

DUU TT

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

TEMA:

**Undervisningens
teknologier og
teknikker**

Årgang 15 nr. 28/2020

Indhold

Opinion paper: Digitale teknologier i dansk universitetsundervisning – et didaktisk perspektiv <i>Helle Mathiasen</i>	1-5
Samskabelse i Praksis - erfaringer fra et undervisningsforløb <i>Vibeke Andersson, Helene Balslev Clausen</i>	6-15
Jagten på den gode opgave: Identifikation af kriterier og implementering af peer feedback i praksis <i>Laura Mark Jensen, Mette Burmølle, Bjørn Friis Johannsen, Jesper Bruun, Marianne Ellegaard</i>	16-30
Musik- og kunstfestival som praksisnært læringsmiljø i ingeniøruddannelse <i>Lasse Skovgaard Jensen, Birgitte Rasmussen</i>	31-50
Et statistikfags succesfulde omstrukturering - fokus på alignment og god Feedbackpraksis <i>Morten Nyboe Tabor, Rikke Lyngby von Müllen</i>	51-70
“Den varme stol”. En model for peer-feedback i kollektiv vejledning <i>Gitte Wichmann-Hansen, Tine Wirenfelt Jensen, Mia Skytte O’Toole</i>	71-85
Usynlige konventioner: Objektsproglige størrelser i studentertekster som eksempel på <i>hidden literacy</i> <i>Alexandra Holsting, Jesper Tinggaard Svendsen, Anna Vibeke Lindø, Jesper Knudsen</i>	86-106
“Vi er rigtig meget ens”: Peer-dynamik i samarbejdet mellem specialeskrivende par <i>Helle Merete Nordentoft, Tine Wirenfelt Jensen, Søren Smedegaard Bengtson</i>	107-123
Faciliteret Multi-Source Feedback som pædagogisk kompetenceudvikling – et dansk casestudie <i>Iris Maria Pedersen, Kamilla Pedersen, Diana Stentoft, Mette Krogh Christensen</i>	124-148
Læringsdesign til udvikling af kvalitets - og bedømmelseskriterier i studerendes arbejde med kommunikationsprodukter på universitetet <i>Mette Bengtsson, Rasmus Rex Pedersen</i>	149-163
Betydning af individuelle faktorer for frafaldsrisiko – en analyse af spørgeskemaer og studieadministrative data <i>Emil Smith, David Reimer, Christian Kjeldsen</i>	164-181

Studerendes forventninger til specialevejledning og specialevejledere - en surveyundersøgelse <i>Jacob Thøgersen, Anita Dybdal</i>	182-209
DUT Guide to research presentations <i>Linda Greve</i>	210-217

Digitale teknologier i dansk universitetsundervisning – et didaktisk perspektiv

Helle Mathiasen^{a,1}

^aProfessor, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet

Inviteret replik. Redaktionen har inviteret Helle Mathiasen til at skrive denne replik på baggrund af åbningsoplægget ved Dansk Universitetspædagogisk Netværks Konference 2019 med temaet Undervisningens teknologier og teknikker.

I foråret 2019 fik jeg en mail fra en studerende, der sidder i Studenterrådet og i Københavns Universitets uddannelsesstrategiske råd. Den studerendes budskab var, at de studerende mangler information om, hvad digitalisering af forelæsninger betyder. De studerende er bekymrede for, at digitaliseringen vil reducere antallet af det, de kalder 'konfrontationstimer', og de er bekymrede for, om der er tale om en 'tildækket spareøvelse', som det blev formuleret. Derfor henvendte den studerende sig i et håb om hjælp til at forstå, hvad begrebet digitalisering dækker, og hvordan begrebet tænkes implementeret i undervisningen på universitetet. Som titlen antyder, har jeg i denne artikel valgt at anlægge et didaktisk perspektiv og ikke et økonomisk perspektiv med effektiviseringsrationaler som et fundament for strukturelle og organisatoriske beslutninger.

Landets universiteter har formuleret it-strategier gennem mange år, og mange begreber har trængt sig på i den sammenhæng. Ofte er de anvendte begreber hentet fra et angelsaksisk begrebsbrug, som fx *digital learning*, *flipped learning* og *virtual learning*. I danske universitetskontekster er der, som i resten af uddannelsessystemet og i samfundets øvrige uddifferentierede funktionssystemer, fx det politiske system, videnskabssystemet og massemediesystemet (Luhmann, 2000), gennem flere dekader blevet anvendt begreber som *e-learning* og *blended learning*. Begreberne tåler ikke en nærmere læringsteoretisk analyse, og dybest set er det problematiske betegnelser. Og hvorfor så det? Og hvorfor er det vigtigt at fokusere på det problematiske i det? Formatet for denne artikel giver ikke mulighed for en udfoldet læringsteoretisk analyse, men to centrale begreber, læring og undervisning, vil kort blive præsenteret, og med dem som udgangspunkt diskuteres begreberne digital, flipped, virtual, e- og blended learning.

Det læringsteoretiske udgangspunkt bygger på en konstruktivistisk forståelse og er inspireret af Niklas Luhmanns operative konstruktivisme (Luhmann 1998). Læring omfatter bevidsthedsaktiviteter og dermed konstruktion af viden, en proces der knytter sig til det enkelte individ som deltager i fx en undervisningskontekst på universitetet. Undervisning kan beskrives som et socialt system, et interaktionssystem, hvor eksempelvis studerende og lærere deltager med kommunikative bidrag (Luhmann 2006). Undervisning kan beskrives som en specialiseret form for kommunikation, der intenderer forandring blandt de deltagere, der har rettet deres opmærksomhed mod denne kommunikation (se Mathiasen, 2008).

Med denne tilgang til læring og undervisning, som naturligvis kan anfægtes, giver begreberne *digital*, *flipped*, *virtual*, *e-* og *blended learning* dybest set ikke mening i sig selv. Begreberne e-

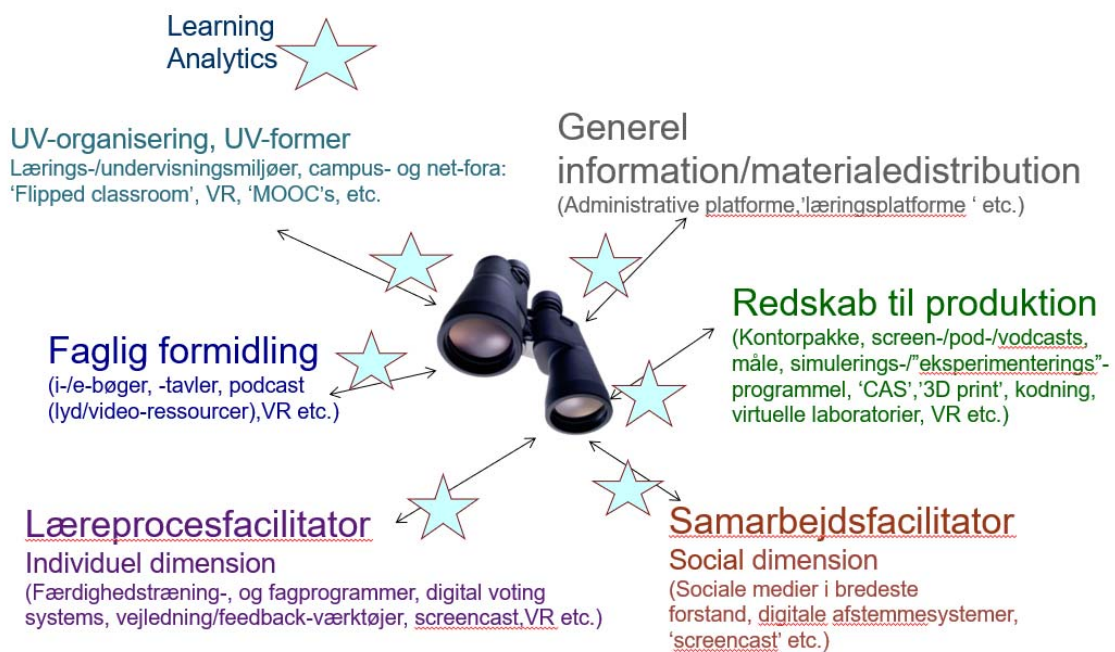
¹Kontakt: helle.mathiasen@ind.ku.dk

learning (electronic learning) og digital learning giver associationer til en tilgang til læring som noget, der kan klares med elektroniske foranstaltninger og fx billeder af en studerende med en sværm af elektroder på hovedet måske endda sovende trygt i sin seng, mens de elektroniske overførsler foregår. Flipped learning er ligeledes et problematisk begreb, idet flipped kobles til begrebet læring. Virtuel betyder kunstig eller tilsyneladende (jf. Gyldendal, Den Store Danske), og når det kobles til læringsbegrebet, er der også her et oversættelsesproblem i forhold til, at det giver mening at bruge *i sig selv*. Hvad betyder det, at bevidsthedsaktiviteter er virtuelle? Med begrebet blended learning presser endnu et spørgsmål sig på: Hvad er det, der 'blender' hos den enkelte lærende?

Begreberne kan dog blive hjulpet lidt på vej mod en meningsgivende anvendelse, set i et didaktisk perspektiv, ved at tilføje begrebet 'environments', så vi fx bruger begrebet blended learning environments og virtual learning environments. Tilsvarende vil det give mening at erstatte begrebet flipped learning med begrebet flipped classroom, hvilket også er en gængs betegnelse inden for flere didaktiske kredse. Med andre ord handler det om undervisnings- og læringsmiljøer.

Lad os vende blikket mod de konkret it-understøttede lærings- og undervisningsaktiviteter. I figur 1 har jeg taget udgangspunkt i egen forskning gennem de seneste ca. 25 år².

Figur 1: Anvendelsesoptikker



Figuren illustrerer en flerhed af optikker, når it er i spil. Det gælder de anvendte platforme som fx Canvas og Black Board (grå), de anvendte redskaber til produktion (grøn) samt it-støttede læringsressourcer til faglig formidling (blå). Net-medierede fora, som fx diskussionsfora til undervisningsrelaterede aktiviteter og sociale medier i bredeste forstand, aktualiseres under optikken med samarbejde som omdrejningspunkt (rød). Den individuelle dimension har fokus på understøttelse af den enkelte studerendes læring (lilla). Optikken med fokus på

²https://www.ind.ku.dk/helle.mathiasen/oversigt_pr_august_2019.pdf/

selve organiseringen af undervisningen og de konkrete undervisningsformer (turkis) kan aktualisere såvel on-campus undervisning som net-medieret undervisning og en bred vifte af kombinationer af disse.

Jævnfør ovenstående illustration kan samme it-ressource anvendes inden for flere optikker. I et didaktisk perspektiv, og dermed er lærerne i fokus, handler ethvert valg af teknologi om at kunne begrunde, hvorfor denne teknologi skal anvendes i den konkrete kontekst og hvordan. Et optimalt afsæt kunne være at lærerne identificerer, hvad det er for videns-, færdigheds- og kompetencemål, de ønsker, at de studerende udvikler, og gerne i samarbejde med de studerende, fulgt op af spørgsmål om, hvilke undervisningsorganiseringer og -former, der vil kunne understøtte disse mål (fysiske campusbaserede fora og net-medierede fora). Dette kan så føre til, at lærere og studerende skal foretage valg, som handler om, hvilke læringsressourcer og redskaber der kan understøtte de valgte mål.

Det er imidlertid ikke altid, at disse valg kan træffes af lærerne og studerende i den skitserede rækkefølge. En del universitetsundervisning er strukturelt og organisatorisk planlagt som fx forelæsninger, måske afviklet af forskellige lærere. Her er den konkrete undervisningskontekst fastlagt, og det er så inden for denne ramme, at lærere og studerende kan vælge bl.a. læringsressourcer, redskaber og samarbejdsfora. Det rammesætter naturligvis undervisningen (det sociale system) og dermed de muligheder, der er for valg af konkrete undervisningsaktiviteter. Og det rammesætter de studerendes mulighedsbetingelser for at nå de fastlagte læringsmål. Med andre ord har valg af undervisningsorganisering og -form betydning for understøttelsen af målene, med og uden inddragelse af diverse teknologier.

I figur 1 indgår begrebet learning analytics (LA) markeret med stjerneikonet. De seneste år har LA figureret som en faktor i forhold til uddannelsessystemets mulige beslutningsgrundlag på flere systemniveauer. LA er baseret på algoritmer, der 'trænes' på 'datasæt', der er 'fortidige', og som oftest anvendes til forudsigelser om fremtiden. LA kan have værdi for såvel studerende som lærere, fx når LA tilbyder de studerende et personligt dashboard med udtræk af information om egne aktiviteter og vurdering af disse. Læreren kan få et overblik over de studerendes aktiviteter, leveringer og vurderinger af disse (fx <https://tauu.uu.nl/2018/07/first-experiences-with-a-uu-developed-learning-analytics-platform/>).

Disse informationer kan høstes via den anvendte platform, men også via figur 1's anvendelsesoptikker (jf. lyseblå stjerner). Pointen er, at LA kan tjene forskellige tilgange til undervisning og læring. Det handler om et kontinuum i forhold til tilgange til anvendelse af informationer. I den ene ende af spekteret er der fokus på intentionen om kontrol via informationer, og i den anden ende af spekteret handler det om et fokus på understøttelse af de studerendes læring via informationer fra de anvendte ressourcer.

Et eksempel på konkret brug af LA i mindre skala er anvendelse af clickers (mobiltelefon) til formativ understøttelse af de studerendes læring og ikke som en teknologi til kontrol af fx tilstedeværelse og antal rigtige svar på de stillede spørgsmål (Mathiasen, 2015). Den enkelte studerendes brug af clickers i forbindelse med respons på lærerens spørgsmål var ikke-anonyme og kunne dermed spores tilbage til hver enkelt studerede. De studerende og underviser havde foretaget en forventningsafstemning, hvilket betød, at studerende faktisk forventede, at læreren med de informationer, han nu kunne tilgå, aktivt ville bruge disse og tilpasse undervisningen og vejledning til den enkelte studerende.

Det konkrete valg af kombinationer mellem kontrol af studerendes aktiviteter og understøttende ressourcer til udvikling af de studerendes læring og læringsprocesser kan eksekveres på flere organisatoriske niveauer. Det kan fx som i ovenstående eksempel dreje sig om en holdkontekst med et læringsunderstøttende formål. LA kan naturligvis også implementeres på institutniveau og på institutionsniveau og med andre formål. (Christiansen et al, 2019)

Der kan lidt kategorisk identificeres to tilgange til it-anvendelser i uddannelsessystemet - set i et didaktisk perspektiv. Den ene tilgang har fokus på didaktisk *nyskabende* aktiviteter, lærings- og undervisningsressourcer og gentænkning af undervisningsorganisation og mulighed for at aktualisere en vifte af undervisningsformer. Den anden tilgang kan betegnes som didaktisk *konserverende*, hvor it-anvendelser bruges i kendte (traditionelle) undervisningsrammesætninger som understøttende disse kendte lærings- og undervisningsmiljøer. (se fx Mathiasen, 2002, Mathiasen et al 2011, 2012, 2013, 2014, Dohn & Hansen, 2016)

De to hårdt optrukne tilgange inviterer til fortsat diskussion om, hvorvidt it-anvendelser i bredeste betydning og LA specifikt kan bidrage til understøttelse af de studerendes mulighed for at lære det, der fordres i de konkrete undervisningskontekster. En start kunne være at generere en begrebsafklaring blandt aktørerne i det universitetspædagogiske felt og desuden sætte fokus på læreres og studerende forventninger til den daglige undervisning eksempelvis ved at prioritere kommunikation om teknologivalg og begrundelserne for disse valg.

It tilbyder sig, men det er os, med vores tilgange til undervisning, der er afgørende for de aktuelle valg og fravalg af teknologier. Pointen er, at det drejer sig om at fokusere på undervisnings- og læringsmiljøer og dermed et fokus på begreber, som fx flipped *classroom* og blended learning *environment*, deres betydning for undervisningsaktiviteter og deres konkrete implementering i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen på universiteterne.

Der er et behov for, at studerende, universitetslærere og -ledere får sat ord på de anvendte begreber og får et fælles begrebsapparat, så alle aktører har de bedste betingelser for at tale om, forstå og bidrage til undervisningsudviklingen.

