og med at de har givet udviklerne adgang til at observere og tale med undervisere, som eksperimenterede med GenAI i deres undervisning." (case 6)

Analysen af, hvilket vidensgrundlag der ligger til grund for kursusdesign, viser kursusdesignet som *proces*. Vi har fundet 4 typer af vidensgrundlag, som kurserne er baseret på: erfaringsbaseret viden, ekstern faglig ekspertviden, på institutionens videnspolitik og på kursusdesignernes empiriske undersøgelser.

Analyse 2: Kursusdesigns som plan – formål og formater

I det følgende beskrives eksempler på forskellige typer formål og formater inspireret af Keiding & Thingholms (2017) tre kundskabsformer omformet til følgende formål: formidle viden, åbne et rum for reflektiv læring og facilitere, at deltagerne kan udvikle ny praksis.

Case 7 er et eksempel på en case, der primært har fokus på formidling af viden. Formatet er mikrokurser og beskrives som et "fleksibelt og digitalt kursusforløb i form af mikro-kurser, målrettet undervisere på gymnasier, professionshøjskoler og universiteter" (case 7). Disse kurser er åbne og tilbydes som en gratis ressource for interesserede. Formålet er at give:

"undervisere grundlæggende viden om generativ AI og redskaber til at anvende teknologien meningsfuldt i egen undervisningspraksis. Kurset skal understøtte ansvarlig brug, fremme didaktisk refleksion samt bidrage til et løft af digitale kompetencer i uddannelsessystemet." (case 7)

Kurset er designet som 6 moduler:

MODUL 1: Hvad er AI og hvordan virker det?	MODUL 2: Hvordan kan jeg bruge generativ AI?	MODUL 3: Generativ AI i et læringsperspektiv	MODUL 4: Sådan designer du læringsaktiviteter	MODUL 5: Sådan taler du med dine studerende om G-AI	MODUL 6: Bedømmelse og eksamen
Modulet giver en grundig introduktion til, hvad AI er, og hvordan teknologien fungerer. Deltagerne opnår indsigt i de centrale begreber og mekanismer bag generativ AI, herunder hvordan AI bearbejder og lærer af data.	Modulet introducerer praktiske anvendelser af generativ AI og viser hvordan teknologien kan integreres meningsfuldt i undervisningen.	Modulet undersøger hvordan generativ AI påvirker læring og hvilke pædagogiske muligheder og udfordringer teknologien medfører.	Modulet indeholder hands-on øvelser og eksempler, hvor deltagerne lærer at udvikle AI-understøttede undervisningsaktiviteter, der engagerer og motiverer studerende.	Modulet klæder deltagerne på til at drøfte generativ AI med studerende, med fokus på teknologiens muligheder og de etiske overvejelser, der følger med.	Modulet belyser, hvordan generativ AI påvirker eksamensformer og giver strategier til ansvarlig og effektiv integration i bedømmelsen.

Figur 2: Kursusdesign for mikrokursus

Alle moduler består både af videoer og tekst, og derudover er nogle af dem også suppleret med refleksionsspørgsmål. Deltagerne gennemfører kurset individuelt og fleksibelt og opfordres også til at udvikle og afprøve de løsninger, som giver mening i deres egen undervisningskontekst. Deltagerne indgår ikke i dialog med kursusdesigneren, men opfordres til at indgå i dialog med hinanden på kursets onlineplatform, hvilket ifølge kursusdesigneren ikke var en stor succes. Kursusdesigneren er i dette format vidensautoritet og har udvalgt viden, der er relevant. Samtidig rummer forløbet også aktiviteter, hvor deltagerne opfordres til at reflektere over anvendelsen af den formidlede viden i deltagerens egen praksis. I forhold til Laurillards læringstyper (2012) har kursusformatet primært fokus på *tilegnelse* og *øvelse* (efter kurset i deltagerens egen praksis).

Et kursusdesign der eksplicit tager udgangspunkt i at åbne rum for refleksiv læring, er case 1. Målet er at etablere "faglige drøftelser om, hvordan generativ AI forandrer ingeniørpraksis" (case 1). Kurset er bygget op af tre dele:

- 1) Introduktion til konceptuel forståelse af AI med fokus på at skabe indsigt i, hvorfor og hvordan AI fungerer (online asynkront minikursus).
- 2) Workshop designet som et "samarbejdsorienteret og kreativt møde", hvor deltagerne deler idéer om, hvordan AI er relevant for forskning, hvilke AI-teknologier de studerende bør tilegne sig, og hvordan disse værktøjer kan integreres i deltagerens undervisning (fysisk workshop).
- 3) Tema om eksamensregler, hvor deltagerne skal udarbejde en eksamen til et af deres egne kurser, der omfatter brug af AI og peer feedback (online asynkron caseøvelse).

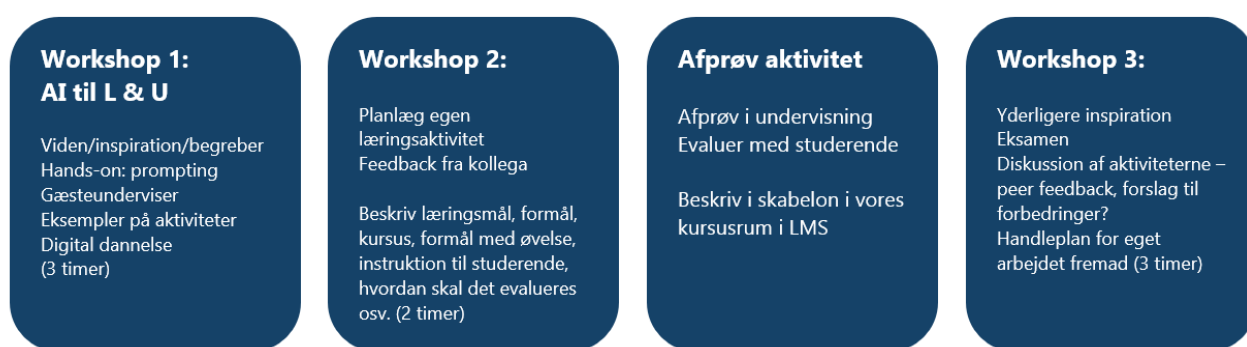
Workshop-delen i del 2 er her det centrale sted for et samarbejdsorienteret og kreativt møde og bidrager til at skabe et refleksivt rum for deltagerens egen praksis. Workshop-formatet beskrives også i case 2, der muliggør dannelsen af et "et åbent og undersøgende rum":

"Workshoppen blev til som et åbent og undersøgende rum, hvor vi vekslede mellem korte oplæg, praksiseksempler og hands-on-øvelser. Deltagerne fik lejlighed til selv at afprøve værktøjer som ChatGPT og Copilot og drøfte både faglige muligheder og pædagogiske dilemmaer. Vi tog udgangspunkt i den

virkelighed, underviserne kendte – og i de spørgsmål, de allerede stillede sig selv: Hvordan kan jeg bruge AI i mit fag? Hvordan kan jeg hjælpe mine studerende med at bruge det ansvarligt? Hvad kan – og bør – vi ændre i vores undervisning?” (case 2)

Kursusformatet har i lyset af Laurillards læringstyper både fokus på *tilegnelse, undersøgelse, diskussion* og *øvelse*.

Det sidste eksempel handler om kursusdesign, der skaber rum for, at deltagerne kan udvikle ny praksis. Case 4 har eksplicit et mål om "deltageres egen udvikling og afprøvning af undervisningsaktiviteter". Deltageres udvikling af ny praksis knyttes tæt til deres egen undervisning og fag. Kurset er organiseret i 3 workshops med en klar forventning om, at deltagerne udvikler, afprøver og evaluerer deres eget undervisningseksperiment.



Figur 3: Kursusdesign for workshops og undervisningseksperiment

Workshop 1 er en introduktion til AI i en kontekst af undervisning og læring samt arbejdet med studerendes AI literacy og digitale dannelse. På workshop 2 skal deltagerne planlægge deres egen læringsaktivitet og få feedback fra kolleger. Mellem workshop 2 og 3 skal deltagerne afprøve deres læringsaktivitet i undervisningen og evaluere den med de studerende. På workshop 3 får deltagerne igen feedback og tid til at udarbejde en handleplan, der fx kan indeholde andre typer læringsaktiviteter og mål for egen fortsat kompetenceudvikling på området.

Dette kursusformat udvider i lyset af Laurillards læringstyper det foregående kursusformat med læringstypen *produktion*.

Analyse af formål og formater i de 7 kursusdesigns afspejler kursusdesign som *plan*. Vi har fundet eksempler på formål, der handler om formidling af viden og vil åbne et rum for refleksiv læring, og vi har fundet eksempler, der søger at facilitere, at deltagerne kan udvikle ny praksis. Eksempler på formater omfatter både mikrokurser, workshops og undervisningseksperimenter med forskellig vægtning af Laurillards læringstyper.

Analyse 3: Muligheder og begrænsninger i kursernes praksis

En gennemgående erfaring i de syv kursusdesigns er, hvor dominerende det praktiske princip er for kursusdesignerens praksis, dvs. at kurserne skal reflektere (og muligvis anvendes i) den praksis, deltagerne står i. Men der er forskellige bud på, hvad praksis er.

Case 1 understreger, at man skal forankre diskussion om GAI i fagmiljøerne. Kurset var her etableret som et institutdrevet kursus, hvor det var institutleder eller studienævn, der tog initiativ til og styrer kursusforløbet, indruller deltagerne og arrangerer seminarer (case 1):

”At det er institutdrevet, betyder organisatorisk forankring af kurset, og vi ved, at undervisere og ledere taler

om og henviser til seminaret også længe efter. Det er bæredygtigt ift. ressourcer, vedligehold af ressourcerne i LMS, men der er ingen vidensopsamling på tværs af institutterne.” (case 1)

I case 2 var praksis defineret som underviserens praktiske virkelighed:

”Vi tog udgangspunkt i den virkelighed, underviserne kendte – og i de spørgsmål, de allerede stillede sig selv: Hvordan kan jeg bruge AI i mit fag? Hvordan kan jeg hjælpe mine studerende med at bruge det ansvarligt? Hvad kan – og bør – vi ændre i vores undervisning?” (case 2)

Den samme tilgang finder vi i case 4:

”Underviserne skal have fingrene i det selv – det er dem, der skal kunne reflektere over det og tænke det fornuftigt ind i eget fag, faglighed og uddannelserne. Det er vigtigt at prøve noget af løbende, ikke kun basere sig på antagelser eller hvad én model kunne for 7 mdr. siden.” (case 4)

Case 5 havde også blik for underviserens praktiske virkelighed, men denne forandring handlede ikke kun om at skabe professionel relevans, men også om at håndtere modstand mod brug af GAI:

”Den største indsigt var, at blot én positiv oplevelse med teknologien kunne ændre selv de mest skeptiske deltageres holdning.” (case 5)

Deltagerne har også vurderet de forskellige formater, som vi har kunne se: mikrokurset, workshoppen og undervisningseksperimentet. Designerne af mikrokurset var meget bevidste om, at dette format ikke kunne stå alene: ”Man bør indtænke andre formater end blot den individuelle kompetenceudvikling.” (case 7).