De senere år har begrebet Digital Education vundet terræn på universiteterne både nationalt og internationalt. Et nærliggende spørgsmål i den sammenhæng er, hvad det er for udfordringer, vi vil løse ved brug af de forskellige teknologier, med andre ord: Hvad er digitalisering svaret på, når vi spørger ud fra et didaktisk perspektiv?

Det er forståeligt nok, at de studerende er bekymrede, når de læser om digitalisering og de begrebmæssige kontekster, digitalisering bliver anvendt i på universiteterne. Mit svar til den studerende blev langt, nok lige så langt som denne artikel, fordi feltet er komplekst, og der er mange interesser i spil inklusive implicite antagelser, rutiner, vanebårne handlinger, traditioner og kulturer. En pointe, som gerne skulle stå tilbage, er, at kommunikation mellem studerende, lærere og ledere er vigtig, og at begrebsbrug defineres og udfoldes i den konkrete kontekst, så den altafgørende forventningsafstemning mellem alle aktører kan gennemføres og danne præmis for undervisningen i bredeste forstand.

Referencer

- Christiansen, F.V., Mathiasen, H. & Johansen, M.W. (2019). Learning Analytics og udvikling af studerendes autonomi og autenticitet i Dansk Universitets Pædagogisk Tidsskrift. Vol. 15, nr.27 <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/108002>
- Dohn, N.B. & Hansen, J.J.(2016).Didaktik, design og digitalisering. Kbh. Samfundslitteratur
- Luhmann, N. (1988). *Erkenntnis als konstruktion*. Berlin: Benteli Verlag.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer*. Kbh.: Reitzels forlag
- Luhmann, N. (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Kbh.: Reitzels forlag
- Mathiasen, H. (2002). *Personlige bærbare computere*. Kbh: DPU's forlag
- Mathiasen, H. (2008). Is There a Nexus between Learning and Teaching? Communication as a Facilitator of Students' Knowledge Construction, in C. Holtham, & C. Nygaard (ed.) Understanding Learning-Centred Higher Education.Frederiksberg: Copenhagen Business School Press.
- Mathiasen, H., Dalsgaard, C., Bech, C.W., Degn, H-P. & Gregersen, C. (2011). Hovedrapport 2011: Undervisningsorganisering. former og - medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 1. runde. Center for undervisningsudvikling og digitale medier. Aarhus: Aarhus Universitet
- Mathiasen H., Bech, C.W., Dalsgaard, C., Degn, H-P. & Gregersen, C (2012). Hovedrapport 2012: Undervisningsorganisering. former og - medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 2.runde. Center for undervisningsudvikling og digitale medier. Aarhus: Aarhus Universitet
- Mathiasen H., Bech, C.W., Dalsgaard, C., Degn, H-P., Gregersen, C. & Thomsen, M. B. (2013). Hovedrapport 2013: Undervisningsorganisering, former og - medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 3. runde. Center for undervisningsudvikling og digitale medier. Aarhus: Aarhus Universitet
- Mathiasen, Aaen, J. H., Dalsgaard, C., Degn, H-P. & Thomsen, M. B. (2014). Hovedrapport 2014:Undervisningsorganisering. former og - medier på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 4.runde, 2012-2014. Center for undervisningsudvikling og digitale medier. Aarhus: Aarhus Universitet
- Mathiasen, H. (2015). Digital Voting Systems and Communication in Classroom Lectures - an empirical study based around physics teaching at bachelor level at two Danish universities. *Journal of Interactive Media in Education*.

Samskabelse i Praksis - erfaringer fra et undervisningsforløb

Vibeke Andersson^{a,1}, Helene Balslev Clausen^b

^aInstitut for Kultur og Globale Studier, Aalborg Universitet

^bInstitut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

Faglig artikel, fagfællebedømt

Artiklen er en beskrivelse af et undervisningsforløb og de overvejelser og refleksioner, vi har gjort os i vores samarbejde med eksterne partnere. I forløbet skulle de studerende samarbejde med en virksomhed, løse en opgave for virksomheden og 'pitche' deres forslag som en del af eksamensformen. De skulle bruge deres faglige og analytiske kompetencer som en del af det forberedende arbejde, inden de afleverede den færdige rapport til samarbejdspartnerne. Det vil sige de studerende fik eksplicit bevidsthed på, hvilke kompetencer de havde i spil. Samtidig var samarbejdet med virksomhederne også en integreret del af kursusundervisningen på semestret, forstået på den måde, at de temaer, teorier og begreber, som vi tog op, kunne bruges af de studerende i deres senere arbejde med virksomhederne, både praktisk og teoretisk.

Introduktion

I efteråret 2018 introducerede vi nye undervisningsinitiativer og eksamensformer på 9. semester på Global Refugee Studies (GRS) på Aalborg Universitet. Forløbet er åbent for studerende på kandidatuddannelserne GRS og Turisme, begge Aalborg Universitet. Vi kalder forløbet Mobility-semesteret. Der undervises på engelsk, og hovedparten af de studerende er internationale, hvilket skaber et interkulturelt og tværdisciplinært undervisningsmiljø. De studerende kommer fra mange forskellige bacheloruddannelser, men har haft et år (7. og 8. semester) på deres respektive kandidatuddannelser. Udfordringen på dette semester er, at de nu skal samskabe (Thøgersen, 2011) opgaver fra to forskellige fagligheder – den humanistiske og samfundsvidenskabelige. Det har for os, som undervisere, været udfordrende at tænke på tværs af fag og baggrunde og alligevel skabe en fælles læringsplatform, som de studerende kunne arbejde ud fra. Denne platform skabes i løbet af de første seks uger af semestret, hvor der er kursusundervisning.

Jeg tror vi kan lære af hinanden på tværs af de to programmer, de fleste af emnerne var overlappende

(Studerende H, 15. januar 2019)

Ud over at være et undervisningsforløb danner vores interaktion med de studerende også baggrund for og er integreret i et forskningsprojekt. Vi interviewede derfor de studerende efter forløbet, og til spørgsmålet om, hvad der var anderledes ved dette semester i forhold til foregående semestre, siger en studerende:

¹Kontakt: van@cgs.aau.dk

Vi kom et skridt videre i forhold til teorierne; hvad vi gjorde og hvordan vi anvendte dem. I begyndelsen [af semestret] troede jeg, at vi skulle gøre, som vi plejede, men vi tog det faktisk et skridt videre. Det gjorde, at jeg forstod teorierne bedre. Og vi kom ud i praksis, så jeg har lært at se tingene fra flere sider, fra flere perspektiver. Det har frigjort min tankeproces, så jeg er mere åben. I samarbejde med de eksterne aktører kunne vi bruge teorierne og de ideer, vi havde

(Studerende B, 15. januar 2019)

Den pædagogiske udfordring, vi vil diskutere i denne faglige artikel, er, om man i et samarbejde mellem studerende, undervisere og eksterne partnere kan samskabe et aktivt og kreativt læringsforløb (samskabelse), hvor de studerende indtager en aktiv rolle, og hvor de studerendes akademiske kompetencer bliver synliggjort, både for de studerende selv og for samarbejdspartnerne, som i dette tilfælde udgøres af en non-governmental organization (NGO), en start-up virksomhed og en kommune. Samskabelsens rammer er ikke helt fastlagt men lader sig udspringe af de studerendes indsigt i de specifikke teoretiske emner, som vi som undervisere har fastlagt på forhånd, og som udgør den fælles teoretiske læringsplatform. Vi inddrager eksterne samarbejdspartnerne, ikke kun for at de studerende skal kunne forholde sig til samarbejdspartnerne og deres behov, men også for at de kan blive opmærksomme på, hvordan de kan bringe deres akademiske viden og kompetencer i spil i samarbejdet med eksterne partnere. Vi vil således ikke 'kun' oprette rum for de studerende 'ude i den virkelige verden' (Gomez-Lanier, 2017), hvor de skal forholde sig til for eksempel private virksomheder, NGO'er eller kommuner, men vi etablerer et forløb, hvor de i lige så høj grad skal være bevidste om, hvad det er, de bringer med af kompetencer fra deres akademiske liv på universitetet, og hvordan disse kompetencer kan bidrage med ny viden og ideer i samarbejdet med andre, også uden for universitetet (Andersson & Clausen 2018). Ofte når der samarbejdes med eksterne parter, lægges der vægt på hvad virksomhederne kan tilbyde. I dette semester valgte vi at arbejde med de studerende i forhold til at fremhæve, hvad deres kompetencer er i løbet af kursusundervisningen. Dette gjorde vi ved at lade dem arbejde i grupper med opgaver og eksempler i forbindelse med undervisningen. Derved blev de studerende opmærksomme på, at de kommer med akademiske og analytiske kompetencer, som de kan bruge i samarbejdet med aktører uden for universitetet, som udtrykt af en studerende her:

I stedet for et normalt semester eller praktikforløb, så er dette semester nærmest en kombination – projektperioden var som et praktikforløb, fordi vi skulle løse en opgave stillet af en rigtig virksomhed, og vi skulle gøre det på en teoretisk og akademisk måde også

(Studerende G, 15. januar 2019)

Det vil sige at den studerende også bliver opmærksom på, at hun/han bringer noget viden til virksomheden/partneren, så det ikke kun er et læringsforløb om, hvordan virksomheden agerer. Læringsforløbet fremmer dermed 'employability', fordi den studerende bliver opmærksom på de kompetencer, som han eller hun selv byder ind med.

Metode

Nærværende artikel er en fremstilling af, hvordan vi formulerede, udførte og reflekterede over et undervisningsforløb. Vi var selv undervisere på forløbet. Vi vægter en empirisk fremstilling på baggrund af vores egne erfaringer med forløbet og ved brug af citater fra interviews med studerende under og efter forløbet. Den overordnede ramme for semestret er problembase-

ret læring (PBL) (Kolmos, Krogh & Fink, 2004; Kolmos & Holgaard, 2007), og vi har indarbejdet PBL i flere forskellige former i løbet af semestret, som er kutyme på Aalborg Universitet. Vi har arbejdet med en virksomhed i et pilotforløb i begyndelsen af semestret for at give de studerende kompetencer i forhold til at skulle arbejde med en ekstern partner i et længere projektforsløb senere (se oversigt over semesteret i tabel 1). Semesteret har krævet, at vi har kunnet tilpasse os de studerendes og den eksterne partners forventninger i form af situationsbestemt projektvejledning (Kolmos & Holgaard, 2007). Vi evaluerer løbende, interviewer studerende og indgår i samarbejde med dem, sådan at vi kan udvikle både forskning og undervisning. Vores data til denne artikel er et undervisningsforløb fra september 2018 til januar 2019 for 18 studerende på Mobility-semesteret. De studerende blev interviewet af os efter deres præsentation i pilotforløbet 3. oktober 2018, og desuden bruger vi materiale indsamlet via video-interview med de studerende efter deres semestereksamen den 15. januar 2019. Vi har lavet interviews med tre grupper efter pilotperioden (3. oktober) og interviews med alle 18 studerende efter eksamen (15. januar). Disse sidste interviews blev foretaget af en studentermedhjælper. At en tredje person, der ikke er tilknyttet undervisningsforløbet, interviewer, giver de studerende mulighed for større frihed i deres svar og kommentarer til forløbet. Alle interviews er foretaget på engelsk og oversat til dansk af os til brug i denne artikel.

'Pitch' som kompetence

Vi er blevet opmærksomme på, at vores studerende er rigtig gode til at bygge argumenter op og analysere i længere skriftlige rapporter, men at de mangler kompetencer i forhold til hvordan deres viden kommunikeres på andre måder end skriftlige rapporter. Vi inkluderede derfor seminarer, faciliteret af 'Incubators' enheden² på Aalborg universitet, om grafisk fremstilling og hvordan man kan 'pitche' en ide på tre minutter, i vores kursusundervisning. Denne ide blev taget med hen i eksamensformen, hvor vi ikke havde en 'normal' gruppeeksamen på baggrund af et projekt, men hvor de studerende i stedet skulle 'pitche' en ide, som de havde udformet sammen med den eksterne aktør, som de havde valgt at samarbejde med. Ud over pitchet er der, i forhold til eksamen, en mere akademisk opgave, hvor de skal bringe teorier og begreber i spil, som diskuteres med eksaminator og censor i løbet af en gruppeeksamen. Men vi udformede kravene således, at teorier og begreber skulle udvælges i nøje sammenhæng med 'pitchet', og at de studerende i øvrigt skulle reflektere over deres valg (og fravalg) i arbejdet med semesterrapport og pitch og i samarbejdet med den eksterne aktør for på denne måde at få de studerende gjort opmærksomme på, hvordan deres læring fandt sted, og hvordan de kan bruge en læringsproces til at opbygge kompetencer, også i deres senere arbejdsliv. 'Kompetence' er et begreb med mange definitioner (Illeris, 2011). Vi bruger begrebet, som det defineres af Illeris (2011). Han fremhæver, at "der på ingen måde findes en entydig forståelse af, hvad kompetence er, og på den anden side [er] en vis enighed om, at det – om end på forskellige måder – drejer sig om at være i stand til at handle i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer. Handlingsorienteringen står således som noget helt centralt i forbindelse med kompetencebegrebet" (Illeris, 2011, s. 33). Illeris sætter kompetencebegrebet op imod kvalifikationsbegrebet, som er løsrevet fra handlinger (2011).

²Incubators på AAU er en enhed, der hjælper studerende med at starte deres egen start-up virksomhed, mens de er studerende, og som en del af deres studie.

Semesteropbygning

Vi opbyggede semestret i 2 moduler (se tabel 1 nedenfor). De første 6 uger var de studerende igennem tre kurser, alle relaterede til krydsfeltet mellem Turisme og GRS. Kurserne var formet som seminarer af tre til fire timers varighed, hvor vi brugte forskellige typer af undervisning: Vi talte over power points, især i forhold til præsentation af teorier, hvor de studerende forventedes at have lyttet til de talende power points og have læst teksterne, før de kom til undervisningen. I selve undervisningen havde de studerende en meget aktiv rolle. Enten havde de i grupper fået opgaver, som skulle løses og præsenteres for de andre studerende, eller vi gav dem forskellige cases, som de studerende skulle arbejde med i grupper i løbet af seminarerne og derefter fremlægge og diskutere indbyrdes i plenum.

Modul 1				Modul 2	
Kursus-undervisning Seminarer	Pilotprojekt med start-up virksomhed Pitch til virksomheden efter ugens forløb De studerende arbejder i grupper, og alle arbejder med samme virksomhed	Kursus-undervisning Seminarer	Eksamen i kursuslitteratur	Projektforløb Samarbejde i grupper med virksomhed efter eget valg	Projekteksamen Pitch som en del af eksamen
3 uger	1 uge	2 uger	1 uge	8 uger	1 uge (januar)
	Interviews med studerende efter pilotuge			Vejledning	Interviews med studerende efter eksamen

Tabel 1. Oversigt over semester

Vi brugte cases/eksempler i kursusundervisningen for at engagere de studerende og for at fremme deres kritiske tilgang til en analyse. Vi holdt også miniforelæsninger – men ikke over 20 minutter. Disse forelæsninger var altid oplæg til at inddrage de studerende – for eksempel ved at stille spørgsmål til sidst, som de studerende så skulle arbejde videre med.

Vi fik audio-præsentationer, som vi kunne lytte til på forhånd, og i seminarerne kunne vi diskutere, så vi havde mere tid til at diskutere i stedet for bare at lytte til en forelæsning [på universitetet]

(Studerende H, 15.)

Ud over at 'vende' forelæsningsituationen (Gilboy, Heinerichs & Pazzaglia), så de studerende skulle lytte til forelæsninger (og se power points), før de kom til undervisningen, så benyttede vi os også af andre materialer end tekst.

Ved at anvende talende power points giver man de studerende mulighed for at være aktive og byde ind med deres egne perspektiver. De kan bruge de teorier og begreber, de bliver præsenteret for i de talende power points, som de lytter til, inden undervisningen på universitetet og de cases, vi præsenterer dem for i undervisningen, til selv at uddrage/forme deres

nye viden og anvendelse af denne. Samtidig skaber vi, i både pilotprojektet og i perioden, hvor de samarbejder med en organisation, et rum for læring uden for universitetets rammer.

Pilotprojekt

For at klæde de studerende på til at kunne arbejde på en anderledes måde, end de var vant til fra deres tidligere semesterprojekter, valgte vi at bruge en uge af kursusperioden, hvor de studerende skulle udføre en opgave for en organisation på en mere styret måde (se tabel 1). Det vil sige, at vi havde etableret kontakten til organisationen, samarbejdet med dem om tre opgaver, som de studerende skulle løse i tre forskellige grupper, og de studerende skulle så fremlægge deres ide for organisationen, undervisere og en ekstern aktør som evaluator.



*Pitch af ide til start-up virksomhed i pilotforløbet (YYY)
Studentpræsentation for virksomhed i pilotperiode*

Det blev et meget komprimeret forløb, og det var ikke uproblematisk for de studerende, at der var så kort tid til at løse opgaven. På den anden side vurderede vi, at det var en god forberedelse til det længere forløb, hvor de studerende selv skulle tage initiativ til et samarbejde, få en opgave og levere et resultat til en ekstern samarbejdspartner. Ved de interviews, vi foretog efter præsentationen i pilotforløbet, udtrykker de studerende nogen frustration i forhold til, at det var svært at få hold på, hvad opgaven var, hvordan den skulle løses, og hvad virksomheden forventede af dem. Det viste sig, at vi ikke havde været grundige nok i vores forberedelse af de studerende. Det skyldtes i høj grad, at vi ikke havde fået samstemt forventningerne med virksomheden. Det kræver meget forberedelse at involvere en virksomhed i et undervisningsforløb. På den anden side er de studerende tilfredse med deres 'produkt' og deres præsentation:

Vi lavede en video på fem dage – vi arbejdede godt under pres

(Gruppe 1, 3. oktober 2018)

På trods af svære odds, som en gruppe nævner herover, var der også tilfredshed med, at opnå et resultat på kort tid. (gruppe 3, 3. oktober 2018)

Vi havde en masse forskelligt materiale, men vi var alligevel i stand til at lave vores pitch. Det var en vigtig læring, der kom ud af dette forsøg

(Gruppe 3, 3. oktober 2018)

Ud over at skulle fortælle om deres ide til samarbejdspartneren skulle de også bruge nye præsentationsteknikker, som de havde lært i løbet af semestret:

Det var et krav, at vi implementerede vores grafiske færdigheder, vi skulle producere visuelt materiale ved fremlæggelser. Det var ret nyt for os.

(Studerende C, 15. januar 2019)

Noget, som også kom frem i interviews efter pilotforløbet og pitchet til virksomheden, var, at de studerende blev opmærksomme på, at de i deres præsentation af en løsning blev mere fokuserede på at fremstille praktiske forslag, som 'kunne bruges':

Ja, jeg tror vi kan bruge det i vores professionelle liv – det er en lille start, men vi kan bruge det

(Gruppe 2, 3. oktober 2018)

Aktiv læring

Ved at 'vende' forelæsningen bliver underviserens forelæsning til forberedelse, sammen med læsning af undervisningsmateriale (Slomanson, 2014; Herreid, C. F. and N. A. Schiller 2013). Ud over talende power points brugte vi også podcasts (klimaforandringer), videoer (udvikling, frivillige), policy papers (NGO'er, migration, grænsekontrol) - alt sammen materiale, som de studerende skulle orientere sig i, inden de mødte op til seminarerne. Dermed skulle vi ikke bruge tid på at introducere teorier og cases, men kunne starte med at interagere med de studerende, hvor de studerende i høj grad selv var med til at forme undervisningen og pludselig kunne se nye sammenhænge, som de ikke havde været bevidste om før. Vi introducere forløbet grundigt og fik det gjort meget klart over for de studerende, at de ikke kunne få det fulde udbytte af undervisningen, hvis ikke de var forberedt. Det er et lille hold (ca. 20 studerende), så vi havde en god fornemmelse af, at de var med, og at de fik en del ud af tværfagligheden:

Vi opdagede, at den måde vi forstår Turisme, og hvordan vi forstår 'migration, er – at faktisk synes jeg nu, at det er en del af det samme. Sådan tænkte jeg ikke på det før, men der er meget store ligheder, det er næsten det samme. Så nu forstår jeg Turisme som en fortsættelse af migration (eller omvendt), det havde jeg aldrig tænkt over før

(Studerende B, 15. januar 2019)

Kurserne i grafisk fremstilling og metoder til at kunne præsentere på andre måder: illustrationer, grafik, video, infograms, viste sig nyttige:

Dette semester tillod os at være mere kreative, at bruge kreativitet på en anden måde – mere end bare akademisk. Det giver mere mening i det virkelige liv

(Studerende B, 15. januar 2019)

I det andet forløb, modul 2, (efter kurserne) skulle de studerende, som tidligere nævnt, samarbejde med en organisation efter deres eget valg. Vi havde på forhånd lavet aftaler med tre organisationer; en start-up virksomhed, en NGO og et hjemløsecenter, for at de studerende havde muligheder for at vælge et af disse, hvis de ikke kunne lave aftale med en organisation efter eget valg. Perioden var ret kort (8 uger), så det var vigtigt, at de studerende kom i gang med samarbejdet hurtigt. Organisationen, som de studerende samarbejdede med, skulle

definere en opgave, som de studerende skulle løse. Til eksamen skulle de studerende præsentere opgaven i et kort 'pitch' for undervisere og censorer.

Det interkulturelle og interdisciplinære felt

I løbet af kursusundervisningen blev vi sat i grupper, hvor vi skulle arbejde sammen med studerende fra GRS, og det var faktisk en udfordring. Vi var nødt til at forklare dem, hvad vi mente, og de var nødt til at forklare os, hvad de mente, men det er jo det gode ved det - at vi skulle være skarpe på vores egne positioner, fordi vi kom fra to forskellige studier

(Studerende C, 15. januar 2019)

Vi har lagt curriculum i krydsfeltet mellem de to fagdiscipliner (GRS og Turisme) og argumenterer for, hvordan begge fag kan byde ind med perspektiver, der skaber et nyt felt for de studerende, som opstår i samarbejdet mellem dem – som udtrykt i citaterne:

Det var interessant at lære om noget andet, forskellige emner – meget forskellige fra, hvad jeg har været ude for før [på mit eget studieprogram]

(Studerende J 15. januar 2019)

Som nævnt tidligere, kunne studerende vælge at tage i praktik eller følge Mobility-semesteret, men for nogle af de internationale studerende var det faktisk ikke en mulighed at tage i praktik uden for Danmark på grund af visumproblemer, og det var også svært for dem at få praktik i Danmark på grund af sproget. Der var således også pragmatiske grunde for de studerende for at vælge at følge Mobility-semesteret:

I tidligere semestre havde vi mest akademiske kurser [og projekter] og så eksamen. Dette semester var en kombination af akademiske kurser og praktisk arbejde med en organisation. Og vi synes, at det hjælper os virkelig meget, fordi de fleste af de studerende prøvede at finde en praktikplads i en organisation, men vi kan ikke få visum, fordi vi kommer fra lande uden for EU, og vi havde en følelse af, at vi ville mangle noget vigtigt ved ikke at komme i praktik. Men da vi kom til undervisningen, fandt vi ud af, at det faktisk har været meget interessant, at vi fik både det akademiske indhold og den praktiske erfaring.

(Studerende H, 15. januar 2019)

Samarbejde med eksterne aktører

Det at arbejde med eksterne partnere kræver en ekstra indsats af underviserne. Man skal opbygge en ramme om samarbejdet, så det ikke virker alt for uoverskueligt for de studerende at arbejde uden for universitetet. De bekymrer sig om format og eksamen, så det er rigtig vigtigt, at man lægger alle informationer frem, så det bliver til at arbejde med for de studerende i løbet af den forholdsvis korte tid, der er til et semesterprojekt. Arbejdet med de eksterne aktører har været med til at give de studerende en mulighed for at kunne løse opgaver, som det gav mening for dem at løse. De kunne bidrage med deres akademiske viden samt deres erfaring med projektstyring fra udarbejdelse af semesteropgaver, hvor de har arbejdet i grupper, som følge af undervisningsformen på Aalborg Universitet. Vi har således prøvet at gøre det klart for de studerende, at de allerede besad kompetencer, som kunne bruges i samarbejdet med de eksterne aktører. Samtidig har vi været omhyggelige med at briefe vores samarbejdspartnere om, hvad det var, de kunne forvente fra de studerende, og hvordan de kunne være med til at opstille rammer omkring det arbejde, som de studerende skulle

udføre, så begge parter har haft nogenlunde afstemte forventninger i det længere projektforsløb.

Vi skulle arbejde med deres ide (virksomhedens) og med hvad de ville have os til. Vi brugte vores teorier – det vi havde lært hidtil. [...] Vi var glade for at have frihed til at være kreative

(Studerende H, 15. januar 2019)

De studerende kunne derfor bruge både de færdigheder, de havde opnået i pilotforløbet i samarbejdet med den eksterne virksomhed, og den viden, de havde opnået i de mere teoretiske forløb og i forløbet med grafiske metoder, for at nå et nyt niveau for samskabelse (Thøgersen, 2011). De kunne selv være med til at skabe nye måder at udvikle et akademisk semesterprojekt i samarbejde med en ekstern partner, så alle kompetencer kom i spil – på et nyt niveau.

Det bygger på viden, som vi har, men det giver os flere dimensioner, og vi kan faktisk selv skabe disse dimensioner ved at bruge teorier og erfaringer fra praksis. Vi var faktisk i vores projekt nødt til at opfinde nogle nye dimensioner for at få det til at virke

(Studerende B, 15. januar 2019)

Vi finder, at de studerende får en større viden om egne kompetencer. De opdager, at de kan bringe sig selv og deres viden i spil i samarbejdet med de eksterne partnere, når de skal løse den konkrete opgave, de har fået stillet.

Vi fik mere indsigt i reelle problemer, praktiske problemer, og vi har nu mulighed for at kunne gå ud og arbejde med organisationer og virksomheder med deres faktiske problemer – det er en del af PBL, som er rigtig interessant

(Studerende F, 15. januar 2019)

I løbet af den længere semesteropgave samarbejdede vores studerende, som tidligere nævnt, med tre typer af eksterne samarbejdspartnere; den start-up-virksomhed, som vi samarbejdede med i vores pilotforløb, med en NGO i Københavnsområdet, som vi også havde formidlet kontakt til, og med Esbjerg kommune.

De studerende fik forskellige opgaver med hhv. at foreslå en HR-organisation til virksomheden, at lave en promotionsvideo til NGO'en og udvikle en kyststrategi til Esbjerg kommune³. Vi havde på forhånd gjort os nogle overvejelser om, hvilke organisationer og firmaer, der kunne være interessante at samarbejde med – og som kunne være interesserede i at samarbejde med os. De studerende sagde, da de blev interviewet efter eksamen, at det havde været vigtigt for dem, at der allerede var gjort et arbejde for at finde interesserede samarbejdspartnere.

Studerermedhjælper (SM): Hvordan har dette semester adskilt sig fra tidligere semestre på Aalborg Universitet?

Studerende E: På den måde, at vi arbejdede med en rigtig organisation, og at denne organisation var meget aktiv og interesseret. Vi har arbejdet med eksterne samarbejdspartnere

³<https://jv.dk/artikel/studerende-turisme-på-fanø-skal-være-grønnere>

før, eller der var forsøg på det, men den organisation, vi tidligere arbejdede med, var ikke så engageret.

SM: Så de var mere engagerede denne gang?

Studerende C: Ja – det føltes faktisk, som om vi var ansatte der.

(Interview 15. januar 2019)

Diskussion

Ovenstående lille uddrag af interview med en gruppe studerende efter deres eksamen viser, at de studerende har oplevet en anden grad af engagement i samarbejdet med virksomhederne end tidligere. En grund til dette kunne være, at de studerende fik mulighed for at byde ind med løsninger, som virksomheden gerne ville have. En svaghed i denne faglige artikel er, at vi ikke har interviewet de organisationer, som de studerende arbejdede sammen med. Det ville have givet mere substans til vores argumentation om, at de studerende faktisk bød ind med noget. På den anden side ser vi, at de studerendes ideer faktisk bliver implementeret af nogle af organisationerne (for eksempel Esbjerg kommune).

Vores arbejde med nye undervisnings- og læringsformer, nye (mere formelle) samarbejder med eksterne aktører og nye eksamensformer har selvfølgelig givet anledning til en række refleksioner. I det datamateriale, vi har fra vores interviews med de studerende og som undervisere på semestret, har det været tydeligt, at de studerende har været glade for det nye format.

Eksamensformen var også en opbygning af kompetencer for de studerende, idet de skulle pitche deres ide. Denne måde at præsentere resultater på, er noget de kan tage med sig videre, når de skal præsentere en ide i andre sammenhænge.

Konklusion

Vores pædagogiske problemstilling var, om man i et samarbejde mellem de studerende, undervisere og eksterne partnere kunne samskabe et aktivt og kreativt læringsforløb, hvor de studerendes akademiske kompetencer blev synliggjort, både for de studerende selv og for samarbejdspartnerne. Vi har vist i artiklen, hvordan de studerende selv har fremhævet, at de opdagede, at de kunne bruge deres egen viden og kompetencer, dels ved at arbejde interdisciplinært på tværs af GRS og Turisme, og dels ved at skulle bringe deres akademiske viden og kreativitet i spil i samarbejdet med de eksterne partnere i henholdsvis NGO, start-up og kommune. Samtidig har vi kunnet bruge vores studerende og deres input i vores egen forskning, ligesom det, at vi har haft et længerevarende forskningsprojekt, har gjort, at vi har kunnet bruge vores egen forskning i udviklingen af nye initiativer i undervisningen.

Den viden og de kompetencer, som de studerende kan bringe med sig efter at have deltaget i Mobility-semesteret, kan på mange måder sammenlignes med de færdigheder, studerende, der er i praktik, opbygger. Vi prøver at skabe et forløb, som giver de studerende, der af forskellige grunde ikke tager i praktik, et forløb, som giver dem mulighed for at arbejde med en ekstern partner i et forløb, der har elementer af praktikken, men hvor det kombineres med kursusundervisning i semestrets første del. Vores erfaring er, at det kræver ganske meget af underviseren, da der skal lægges et ekstra arbejde i at skabe rammerne for arbejdet med de eksterne partnere. Vores erfaring er imidlertid også, at det skaber et interessant lærings- (og

undervisnings-) rum for både studerende og undervisere, og at det kan gentages forholdsvis nemt, når først man som underviser har opbygget et format, der virker.

Litteratur

- Andersson, V. & Clausen H.B (2018): Alternative Learning Experiences: Co-creation of knowledge in new contexts. I: *Innovative Practice in Higher Education*, vol 2, 65-80.
- Gilboy, M. B., Heinerichs, S. and Pazzaglia, G. (2014): Enhancing Student Engagement Using Flipped Classroom. In *Journal of Nutrition Education and Behavior* vol 47 no 1, 109-114
- Gomez-Lanier, L. (2017). The Experimental Learning Impact of International and Domestic Study Tours: Class Excursions that are More Than Field Trips. I: *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education* 29 (1),129-144
- Herreid, C. F. & Schiller, N.A. (2013): Case Studies and the Flipped Classroom. In: *Journal of College Science Teaching* vol 42, no 5, 62-66
- Illeris, K. (2011): *Kompetence. Hvad, hvorfor, hvordan*. København: Samfundslitteratur.
- Kolmos, A., Krogh, L. & Fink, F.K. (red). (2004). *The Aalborg PBL model: progress, diversity & challenges*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kolmos, A. & Holgaard, J (2007): Situationsbaseret projektvejledning. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 3, 54-62
- Slomanson, W. R: Blended Learning (2014): A Flipped Classroom Experiment. In: *Journal of Legal Education* Vol 64, no 1, 93-102
- Thomassen, I.N., Lorenzen H. & Johnsen, S., (2019): Gruppebaserede læringsrum – rummer de læring? Studerendes oplevelser af tre forskellige læringsrum. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 27, 155-176
- Thøgersen, U. (2011). Samskabelse af engagement – om fastholdelse af de studerendes deltagelse i undervisning. I: *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10,45-51.