Workshop-formatet gav mulighed for et dialogisk og praktisk rum, hvor deltagerne selv kunne diskutere en mulig praksis, som de selv skal forstå og udvikle. Der er dog også stemmer, som peger på, at workshop-formatet ikke kan stå alene: ”Hvis man for alvor vil rykke noget, skal workshoppen kobles tættere til institutternes strategiske indsats, så den opleves som en del af kerneopgaverne og ikke som et ekstra tilbud.” (case 2).

Kursusdesignerne af formatet undervisningseksperiment understregede ikke blot det produktive i, at deltagerne selv udvikler ny praksis, men at dette eksperiment foregår i et kollaborativt miljø:

”Nyttigt at kolleger diskuterer hinanden både i forhold til digitale kompetencer, holdninger/følelser ang. AI. Det åbner deres mulighedsrum og deres forestillinger om, hvad der kan lade sig gøre i deres fag. Peer-supervision/sparringsforløb giver helt andre diskussionsrum end kurser alene.” (case 4)

Afslutningsvis reflekterer en kursusdesigner over sit arbejde med at designe og udvikle kurser:

”Der er ingen quick fixes. Det tager tid at forstå hvordan ny teknologi transformerer praksis. Det tager tid for nye praksisser at opstå.” (case 6)

Perspektivet er, at man nok kan eksperimentere med forskellige formater, der på forskellig vis kan engagere deltagerne, men at tid også er en faktor, både i forhold til at forstå GAI som teknologi og i forhold til at udvikle nye robuste praksisformer.

Analyse 3 har påvist forskellige muligheder og begrænsninger i kursernes praksis samt peget på, at praksis kan være forskellige ting: både en institutionspraksis og en individuel og kritisk undervisningspraksis. Som påvist er det en gennemgående erfaring, at kurserne bør reflektere og gerne anvendes i den praksis, deltagerne står i.

Konklusion

Denne artikel har undersøgt forskellige dimensioner af kursusdesign med særligt fokus på underviseres kompetenceudvikling inden for GAI. Analysen har belyst kursusdesign som henholdsvis proces, plan og praksis

og har identificeret centrale didaktiske principper og udfordringer i udviklingen af kurser på dette område.

I forhold til kursusdesign som proces fremhæves det, at udviklingen af kurser trækker på en mangfoldighed af vidensgrundlag, herunder personlige erfaringer, ekspertviden, institutionelle videnspolitikker samt empiriske undersøgelser og deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter. Som plan identificeres tre distinkte kursusformater – mikrokursus, workshop og workshops med undervisningseksperiment – der på hver sin måde aktiverer deltagere og håndterer viden. Kursusdesign som praksis belyser de muligheder og udfordringer, der opstår i mødet mellem formål, format og deltagerens professionelle kontekster. Her fremstår praksisorientering som et centralt princip, både i forhold til institutionel og professionel forankring samt i forhold til potentialet for kollaborativ og dialogisk vidensdeling i deltagerens læringsfællesskaber.

Et gennemgående tema i analysen er håndteringen af ikke-viden. Kursusdesignere må kontinuerligt revidere deres materiale i takt med den hastige udvikling inden for GAI, hvilket understreger, at den didaktiske kategori "indhold" er i dynamisk udvikling. Kursusdesigneren må både have fokus på viden om GAI og hvordan deltagerne kan komme i dialog med denne viden set i forhold til kursusdeltagerens egen praksis. Kursusdesigneren befinder sig dermed i en vedvarende læreproces. Derudover er det ofte ikke muligt på forhånd at fastlægge, hvilken viden der er relevant i den konkrete undervisningssituation, hvilket gør forankringen i deltagerens praksis til en pædagogisk nødvendighed snarere end blot et mål. Dette aktualiserer behovet for en andenordensdidaktik, hvor både faglig formidling og deltagerens anvendelse af viden i deres praksis tænkes sammen. Andenordensdidaktikken indebærer, at kursusdesigneren over for kursusdeltagerne synligt tematiserer spørgsmålet om, hvordan kursets indhold og aktiviteter kan anvendes i deltagerens fremtidige praksis.

Artiklen peger på, at det dynamiske og komplekse GAI-domæne nødvendiggør, at kursusdesignere eksperimenterer med nye didaktiske tilgange. De identificerede didaktiske byggeklodser kan således tjene som inspiration og grundlag for fremtidig udvikling af kurser, der understøtter kompetenceudvikling i et felt præget af konstant forandring.

Til perspektivering af vores analyse af de syv cases benytter vi i det følgende Godsks (2023) seks principper. Disse seks principper udvider vi og bruger som forslag til orienteringspunkter for kursusdesignere i arbejdet med GAI-relaterede kompetenceforløb. Grunden til at principperne må udvides hænger sammen med de didaktiske og organisatoriske udfordringer, der følger af indførelse af GAI i universitetsundervisning. Nedenfor præsenterer vi først en udbygget og begrundet opstilling af principper – både Godsks oprindelige seks og to supplerende principper fra vores undersøgelse – og derefter en kort drøftelse af, hvordan principperne relaterer sig til artiklens forskningsspørgsmål.

8 principper for GAI-kursusdidaktik

Godsks 6 (udbyggede) principper:

1. Pædagogisk informeret undervisning

Kursusdesignerens valg bør være eksplicit forankret i pædagogisk teori og didaktiske modeller. I praksis betyder det, at designvalg (fx valg af aktiviteter eller feedbackformer) begrundes fagligt, så implementering og evaluering kan ske på et teoretisk funderet grundlag (Godsk, 2023; Laurillard, 2012). Vores cases viser, at sådanne begrundelser hjælper kursusdesignere med at oversætte generelle principper til konkrete didaktiske mønstre.

2. Designcentreret praksis

Kursusdesignet skal bygge på eksplicite pædagogiske valg, hvor kursusdesigneren har ejerskab over for materialet og dets anvendelse. For GAI-kurser betyder det også at dokumentere prompts, opgaveformuleringer og vurderingskriterier, så andre kan reproducere forløbet i egne kontekster (Laurillard, 2012; Vuorikari et al., 2022). Vores empiriske materiale viser, at manglende dokumentation reducerer muligheden for overførsel.

3. Læringscentreret fokus

Designet prioriterer deltagerens læreprocesser, dialog og progression frem for blot vidensformidling. Konkrete læringsmål og progressionstrin (fx fra forståelse til praksisafprøvning) gør det muligt at se, om et GAI-tiltag faktisk understøtter den ønskede kompetenceudvikling (Fink, 2013). Cases med klare progressionstrin havde større sandsynlighed for, at deltagere kunne afprøve ændringer i egen praksis.

4. Teknologistøttet designproces

Teknologi bør integreres som del af et pædagogisk design — ikke som mål i sig selv. For GAI betyder dette, at teknologiens affordances skal kobles til læringsaktiviteter og feedbackløjfer, så teknologien understøtter læringsmål og ikke underminerer didaktikken (Laurillard, 2012). Flere cases viste, at teknisk oplæring uden didaktisk kobling førte til fragmentariske resultater.

5. Genbrugelighed og bæredygtighed

Kursusdesigns bør levere genanvendelige materialer, skabeloner og vejledninger, så effektive forløb kan deles og skaleres. Vi finder, at konkrete skabeloner for opgaver og vurdering øger chancen for reproducerbarhed, men at skabeloner må være tilstrækkeligt fleksible til, at de kan tilpasses lokalt (Godsk, 2023; Vuorikari et al., 2022).

6. Teknologistøttet læring og formatmangfoldighed

Kursusdesignet skal kunne udnytte hybride og online formater, men vælge format på baggrund af læringsmål og praksisforankring. Vores cases peger på, at mikrokurser kan være velegnede til vidensformidling, mens workshops og undervisningseksperimenter i højere grad fremmer praksisafprøvning og refleksion.

To supplerende principper:

7. Praksisorienteret kursusdesign (eksplicit transfer-fokus)

Kursusaktiviteter bør være tæt forankret i deltagerens konkrete undervisningskontekster – ikke kun som illustrationer, men som centrale elementer i læringsforløbet (fx udvikling af konkrete undervisningsaktiviteter, peer-feedback på egne designs, implementeringsplaner). Dette øger sandsynligheden for, at pædagogiske ændringer faktisk realiseres i praksis, og svarer direkte på, hvordan 'disruption' viser sig i rutiner og vurderingspraksis (MacDowell et al., 2024).

8. Design for ukendt viden (mekanismer til håndtering af ikke-viden)

Kursusprocesser må indrettes, så de både leverer operationelle skabeloner og rum til eksperiment og refleksion — dvs. design, der kan håndtere usikkerhed om, hvad der er relevant viden fremadrettet. Dette indebærer iterativt design, pilotering, feedbackløjfer og institutionelle mekanismer til opdatering af kursusmateriale i takt med den teknologiske udvikling.

På baggrund af empirien identificerer vi tre sammenhængende betingelser, som skal være til stede for, at et kursusdesign fører til reproducerbar og institutionelt bæredygtig praksisændring:

- Operationelle didaktiske rammer – konkrete læringsmål, vurderingskriterier og skabeloner gør overførsel og evaluering mulig (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022).
- Professionel handlekraft – deltageres (VIP'ernes) evne til at forhandle og implementere ændringer afhænger af viden, motivation og tid/ressourcer (Priestley, Biesta, & Robinson, 2015).
- Organisatorisk forankring – kurser forankret i institut- eller strateginiveau har større potentiale for vedvarende integration end ad hoc-tilbud (Duch & Nielsen, 2023).

Disse betingelser relaterer sig direkte til vores forskningsspørgsmål: Disruption fremtræder som praksisændringer i rutiner, roller og vurderingsformer snarere end som en teknologiegenskab (MacDowell et al., 2024), og anvendelighed kræver derfor både operationelle didaktiske værktøjer, professionel handlekraft og organisatorisk forankring. Samlet tilbyder denne ramme en praktisk-teoretisk kobling mellem Laurillards designmønstre og educational development-perspektivernes organisatoriske dimensioner, som både kan styre kursusdesign og danne grundlag for videre praksis- og teoriudvikling.

Samlet set rummer artiklen 3 teoretiske bidrag til universitetspædagogisk forskning. Først reformulerer vi *disruption* i relation til GenAI som et relationelt fænomen – konkrete ændringer i undervisnings- og arbejdsgange frem for en iboende teknologisk egenskab (jf. MacDowell et al., 2024). For det andet præciserer vi *kursusdidaktik* som en særskilt, design- og praksisorienteret form for didaktik målrettet kompetenceudvikling og karakteriseret ved fokus på anvendelse i professionel praksis, tidsmæssig/organisatorisk skala og andenordensdidaktik (Dohn & Hansen, 2016; Iskov, 2020). For det tredje bidrager vi empirisk med en undersøgelse af projektet *Kursusdidaktik og Generativ AI på tværs af universiteterne* ved hjælp af dokumentstudier af syv universiteters pædagogiske centres' didaktiske casebeskrivelser. Undersøgelsen belyser, hvordan kursusdesignere fortolker og approprierer teknologien i konkrete undervisningssituationer, og hvilke kursusdidaktiske principper, formater og vidensgrundlag der fremmer henholdsvis hæmmer reproducerbar og institutionelt forankret praksis. Samlet bidrager artiklen til at gøre abstrakte GAI-tilgange empirisk efterprøvelige og peger samtidig på behovet for fremtidige, interaktionsnære studier, som kan underbygge disse teoretiske pointer i konkret undervisningspraksis.

Diskussion

Afslutningsvis vil vi eksplicite centrale metodiske begrænsninger og diskutere deres implikationer for undersøgelsens validitet og generaliserbarhed. Vores empiriske materiale bygger primært på deltageres didaktiske casebeskrivelser og webinarpræsentationer – dokumenterede, reflektive beskrivelser, der i sig selv rummer værdifuld viden om designintentioner og retrospektive erfaringer, men som også er sårbare over for selvrapporering, selektionsbias og manglende direkte observation af praksis (Coffey, 2014). Dette betyder at vores data i mindre grad kan afdække de konkrete interaktioner, implicit viden eller uventede praktiske barrierer, som ofte først fremtræder i undervisningssituationer, hvor underviserkurser møder konkret underviserpraksis. Dette har konsekvenser for særligt to aspekter af validitet: (a) *konstruktvaliditet* - hvorvidt de af artiklen anvendte dokumenter faktisk indfanger de praksisændringer, vi søger at beskrive - og (b) *intern validitet* i betydningen af at kunne redegøre for årsagsforklaringer i de observerede forandringer. Samtidig begrænser undersøgelsens omfang (syv cases fra universitetspædagogiske centre) og kontekst (danske universiteter) undersøgelsens generaliserbarhed; resultaterne bør derfor tolkes som analytisk overførbare og situationsafhængige frem for generelle kendsgerninger. For at styrke troværdigheden i analysen har vi dog truffet flere foranstaltninger: systematisk anvendelse af vores tredelte analytiske ramme (kursusdesign som proces, plan og praksis) for at sikre konsistent fortolkning, krydstjek af dokumenter med webinarindhold for at

reducere enkeltaktørers fortolkningstendens og eksemplificerende citater og caseuddrag, så læseren kan vurdere fortolkningernes grundlag (Dohn, Godsk, & Buus, 2019; Coffey, 2014). Disse tiltag øger undersøgelsens gennemsigtighed og bidrager til vurderbarhed, men kan ikke erstatte viden fra direkte observationer eller dybdegående interviews. Vi peger derfor også på, at fremtidige undersøgelser og forskning supplerer dokumentstudier med konkrete observationsdata, følgeforskning og semistrukturerede interviews med både kursusdesignere og deltagere – herunder også studenterperspektiver – for at validere og nuancere de mønstre, vi har identificeret og beskrevet i artiklen. Sådanne komplementære metoder vil kunne styrke både forklaringskraften omkring, *hvordan* praksis ændres, og generaliserbarheden af anbefalinger til andre institutionelle kontekster.

Referencer

- Acar, O.A. PAIR (problem, AI, interaction, reflection) framework guidance, Kings College, London, <https://www.kcl.ac.uk/about/strategy/learning-and-teaching/ai-guidance/pair-framework-guidance>, tilgået 23. Maj 2025
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). USING THEMATIC ANALYSIS IN PSYCHOLOGY. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carrigan, M. (2024). *Generative AI for Academics*. SAGE Publications Limited.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 367–379). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446282243.n25>
- Cohen-Scali, V. (Ed.). (2012). *Competence and competence development* (Study Guides in Adult Education). Opladen, Germany: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:10307>
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Dohn, N. B., Godsk, M., & Buus, L. (2019). Learning Design: Tilgange, cases og karakteristika. *Læring og Medier (LOM)*, 21, 1–20. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.112639>
- Dohn, N. B., & Hansen, J. J. (2016). Begrebet "didaktisk design" – et kritisk overblik over betydninger. I N. B. Dohn & J. J. Hansen (Red.), *Didaktik, design og digitalisering*. Samfundslitteratur.
- Dohn, N. B., & Hansen, J. J. (2018). Design in educational research -clarifying conceptions and presuppositions. In N. B. Dohn (Ed.), *Designing for learning in a networked world*. Routledge.
- Duch, H. S., & Nielsen, B. L. (2023). Organisatorisk rammesætning af kompetenceudvikling for undervisere på videregående uddannelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18(35).

- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London, UK: Falmer Press.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... & Vayena, E. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707.
- Fraser, K., Gosling, D. and Sorcinelli, M.D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 122, 49-58. DOI:12048/10.1002/tl.397
- Godsk, M. (2023). DUT Guide: Learning Design as an educational development methodology. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18(35). <https://doi.org/10.7146/dut.v18i35.141522>
- Hansen, J. J., & Nørgård, 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>
- Heimann, P. (1976). Didaktik als Theorie und Lehre. In P. Heimann (Ed.), *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (pp. 142-167). Stuttgart: Ernst Klett Verla
- Illeris, K. (red.) et al. (2010). *Læring i arbejdslivet*. Learning Lab Denmark / Roskilde Universitetsforlag.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier I læreruddannelse Og -Profession*, 5(1), 92–114. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.116353>
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399.
- Johnson, G. P. (2023). Don't act like you forgot: Approaching another literacy "crisis" by (re)considering what we know about teaching writing with and through technologies. *Composition Studies*, 51(1), 169–175. <https://compstudiesjournal.com/wpcontent/uploads/2023/06/johnson.pdf>
- Jørgensen, P. S. (2013). Kursusplanlægning. In Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (Eds.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.
- Kaplan-Rakowski, R., Grotewold, K., Hartwick, P., & Papin, K. (2023). Generative AI and teachers' perspectives on its implementation in education. *Journal of Interactive Learning Research*, 34(2), 313–338. <https://www.learntechlib.org/primary/p/222363/>
- Keiding, T. B., & Thingholm, H. B. (2017). Om undervisning af første og anden orden. *Studier I læreruddannelse Og -Profession*, 2(1), 30–46. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i1.27691>
- Kumar, S., Gunn, A., Rose, R., Pollard, R., Johnson, M., & Ritzhaupt, A. D. (2024). The role of instructional designers in the integration of generative artificial intelligence in online and blended learning in higher education. *Online Learning*, 28(3), 207–231. <https://doi.org/10.24059/olj.v28i3.4501>
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In R. Bernhaupt, F. F. Mueller, D. Verweij, & J. Andres (Chairs), *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- MacDowell, P., Moskalyk, K., Korchinski, K., & Morrison, D. (2024). Preparing Educators to Teach and Create With Generative Artificial Intelligence. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 50(4), 1-23 .
- Maynard, A.: Evaluating prompts and responses (2023). <https://andrewmaynard.net/prompt-and-response-evaluation/>. Tilgået 23 maj, 2025
- Mollick, E. and Mollick, L. (2023), "Assigning AI: Seven Approaches for Students with Prompts", The Wharton School Research Paper
- Nyaaba, M., & Zhai, X. (2024). Generative AI professional development needs for teacher educators. *Journal of AI*, 8(1), 1-13.
- Olney, T., Rienties, B., Chang, D., & Banks, D. (2024). The Learning Design & Course Creation Workshop: Impact of a Professional Development Model for Training Designers and Creators of Online and Distance Learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(1), 45-63.
- Park, J. (2023). A case study on enhancing the expertise of artificial intelligence education for pre-service teachers. *Preprints*, Article 2023052006. <https://doi.org/10.20944/preprints202305.2006.v1>
- Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51(1), 0037-52.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Richey, R.C. (2008). Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. *TechTrends*. 52(1): 24–25. doi:10.1007/s11528-008-0108-2. S2CID189912472.)
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019). *Bekendtgørelse nr. 1443 af 11. december 2019 om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter*. <https://www.ft.dk/samling/20191/almdel/UFU/bilag/50/2127822.pdf>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, EUR 31006 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. <https://doi.org/10.2760/490274>

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

At vejlede Tinus

Om vejledningsprocesser med studerende med psykisk funktionsnedsættelse

Sarah Kirkegaard Jensen¹, Institut for Kultur og Kommunikation, Aalborg Universitet

Abstract

Artiklen præsenterer en empirisk analyse af vejledningsprocessen mellem universitetsvejledere og studerende med psykisk funktionsnedsættelse – en studentergruppe med en indgribende sårbarhed på studieliv og studiedeltagelse, der prikker til normer og vanemæssige måder at tænke om og praktisere universitetsundervisning og -pædagogik på. Artiklen er ikke optaget af sårbarhedens forestillede årsagssammenhænge, fx diagnostiske beskrivelser, men af sårbarhedens betydning for stilladseringspraksis i vejledningsrelationen mellem den universitetsstuderende og vejleder.