Jagten på den gode opgave: Identifikation af kriterier og implementering af peer feedback i praksis

Laura Mark Jensen^{a,1}, Mette Burmølle^b, Bjørn Friis Johannsen^c, Jesper Bruun^d, Marianne Ellegaard^e

^aDet Natur-og Biovidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet

^bBiologisk Institut, Københavns Universitet

^cLæreruddannelsen Forskning og Udvikling, Københavns Professionshøjskole

^dInstitut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet

^eHR-Udvikling Københavns Professionshøjskole

Faglig artikel, fagfællebedømt

Denne artikel beskriver baggrunden for et pilotprojekt med formativ peer feedback på et karaktergivende essay på et stort obligatorisk bachelorkursus. Peer feedback blev implementeret hovedsageligt som svaret på et behov hos de studerende for mere feedback. Vi diskuterer teorien bag peer feedback som metode i undervisningen og udmøntningen af projektet, inklusive processen bag udformningen af kriterier for peer feedbacken. Gennem interviews med nogle af de involverede studerende og gennem de studerendes spørgsmål i processen fik vi indblik i, hvordan de studerende opfattede peer feedback-processen, hvad der virkede for dem, og hvilke udfordringer der opstod. Efterbehandlingen satte især fokus på det nyttige, for både undervisere og studerende, i at præcisere kriterier for en sådan opgave.

Introduktion og teori

Forskning viser, at inddragelse af studerende i evalueringsprocesser rummer mange værdifulde elementer, der både fremmer de studerendes forståelse af læringsmål og udvikler deres metakognitive og akademiske færdigheder (fx Falchikov, 2005; Tsai, Lin & Yuan, 2002; Zoller & Ben-Chaim, 1997). Inddragelsen af studerende i evalueringsprocessen ved hjælp af peer feedback (fx Topping 2009) dannede ramme om et pilotprojekt på kurset Almen Mikrobiologi. Kurset er obligatorisk for ca. 200 studerende på 2. år på biologistudiet på KU, og igennem flere år har de studerende i deres evalueringer af kurset efterspurgt mere feedback. For eksempel skal de studerende i løbet af kurset aflevere en obligatorisk hjemmeopgave, der tæller 1/3 af deres endelige eksamenskarakter (resten af karakteren udgøres af en skriftlig eksamen efter kurset), og de oplever ikke, at de modtager tilfredsstillende feedback på denne opgave. Underviserne oplever på den anden side, at de ikke har tid til at give feedback på så mange individuelle opgaver. De tilbyder de studerende, der ønsker feedback, mundtlig feedback på deres opgaver efter endt karaktergivning, men mange vælger ikke at tage imod denne mulighed, da de allerede er mentalt videre med et andet kursus. Underviserne oplever desuden oftest, at de studerende, som ønsker feedback på deres opgaver, er studerende, der har skrevet en god opgave og gerne vil bekræftes heri, eller studerende, som er utilfredse med deres karakter og derfor gerne vil vide, hvorfor deres opgave muligvis har trukket dem ned. Når studerende har modtaget summativ evaluering, vil de måske gerne have be-

¹Kontakt: laura.jensen@sund.ku.dk

dømmelsen uddybet, men behovet for (og effekten af) formativ evaluering forsvinder (Yorke, 2003). Derfor er det vigtigt, at formativ evaluering går forud for summativ evaluering.

Pilotprojektet, som vi beskriver i denne artikel, havde til formål at afprøve muligheder for at facilitere og støtte studerende i at give hinanden brugbar formativ feedback (herefter benævnt *peer feedback*).

Opgaven er et kort essay inden for et defineret område af mikrobiologien. Der er 10 forskellige opgaveformuleringer, som fordeles tilfældigt blandt de studerende på kurset. Det er den første skriftlige akademiske opgave, baseret på videnskabelige artikler, som de studerende møder i løbet af deres studie, og særligt finder de det svært at strukturere en sådan opgave. Pilotprojektet havde til hensigt at afprøve peer feedback som metode for at imødekomme ønsket om feedback på opgaven, at hjælpe de studerende igennem opgaven ved at formulere tydelige kriterier for, hvordan den ville blive evalueret, samt at inspirere til, hvordan en akademisk opgave kan struktureres. Forskning viser tydeligt, at det at indlejre evaluering som en del af undervisningen både forbedrer undervisningen, fremskynder de studerendes læringsproces og ikke mindst giver de studerende både værktøjer til og mulighed for at udvikle egen læring (Vlachou, 2015). Men skal de studerende inddrages i en formativ evalueringsproces, er det vigtigt, at de studerende kan tage ejerskab over læringsmålene samt kriterier for bedømmelse, således at de har et solidt grundlag for at vurdere sig selv og hinanden. En del af dette forudsætter underviserens tydelige og gennemskeelige kommunikation (Harlen, 2007), ligesom dialog mellem undervisere og de studerende er nødvendig (Rienecker & Bruun, 2012 og referencer deri). I tråd med dette er det vigtigt at etablere et refleksions- og beslutningsrum, dvs. rammerne for de "strukturerede procedurer og fora, hvor evalueringresultaterne drøftes, og der træffes beslutninger om, hvilke konsekvenser der skal drages heraf" (Christensen, 2006, s. 365). Formålet med refleksionsrummet er at give den lærende mulighed og rum til at vurdere sine egne kompetencer ud fra den modtagne feedback, mens formålet med beslutningsrummet er at bruge disse refleksioner til at ændre sine handlinger fremadrettet. Et eksempel på en formalisering af refleksions- og beslutningsrum er en tabel, i hvilken underviseren skriver sin feedback i en kolonne, den studerende sine refleksioner i en anden kolonne og senere, i en tredje kolonne, hvilke beslutninger der er taget i forbindelse med at omsætte feedbacken. Arket fungerer som en løbende oversigt over feedback, refleksioner og handling (Ellegaard et al., 2018).

Underviseren har en central rolle som vejleder i evalueringsprocesserne (Falchikov, 2005). Det kommer for eksempel til udtryk i, hvordan kriterierne for evalueringsprocessen formuleres. Vi valgte at formulere kriterierne som en rubric (se fx Reddy & Andrade, 2010) via læringsplatformen Canvas. En rubric er en guide, der beskriver de specifikke kriterier for bedømmelse af opgaven. En rubric indeholder ofte både beskrivelser af de enkelte kriterier og en niveaudeling inden for det enkelte kriterium; for nogle forfattere er niveaudeling en essentiel del af en rubric, og de kan være beskrevet med ord som skal gøre det nemmere for bedømmeren at bedømme opgaven (Reddy & Andrade, 2010; Panadero & Jonsson, 2013). Et kriterium kan for eksempel være, at en opgave perspektiverer teori til praksis. Rubricen kan så give beskrivelser af forskellige niveauer, hvorpå dette gøres, og det vil være op til bedømmeren at vurdere, hvilket niveau en given opgave ligger på. Dawson (2017) viser, hvordan rubrics har (mindst) 14 forskellige anvendelsesmuligheder, blandt andet som understøttelse i peer feedback. Rubrics kan benyttes til at danne rammerne for både peer feedback, selvevaluering og evalueringskriterier ved at specificere de kriterier, opgaven bliver bedømt på. Brug af rubrics kan afhjælpe de studerendes præstationsangst og øge deres self-efficacy og evne

til selvregulering ved at gøre bedømmelsesprocessen mere gennemsigtig og feedbacken mere tydelig. Rubrics kan således bidrage til at skabe det refleksionsrum, Christensen (2006) omtaler, og samtidig fungere som retningslinjer for de studerendes feedback til hinanden (Reddy & Andrade, 2010). Vores fokus har været på at fremme formative aspekter af de studerendes feedback, og da niveaudeling kan opfattes summativt, valgte vi ikke at inkludere disse i vores rubric-design, som minder om det, som nogle forfattere kalder single point rubric (se bl.a. Fluckiger 2010).

Peer feedback kan være et vigtigt alternativ til feedback fra underviseren, da både det at give og modtage feedback kan fremme de studerendes læring (Nicol, Thomson & Breslin, 2014). Feedback er derfor ikke alene et greb, som underviseren kan benytte sig af for at indfri læringsmålene mest effektivt. Det kan også anvendes til at inddrage de studerende aktivt og engagere dem i læringsmålene (Harlen, 2007, og se fx William og Leahy, 2015 for en praktisk indføring i formativ undervisning). Derved bliver peer feedback et værktøj, som kan hjælpe studerende med at udvikle sig til reflekterede og kritiske individer (Falchikov, 2005). Dette kan ske uden nødvendigvis at højne underviserens arbejdsbyrde (Nicol, Thomson & Breslin, 2014). Denne sidste pointe er vigtig, idet underviserne på dette, og andre kurser, ikke har kapacitet til at give skriftlig feedback på alle opgaverne grundet det høje antal studerende.

At bruge peer feedback i formativt øjemed kan have en række fordele. Den feedback, som studerende giver, er ofte formuleret i et sprog, som er mere tilgængeligt for andre studerende (Black et al., 2004). En anden fordel er, at de studerende, der giver feedback, ofte sætter sig i en rolle "as authors, to different reader's perspectives" (Cho & Cho, 2011), en rolle, der er særligt vigtig i udviklingen af skrivefærdigheder. I modsætning til forestillinger om autoritetens betydning for læring argumenterer Black et al. (2004) for, at feedback fra en medstuderende oftest bliver taget mere seriøst, end hvis det kom fra underviseren, og at studerende har nemmere ved at acceptere kritik fra en medstuderende end fra en underviser. Dette sætter for eksempel Brown, Peterson & Yao (2016) spørgsmålstejn ved ud fra en betragtning om, at studerende ofte efterlyser underviserfeedback i tilgift til peer feedback med den begrundelse, at de har svært ved at vurdere, om deres medstuderendes feedback er valid. I tråd med dette fandt Brown et al. (2009) ud af, at studerende opfattede peer feedback som 'meget rart', men ikke som relateret til læring. Dette problem kan imødekommes ved træning og stilladsering af de studerende, som begge er vigtige elementer i situationer, hvor studerende skal involveres i en peer feedback-aktivitet (Panadero, Jonsson & Striibos, 2016).

Der kan også være andre problematikker forbundet med at anvende peer feedback. For eksempel kan et krav om peer feedback udløse stress og angst i forbindelse med processen, da nogle studerende føler større pres, fordi de selv i højere grad skal levere, og tidsstyre, mere (McDowell, 1995). Nogle studerende kan opleve, at det er ubehageligt dels at se et stykke arbejde, der er bedre end deres eget, dels at andre studerende skal se deres arbejde, da peer feedback-processer ikke altid kan anonymiseres (Purchase, 2000). De samme følelser kan desuden komme til udtryk, hvis en studerende føler tidspres og oplever dårlig introduktion til peer feedback eller manglende træning i at anvende og modtage det. Et andet problem er, at der er forskel på, hvor dygtige (eller flittige) studerende er til at give feedback til hinanden, og nogle studerende kan derfor føle, at de har gjort mere ud af det end andre (Mathews, 1994).

Endelig er det vigtigt at inddrage de studerende i evalueringsprocessen ved at give dem en form for ejerskab, medansvar og -indflydelse. Motivation er et begreb, som endnu ikke er

entydigt defineret (Damberg, 2006). Det optræder ofte i en undervisningsmæssig sammenhæng, hvor man skelner mellem indre og ydre motivationselementer. Et indre motivationselement sættes ofte i forbindelse med individets personlige udvikling, mens et ydre motivationselement ofte skal ses i sammenhæng med personens omgivelser. Et indre motivationselement bør ses fra et kognitivt perspektiv, hvor der udvikles viden, forståelse og refleksion. Lysten til at holde fast i sine mål, opnå selvudfoldelse og selvtillid kan ligeledes ses som indre motivationselementer. Det er altså værdier, der kommer indefra, og stræben efter at opnå en indre belønning. Den ydre motivationsfaktor, er derimod skabt gennem omgivelserne. Her kan der være tale om belønning og straf, som for eksempel en karakter. Her skelnes mellem positive og negative forstærkninger. Den positive forstærkning kan være en konstruktiv eller rosende kommentar på en opgave, som individet har ejskab på. Denne form for belønning kan medføre øget motivation, idet det føles anerkendende. Den negative forstærkning, derimod, kan hæmme motivationen, og et eksempel på en negativ forstærkning kan være en ubegrundet, dårlig karakter.

I pilotprojektet, som denne artikel omhandler, kunne studerende anvende peer feedback til at forbedre deres opgave inden den endelige aflevering ud fra kriterier, som stemte overens med undervisernes. En forudsætning for at gennemføre et pilotprojekt om peer feedback var, at undervisernes kriterier blev gjort eksplicite. Den næste del af artiklen beskriver dette arbejde, herunder hvordan de studerende blev inddraget i peer feedback-processen, derefter følger en evaluering af pilotprojektet, og artiklen afsluttes med en diskussion og overvejelser af muligheder for videreudvikling.

Pilotprojektet

Jagten på 'den gode opgave' – at gøre implicitte kriterier eksplicite

Selv om undervisere som regel ikke er i tvivl, om hvornår de læser en god opgave, er det ofte ikke eksplicit, hvad der præcist definerer den gode opgave. En given opgave kan desuden af forskellige bedømmere opnå forskellige vurderinger og karakterer (Harlen, 2005). Udfærdigelsen af rubrics med udgangspunkt i, hvad underviserne lægger vægt på, kan dog bidrage til at danne konsensus om, hvad der evalueres (Dawson, 2017).

Som forberedelse til udformningen af evalueringskriterierne blev 27 tidligere rettede, kommenterede og pointsatte eksamensopgaver analyseret med det formål at afsøge kriterier for, hvad hver enkelt retteansvarlig underviser opfatter og fremhæver som tegn på en god opgave. Undervisernes kommentarer blev nedskrevet, og herefter blev alle opgaver læst i lyset af disse kommentarer. For opgaver med højt pointtal, blev der sat en streg ud for den relevante kommentar, hver gang den var afspejlet i teksten. Var opgavens fokus, for eksempel, præsenteret i starten, blev der sat en streg ud for kommentaren 'Opgaven indeholder præsentation af fokus', mens der for opgaverne med lavt pointtal i stedet blev noteret, hvilke elementer der manglede. På denne måde kunne man sammenligne indholdet af opgaver med henholdsvis højt og lavt pointtal.

Derudover blev de relevante dele af kursets læringsmål inddraget, og der blev desuden foretaget et interview med den kursusansvarlige for at belyse hendes billede af undervisernes forventninger til de studerendes obligatoriske opgaver. Interview, som metode, skal først og fremmest forsøge at åbne op for informantens synspunkter og forestillinger om opgaven. Interviewet blev sat op fem dage før kursusstart, og foregik på den kursusansvarliges kontor. Forud for interviewet var kursusbeskrivelsen læst samt de ovenstående 27 bedømte eksa-

mensopgaver læst og analyseret. Formålet med interviewet var at få italesat, hvilke lærings- og kompetencemål, der danner rammerne for bedømmelsen af opgaverne hos underviserstaben.

Ofte når man skal udføre et interview, er informanten en person, som man ikke kender. I denne situation var der på forhånd opbygget et bekendtskab med den kursusansvarlige, og hun var, allerede inden interviewet, informeret om, hvad der søgtes. Derfor besluttedes det ikke at indvie kursusederen i resultatet af analysen af opgavebedømmelser samt læringsmål identificeret i kursusbeskrivelsen, da dette måske ville farve hendes opfattelse af, hvilke lærings- og kompetencemål opgaven indeholder for hende. Således kunne interviewet med kursusederen benyttes som en anden, uafhængig kilde til at sikre en formulering af evalueringskriterier med høj kvalitet. Som et tredje led i formuleringen af kriterier benyttedes et tidligere udformet retteark for opgaverne.

Inden den endelige udformning af kriterierne blev de retteansvarlige undervisere inviteret til at stemme om, hvor vigtigt de fandt hvert af de læringsmål, der var identificeret undervejs. På den måde blev alle underviserne inkluderet i den endelige beslutning om, hvilke elementer der er vigtige i en retteproces. De dele, der fik mange stemmer, blev overskrifter for de overordnede kriterier, mens elementer, som fik få stemmer, blev inkluderet i form af stikord (Tabel 1). De elementer, der ingen stemmer fik, blev ikke inkluderet.