Introduktion

Denne artikel udspringer af et empirisk projekt, der undersøgte vejledningsprocessen som et konkret fænomen på et dansk universitet. Artiklen er en empirisk analyse af en konstrueret *sammensat case* (Duffy, 2010) om vejledningsprocesser mellem vejleder og en studerende, jeg hér kalder Tinus. En analyse, der undersøger, hvad *stilladsering* (Hansen & Nielsen, 1999; Kvale & Nielsen, 2004; Wood, Bruner & Ross, 1976) kan betyde i vejledningsrelationen mellem vejleder og universitetsstuderende med en psykisk funktionsnedsættelse.

Bagtæppet for denne pædagogiske interesse er en nyere opmærksomhed på en stigning i antallet af universitetsstuderende med funktionsnedsættelser ud fra både et forskningsmæssigt og et uddannelsespolitisk perspektiv (Antczak, Falkenberg, Ellegaard & Schaumann, 2025; DCUM, 2022; EVA, 2023a, 2023b). Gruppen af studerende på videregående uddannelser med en registreret funktionsnedsættelse i SPS- eller handicap-SU-systemet lå i 2021 på 12,6 procent, og den har været stigende de seneste 10 år (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2024). Det er særligt gruppen med psykiske funktionsnedsættelser, der er blevet større over de sidste 10 år, og det er gruppen af studerende med psykiske funktionsnedsættelser, der beskrives som mest sårbar (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2024, s. 7-8). Dette er en gruppe studerende, som universitetet historisk set ikke tidligere har haft – eller ikke før nu har skullet forholde sig til². En gruppe studerende med en indgribende sårbarhed på studieliv og studiedeltagelse, der derfor prikker til normer og vanemæssige måder at tænke om og praktisere universitetsundervisning og -pædagogik på. Jeg er i artiklen ikke optaget af

¹ sakije@ikk.aau.dk

² Måske er deres aktuelle synlighed også mulig at forstå i relation til den samtid, universitetsuddannelser er situeret i (jf. Danziger, 1990). Denne gruppe blandt de studerende har måske før, i en anerkendelsesteoretisk forståelse, været 'usynlige' (jf. Honneth, 2003) i vores (ud)dannelsespraksisser. I nærværende projekt dykker jeg ikke længere ned i denne diskussion, men undersøger i stedet, hvad 'synligheden' kan betyde ud fra et universitetspædagogisk perspektiv.

sårbarhedens forestillede årsagssammenhænge, fx diagnostiske beskrivelser. Jeg er optaget af sårbarhedens *betydning* for stilladseringspraksis i vejledningsrelationen mellem den universitetsstuderende med en psykisk funktionsnedsættelse og vejleder.

Teoretisk rammesætning

Artiklens nysgerrighed adresseres fra et underviser- og vejlederperspektiv, og det pædagogiske grunddilemma i undersøgelsen vedrører den *balancering*, man som vejleder må praktisere, når man på den ene side skal være særligt opmærksom på sårbarhedens betydning ved at stille 'tilpassede deltagelseskrav', den studerende kan honorere. Dette handler om indhold, fagligt niveau, læse- og skriftsmængde, vejledningssamtalernes form og struktur mv. På den anden side – eller bedre, som en del af balanceringen – må man ikke forstå 'tilpassede deltagelseskrav' som 'færre deltagelseskrav', så man som vejleder risikerer at fratage den studerende hans/hendes *ansvar* og deri agens. Artiklens pædagogiske interesse i stilladseringspraksissen mellem vejleder og studerende med psykisk funktionsnedsættelse rummer derfor en iboende etisk problemstilling:

"Af den elementære afhængighed og umiddelbare magt udspringer fordringen om at tage vare på det af den andens liv, der er afhængigt af én, og som man har i sin magt, idet det dog ud fra den samme fordring er udelukket, at varetagelsen nogen sinde kan bestå i for den andens egen skyld at tage hans selvstændighed fra ham. Ansvar for den anden kan aldrig bestå i at overtage hans eget ansvar." (Løgstrup, 1991[1956], s. 39)

Løgstrup skrev om mellem menneskelige relationer alment, men dette almene, etiske vilkår og dilemma – altså det forhold, at tage vare på den anden ved på en og samme tid at *understøtte*, men ikke *overtage* den andens ansvar (agens) – ligger netop indbygget i den Vygotskijanske stilladseringspædagogiske tradition, som denne artikel teoretisk trækker på. Det er denne etiske dimension ved stilladseringspædagogikken, jeg i nærværende artikel er optaget af at undersøge og udfolde empirisk i relation til vejledningsprocesser med studerende med psykisk funktionsnedsættelse.

Artiklen skriver sig dermed ind i en interesse i stilladseringspædagogik i en universitetspædagogisk kontekst (fx Andersen, 2023; Bom & Troelsen, 2016; Mortensen, 2025; Simonsen & Wichmann-Hansen, 2019). Stilladseringsbegrebet i nærværende artikel er knyttet til en dialektisk forståelse af lærings- og udviklingsprocesser forstået som relationelle, situeret i en praksis med andre. Med Vygotskij's formulering (2021[1953], s. 291) forudsætter menneskelig læring "en særlig social natur og en proces, hvorpå børn vokser ind i det intellektuelle liv hos dem omkring dem". Stilladseringsbegrebet er i denne tradition derfor også langt mere end et didaktisk redskab eller en didaktisk metode – det er en pædagogisk grundforståelse af, at læringsprocesser forudsætter en social *mediering* (Klitmøller & Hviid, 2019; Vygotskij, 1987), hvor vejlederen, og i dette tilfælde universitetsvejlederen, aktivt indgår i en læringsproces med den studerende med det formål at muliggøre, at den studerende kan indgå i aktiviteter der "forandrer deres sociale relationer i en given praksis og derved giver dem mulighed for nye aktiviteter" (Hedegaard, 2012, p. 12, oversat). Både den studerende og vejlederen må indenfor denne teoretiske rammesætning forstås som aktive, som *agenter* i læringsprocessen. Stilladsering er dermed et relationelt og dynamisk pædagogisk udgangspunkt.

Dette betyder også, at jeg i analysen arbejder med en forståelse af, at stilladseringen er en *praksis mellem os* – ikke noget jeg 'leverer' som vejleder og som den studerende 'modtager'. Det er en stilladseringspraksis, der handler om dannelsen af den studerendes faglige habitus, og grunddilemmaet i artiklen vedrører stilladseringsbalanceringen mellem støtte og støttens risiko for at overtage den studerendes ansvar og agens.

Og det er her, det iboende etiske vilkår og dilemma i den Vygotskijianske stilladseringspædagogiske tradition bor.

I undervisningssammenhænge betyder denne forståelse nemlig, at man som underviser 'går forrest' og assisterer den studerende, der forstås som værende 'på vej' i sin læreproces. Det er det, der ligger i Vygotskij's 'zonen for nærmeste udvikling,' og som Wood, Bruner og Ross (1976) netop udvider med begrebet 'stilladsering', hvor kernen i denne forståelse handler om (i nærværende artikels konkrete sammenhæng), at den studerende i vejledningsprocessen skal bevæge sig fra at "anvende andre-regulerede problemløsningsstrategier til at udvikle selv-regulerede handlestrategier" (Hansen & Nielsen, 1999, s. 22) i forhold til den problemstilling, projektarbejdet handler om.

Men (og det er her, det etiske dilemma ligger!) forudsætningen for denne bevægelse hos den studerende er, at den studerende allerede har en fornemmelse for projektets form og formål – den studerende er (og må forstås som) allerede på vej i sin forståelse, og vejlederen skal med afsæt heri, i zonen for nærmeste udvikling, understøtte den faglige udviklingsproces, der allerede er i gang. Men ofte er det netop denne 'forudsætning' der bliver svær at få et pædagogisk greb om i relationen mellem vejleder og studerende med psykisk funktionsnedsættelse, fordi de erfaringer, som de studerende med psykisk funktionsnedsættelse, jeg har fuldt i dette empiriske projekt, har med sig fra deres studieliv, er langt mere 'flossede' end mange af deres studiekammeraters. Det er studieerfaringer præget af afbrydelser – stress, afbud, sygemeldinger, udsatte og forskudte eksaminer, der giver brud i den sammenhæng, studiets progression er tænkt ift. – og for flere af disse studerende derfor også knyttet til en sårbarhed omkring eget overskud, overblik og tillid til egne færdigheder relateret til arbejdet med og løsningen af faglige problemstillinger.

Dette vilkår og dilemma knytter sig i særlig grad til én af de seks funktioner, som Wood, Bruner og Ross (1976, s. 98) karakteriserer stilladseringspraksissen ved, nemlig det, de kalder 'frustration control' – det udgangspunkt at vejlederen skal støtte – i dette tilfælde – den studerendes oplevelse og forståelse af at "[p]roblem solving should be less dangerous or stressful with a tutor than without" og tilføjer omkring dette, at der heri ligger en iboende risiko, som vejlederen skal være opmærksom på, nemlig "creating too much dependency on the tutor" (ibid., s. 98).

Det er denne iboende etiske og pædagogiske problemstilling og risiko i stilladseringspraksissen mellem vejleder og studerende med psykisk funktionsnedsættelse, jeg er optaget af. En risiko, som altid er et vilkår i stilladseringsprocesser indenfor denne teoretiske tradition, men som blev særligt tydelig og sat på spidsen i de vejledningsprocesser, jeg har siddet i med studerende med psykisk funktionsnedsættelse, som denne artikel handler om.

Metode

Artiklen udspringer af et empirisk projekt knyttet til mit adjunktpædagogikum, hvor jeg undersøgte projektvejledningsprocessen mellem mig som vejleder og fire kandidatstuderende med psykisk funktionsnedsættelse. Det var en interesse, der var knyttet til, at jeg i et par år op til dette projekt havde haft flere vejledningsforløb med studerende med psykisk funktionsnedsættelse og i disse processer var blevet optaget af dilemmaet mellem faglig støtte og støttens risiko for at 'overtage' ansvaret i og for den studerendes projekt.

Det empiriske materiale i nærværende undersøgelse er observationer og autoetnografiske feltnoter nedskrevet efter vejledninger med de deltagende studerende i efteråret 2024.

De fire studerende, jeg fulgte, var alle kandidatstuderende, jeg havde kendt i mere end et år via både

undervisningsammenhænge og i dette konkrete forløb omkring projektvejledning. De havde af forskellige årsager udsat deres kandidatprojekter – sygemeldinger, orlov, havde skrevet på deltid mv. – men arbejdede alle med deres kandidatprojekt i efteråret 2024. De var alle studerende, der stod i sårbare situationer i forhold til psykisk trivsel, overskud, deltagelse i studieliv mv. De fire studerende har alle samtykket til, at jeg måtte bruge vores vejledninger som empiri i min undersøgelse, og jeg fortalte dem fra start, at jeg var optaget af vejledningsprocessen og særligt *ansvarsspørgsmålet* i den proces, vi havde sammen, og min rolle som vejleder heri. Det betyder også, at jeg fra start gjorde det klart, at mine feltnoter efter vejledningen havde et fokus på *min* rolle som vejleder og det *stilladseringsarbejde*, der knyttede sig til vejledningsprocessen, i deres konkrete projektforløb.

Det empiriske materiale blev produceret via deltagende observation i og af min egen vejledningspraksis (Spradley, 1980). Dette forhold, at jeg har nedskrevet feltnoter fra en praksis, jeg selv var en central del af, er et vigtigt metodisk opmærksomhedspunkt og forhold i undersøgelsen. Det kræver en særlig kritisk opmærksomhed på betydningen af min egen subjektivitet (jf. Grønborg, 2012) i vejledningsrelationen til mine studerende. En kritisk opmærksomhed, jeg har forsøgt at håndtere metodisk ved at vægte den beskrivende del højt, dvs. skrive feltnoter så tæt som muligt på mine *konkrete oplevelser* i og med vejledningsprocessen og de pædagogiske problemstillinger, jeg her blev optaget af. Derigennem har jeg forsøgt at være transparent omkring mine observationer og det, jeg analytisk bruger dem til. Men det etiske forhold at det at følge fire konkrete studerende med psykisk funktionsnedsættelse og den sårbarhed, der knytter sig til de studieerfaringer, de har med sig, har også betydet, at jeg metodisk har truffet et valg om at præsentere empirien som en konstrueret, 'sammensat case' (inspireret af Duffy, 2010, udfoldes nedenfor). Og dette betyder, at transparensen i mine observationer fra konkrete vejledninger med konkrete studerende sløres, fordi de skrives sammen til en 'fiktiv' studerende ved navn Tinus. Dette metodiske greb er valgt af forskningsetiske grunde, som jeg hér har vægtet højt. Men dette valg betyder også, at jeg nødvendigvis må gå på kompromis med transparensen i forhold til at dele større klip fra konkrete feltnoter, selvom det metodisk kunne have været ønskværdigt.

'Sammensatte cases' som metodisk greb

For at kunne arbejde analytisk med konkrete erfaringer fra vejledningsprocesser med studerende, men *uden* at 'udstille' sårbarheder unødigt, har jeg valgt at tilgå og skrive empirien sammen til det, Duffy (2010) i en klinisk sammenhæng refererer til som en 'sammensat case'³. Case-begrebet henviser i dette projekt til det, Duffy (2010, p. 139) kalder 'faktiske cases' – cases, der bygger på *konkrete* erfaringer mellem mig som vejleder og mine studerende.

Den 'sammensatte case' er et metodisk greb, der både hjælper mig med at sløre de studerendes konkrete historier og sårbarheder (dvs. det vedrører fortrolighed), men uden at miste vigtige, situerede erfaringer (altså med det formål at sikre, at casen rummer *konkrete* problemstillinger oplevet i vejledningspraksis modsat fx eksemplariske 'typer' opfundet til lejligheden). I den kliniske sammenhæng, Duffy (2010) skriver indenfor, er cases sårbare i forhold til at afsløre klientens sygdomsbillede, lidelsesbillede og, identitetsforståelse og i forhold til at bevare den terapeutiske relation mv. Vejledningsrelationen med studerende med psykisk

³ Se fx også Johnston, Wildy & Shand (2021) om 'sammensatte fortællinger' indenfor en uddannelseskontekst. Jeg har i dette projekt været optaget af Duffy (2010), selvom hun skriver om cases indenfor en klinisk kontekst, netop fordi der både metodisk og emnemæssigt er relevante overlap til min projektproblemstilling (det at skrive om studerende med psykisk funktionsnedsættelse er en udvælgelse af en særlig gruppe i den samlede studentpopulation, der også kalder på en særlig etisk opmærksomhed, som ikke på samme måde gør sig gældende når vi mere bredt set er optaget af at indfange 'studerendes perspektiver' på uddannelsespraksis, jf. Johnson, Wildy & Shand (2021)).

funktionsnedsættelse er selvfølgelig en anden – det er fx ikke en behandlende relation. Min relation til de studerende er af faglig karakter – den vedrører i første omgang den studerendes *faglige* deltagelse. Men dette til trods, så vævede forskellige personlige og private forhold sig alligevel med ind i vejledningsrummet. Dels direkte via fx lægeerklæringer, begrundelser for afbud, fravær, manglende overholdelse af deadlines mv. Dels indirekte via 'flossede' studieerfaringer. De studerende havde ofte 'slået sig på' (ikke-tilpassede) krav i vejledningsrelationer tidligere, de havde slået sig på samarbejdet med andre studerende i deres studietid, og de var ramt på deres faglige selvtilid (var blevet sårbare grundet mange udsving, ustabil deltagelse, pauser mv.). Og dette har givetvis også påvirket både kendskab til egne færdigheder og tro på egne evner. Vejledningen kom derfor også til at handle om, 'hvem man er som studerende', 'hvem man er som kommende fagperson', og 'hvem man er som menneske'. Det vedrørte altså ikke bare faglig deltagelse, men blev også et identitetsanliggende. Derfor er sådanne cases i en uddannelsespædagogisk sammenhæng *også* sårbare og kalder på samme opmærksomhed omkring fortrolighed, som Duffy (2010) fremhæver.

Den 'sammensatte case' formuleres derfor som ét bud på en løsning i forhold til den studerendes ret til privatliv og fortrolighed. Den sammensatte case er én case konstrueret ud fra flere forskellige konkrete forløb med, i mit tilfælde, studerende med psykisk funktionsnedsættelse. Dette betyder, at casen rummer centrale nedskrevne erfaringer og problemstillinger situeret i konkret vejledningspraksis, men relationelt og etisk sløres 'identitetsmarkører' og gør fortællingen til en sammensat – og dermed 'fælles' – fortælling. En 'sammensat case' om en studerende, jeg kalder Tinus. Den sammensatte case er dermed både en etisk sensitiv måde at arbejde med konkrete forløb på og samtidig et metodisk greb, der muliggør, at jeg kan flytte mig fra en lokal problematik til at fremskrive en mere grundlæggende og almen pædagogisk problemstilling.

Casen om Tinus er konstrueret med afsæt i tre analytiske fokuspunkter knyttet til min pædagogiske interesse, nemlig vejlederbalanceringen mellem støtte og støttes risiko for at 'overtage den studerendes projekt'. *For det første* havde jeg indledningsvist valgt, at casen skulle struktureres og formuleres i et forløb – et vejledningsforløb. De fem vejledningsmøder (jf. analysen nedenfor) er valgt som en analytisk rammesætning i forhold til at kunne følge en udviklingsproces i stilladseringspraksissen mellem vejleder og Tinus. *For det andet* læste jeg på tværs af feltnoterne i de fire vejledningsforløb, jeg har fulgt, med et analytisk fokus på vejlederbalanceringen i forhold til det problematiserede dilemma omkring ansvar og – tæt knyttet hertil – den studerendes deltagelsesmuligheder. *For det tredje* var det fra start et analytisk og teoretisk drevet valg, at der indbygget i konstruktionen af casen om Tinus løbende laves pædagogiske refleksioner vedrørende stilladseringspraksissen mellem Tinus og mig som vejleder. Det betyder også, at casen om Tinus ikke som sådan er en case om en studerende med psykisk funktionsnedsættelse. Den handler fx ikke om studerende med psykiatriske diagnoser og det symptombillede, der måtte kendetegne 'denne eller disse grupper af studerende' ved universitetet. Casen om Tinus handler om en stilladseringspraksis *mellem* Tinus og mig som vejleder og omkring det fælles tredje, vi er sammen om – nemlig projektarbejdet. Som en del af den sammensatte case indgår mine vejlederrefleksioner omkring stilladseringsarbejdet i relationen med Tinus derfor i høj grad. Det er, som nævnt tidligere, netop en undersøgelse, der kigger fra vejlederens perspektiv og har en interesse i vejlederens faglige rolle og ansvar.

Metodologisk trækker jeg i den forbindelse på Schöns (2001[1983]) begreb om 'refleksion-i-handling', og beskriver i casen de situerede refleksioner, jeg som vejleder løbende gør mig i vejledningspraksis i relation til begrebet *stilladsering*. Schöns forståelse knytter sig til et teoretisk opgør med viden som adskilt fra praksis og er på denne måde tæt relateret til den dialektiske tradition, jeg trækker på i artiklen. Når jeg hér nævner Schön konkret, er det for at betone, at de refleksioner, man gør sig i praksis – fx som vejleder i en universitetskontekst – forstås som helt essentielle i forhold til at forstå og handle relevant i de konkrete problemstillinger, man står i

og skal håndtere i praksis. Når jeg i artiklen derfor indledningsvist skriver, at jeg ikke er optaget af sårbarhedens årsagsforklaringer, fx diagnostiske beskrivelser, som er knyttet til de udfordringer, studerende med psykisk funktionsnedsættelse beskrives med, men i stedet er optaget af *hvordan sårbarheden får betydning* i vejledningspraksissen mellem os, er det i tråd med Schöns forståelse af, at det er i dette konkrete lag, i konkret praksis, at vi må undersøge, afprøve og løbende reflektere over, hvad problemet handler om og – knyttet hertil – hvad der kendetegner 'god praksis' i netop denne sammenhæng.

Casen er opstillet omkring fem vejledningssamlinger, og efter hvert møde sammenfattes en pædagogisk refleksion omkring udfordringer i stilladseringspraksissen i vejledningsprocessen med Tinus.

Resultater

Casen om Tinus

Jeg har kendt Tinus længe. Jeg mødte ham i vejledningssammenhæng første gang til hans projekt på 9. semester, og vejleder ham nu i specialet. Tinus er smilende, åben og fagligt nysgerrig i perioder, hvor han har overskud. Han har på gode dage godt overblik, er kritisk tænkende, er nysgerrig på aktuelle problemstillinger, og oftest afspejler disse interesser personlige erfaringer knyttet hertil (selv at have erfaringer med disse emner inde på livet). Når han er stresset, udmattet, presset, trækker han sig eller undskylder over for mig (fx i forhold til ikke at kunne gøre noget, han har kunnet tidligere).