I formuleringen af kriterierne blev der med vilje udelukkende valgt interrogative pronominer til at påbegynde sætningen for at forhindre de studerende i at svare udelukkende 'ja' eller 'nej' på evalueringskriterierne. Åbne spørgsmål tvinger den studerende til at besvare spørgsmålet med et mere velovervejet svar end lukkede spørgsmål. Endvidere tillader de åbne spørgsmål fortolkning af opgaveformuleringerne (Hancock, 1995), hvilket også var vigtigt for den kursusansvarlige. Åbne spørgsmål har nemlig den funktion, at de tilbyder den studerende at nærme sig et problem på mere end én måde, og de resulterer derfor ofte i mere komplekse og refleksive svar end lukkede. De åbne spørgsmål indeholder altså elementer, som kan fremme progression for de studerende i forhold til Blooms taksonomi.

Da resultatet af kriterieanalysen introduceredes for de studerende i forbindelse med at de skulle give hinanden feedback, blev det tydeliggjort, at både kriterier og stikord er vejledende og ikke en endegyldig opskrift på den perfekte opgave. De blev bedt om kun at bruge eller udfylde de kriterier, de fandt relevante for den opgave, de gav feedback på. Ud over de fem generelle kriterier blev der for hver af de ti opgaveformuleringer formuleret to opgavespecifikke kriterier; samt givet mulighed for at markere eller bruge andre relevante kriterier (som "Andet").

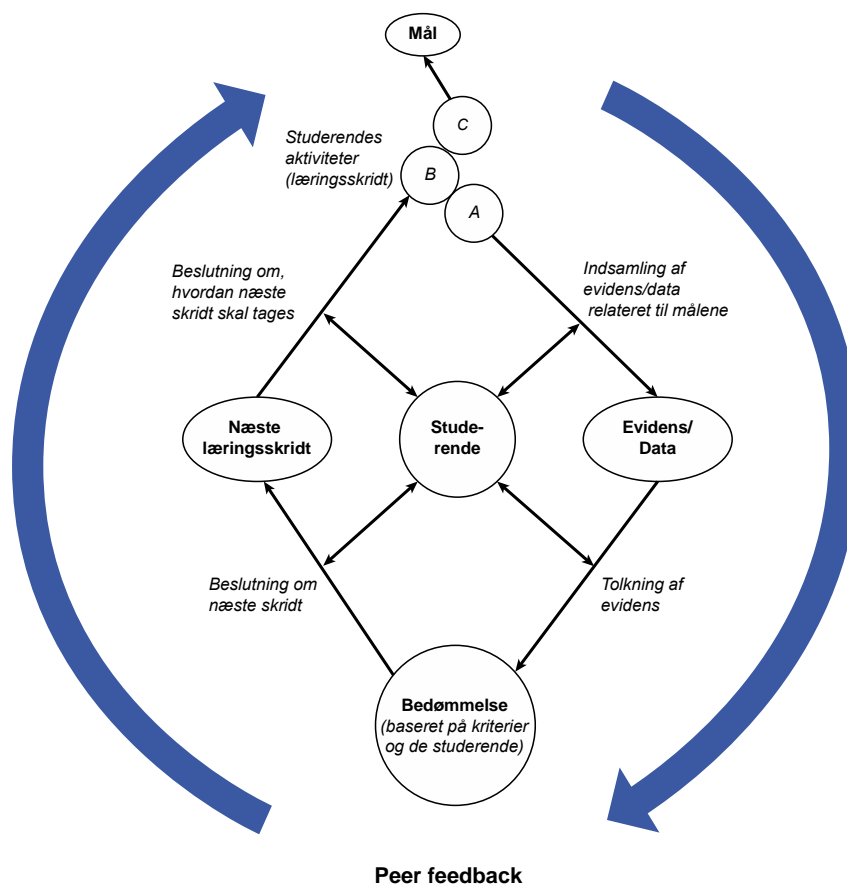
Tema	Kriterier	Stikord
Formalia	Hvordan er kravene om formalia opfyldt?	(Stikord: Antal anslag? Er referencelisten konsekvent? Er kravet om antal referencer opfyldt? Er kildehenvisningen konsekvent? Er der anført eksamensnummer og opgavenummer? Er der tekst og kilde på eventuelle billeder og figurer? Er de videnskabelige navne anført i kursiv?)
Layout og overskuelighed	Hvordan oplever du opgavens layout og opbygning?	(Stikord: Virker layoutet overskueligt? Er opgaven afsnitsopdelt? Er der en logisk sammenhæng fra start til slut?)
Indhold	Hvordan lykkedes det indholdet i opgaven at præsentere opgavens fokus samt at holde fokus?	(Stikord: Er fokus relevant for opgaveformuleringen? Er mikrobiologi i fokus, eller er andre discipliner som kemi, biokemi, historie, økonomi m.m. overskyggende? Er det de mikrobiologiske detaljer, der dominerer? Er der en indledning til stede, som sætter scenen med en præsentation af emnet? Er det tydeligt, hvor vi befinder os i dette forskningsfelt? Er det tydeligt, hvad opgaven har for mål? Er der argumentation for fokus og målet? Er der en god konkluderende afslutning, hvor hovedpunkterne bliver opsummeret? Demonstreres der (forholdsvis) bred viden indenfor emnet?)
	Hvordan bliver de udvalgte cases anvendt?	(Stikord: Er der fokus på én eller få cases? Bliver de væsentlige hovedpunkter trukket ud af de anvendte cases? Refereres der til specifikke forsøg via en artikel eller review? Anvendes litteraturen til at understøtte udsagn?)
Litteratur	Hvordan vurderer du den indsamlede litteraturs relevans, troværdighed og brugbarhed?	(Stikord: Er litteraturen relevant? Er det primært litteratur af nyere dato? Virker noget af litteraturen overflødig? Opfylder den kravene om review og artikler, eller er der primært brugt lærebøger eller hjemmesider?)
Sprog	Hvordan er opgavens sprog?	(Stikord: Formår opgaven at formidle indholdet ud fra et objektive synspunkt? Er formuleringerne forståelige og præcise? Er opgaven velargumenterende for påstande? Er opgaven både refererende og senere problematiserende eller diskuterende? Er det uden gentagelser? Er niveauet tilpasset modtageren? Er brugen af fagtermer anvendt fornuftigt, eller virker de påklistede?)
Andet	Hvis du har andre kommentarer til opgaven, kan du indsætte dem her.	

Tabel 1. Der blev i alt identificeret fem overordnede, brede temaer for de generelle kriterier. 1) Formalia, 2) Layout og overskuelighed, 3) Indhold, 4) Litteratur og 5) Sprog. Disse fem te-

maer blev udformet til syv generelle kriterier (hvoraf et hed 'andet' og tillod fritekst). Dertil kom de stikordssætninger, som vejledende inkluderer relaterede kriterieelementer, mhp. at uddybe og eksemplificere de fem generelle kriterier.

Inddragelse af de studerende - What's in it for me?

Deltagermotivationen, der, som beskrevet i teori afsnittet, er essentiel for at optimere processen (Christensen, 2006), kobles ofte sammen med inddragelsen i evalueringen samt udbyttet heraf. Det er derfor vigtigt, at det er tydeligt og gennemskueligt for den studerende, hvad de personlige fordele ved at deltage er. I dette tilfælde i særlig grad, fordi deltagelse i et pilotprojekt, der ikke var indlejret som et egentligt kurselement, var frivillig. I præsentationen af projektet til de studerende blev de ovenstående motivationskategorier overvejet. Særligt blev spørgsmålet om social motivation, som handler om etableringen af rollemodeller, som man kan identificere sig med og lade sig inspirere af, brugt i selve præsentationssituationen. Fordi pilotprojektet var del af et bachelorprojekt, blev hele processen introduceret af en bachelorstuderende, der selv havde taget kurset. På den måde blev det forsøgt at etablere et kammeratligt miljø, kendetegnet ved gensidighed. Særligt var det intentionen, at de studerendes engagement skulle drives af, at de kunne se deres eget bidrag til andres arbejde som et gensidigt forhold, der i sidste ende ville komme ligeligt tilbage: Man hjælper hinanden og på den måde også sig selv.



Figur 1. Modificering af Wynne Harlens (2006) feedbackmodel. Modellen beskriver, hvordan en studerendes løsning af en opgave (A) informerer eller 'føder tilbage' til lærings-arbejdet omkring en relateret opgave (B) i et cirkulært, formativt forløb. Under aktiviteten A bruges

den lærendes aktivitet eller løsning af A som evidens, der tolkes og bedømmes i forhold til læringsmålene. Herefter vurderes og tilpasses tolkningen af evidensen, således at den anvendes til at identificere et næste læringskridt og give progression i den studerendes arbejde på måder, der også forholder sig til læringsmålene. Der er her tale om en illustration af en proces tænkning snarere end om et forløb i tid.

Feedbackforløbet

Forløbet bestod af fire trin. Det første trin bestod i at introducere de studerende til projektet. Dette gav de studerende mulighed for både at stille spørgsmål til projektet samt møde den ansvarlige for processen. Her blev de informeret om, at deltagelse i forsøget var på frivillig basis, og at man først behøvede at tage stilling til, om man ønskede at deltage, den dag, der var deadline for upload til peer feedback. Som en del af oplægget blev de studerende introduceret til Wynne Harlens model for formativ evaluering (se Figur 1), som havde til formål at illustrere det til tider komplekse tankemønster, der er en del af den formative tænkning, der ønskes hos de studerende. Modellen beskriver den formative evaluering som et cirkulært forløb, hvor der under aktiviteten A indsamles evidens, som i dette tilfælde vil være identificering, i den medstuderendes rapport, af tekst, som svarer på de kriterier, som er beskrevet i tabel 1. De studerende vil derefter skulle evaluere, hvordan den medstuderende opfylder læringsmålene som angivet gennem kriterierne (Harlen, 2006).

Herefter vurderes og tilpasses fortolkningen af evidensen, således at den anvendes til at skabe progression i forhold til læringsmålene. Det essentielle og relevante i denne model er, at der er tale om en tankeproces og ikke et forløb i tid. Der er altså ikke nødvendigvis tale om en fysisk undervisningstime eller om bevidste valg, underviseren foretager, men snarere om en tankeproces, som bør aktiveres, når man ønsker at hjælpe en medstuderende videre fra et sted til et andet ved for eksempel at give feedback på en opgave.

Den svære del for de studerende er at mestre den del, hvor man på en formativ manér skal formulere, hvordan modtageren kan forbedre sin besvarelse af opgaven. Her blev det tydeliggjort, at man skulle forsøge at tænke sig selv i modtagerens sted og gøre sig tanker om, hvilken type 'råd' man selv ville værdsætte og ville kunne 'bruge til noget'. Denne del af forløbet blev stilladseret ved et kort handout med eksempler på, hvordan feedback kan formuleres konstruktivt, præcist og formativt, samt ved at tilbyde en workshop, hvor de studerende kunne komme og diskutere deres forslag til feedback. Det blev desuden understreget, at det forventedes, at man anvendte to timer på selve feedback-processen, hvilket studerende efterfølgende bekræftede var tilstrækkeligt. En anden ting, der blev lagt vægt på, var muligheden for fortolkning af både kriterier og opgaveformuleringerne. Det blev bl.a. understreget, at der er mange gode måder at løse den samme opgave på, hvilket også spejles i, at der ikke blev angivet niveauer i rubricen.

Det andet trin bestod i, at de studerende ved et åbent hus-arrangement kunne stille spørgsmål til forsøget med peer feedback. Det tredje trin var dagen, hvor feedbacken skulle gives. Til formålet blev der oprettet ti 'opgaverum' på portalen, hvori man skulle uploade i det 'rum', der svarede til ens opgavenummer. På baggrund af teorien om, at jo mere feedback, man modtager, des større er muligheden for, at man modtager feedback, man kan anvende konstruktivt (Cho & MacArthur, 2010), blev det besluttet, at hver deltager fik uddelt to opgaver, som de skulle give feedback på. Der blev til dette formål afholdt en feedback-workshop, hvor deltagerne kunne komme forbi og få vejledning i både den administrative del og i at give feedback. Yderligere fik de tilbud om vejledning online via mail. Dette trin skabte en unik

mulighed for at observere de studerendes tilgang til at give peer feedback, samt hvordan de i praksis forstod at manøvrere rundt i de forskellige kriterier, de skulle forholde sig til. Endvidere åbnede muligheden sig for at forhøre nogle af de studerende, som ikke deltog i forsøget, om hvorfor de havde valgt ikke at deltage. Det fjerde og sidste trin var perioden, efter de studerende havde modtaget deres feedback. Feedback-processen var planlagt således, at de studerende, som havde været med i feedback-processen, havde to dage til at gennemlæse den feedback, de havde modtaget, og anvende de dele af den, som de fandt nyttige og relevante at arbejde videre med. Det var muligt for de studerende at få hjælp til at anvende og implementere den modtagne feedback via mail eller ved at planlægge et fysisk møde. Denne periode bød både på tilfredse og frustrerede studerende, som oplevede det at få feedback på vidt forskellige måder. Under hele forløbet, blev underviserne informeret om processen.

I alt valgte 24 studerende at deltage i projektet, hvoraf alle både gav og modtog feedback. Dette udgør 12,7 % af deltagerne på kurset. Derudover havde alle studerende adgang til alle kriterier via platformen, uanset om de valgte at deltage eller ej.

Evaluering

Som et vigtigt led i evalueringen af pilotprojektet blev løbende mailkorrespondancer med de deltagende studerende brugt til at afkode, hvordan de oplevede at være med i hele feedback-processen. Desuden interviewedes to studerende, som havde valgt at bruge muligheden for peer feedback, og én, som havde fravalgt muligheden.

I korrespondancerne kan man se, at enkelte studerende oplevede frustrationer over ikke at modtage feedback:

Jeg har desværre ikke fået noget feedback tilbage. Så mit spørgsmål går på om hvad jeg så gør! Er ret frustreret, da jeg har brugt lang tid på at rette men af mine medstuderendes opgave... eller er jeg bare for tidligt på den?

Jeg deltager i feedback-projektet på kurset i Almen Mikrobiologi. Det ser ud som om, at jeg allerede har fået min opgave/feedback tilbage. Men! Måske kan jeg bare ikke se den rigtige feedback endnu, og ellers har jeg bare været rigtig uheldig med den person, der skulle rette. Det eneste jeg har modtaget er nemlig en kommentar, hvor der står Pisse godt skrevet-skal ikke kunne sige om det kunne gøres bedre. Hvordan finder jeg den egentlige feedback?

I den første situation viste det sig, at problemet kunne løses, idet der var tale om et administrativt problem. I det andet tilfælde havde hun ikke fået andet feedback end det, der stod nævnt i hendes kommentar. De studerende var på forhånd blevet informeret om, at man kunne risikere at modtage feedback, som var 'ubrugelig'.

Interview af de studerende

Efter at de studerende, der valgte at deltage i projektet, havde uploadet deres besvarelse, modtaget feedback, behandlet og vurderet deres feedback og endelig afleveret deres endelige besvarelser til vurdering, blev tre studerende inviteret til at deltage i et interview om processen.

Det første interview blev planlagt som et fokusgruppeinterview med det formål at få flere synspunkter præsenteret (Kvale & Brinkmann, 2009) i et ikke-styrende interview, idet grup-

pesamspillet kan reducere interviewerens kontrol. Interviewet med den studerende, der ikke deltog, blev dog udført som et enmandsinterview.

Hvad synes de studerende?

Fokus blev lagt på to temaer: De studerendes oplevelse af at se andres arbejde, samt hvordan deltagerne fandt kriterierne for evalueringen.

[..]det er fedt og lige at se nogle andres opgaver og se deres perspektiv på det. Så kan man i hvert fald, selv om man måske ik' vil ændre noget i sin egen, så har man alligevel lige tænkt over, om man burde gøre det.