Tinus har en sårbar livshistorie, har flere psykiske udfordringer, men er først for nylig blevet diagnosticeret med udfordringer omkring opmærksomhed, overblik, og koncentration. Han har tidligere fået SPS-støtte, dengang grundet andre sårbarheder. Aktuelt får han SPS-støtte, både trivselsrettet og fagligt rettet. Tinus skriver sit speciale alene.

Historisk set har vores vejledningsrelation været præget af, at Tinus nogle gange udebliver – oftest melder han tilbage hvorfor. Få gange glipper det. De gange, hvor Tinus kommer, er det, der fylder, ofte flettet ind i personlige forhold med betydning for faglig deltagelse – manglende overskud, fordi tiden fyldes af andre ting (udredningsprocessen, stress i forbindelse med studierelaterede opgaver, tristhed, migræne mv.).

Da jeg møder Tinus til efterårssemestrets **1. vejledning**, kommer han for sent (15 minutter). Han fortæller, at han havde glemt det, men skyndte sig, da han kom i tanke om det. Tinus deler flere faglige nysgerrigheder og har en idé til sit projekt. Jeg deler også min universitetspædagogikuminteresse med ham og spørger, om jeg som led heri må følge vejledningsprocessen med ham på sidelinjen, som del af mit projekt. Det siger han ja til, men spørger stort set ikke ind.

Tinus fortæller mig om en aktuell faglig problemstilling, som han selv har personlige erfaringer med, og viser et tydeligt kendskab til problemstillingens nuancer, fortæller om forskellige måder at tænke om problemstillingen på (teoretisk) og tydeliggør, hvad hans personlige kendskab hertil betyder for hans forståelse af problemet. Tinus demonstrerer både fagligt overblik og kritisk refleksion.

I samtalen med Tinus tænker jeg over at få talt ind i både styrker knyttet til det personlige kendskab til problemet, men også sårbarheder forbundet hermed, fx at interessen er en balancegang i forhold til ikke at tippe over i en (terapeutisk) interesse i egen situation på den ene side og en metodisk opmærksomhed på den anden side. Jeg forsøger at dreje samtalen over mod den metodiske opmærksomhed, der er knap så sårbar: at han, hvis han ønsker at indsamle empiri i projektet, skal være opmærksom på netop dette personlige kendskab i forhold til også at kunne holde en (forsknings)distance til problemet. Tinus siger om sin relation til problemet: *"Fordi jeg selv har oplevet det, er jeg nysgerrig på, om andre oplever noget lignende eller ser det på andre*

måder". Vi taler om, at det er en god nysgerrighed at have. Jeg siger lidt om interviews og andre metoder, der måske kunne være relevante – og at det også kan være en styrke, for at komme over den magtmæssige asymmetri mellem forsker og informant, at de begge deler det at have personlige erfaringer med problemstillingen. Tinus nikker. Men han siger derefter, at han ikke tror, han kan overskue at lave interviews, at tale med folk, bl.a. fordi han er bange for, at det vil stresser ham, og at han derfor potentielt ikke kommer i gang med projektet.

Jeg tænker over, at Tinus' relation til problemstillingen forskyder sig lige her – at *sårbarheden* lige her får betydning for, hvad Tinus forestiller sig som muligt at gøre. Fra at tale om, hvad der var spændende at gøre (at få indblik i hvordan andre oplever det, han er optaget af), flyttes fokus til, hvad der for Tinus virker overskueligt at gøre, hans seneste studieerfaringer taget i betragtning.

Dette er første udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Hvordan arbejder jeg med en stilladseringspraksis, der muliggør, at jeg kan tage Tinus' bekymring (hans deltagelseserfaringer) alvorligt, men samtidig vende tilbage til den faglige nysgerrighed, (fænomenet) Tinus har?

Vi aftaler, at vi skal have løbende kontakt i vejledningsforløbet. So minimum hver 14. dag.

Til **2. vejledning** med Tinus møder han op, men virker udmattet. Tinus beskriver, at han lige nu ikke kan arbejde særlig meget. Han fortæller om migræne, om gerne at ville skrive, men at have svært ved at få greb om, hvor han skal starte i processen. Han beskriver også gode dage indimellem. Han fortæller mig, at han har fået en faglig støttelærer, fordi de på SPS-kontoret tænkte, at *"fordi jeg altid bliver så stresset og virker usikker, så kunne det være rart med én, der kan bekræfte mig"*. Tinus smiler og signalerer, at dette billede af sig selv kan han genkende. Tinus vil gerne tale om teori til redegørelsen. Vi taler i maks. 15 minutters tid, og så kan jeg se, at Tinus virker udmattet, falder fra. Jeg spørger, om vi skal stoppe snakken for nu, og tage den op senere. *"Ja måske"*, siger han og griner lidt.

Tinus afslutter vejledningen med at sige: *"Jeg troede lige, at jeg havde fået det lidt bedre ... jeg havde fået bestilt bøgerne hjem, men så havde jeg det så dårligt, at jeg ikke kunne hente bøgerne på biblioteket, og nu er jeg nødt til at genbestille dem."* Vi aftaler, at han starter stille ud med at læse lidt. Ikke i bøger, ikke i artikler endnu – dette er for svært at overskue aktuelt, siger han. I stedet aftaler vi, at han skal søge lidt bredt på internettet omkring emnet, begreber mv., og at han tager noter til dette i relation til den problemformulering, han pt arbejder ud fra. Vi aftaler, at han sender mig en update på mail om senest to uger.

Dette er anden udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Når sårbarheden på denne måde meget konkret påvirker stilladseringsarbejdet (Tinus' ønske om at læse og tale om teori til redegørelsen, men ikke alligevel helt at kunne overskue at tale om det – heller ikke at hente bøgerne), hvad bliver så min vejledningsopgave?

Jeg skriver til Tinus efter to uger. Han svarer, at det har været svært at koncentrere sig for tiden, men at han vil kigge på det i weekenden. Vi laver et online tjek-in, det har vi aftalt tidligere. Tinus er presset. Han fortæller, at han ikke tænker, at han vil lave et empirisk projekt, da han ikke kan overskue at skulle ud at tale med folk i fx interviews. Jeg er i den følgende tid i kontakt med Tinus på mail. Vi udsætter vejledning lidt.

3. vejledning med Tinus: Tinus giver en status. Han har arbejdet lidt videre med projektet og siger selv, da vi taler om, at han har en forholdsvis stor teoretisk viden om det felt, hans projekt handler om, at *"det, jeg har svært ved, er nok ikke teorien, men overblikket ... Hvordan skal projektet se ud sådan i sider og afsnit? ... Hvad*

vil du sige jeg skal gøre først?“. På den måde flytter Tinus fokus fra teoretisk (indholds)diskussion i vejledningsrummet til praktiske forhold som det, han bøvler med lige nu.

Jeg tænker over, at jeg lige her sidder med en studerende, der rummer en faglig indsigt og en kritisk refleksiv relation hertil, men at denne indsigt ikke fylder i vejledningsrummet, fordi andre ting – praktiske ting – fylder SÅ meget for Tinus, at det skaber 'støj på linjen'. Så meget støj, at han er bange for, at det skal vælte ham senere i projektprocessen: *"Der kunne jeg godt være lidt bange for, at det næste i projektprocessen [analysedelen] bliver uoverskueligt ... sådan, som jeg er indrettet. Og så kunne jeg være bange for at komme til at droppe det hele."*

Vi laver en aftale om, at Tinus deler afsnit med mig løbende over mail, som han kan få noget feedback på. Vi aftaler, at han ikke skal skrive sine afsnit 100 procent færdige, men måske omkring 80 procent færdige. Sidste år var denne del sårbar – dengang læste Tinus alle mine kommentarer meget konkret, som kritik eller noget, han SKULLE rette – ikke som idéer eller forslag, som de var tænkt fra min side. Derfor tænker jeg over mine kommentarer nu og har, inden jeg sender dem, sagt til Tinus, at jeg sender kommentarer af x- og y-typen, og at de skal læses med henblik på x og y.

Tredje udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Hvordan arbejder jeg med en stilladseringspraksis i vejledningsrummet med Tinus, som kan rumme Tinus' bekymring om 'tilbagefald'/at læsset vælter (og det er ganske reelt – det har det gjort flere gange tidligere), men uden at 'give efter' for bekymringen (i betydningen 'uden at blive handlingslammet, ikke at turde stille krav')?

4. vejledning: Tinus arbejder stabilt – vi er i kontakt over mail hver uge. Jeg ser også skriftligt materiale fra Tinus hver anden uge. Små bidder.

Jeg har de sidste par gange været opmærksom på, at Tinus springer fra spændende indholdsdiskussioner til konkrete, lavpraktiske spørgsmål, der vedrører overblik. Men jeg er også begyndt at lægge mærke til, at selvom Tinus spørger om helt konkrete ting – fx hvordan en reference skal stå, om der må være to referencer, hvor et bestemt afsnit skal placeres i projektet osv. – så fortæller han *også* om indhold og begyndende sammenhænge i forlængelse heraf – hvis jeg spørger ind! Når han fx spørger mig om en helt konkret reference og placeringen af denne, og jeg spørger ind til, hvorfor han er usikker på dette, så fortæller han fx uddybende, at denne reference *"knytter sig egentlig til et andet begreb, men når jeg gerne vil have den med heroppe, er det, fordi den også peger på noget af det samme, som den første kilde gør"*. Jeg bliver meget opmærksom på, at jeg her skal 'tillade' (altså i betydningen 'være modtagelig for') at dette er måden, hvorpå Tinus spørger ind til indhold – og hvis jeg ikke 'falder i' og begynder at tale om struktur og studiehåndbog mv., så er dette faktisk en måde ikke bare at få øje på, men også at kunne vende sværere indholdsspørgsmål sammen med Tinus. Konkret at Tinus faktisk er godt inde i det felt, han skriver om, og de forskelle og også fællestræk, feltet er kendetegnet ved, og som kan gøre det svært at præsentere det 'lineært'. Og åbningen til disse indholdsspørgsmål (der fx handler om, hvordan man beskriver forskellige positioner på et felt, men uden at opstille feltets positioner sort/hvide) kommer ofte fra Tinus via et praktisk eller 'strukturelateret' førstespørgsmål.