[..] det var rart at se de andres opgaver og have nogle spørgsmål at forholde sig til med sin egen opgave. Jeg synes faktisk, at det hjalp mest, at man så de spørgsmål, du havde stillet, og så læste den andens opgave, for det feedback jeg brugte, brugte jeg faktisk ikke til særlig meget.

Som det ses i ovenstående kommentarer, gav de studerende udtryk for, at de fandt specielt det at se hinandens opgaver og tilstedeværelsen af stikord anvendeligt i processen. I relation hertil skrev en studerende i en mail, at hun syntes, at det, der var mest givende for hende, var, at hun ved at læse andres opgaver blev drevet ud i refleksion over sin egen opgave, hvilket andre studerende, som har været involveret i peer feedback, også tidligere har udtalt (Nicol, Thomson & Breslin, 2014). På den måde har feedback-processen og anvendelsen af kriterierne fungeret, i hvert fald for disse studerende, som et refleksionsrum (som beskrevet i introduktionen).

Kriterierne har generelt været brugbare i processen – ikke mindst til eget brug, også for studerende, som ikke deltog i peer feedback-processen. En af de studerende nævner i interviewet, at der meget gerne måtte have været flere stikord. Den studerende, der ikke deltog i processen, downloadede endda kriterierne til eget brug og anvendte de punkter, han fandt relevante, som en slags 'tjekliste' for, hvad han skulle fokusere på – noget flere gav udtryk for at have gjort. Denne observation er også tidligere gjort (Nicol, Thomson & Breslin, 2014).

En studerende nævner dog, at hun ikke brød sig om at anvende rubricen, idet hun ikke kunne lide at give feedback på baggrund af faste rammer.

[..] nogen gange kan jeg godt have svært ved at følge sådan en opskrift. Altså så kigger jeg, [..] lidt på det, og så svarer (jeg) på dem. Så var det lettere bare at skrive ind i teksten: 'det her sårn og sårn..' og uploadede det.

Flere studerende gav desuden udtryk for, at de fandt kriteriet om at vurdere den medstuderendes udvalgte referencer svært, idet de fandt det tidskrævende og på for højt niveau at tage stilling til. Generelt oplevede de studerende selve feedback-processen som givende, men drog ikke nødvendigvis nytte af den feedback, de modtog. Tiden så ud til at være en afgørende faktor for, at flere studerende ikke deltog i processen, og én ville have ønsket, at hendes opgave var mere færdig, da hun uploadede den til feedback. Den studerende, der ikke deltog, begrundede desuden sin manglende deltagelse i peer feedback-processen med, at han ikke havde et færdigt produkt, som kunne uploades. Flere af de studerende, der deltog helt eller delvist i processen, har desuden givet udtryk for, at de alligevel regner med at opsøge feedback på opgaven hos underviserne i slutningen af kurset.

Stikordenes betydning for feedbacken og feltet 'andet'

Ser man på, hvordan stikordene har betydning for, hvad de studerende fokuserer på i feedbacken, kan man tage udgangspunkt i nedenstående (Figur 2 og 3):

Kriterie	Rating
Formalia	<p><i>Referencelisten mangler nogle dele. Der skal stå sidetal og journal på artikler. Første kilde mangler, men det er du nok opmærksom på. Jeg ville vælge at bruge tal og ikke romerske tal, det virker lidt forvirrende, men det er nok en smagssag.</i></p> <p><i>Det virker til, at alt står i kursiv, hvor det skal, men tjek alligevel igennem en ekstra gang.</i></p>

Figur 2. Første eksempel på feedback, som har fokus på stikordene

Kriterie	Rating
Layout og opbygning	<p><i>Det er fint opdelt i afsnit, kig lige på stavningen, der er nogle fejl, og layoutmæssigt ville det hjælpe, hvis du brugte automatisk orddeling :-). Men bortset fra det er layoutet rigtig fint! Sammenhæng ja, men prøv at koble lidt mere af, der du redegør for i første afsnit, til din diskussion! :-)</i></p>

Figur 3. Andet eksempel på feedback, som har fokus på stikordene

Dette stemmer overens med, hvad de studerende i ovenstående afsnit udtalte om anvendelsen af kriterierne. Flere af dem refererede til dem som en slags 'tjekliste' og ønskede endda, at der havde været flere 'spørgsmål'. Dette gør, at feedback bliver af en summativ karakter, idet der bliver svaret med ja/nej-tilgange. Denne tilgang kan tænkes at skyldes stikordene, idet de studerende måske ignorerer det overordnede kriterie.

Selv om mange valgte ikke at udfylde feltet 'andet', har enkelte dog knyttet kommentarer hertil. En af dem ses i det nedenstående eksempel (Figur 4):

Kriterie	Rating
Hvis du har andre kommentarer til opgaven, kan du indsætte dem her.	<i>Fint pakket opgave, men jeg føler, at den er lidt overfladisk, så det ville være godt at have noget mere teori og eventuelt nogle figurer.</i>

Figur 4. Eksempel på feedback, som åbner op for et nyt kriterie for opgaven

Den studerende har i dette tilfælde selv identificeret et kriterium, som han synes er vigtigt for opgaven. Han nævner ordet 'overfladisk', som ikke er et element, der bliver omtalt nogen steder i *rubric'en*. Man kan, som en interessant del i identificeringen af kriterier for en evalueringsproces, inddrage de studerende. Denne feedback, som de studerende har givet til hinanden, kan derfor anvendes som feedback til den eller de undervisere, der er ansvarlige for formuleringen af kriterierne. De kan her vælge at se på, om kriterierne bør indeholde flere eller færre stikord, eller om de helt bør fjernes for måske at fremprovokere en mere formativ feedback, hvor man kommer væk fra en summativ 'tjekliste'-struktur. Endvidere kan man som underviser overveje, i hvilken grad man bør inddrage de studerende i formulering af kriterierne.

Diskussion

Denne artikel har til hensigt at vise, hvordan peer feedback kan implementeres i forsøget på at imødekomme efterspørgslen på feedback fra de studerende.

Kriterier

Vores arbejde med at formulere kriterier illustrerede, hvor nyttig denne proces, og resultatet af den, kan være for både studerende og undervisere. Det har endda vist sig, at det er denne del af pilotprojektet, som i første omgang er blevet implementeret som en fast del af kurset. Således blev det i projektet synliggjort, at de studerende savnede klare retningslinjer for opgavens opbygning og indhold. De udarbejdede generelle kriterier er derfor efterfølgende blevet lettere modificeret og udleveres nu, når opgavetitlerne offentliggøres. Forløbet tydeliggjorde ligeså det store udbytte af at få lov at læse eksempler på gode opgaver; dette formodes især at skyldes, at det er den første "akademiske opgave" (dvs. baseret på primærlitteratur), de studerende skriver. Derfor bliver gode, tidligere opgaver nu gjort tilgængelige for de studerende i skriveprocessen. Det er undervisernes klare indtryk, at disse tiltag bidrager til større ro og sikkerhed hos de studerende, hvilket afspejles i reduceret frustration og færre henvendelser til underviserne i skriveperioden. Der var således tegn på, at feedback-kriterierne og processen omkring peer feedback-pilotprojektet førte til en bedre forståelse hos de studerende af, hvordan denne opgave ønskedes struktureret. Desuden har processen på lidt længere sigt ført til ændret kommunikation om opgaven.

Peer feedback-processen

Vi anser det for en succes at hele 12,7 % valgte at deltage. Muligheden for at deltage i processen var frivilligt for de studerende, og man kan derfor argumentere for, at forsøget på at mo-

tivere kursisterne til at deltage må have haft en effekt. De studerende oplever mange krav til deres tid, og signalet om, at ordningen var frivillig (og et pilotforsøg), kan have ført til, at den ikke blev prioriteret. Med hensyn til målet om øget feedback så kunne alle, der ville, deltage og derved få feedback; dog oplevede nogle få studerende at den feedback, de fik, ikke var brugbar. Underviserne på kurset har indtil videre valgt ikke at gøre ordningen permanent, men med basis i den generelt positive feedback fra deltagerne opfordres de studerende til selv at etablere lignende ordninger internt. Disse vil naturligvis mangle elementer som for eksempel anonymitet, men kan dog stadig stimulere læring forbundet med at læse andres opgaver.

Det er muligt, at en kulturændring er nødvendig, før man med større succes kan etablere peer feedback på et kursus. For både undervisere og studerende er peer feedback en evalueringsform, som kun bliver anvendt på meget få kurser. De er derfor ikke bekendte med begrebet. Var peer feedback en mere etableret evalueringsform på flere kurser, ville man måske se en højere deltagerprocent og feedback af en mere formativ karakter.

I vores forsøg på at etablere peer feedback så vi, hvordan de studerende var tilbøjelige til at anvende stikordene som 'tjekliste', hvilket måske har resulteret i en mere summativ end formativ tilgang til feedbacken. Vi ønskede at etablere en formativ evalueringspraksis, som der blev arbejdet hen imod, bl.a. ved hjælp af handouts om formativ feedback og ved at bruge en rubric uden niveaudeling. En grundigere og mere omfattende analyse af den feedback, de studerende gav til hinanden, kunne måske svare på, om dele af feedbacken faktisk var formativ. En sådan analyse ville også kræve inddragelse af de studerende, der modtog feedbacken, for at undersøge, hvordan den blev anvendt rent praktisk, og på det grundlag justere kriterierne. Det var ikke muligt at lave en systematisk evaluering af effekten af peer feedback-processen på de studerendes læring; det var dog undervisernes subjektive vurdering, at kvaliteten af essays var høj dette år.

Udfordringer og videreudvikling

Pilotprojektet viste, at vil man implementere peer feedback på et kursus, skal man være forberedt på at håndtere situationer, hvor de studerende oplever at få feedback, de ikke kan bruge, fra en medstuderende. I interviewene kom det også frem, at tidspres kan føre til, at ordningen ikke fungerer optimalt, hvilket stemmer overens med McDowells (1995) observation om, at den studerende kan føle ubehag ved peer feedback, når han føler tidspres. I dette tilfælde kunne det være som følge af den logistiske struktur, hvor peer feedback-processen lå tæt på deadline for den endelige aflevering af opgaven, og der derfor ikke var meget tid til at arbejde i dybden med feedbacken. Dette ville kunne bearbejdes sammen med de studerende, hvis peer feedback bliver brugt gentagne gange på et kursus eller i løbet af uddannelsen. Ydermere er det vigtigt at afsætte den nødvendige tid til træning og bearbejdelse af feedbacken. En anden måde, man i fremtiden kan inddrage de studerende på, vil være i identificeringen af kriterierne. Dette kunne gøres gennem et tæt samarbejde mellem underviseren og de studerende samt ved en grundigere analyse af den feedback, der blev udvekslet mellem de studerende.

Litteraturliste

- Black, P.J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan* 86 (1): 9-21.
- Brown, G. T., Irving, S. E., Peterson, E. R. & Hirschfeld, G. H. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19(2), 97-111.
- Brown, G. T., Peterson, E. R. & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 606-629.
- Cho, Y.H. & Cho, K. (2011). Peer Reviewers Learn from Giving Comments. *Instructional Science* 39 (5): 629-643.
- Cho, K. & MacArthur, C. (2010). Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction* 20 (4): 328-338.
- Christensen, T. S. (2006). Formativ evaluering. I *Gymnasiepædagogik*, 361-382. København: Reitzels.
- Christiansen, F. V., Horst, S. & Rump, C. (2013). "Kursusbeskrivelser. I *Universitetspædagogik*, 133-146. København: Samfundslitteratur.
- Damberg, E. (2006). Motivation. I *Gymnasiepædagogik*, 206-266. København: Reitzels.
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 11: 1-14.
- Ellegaard, M. Damsgaard, L., Bruun, J. & Johannsen, B. F. (2018). Patterns in the form of formative feedback and student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43, 727-744.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical solutions for aiding learning in higher education and further education*. New York: Routledge.
- Fluckiger, Jarene, "Single Point Rubric: A Tool for Responsible Student Self-Assessment" (2010). Teacher Education Faculty Publications. 5.
- Hancock, Lynn C. 1995. Enhancing mathematics learning with open-ended questions. *The Mathematics Teacher* 88.6: 496.
- Harlen, W. (2005). Trusting teachers' judgement: Research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research papers in education*, 20(3), 245-270.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purpose. I *Assessment for Learning*, ed. John Gardner, 87-102. London: Sage.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for student assessment. *Studies in Educational Evaluation* 33: 15-28.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. 2. ed. København: Reitzels.

- Mathews, B.P. (1994). Assessing individual contributions: experience of peer evaluation in major group projects. *British Journal of Educational Technology* 25 (1): 19-28.
- McDowell, L. (1995). The Impact of Innovative Assessment on Student Learning. *Innovations in Education & Training International* 32 (4):302-213.
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment in Higher Education* 39 (1): 102-122.
- Panadero, E.& Jonsson, A. (2013). The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review. *Educational Research Review* 9: 129-144.
- Panadero, E., Jonsson, A., Strijbos JW. (2016) Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In Laveault D., Allal L. (eds). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation. The Enabling Power of Assessment*, vol 4, pp. 311-326. Springer International Publishing.
- Purchase, H.C. (2000). Learning about interface through peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 25 (4): 341-352.
- Reddy, Y. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education* 35: 435- 448.
- Rienecker, L. & Bruun, J. (2012). Feedback. I *Universitetspædagogik*, 459-480. København: Samfundslitteratur.
- Tsai, C.-C., Lin, S.S.J. & Yuan, S.-M. (2002). Developing science activities through a networked peer assessment system. *Computers & Education* 38: 214-252.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.
- Vlachou, M. A. (2015). Does Assessment for Learning Work to Promote Student Learning? The England Paradigm. *The Clearing House* 88 (3): 101-107.
- William, D. & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. West Palm Beach: Learning Sciences International.
- Winsløw, C. (2006). *Didaktiske Elementer: En indføring i matematikkens og naturfagenes didaktik*. København: Biofolia.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *HigherEducation*45: 477-501.
- Zoller, U. & Ben-Chaim, D. (1998). Student Self-Assessment in HOCS Science Examinations: Is There a Problem? *Science Education & Technology* 7: 135-147.

Musik- og kunstfestival som praksisnært læringsmiljø i ingeniøruddannelse

Lasse Skovgaard Jensen^{a,1}, Birgitte Rasmussen^b

^aCenter for Entrepreneurskab i Teknologi, DTU

^bDTU Management Engineering

Faglig artikel, fagfællebedømt

Entrepenørskab og innovation står højt på den politiske dagsorden. Universiteterne forventes at bidrage til at øge innovationskapaciteten i samfundet ved pædagogiske tiltag, der styrker de studerendes innovationskompetencer. Danmarks Tekniske Universitet og Roskilde Festival har siden 2010 etableret et samarbejde med intentionen om at rammesætte et autentisk praksisnært læringsmiljø, der kan understøtte og styrke udvikling af de studerendes personlige og professionelle innovative kompetencer. Vi argumenterer for, at festivalen kan karakteriseres som et ingeniørfagligt læringsmiljø med mulighed for udfoldning af professionel ingeniørmæssig problemløsning. I perioden 2010-2018 har mere end 750 studerende haft studieprojekter og undervisningsaktiviteter i dette regi. Formen og omfanget af samarbejdet er udfordrende og ressourcekrævende, og for at få samarbejdet til at blomstre og opnå de ønskede resultater, er det nødvendigt at etablere et robust institutionelt set-up, som kan understøtte og facilitere aktiviteterne.

Indledning

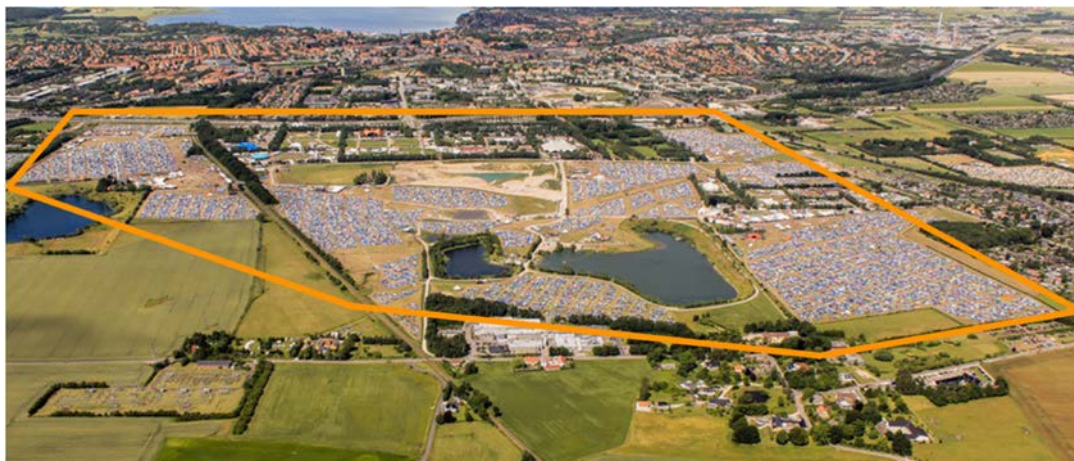
Entrepenørskab og innovation har høj strategisk prioritet på Danmarks Tekniske Universitet (DTU) (DTU 2018). DTU har over de senere år investeret betydelige midler i at understøtte innovation og entrepenørskab for ansatte og studerende på DTU (IRIS 2018), og en del aktiviteter har været rettet mod at udvikle og understøtte en innovationskultur blandt de ingeniørstuderende. Ønsket er et tæt samarbejde mellem virksomheder og studerende med fokus på konkrete problemstillinger, projekter og løsninger. Intentionen er, at de studerende tilbydes muligheder for at afprøve idéer og prototyper og få sparring med virksomheder.

Samarbejde med virksomheder og organisationer tilskrives ofte at være meningsfulde læringsmiljøer i universitetsuddannelserne i forhold til at udfordre og udvikle de studerendes innovative og entrepenante kompetencer (f.eks. Jørgensen og Hjortsø 2015, Malmqvist et al. 2015). Denne form for kompetenceudvikling kan understøttes ved at tilbyde autentiske innovationsmiljøer, som giver de studerende mulighed for at arbejde med praksisnære problemstillinger i en sammenhæng, der er både udfordrende og attraktiv for unge mennesker.

DTU er et internationalt teknisk eliteuniversitet, som i 2018 havde omkring 10300 studerende og 5800 ansatte. DTU udbyder en palette af ingeniøruddannelser med 17 diplomuddannelser, 22 bacheloruddannelser og 32 kandidatuddannelser. DTU er Danmarks største ingeniøruddannelsessted, og DTU arbejder med uddannelse, forskning, myndighedsrådgivning og innovation. (<https://www.dtu.dk/om-dtu>)

¹Kontakt:lsje@dtu.dk

DTU har siden 2010 haft et samarbejde med musik- og kunsthøjskolen Roskilde Festival (RF). Hvert år etableres en midlertidig festivalplads, hvor den eneste permanente infrastruktur er relativt få toiletter og drænrør (Figur 1), og denne midlertidige etablering giver en række udfordrende ingeniørmæssige problemstillinger (se www.roskilde.dtu.dk). DTU's pædagogiske motivation er at tilbyde et ingeniørfagligt læringsmiljø, der kan understøtte, udfordre og udvikle ingeniørstuderendes innovative og entreprenante kompetencer. Artiklen har primært fokus på etablering og facilitering af det ingeniørfaglige indhold i læringsmiljøet og mindre fokus på den praktiske organisering.



Figur 1. Luftfoto af Roskilde Festival og dens omgivelser. Den orange kontur omkranser festivalpladsen med tilhørende campingareal, som samlet er ca. 400.000 m². Omkring 130.000 gæster og frivillige deltager i festivalen. I baggrunden ses Roskilde og fjorden.

Festivalen har siden 1971 været gennemført hvert år i en uge i starten af juli med musik fra 8 scener og andre kunstneriske oplevelser og med Orange Scene som festivalens ikon og vartegn (Figur 2). RF er en non-profitorganisation med omkring 60 fastansatte medarbejdere. Dette gør festivalen fuldstændig afhængig af frivilligt arbejde. Omkring 800 personer er engagerede i arbejdet hele året, og dette tal stiger til omkring 32.000 frivillige under selve festivalen. Omkring 80.000 gæster køber billet til hele festivalen og omkring 20.000 køber billetter til enkelte dage (Roskilde Festival 2018). Dette antal gør RF til den største nordeuropæiske musikbegivenhed. Størstedelen af gæster og frivillige camperer på midlertidige campingpladser i umiddelbar nærhed af festivalen.

Festivalen ønsker at præsentere et bredt spektrum af kunstneriske oplevelser for sine gæster og frivillige samt en velfungerende infrastruktur. De studerende samarbejder med festivalens medarbejdere og frivillige i et professionelt set-up, og såvel kunst som infrastruktur efterspørger mange aspekter af ingeniørarbejde, f.eks. akustik, ressourceoptimering, affaldshåndtering, sanitet, interaktive installationer, sikkerhed, bæredygtighed m.m. Målgruppen for de studerendes projekter er således både de professionelt ansvarlige for festivalens infrastruktur og kunstneriske indhold samt festivalens publikum.

Festivalen kan karakteriseres som 130.000 entusiastiske, fortrinsvis unge mennesker på meget lidt plads, og dette medfører et stort pres på infrastrukturen. Alle faciliteter og serviceydelser har mange brugere døgnet rundt, og brugerne anvender ofte disse på utraditionelle og uforudsete måder. Disse ekstreme forhold gør festivalen til et relevant miljø til at afprøve ideer samt teste og eksperimentere med nye produkter og serviceydelser med mulighed for at få sparring fra både festivalen som eventarrangør og dens publikum. Når studerende afprøver en prototype, kan det ud over det læringsmæssige udbytte give et fingerpeg om, hvorvidt deres ide potentielt kan have tilstrækkelig robusthed og relevans til at retfærdiggøre videre udviklingsarbejde og afprøvning i andre testmiljøer.



Figur 2. Koncert på Orange Scene

Denne artikel beskriver erfaringer og teoretiske refleksioner fra samarbejdet mellem DTU og RF med fokus på festivalen som et praksisnært innovativt læringsmiljø for ingeniørstuderende. I perioden fra 2010 til 2018 har mere end 750 studerende haft undervisningsaktiviteter og projekter i dette regi, og DTU har hvert år haft en stand som mødested og udstillingsområde (Figur 3).

Vores erfaringer er, at festivalen er et unikt læringsmiljø for de studerende til at designe, implementere, afprøve og verificere ideer og prototyper. Artiklens forfattere har igennem den ovennævnte årrække - godt hjulpet af kolleger hos DTU og RF - varetaget forskellige roller som facilitatorer og koordinatore for læringsmiljøet. Vores beskrivelser og vurderinger af samarbejdet bygger derfor på vores personlige erfaringer samt diskussioner med kolleger og studerende. På den ene side kan dette betragtes som en mulig begrænsning for validiteten og neutraliteten af vores udsagn, men på den anden side muliggør dette en indsigt i en række særlige nuancer og refleksioner omkring samarbejdet og dets læringsmiljø.



Figur 3. Ingeniørstuderende og DTU-ansatte ved 'Tech Lab' i 2018, som fungerer som mødested og udstillingsområde under festivalen (Foto: Mikal Schlosser).

Roskilde Festival som et praksisnært læringsmiljø for ingeniørstuderende

Det er intentionen, at læringsmiljøet skal være tilgængeligt for alle DTU's ingeniøruddannelser. Det har derfor været hensigten at tilbyde en platform med en mangfoldighed af muligheder, der kan favne et bredt spektrum af ingeniørfaglige discipliner og pædagogiske principper. For DTU er det afgørende, at aktiviteter i forbindelse med festivalen er meriterende i den enkelte studerendes uddannelse, og derfor er faglig og pædagogisk kvalitet af stor betydning. Dette imødekommes ved, at læringsmiljøet tilrettelægges således, at den enkelte underviser eller vejleder er ansvarlig for at sikre meningsfulde læringsmål, curriculum og undervisningsaktiviteter inden for netop deres fagområde. Det skal understreges, at det er intentionen, at vejlederen kun får begrænset medejerskab over et projekts problemstilling og løsninger, da de studerende selv skal tage ansvar og ejerskab for både projektet og arbejdsprocessen.

Der er to overordnede pædagogiske tilgange, hvor det skal bemærkes, at de studerende i processen kan få sparring fra DTU og RF:

- Den ene er principperne i den problemorienterede og projektorgerede undervisningsform (Lehman et al. 2004; Krogh og Wiberg 2013, Askehave et al. 2015; Geraldi et al. 2017). For at komme i betragtning skal de studerende selv identificere, definere og formulere en problemstilling, de finder relevant at bidrage med på festivalen, og de skal aflevere en projektplan med formål, metode, ressourceforbrug og forventet resultat.
- Den anden er etablering af et læringsmiljø for undervisning gennem innovation, hvor læringsmålet er, at de studerende skal opnå innovationskompetencer og udvikle en adfærd, som styrker deres evne til selv at være innovative i et tværfagligt miljø. Innovationspædagogik handler om at bringe innovationsprocessen ind i fagdisciplinær kontekst, hvor den studerende ved at arbejde med sin egen faglighed udvikler sine kompetencer til at skabe værdi for aftagerne gennem sin faglige viden (Jørgensen og Hjortsø 2015).

I det følgende beskriver vi og argumenterer for, hvordan koncepterne 'CDIO' (Conceive, Design, Implement, Operate), 'Living Labs' (Living Laboratories) og 'Communities of Practice' kan bidrage til at karakterisere festivalen som læringsmiljø i ingeniøruddannelserne. Intentionen med at kombinere disse tre koncepter er at rammesætte et autentisk, perspektiverende og praksisnært læringsmiljø inden for ingeniørarbejde og innovation, der kan understøtte udvikling af de studerendes professionelle fagdisciplinære og samarbejdskompetencer.

CDIO-konceptet

DTU-RF-samarbejdet skal bidrage til at uddanne de studerende i professionel ingeniørmæssig problemløsning. I ingeniøruddannelserne er CDIO et udbredt koncept til at beskrive de faser med tilhørende kompetencer, som ingeniørens problemløsning gennemgår. CDIO er et akronym for: Conceive, Design, Implement, Operate. Konceptet anviser principper for udvikling og kvalitetssikring af ingeniøruddannelser med udgangspunkt i ingeniørarbejdets virkelighed (Crawley et al. 2014). CDIO-konceptet blev oprindeligt udviklet i et samarbejde mellem Massachusetts Institute of Technology, Chalmers Tekniska Högskola, Kungliga Tekniska Högskolan og Linköping Universitet.

I korthed kan konceptet beskrives via fire projektfaser, som vist i Tabel 1.

Conceive	<i>Mission</i> ----- <i>conceptual design</i>	I denne fase sker en erkendelse af problemstillinger, nye ideer opstår, og overordnede perspektiver og problemer afdækkes
Design	<i>preliminary design</i> ----- <i>detailed design</i>	Dernæst følger en designfase, hvor der udtænkes løsninger til problemer, herunder skitsering af designløsninger
Implement	<i>element creation</i> ----- <i>systems' integration test</i>	Under implementeringen realiseres valgte løsninger som en prototype på en proces, et produkt eller et system
Operate	<i>life cycle support</i> ----- <i>evolution</i>	I sidste fase sættes fokus på produkters anvendelse og drift af processer, produkter eller systemer

Tabel 1. Conceive-Design-Implement-Operate som en livscyklusmodel for et produkt, en proces eller et system (DTU 2013 & Crawley et al. 2014).

CDIO som uddannelseskoncept lægger vægt på at træne viden, færdigheder og kompetencer i en sammenhæng, som afspejler ingeniørens arbejdsform. Det vægtes, at grundige teoretiske kundskaber bringes i spil, men at meningskabelsen er forankret i, at disse anvendes til værdiskabelse for individ, organisation og samfund (Aarhus Universitet 2012, Malmqvist et al. 2015).

Med reference til Crawley et al. (2014) er der tre overordnede målsætninger for CDIO-konceptet:

- Mestre en dybere faglig forståelse af fundamental teknisk viden.
- Føre til udvikling og implementering af nye produkter, processer og systemer.
- Forstå den samfundsmæssige vigtighed og strategiske betydning af forskning og teknologisk udvikling.

Samarbejdet mellem DTU og RF giver mulighed for projekter, der gennemløber hele den livscyklus, som CDIO-konceptet rammesætter, og derfor er det relevant at have dette koncept som overordnet ramme for læringsmiljøet:

- Conceive: Der skal være et klart perspektiv og målsætning i projektet. Projektet skal være ny-skabende og relevant for festivalen. Her skal det bemærkes, at mange studerende selv har været gæster på festivalen og bruger denne erfaring til at formulere projektideer.

- Design: Dernæst skal de studerende udtænke og skitsere designløsninger, som drøftes og diskuteres med både vejleder og repræsentant for festivalen.
- Implement: De studerende skal overveje implementering og afprøvning af designløsningen, herunder om afprøvningen stiller særlige krav til testmiljøet, f.eks. infrastruktur.
- Operate: De studerende skal redegøre for, om produktet eller serviceydelsen kan anvendes i en bredere kontekst, dvs. andre sammenhænge end på festivalen.

Living Laboratories

Konceptet Living Labs beskrives ofte som et brugercentreret åbent innovationssystem, der opererer i en territorial kontekst (f.eks. et byområde) og samtidig integrerer forsknings- og innovationsprocesser inden for et partnerskab mellem offentlige og private organisationer (Almirall & Wareham 2011). Living Labs beskrives ofte som en attraktiv måde at engagere private virksomheder, borgere, forskere og offentlige organisationer i et gensidigt og udbytterigt læringsforløb (Miettinen 2002). Konceptet er blevet præsenteret som kombinerende innovationsmiljøer og innovationsstrategier (Bergvall-Kareborn & Stahlbrost 2009) med henblik på innovation i brugerdrevne fællesskaber, hvor alle involverede betragtes som medskabere, og aktiviteterne er præget af videndeling, samarbejde og eksperimenter (Cohen 2009). Living Labs har herved en række ligheder med åbne innovationshubs, som eksempelvis Makerspaces og FabLabs, der i deres 'institutionaliserede' form ofte etableres for at understøtte et produkt- og prototypeorienteret innovationsmiljø hos eksempelvis erhvervsvirksomheder, uddannelsesinstitutioner og kommuner (Jensen et al. 2016). Herved repræsenterer Living Labs en bredere målsætning end teknologifokuseret udvikling af produkter eller prototyper

Dell'Era og Landoni (2014) understreger særligt to karakteristika for Living Labs: i) et autentisk miljø for test og eksperimenter og ii) involvering af potentielle brugere, der er bevidste om deres medvirken i innovationsprocessen. Med reference til disse karakteristika argumenterer vi for, at RF som læringsmiljø tager form som et Living Lab, hvor der skabes mulighed for test af designløsninger i samarbejde med en professionel partner. Det skal dog understreges, at intentionen med Living Labs generelt set ikke er uddannelse men derimod oftest innovation.

Communities of Practice – grænsegængere og grænseobjekter

Begrebet 'Communities of Practice (CoP)' har flere betydninger i litteraturen, og her benyttes begrebet i Wengers et al (2002) forståelse som 'communities of practice' med vægt på kognitive aspekter af dets funktion: "groups of people who share a concern, a set of problems, or passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an on-going basis". Et CoP består af tre grundlæggende byggesten, der fungerer i samspil (Marstrand, 2005):

- Et videnområde, som udgør det emnemæssige indhold.
- Et fællesskab karakteriseret ved deltagernes gensidige engagement i forhold til videnområdet.
- En praksis som fællesskabets deltagere sammen har udviklet for effektivt at håndtere opgaver og udfordringer inden for videnområdet.