Jeg bliver i stilladseringspraksis i relationen med Tinus optaget af, at indholdsdiskussioner for Tinus bliver mulige at træde ind i via konkrete (ikke at misforstå som 'simple') nedslag i projektet, og at han selv inviterer via konkrete spørgsmål. Jeg øver mig i at kopiere denne konkrete form i mine spørgsmål til Tinus, a la *"når du skriver sådan hér på s. 9, så fornemmer jeg, at der er en spænding hér, som er relevant, men som jeg pt er usikker på, hvad handler om. Kan du udfolde lidt om, hvordan du forstår lige præcis denne sætning?"*. Nogle

gange kan Tinus svare. Indimellem ikke – men ofte kan han stille et spørgsmål tilbage. Eller han kan supplere med *”måske har jeg glemt at nævne i det, jeg skriver, at denne forståelse af fænomenet rummer både styrker og sårbarheder. Ville det så give mening for dig?”*. Denne nysgerrighed vil jeg følge fremadrettet.

Fjerde udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Hvordan udvikler jeg en stilladseringspraksis med Tinus, der kan rumme flere spørgsmål end svar (dilemmaet: Jeg får typisk taletrang, når Tinus spørger og virker søgende, usikker mv. – jeg får lyst til at forklare, dele erfaring, give ham tips mv. – men jeg kan se, at det omvendte – det at stille helt konkrete spørgsmål fx til formuleringer i Tinus’ tekst, som jeg ikke helt forstår – udvider min og Tinus’ deltagelse i vejledningsprocessen, og omvendt, at mine (velmenende) forklaringer og ‘tips’ virker til at blive taget venligt imod, men lukker for *samtalen*. Udfordringen handler således om at ændre min trang til at svare på spørgsmål til i stedet at stille et spørgsmål tilbage, men helt centralt, at mit spørgsmål tilbage skal være lige så konkret (igen, ikke at misforstå som ‘simpelt’, måske snarere ‘præcist’) som det, Tinus stiller mig.

5. vejledning med Tinus: Tinus er langt med sit projekt. Og han virker ovenpå, har kun få ting, han gerne vil vende. Vi evaluerer derefter vejledningsprocessen, og i den forbindelse fortæller Tinus om tidligere erfaringer på studiet. Tinus siger, at han jo skrev i grupper de første år på bacheloren, og at det var svært... *”den bedste oplevelse, det var bacheloren, som jeg skrev alene, selvom det var svært ikke at have nogen at sparre med ... men i gruppearbejdet i tidligere projekter, der falder jeg lidt i baggrunden ... jeg byder ikke ind ... bliver i tvivl om, hvem der har fokus på hvad, og trækker mig, glemmer ... Når jeg arbejder alene, så byder jeg ind, så ved jeg hvad jeg skal spørge om ...”*. Det taler vi lidt om. Tinus siger udfoldende lidt om, hvad der kan være svært i gruppearbejdet: *”At gå på kompromis med emnet, det kan jeg have svært ved ... fordi jeg mister motivationen, hvis ikke jeg brænder for det”*.

Når Tinus fortæller, så handler det ikke om manglende lyst eller vilje til at gå på kompromis, men om en bekymring, han har med sig: at han trækker sig, falder fra, mister overblikket, når emnet ikke har hans interesse (i selvvalgte projekter), og det har tidligere ført til stress og sygemelding, men også gjort, at han har slået sig på samarbejdet og derfor ikke ‘øvet’ dette.

Femte udfordring til stilladseringsarbejdet mellem os:

Hvordan udvikler jeg en stilladseringspraksis med Tinus der kan rumme de forbehold, Tinus selv skriver med ind i casen omkring sin studiedeltagelse – at studie *deltagelse* (agens) er knyttet til overblik (*”så ved jeg hvad jeg skal spørge om”*)? Et overblik, der skrider, når sårbarheden for problematisk betydning for succes i samarbejdet (*”jeg falder lidt i baggrunden... jeg byder ikke ind”*) og derfor en oplevelse af at lykkes, når han arbejder alene. Selvom Tinus arbejder alene nu, er han også i en vejledningsrelation med mig. I et samarbejde. Og de samarbejdserfaringer, han har med sig, og den konsekvens, der er knyttet hertil (at han har slået sig på samarbejdet og derfor ikke har ‘øvet’ samarbejdet i samme omfang som sine medstuderende), spiller også ind i det samarbejde, jeg har som vejleder med Tinus. Disse erfaringer bliver derfor også betydningsfulde i stilladseringspraksissen mellem os. Det bliver jeg opmærksom på og vil være opmærksom på fremadrettet.

I skrivende stund ved jeg ikke, om Tinus afleverer sit speciale. Men jeg tror det. Efteråret, og særligt de sidste to måneders arbejde, har været sammenhængende. Dette er nyt. Det er en aflevering, der har været udsat i mere end et år. Jeg ønsker for Tinus, at han når i mål.

Denne nuance – at Tinus faktisk, håber jeg, lykkes med at afslutte – er én mulig afslutning på vejledningsforløb

som det med Tinus. Artiklen er baseret på en undersøgelse med afslutning i december 2024. På daværende tidspunkt vidste jeg ikke, om mine studerende ville ende med at aflevere. Det ved jeg nu, men fordi Tinus ikke er én studerende, men en 'konstrueret studerende' i en sammensat case, så har jeg valgt at holde afslutningen åben, fordi det på mange måder repræsenterer en central nuance omkring de vejledningsforløb, jeg har fulgt med de deltagende studerende – at aflevering, afslutning bliver usikkert. Af de studerende, jeg har fulgt i efteråret 2024, var der én, der ikke mødte op i de sidste vejledninger, og aktuelt er den studerende sygemeldt. To udsatte deres aflevering til det følgende semester. Én studerende afleverede.

I afsnittet nedenfor diskuterer jeg de 'fem udfordringer til stilladseringsarbejdet mellem os', som jeg skrev frem i casen om Tinus. Ikke med en naiv forestilling om, at disse udfordringer bare kan 'løses'. Men med en pædagogisk interesse i at udfordre en forståelse af stilladsering, der meget ofte tænkes som et envejsprojekt – at stilladsering handler om, at den (passive) studerende skal 'modtage' vejlederens velmenende råd og støtte. Stilladsering er en praksis *mellem* os – og det betyder, at jeg må forholde mig til den 'modstand', der opstår i relationen mellem os (når den studerende gør det tydeligt, at vi arbejder *udenfor* zonen for nærmeste udvikling ved at trække sig). Det ansvar er mit som vejleder – ikke at 'fastholde' den studerende, men at vedblive at være fagligt nysgerrig på at møde den studerende i zonen for nærmeste udvikling.

Diskussion af analysens 'fem udfordringer til stilladseringsarbejdet mellem os'

I den forståelse af stilladsering, som den dialektiske, Vygotskijanske tradition fremfører, er det et udgangspunkt, at stilladsering er et *relationelt* begreb. Dette til trods så ses der hos fx Wood, Bruner og Ross (1976) også beskrivelser a la denne: "This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond *the learner's* capacity (...)" (p. 90, min kursivering). Selvom forfatterne mange steder tydeliggør en relationel forståelse af læring og stilladsering – fx via beskrivelser som "*the interactive, instructional relationship between the developing child and his elders*" (Wood, Bruner & Ross, 1976, p. 89, min kursivering) – så er fokus i særlig grad rettet mod barnet, novicen, den studerende, som 'den, der lærer'. Men i casen med Tinus er det helt tydeligt, at Tinus' lærings- og udviklingsproces *også* kræver en løbende læring hos mig som vejleder. Det tror jeg, at den dialektiske tradition ville nikke forstående til, men teoretisk fokuseres der ofte på 'novicens' læringsproces indenfor denne tradition. Casen om Tinus rejser derfor et spørgsmål i relation til stilladseringsbegrebet og den tradition, det er knyttet til: Hvis vi er to lærende i vejledningsrummet, hvad betyder stilladseringspraksis da, når denne er forudsat, at jeg som vejleder *også* lærer? Og hvad betyder det for spørgsmålet om ansvar i stilladseringspraksissen, som denne artikel kredser om?

Min strukturering af stilladseringspraksissen i relationen med Tinus forudsætter, at jeg som vejleder skal kunne *lære af* den betydning, sårbarheden får i vejledningsrummet med Tinus, for at kunne stilladsere Tinus' læringsproces. Stilladseringsarbejdet i vejledningsprocessen må vi derfor ikke misforstå som en på forhånd finpudset didaktisk teknik, vejlederen kan gøre brug af. Hvis vi fx havde fokuseret på sårbarhedens 'årsager' – fx en diagnose – så kunne vi falde i den fælde at tro, at det at kende til de diagnostiske symptomer hos den studerende med psykisk funktionsnedsættelse *alene* (hvis overhovedet) var det, der skulle til for at forudsige, hvad stilladseringsarbejdet med Tinus skulle handle om og fokusere på (fx 'struktur', for at nævne et populært begreb i den moderne pædagogiske litteratur). Men i casen med Tinus er det tydeligt, at sårbarheden viser sig på alle mulige forskellige måder, er viklet ind i den studerendes livshistorie, erfaringer mv., og dermed, at sårbarhedens betydning *først viser sig* i vejledningsrummet. Og løbende *viser sig på forskellige måder* i vejledningsprocessen. Med afsæt i en dialektisk forståelse af lærings- og undervisningsprocesser er det netop først i konkret vejlednings*praksis*, at betydningslaget viser sig. Betydning er således situeret i praksis – "mening forhandles socialt" (Lave & Wenger, 2003[1991], s. 47).

Det betyder, at stilladseringspraksissen med studerende som Tinus ikke kan konstrueres på forhånd – for hvis den kunne, ville den netop ikke give plads til sårbarhedens *konkrete betydning* i vejledningsrummet. Dette gælder for al stilladsering – men det er måske særligt vigtigt at være opmærksom på og have pædagogisk tålmodighed med i vejledningsrelationen med studerende som Tinus.

Stilladseringen bor *mellem* os. Stilladseringen er ikke 'min', men vores fælles praksis, men – og dette er et vigtigt 'men' i forhold til ansvarsspørgsmålet, som jeg er optaget af – det er mit ansvar som vejleder *at skabe betingelser for en stilladseringspraksis*, der giver plads til at forstå sårbarhedens konkrete betydning i vejledningsrummet, for at kunne støtte den studerendes faglige dannelse. Men et ansvar, der må kende grænsen mellem at støtte og at overtage den studerendes ejerskab over projektet.

Så hvordan skærper jeg som vejleder blikket omkring denne grænsesætning? Lige her kan Gert Biestas begreb om 'subjectification' måske hjælpe os lidt nærmere en forståelse af, hvad disse betingelser for en sådan 'god' stilladseringspraksis kunne handle om, og hvad man skal være opmærksom på i forhold til ansvarsdilemmaet. Via Hannah Arendt adresserer Biesta (2020) det helt særlige relationelle forhold i dannelsesprocesserne (jf. den dialektiske teoritradition) – altså hvorfor den sociale mediering (jf. Klitmøller & Hviid, 2019), *stilladseringen*, er en forudsætning for læring og udvikling:

"Arendt distinguishes between the human capacity to begin, to take initiative, and what it means for those initiatives to become real, to arrive in the world. Her key insight is that for the latter to happen, our initiatives need to be taken up by others, and it is only when this happens that Arendt speaks about action. 'Action' for Arendt thus refers to our beginnings plus the ways they are taken up by others. This helps us to understand why Arendt claims that we can never act in isolation — 'to be isolated is to be deprived of the capacity to act' — as we are entirely dependent upon the ways in which others take up our beginnings (or fail to do so)." (Biesta, 2020, p. 96)

Dette kan hjælpe med at nuancere, pædagogisk, hvad det er for en social relation og mediering, der ligger i og er knyttet til Vygotskijs begreb om zonen for nærmeste udvikling. Den faglige dannelse, der er målet for den studerendes udvikling ved universitetet, er således forudsat en læringsproces, som den studerende kan træde ind i og blive en *deltager* i, og det er netop dette, stilladseringspraksissen *mellem os* handler om – at den studerendes *deltagelse* først muliggøres, når jeg som vejleder opnår et kendskab til ham, der betyder, at jeg kan se og møde hans initiativer. Med Biestas ord:

"summoning the child or young person to be a self (...), arousing a desire in children and young people to exist as the subject of their own life (...), denying children and young people the comfort of not being a subject (...), is what education as subjectification is about." (Biesta, 2020, pp. 94-95).

Hvis vi vender tilbage til det etiske dilemma, jeg indledningsvist, via Løgstrup, forsøgte at tydeliggøre som et indbygget forhold i den Vygotskijanske stilladseringspædagogiske tradition omkring ansvarsspørgsmålet – så kan vi gennem Biesta forstå ansvaret som tæt knyttet til det formål med uddannelse⁴ han benævner *subjectification* – det handler om at blive "*a⁵ self, being a subject of your own life*" (Biesta, 2020, p. 94, min kursivering). Det betyder netop, at ansvaret er relationelt – det 'bor' ikke i Tinus som et iboende potentiale, han enten kan udleve eller ikke mestrer at udleve. Ansvaret bor mellem os. Som Biesta beskriver det:

"This is an important reason why Arendt prefers the word 'subject' over notions such as 'individual', because

⁴ Jf. Biestas forståelse af uddannelsens formål forstået via tre domæner: qualification, socialization og subjectification (Biesta, 2020).

⁵ Netop ikke *your self*, jf. Biesta (2020).

in action we are subjects in the twofold sense of the word: we are the subjects of our own initiatives and are subjected to how others take up and continue our beginnings.” (Biesta, 2020, p. 96)

Ansaret skal vi altså her forstå som initiativer, der bliver mødt, taget op, i det sociale. Men for at kunne tage Tinus' initiativer op i vejledningsrelationen med ham – det vil sige, at fortsætte hans 'beginnings' – kræver det, at jeg i vejledningspraksis *får øje på* hans initiativer! Og de er ikke statiske; jeg kan ikke nødvendigvis forudsige dem, og de ændres også løbende. De er netop infiltrerede i den måde, sårbarheden viser sig og får betydning på for Tinus og mig i vejledningsrelationen. Som når Tinus fx vender blikket mod meget konkrete forhold i projektet, og jeg løbende bliver opmærksom på, at der her ligger 'beginnings', som jeg kan tage op på mere eller mindre hensigtsmæssige måder.

Og det er netop dette, som ansvarsdilemmaet iboende stilladseringspraksissen, handler om: Stilladseringen er ikke *mit* pædagogiske værktøj, men *en fælles praksis*, jeg som vejleder har et ansvar for at skabe gode betingelser omkring. Og succeskriteriet for sådanne gode stilladseringsbetingelser handler i første omgang om at få øje på den studerendes konkrete initiativer for at kunne tage dem op i vejledningspraksissen mellem os. Derigennem understøttes den deltagelse og deri det ansvar, der er en forudsætning for den studerendes faglige dannelse.

Konklusion

Artiklen har undersøgt, hvordan stilladseringspraksis udfolder sig i vejledningsrelationer med studerende med psykisk funktionsnedsættelse gennem en *sammensat case* om Tinus. Analysen viser, at stilladsering i en universitetspædagogisk kontekst ikke kan forstås som en lineær støttepraksis, hvor vejlederen 'leverer' hjælp, som den studerende passivt modtager. Stilladsering viser sig i stedet som en social og etisk forhandling, hvor sårbarhedens konkrete betydning først viser sig i praksis og forandres i takt med relationen. Artiklen peger på, at ansvar i stilladseringspraksis derfor må forstås relationelt: som noget, der opstår mellem vejleder og studerende, når vejlederen formår at se og tage den studerendes initiativer op uden at overtage projektets retning eller formål.

Dermed viser artiklen, at vejledning af studerende med psykisk funktionsnedsættelse ikke først og fremmest kalder på særlige metoder, men på en særlig opmærksomhed: en villighed til at lade sårbarhedens betydning være et pædagogisk anliggende og en del af stilladseringsarbejdets grundvilkår. Stilladsering bliver dermed ikke blot et didaktisk greb, men en fælles praksis, der udfordrer normative forestillinger om deltagelse, progression og selvstændighed i universitetsvejledning. Artiklen bidrager således til en bredere forståelse af, hvordan universitetspædagogik kan udvikles gennem et mere situeret og etisk sensitivt blik på vejledningsprocesser.

Referencer

- Andersen, A. H. (2023). Stilladsering af logbog som metode til reflekteret læring. En kvalitativ undersøgelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 18, Nr. 34, 11-24.
- Antczak, H. B., Falkenberg, H., Ellegaard, M. & Schaumann, M. B. (2025). Undervisningsdifferentiering på videregående uddannelser – et scopingreview. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 20, Nr. 39, 37-55.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited, *Educational Theory*, Vol. 70, No. 1, pp. 89-104.
- Bom, A. K. & Troelsen, R. (2016). Stilladsering i praksis – mellem ramme og læringsfællesskab. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, nr. 21, 21-30.

- Danziger, K. (1990). *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*. Cambridge University Press.
- DCUM (2022). *Vejledning til videregående uddannelser. Studerende med fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser*.
- Duffy, M. (2010). Writing about clients: Developing composite case material and its rationale. *Counselling and Values*, Vol. 54, 135-153.
- EVA (2023a). *Specialpædagogisk støtte på videregående uddannelser. Kortlægning af rammer og organisering*.
- EVA (2023b). *Førsteårsstuderendes oplevelse af specialpædagogisk støtte. En undersøgelse af omfanget og oplevelsen af specialpædagogisk støtte på videregående uddannelser*.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Grønborg, L. (2012). Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl. I: M. Pedersen, J. Klitmøller, og K. Nielsen (2012, red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. T. & Nielsen, K. (red.) (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Hedegaard, M. (2012). The dynamic aspects in children's learning and development. I: M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fler (red.), *Motives in children's development: Cultural-historical approaches* (s. 9-27). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johnston, O., Wildy, H. & Shand, J. (2021). Student voices that resonate- Constructing composite narratives that represent students' classroom experiences. *Qualitative Research*, 1-17. DOI: 10.1177/14697941211016158
- Klitmøller, J., & Hviid, P. (2019). Lev Semenovitj Vygotskij og den kulturhistoriske psykologi. I: L. M. Gulbrandsen (Ed.), *Opvækst og psykisk udvikling: En grundbog i udviklingspsykologiske teorier og metoder* (2. udgave., s. 259-285). Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (2004). Mesterlære som aktuel læringsform. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003[1991]). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Løgstrup, K. E. (1991[1956]). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mortensen, N. M. (2025). Stilladsering til understøtning af studerendes kompetenceudvikling. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årg. 20, Nr. 37, 118-134.
- Simonsen, K. B. & Wichmann-Hansen, G. (2019). Udvikling af studerendes selvstændighed: Stilladsering i bachelorvejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, Årgang 14, Nr. 27, 136-154
- Schön, D. A. (2001[1983]). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observations*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2024). *Anbefalinger vedr. bedre forhold for studerende med funktionsnedsættelser. Afrapportering*.
- Vygotsky, L. S. (1987). "Thinking and Speech". In: R. W. Rieber and A. S. Carton (red.), *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum.

Vygotsky, L. S. (2021[1935]). Interaktion mellem læring og udvikling (uddrag fra bogen 'Barnets mentale udvikling i en undervisningsproces', oversat af Rasmus Vilhelm Steen Nielsen). I: L. Cone, *Pædagogikkens fundament. 25 tekster om opdragelse og undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wood, Bruner & Ross (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving, *Child Psychol. Psychiat.*, Vol. 17, pp. 89-100.

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: Læringsmål & Bedømmelse

Årgang 21, Nummer 40/2026

Redaktion

Maria Hvid Stenalt, Institut for Kultur og Kommunikation, AAU, ansvarshavende redaktør

Anne Mette Mørcke, Centre for Educational Development, AU

Ditte Jacobsen, Institut for Teknologiske Uddannelser, KP

Lasse X Jensen, Institut for Folkesundhedsvidenskab, KU

Rikke Toft Nørgård, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, AU

Sidsel-Marie Winther Prag, Roskilde Universitets Administration, RUC

Søren Baltzer Rasmussen, TEK Uddannelse, SDU

Anders Melbye Boelt, Institut for Kultur og Kommunikation, AAU

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk.

Udgivet af Marie Lund Nielsen, DUN-sekretariatet.