Både DTU og RF kan beskrives som organisationer bestående af flere CoP'er. Samarbejde mellem CoP'er foregår gennem de såkaldte grænseobjekter, som danner grundlag for en fælles forståelse og samarbejde mellem disse (Bowker & Star, 1999). I praksis skal grænseobjekter både være i stand til at krydse grænser mellem fagområder og samtidig være i stand til

at opretholde en eller anden form for faglig identitet for de involverede parter. Grænseobjekter kan til eksempel være teknologiske objekter eller videnobjekter. Grænseobjekter er centrale af to grunde: (i) de studerendes læring gennem grænseobjekter og (ii) det institutionelle set-up til facilitering af grænseobjekter. Med reference til Akkerman og Bakker (2011) kan interaktionsprocessen mellem medlemmer af CoP'er betragtes som en vital ressource i læring, da processen med at identificere og formulere grænseobjekter involverer hensyntagen til flere forskellige perspektiver og aktørsynspunkter. Dette indebærer en refleksionsproces, hvor de studerende udviser en adfærd rettet mod at være åbne over for andre menneskers måde at tænke på, og hvordan deres egne faglige kompetencer og perspektiver kan bidrage til fælles perspektiver og forståelse mellem CoP'erne. Læring i denne sammenhæng skal forstås forholdsvis bredt som opbygning af en ingeniørfaglig identitet og udvikling af kompetencer for samarbejde mellem organisationer. En væsentlig del af læringen ligger således i de studerendes dialog og meningsskabelse med deres kontaktpersoner hos RF i forhold til specifikke detaljer i projektet. Processen omkring facilitering af grænseobjekter understøttes af et institutionelt set-up, som beskrives detaljeret i det følgende afsnit.

Der kan ydermere drages paralleller til produktudviklingslitteraturen, som er et centralt fagområde i mange ingeniørdiscipliner. Her foreskriver majoriteten af udviklingsmodeller aktiviteter, hvor produktudviklingsteamet opfordres til at eksponere tidlige prototyper af et fremtidigt produkt overfor relevante eksterne aktører. Dette netop med den hensigt, at prototypen kan agere grænseobjekt imellem forskellige CoP'er med samme målsætning, som beskrevet herover. (Cross 2001), (Ulrich & Eppinger, 2007), (Andreasen et al. 2015).

Organisering af samarbejde og facilitering af læringsmiljøet

Vi arbejder i snitfladen mellem aktører fra to store og meget forskellige organisationer. Vi har fokus på, at det enkelte studieprojekt har et ingeniørfagligt læringsindhold, og at projektet er relevant for festivalen. Vigtige elementer i samarbejdet har derfor været at facilitere og koordinere samarbejdet på to måder: (i) facilitere samarbejdet og matche relevante samarbejdspartnere i hvert enkelt projekt samt (ii) kontinuerligt arbejde på at bygge bro mellem de to organisationer. Begge disse opgaver er for krævende og omfattende for de enkelte studerende, og derfor har organisering af samarbejdet haft stor opmærksomhed og betydning.

Det er vores erfaring, at det er både sjovt og givende at facilitere studiesamarbejdet mellem DTU og RF, men det er krævende, og der er mange udfordringer i form af flygtige dynamikker, praktiske problemer samt konstant udskiftning af persongalleriet blandt DTU's studerende og festivalens frivillige. Vores erfaringer er på linje med andres erfaringer for samarbejde mellem universiteter og eksterne partnere om studieprojekter, f.eks. Nielsen (2015), som oplister følgende fordele og ulemper: forskelle i studieordninger, holdninger blandt de studerende, skepsis i studienævn, besvær for underviserne, forskelle i semesterstrukturer, forskelle i kursustyper og økonomisk støtte.

Projektarbejde på tværs af discipliner og organisationer

Mange studerende kan have vanskeligheder med at præcisere og formulere en problemstilling. Særligt har det vist sig krævende at være præcis omkring projektets relevans for aftageren, herunder det forventede resultat. I den indledende fase kommer principperne fra CDIO-konceptet således i anvendelse. Dertil kommer, at mange aktører hos festivalen - forståeligt nok - ikke har erfaring med uddannelser, studieordninger og forskellige studerendes faglige niveau og derfor kan have forestillinger og forventninger, der ikke er velafstemt med de for-

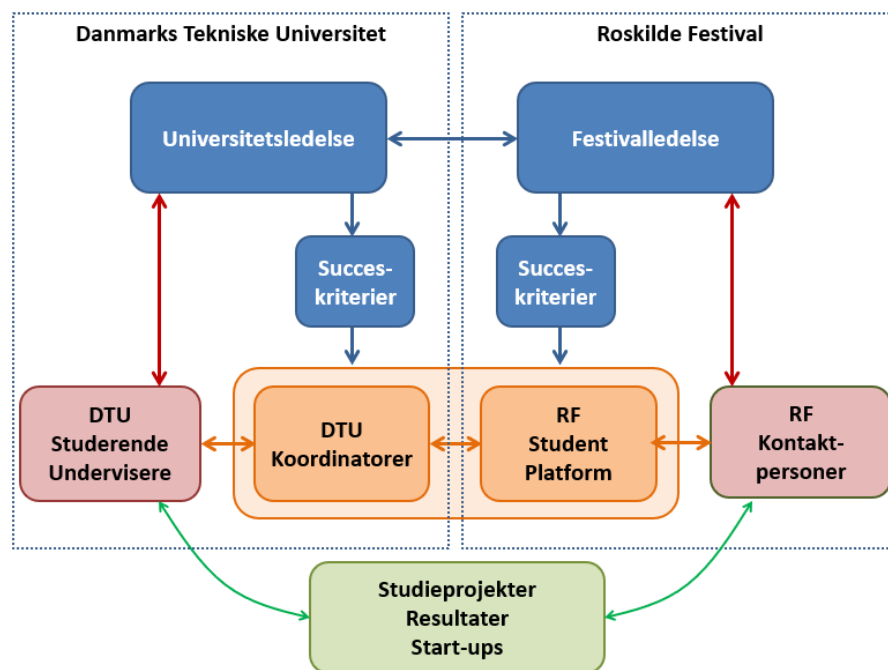
ventelige resultater. Facilitering og koordinering er derfor nøgleaktiviteter i samarbejdet. Rollen som facilitatorer og koordinatore for aktiviteterne i læringsmiljøet kan beskrives som værende brobyggere i snitfladen mellem aktører og discipliner fra de to organisationer. Vi mener, at konceptet 'Communities of Practice' er velegnet til at beskrive og undersøge betydningen og karakteristika af disse nøgleaktiviteter.

Facilitering og koordinering af samarbejde mellem CoP'er skal sikre, at samarbejdet får funktionsdygtige betingelser og rammer. Dette omfatter blandt andet, at der skabes rum og infrastruktur, samt at der på de enkelte institutioner skabes forståelse for denne type aktivitet. Koordinering af CoP'er skal fremme samspillet mellem dem, hvilket stiller forholdsvis store krav til facilitering og ledelse. I denne sammenhæng kan det være relevant at være opmærksom på funktionen som 'boundary brokers' (grænsegængere), som er beskrevet af Wenger (2000 & 2009) og Kimble et al. (2010). 'Boundary brokers' er personer, som forstår kerneværdier i flere CoP'er; de kan skabe kontakt imellem disse og introducere ideer fra et CoP til et andet og på denne måde være med til at skabe rum for nye læringsmuligheder og videndeling. Med reference til Akkerman og Bakker (2011) forudsætter koordinering af samarbejde mellem CoP'er en kommunikativ forbindelse mellem de forskellige praksisser og perspektiver, og det understreger betydningen af, at organisationen råder over personer, der besidder kompetencer som grænsegængere og brobyggere.

Varetagelse af funktionen som brobygger og grænsegænger har derfor været essentiel i samarbejdet mellem DTU og RF. Ud over kommunikative kompetencer stiller en sådan opgave store krav til faglig forståelse af ingeniøruddannelse og festivalens interesser i forhold til at understøtte udvikling af relevante grænseobjekter og i særdeleshed til kommunikative kompetencer i forhold til at være samtalepartner i forbindelse med præcisering og realisering af projektideer. Derfor bør det overvejes grundigt, hvordan varetagelse af opgaven kan understøttes af et meningsfuldt institutionelt set-up.

Institutionelt set-up - platform for praksisnært læringsmiljø

Samarbejdet har forløbet siden 2010, og det har resulteret i udvikling af et institutionelt set-up, som studieprojekterne er forankret i (illustreret på Figur 4). På figuren refererer de blå pile og bokse til de strategiske ledelsesniveauer hos henholdsvis DTU og RF. Særligt i starten af samarbejdet var der årlige møder mellem lederne fra de to organisationer, hvor forventninger, erfaringer og omfang af samarbejdet blev diskuteret og afstemt. Studieprojekterne (grønne bokse og pile) gennemføres med vejledning fra en DTU-underviser og i samarbejde med en kontaktperson fra RF (røde bokse og pile). De gule bokse og pile repræsenterer det daglige arbejde. På DTU er to ingeniørstuderende ansat som koordinatore til at varetage og være ansvarlige for det daglige arbejde, og festivalen har etableret gruppen RF Student Platform til at varetage festivalens interesser i samarbejdet. En fuldmægtig på DTU er ansvarlig projektleder for hele DTU's del af samarbejdet. Det er vores erfaring, at den åbne og uformelle dialog mellem DTU-koordinatorene og RF Student Platform har været altafgørende for samarbejdets løbende udvikling og succes, og vi har derfor placeret disse to grupper som essentielle koordinatore centralt i midten af det institutionelle set-up.



Figur 4. Institutionelt set-up for studiesamarbejdet mellem Danmarks Tekniske Universitet og Roskilde Festival. De blå bokse og pile indikerer tilpasning til den overordnede målsætning med samarbejdet. De røde bokse og pile indikerer ressourceallokering og strategiske mål. De gule bokse og pile indikerer det daglige arbejde i form af dialog, netværk, møder, facilitering, koordinering, sparring, kontrakter, støttefunktioner m.m. De grønne pile og bokse indikerer vejledning, projektarbejde og resultater.

En åben invitation til studerende, undervisere og festivalaktører er starten på at identificere og udforme projektideer til årets festival, og i denne fase tilbyder både DTU-koordinatorerne og RF Student Platform sparring og feedback på projektideer. Den indledende fase resulterer for det meste i mange relevante ideer og projektforslag, og DTU-koordinatorerne og RF Student Platform udvælger i fællesskab projekter til årets festival. I udvælgelsen lægges der vægt på projekternes relevans, realiserbarhed, økonomi, kvalitet og innovationspotentiale. I vurderingen af et studie-projekts kvalitet inddrages ofte synspunkter fra den ansvarlige underviser, som har de faglige kompetencer og viden om læringsmål.

En strukturel udfordring i samarbejdet er årshjulene for de to organisationer. På DTU er det svært at engagere studerende i studieprojekter før februar-marts måned. På dette tidspunkt er planlægningen af årets festival i den afsluttende fase, da det kan kræve et til to år at planlægge et så stort arrangement som Roskilde Festival. Det betyder, at det kan være et puslespil for DTU-koordinatorerne og RF Student Platform at få studieprojekterne placeret på festivalen, men heldigvis lykkes det som regel gennem dialog mellem parterne, da studieprojekterne i festivalsammenhæng er forholdsvis små projekter, og da der gensidigt er interesse for at skabe plads til studieprojekterne.

Strategiske succeskriterier

I hele perioden har det været afgørende, at samarbejdet har været værdiskabende for begge parter. Derfor har strategiske succeskriterier fra både DTU og RF fået betydelig opmærksomhed og været væsentlige overordnede pejlemærker for både DTU-koordinatorerne og RF Student Platform i de løbende beslutningssituationer. Dette betyder, at 'Conceive' fasen i

CDIO-konceptet ikke blot er af betydning for de studerende men også for DTU-koordinatorerne og RF Student Platform, da det har været nødvendigt at kunne argumentere for de overordnede perspektiver i de udvalgte studieprojekter i relation til de strategiske succeskriterier. Succeskriterierne er vist i Tabel 2.

Danmarks Tekniske Universitet	Roskilde Festival
<ul style="list-style-type: none"> • Studieprojekter skal opfylde læringsmål i ingeniøruddannelse, og de studerende skal opnå ECTS point for deres studieprojekt. • Studieprojekter med fokus på innovation og entreprenørskab har høj prioritet, og de studerende opfordres til at etablere start-ups. • Samarbejdet skal være en mulighed for studerende på alle DTU's ingeniøruddannelser. • De studerende skal gennem deres studieprojekt opnå kompetencer i forhold til at forstå værdiskabelse for kunder. Derfor skal projekterne være relevante for festivalen. 	<ul style="list-style-type: none"> • RF vil gerne tilbyde et læringsmiljø for unge under uddannelse. • En betydelig del af studieprojekterne skal bidrage til realisering af festivalens sociale og miljømæssige bæredygtighedsstrategi. • Festivalen har en ambition om at være testfacilitet for nye produkter og serviceydelser, som vil være relevante ikke blot for festivalen men for andre begivenheder og aktiviteter (f.eks. alternative boformer, midlertidige bosættelser). På denne måde håber festivalen at være med til at understøtte innovation og entreprenørskab i et bredere samfundsmæssigt perspektiv.

Tabel 2. Strategiske succeskriterier for henholdsvis DTU og RF for studiesamarbejdet.

Resultater

Det er frivilligt både for studerende og undervisere at deltage i samarbejdet. Studieprojekterne med RF er et tilbud, og frivilligheden er vigtig, da denne type studieprojekter ofte er mere tidskrævende for både studerende og undervisere end traditionelle kurser. Det er vores erfaring, at for langt de fleste både studerende og undervisere er den ekstra indsats fuldt ud acceptabel, da der er mange sjove oplevelser og interessante læringsmuligheder forbundet med studieprojekterne.

Mange studerende har været interesserede i at deltage med et studieprojekt, og vi har gennemført spørgeskemaundersøgelser, som viser, at langt de fleste vil anbefale deres medstuderende at deltage i samarbejdet. Spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at mange studerende er overraskede over, at projekter med eksterne partnere har et forholdsvis højt tidsforbrug og kompleksitet sammenlignet med skemalagt undervisning. Roskilde Festival er et stærkt brand blandt unge mennesker i Skandinavien, og det er vores opfattelse, at de studerende finder det attraktivt og nok også sejt at være medskabere på festivalen.

Overblik over antal studerende og studieprojekter

Detaljerede beskrivelser af studieprojekter kan findes på hjemmesiden 'Roskilde Festival powered by DTU Students' (<http://www.roskilde.dtu.dk>). Tabel 3 præsenterer for perioden 2010-2018 en opgørelse over antallet af studerende, projekter, kontaktpersoner fra festival, DTU-undervisere samt repræsenterede uddannelser.

År	Deltagere	Projekter	Antal uddannelser	RF-kontaktpersoner	Underviser
2010	20*	2	Ikke registreret	Ikke registreret	Ikke registreret
2011	20*	7	Ikke registreret	Ikke registreret	Ikke registreret
2012	130*	20	Ikke registreret	Ikke registreret	Ikke registreret
2013	99	25	14	21	21
2014	101	23	17	22	12
2015	90	21	19	10	17
2016	87	19	22	16	12
2017	83	21	21	16	15
2018	85	22	18	18	16

Tabel 3. Antal deltagere, projekter, kontaktpersoner, undervisere og repræsenterede uddannelser i perioden 2010-2018. Stjernen indikerer estimerede antal baseret på ufuldstændige historiske data. Samarbejdets arnested har været græsrodsbaseret, hvilket afspejler det lave antal deltagere over de første år.

Projekterne har omfattet mange forskellige ingeniørmæssige discipliner: fødevarer, afkøling af drikkevarer, energiproduktion, energieffektivitet, publikumsinvolvering, demonstration af nye teknologier, infrastruktur, hygiejne, vandforsyning, publikumsadfærd, affaldshåndtering, akustik, workshops for festivalgæsterne m.m. Det er derfor vores opfattelse, at samarbejdet tilbyder en stor diversitet i projektmuligheder af relevans for ingeniøruddannelserne, hvilket understøttes af opgørelsen over deltagende uddannelser i perioden 2013-2018. Samarbejdet har i denne periode studerende fra 27 ud af DTU's 63 ingeniøruddannelser. På grund af karakteren af festivalen er det forventeligt, at uddannelser inden for akustik, elektricitet, miljø, mekanik og design er hyppigt repræsenteret, hvilket er i overensstemmelse med resultaterne fra Malmqvist et al. (2015), der viser, at ingeniørdiscipliner inden for mekanik, elektricitet og computerteknologi er hyppigst repræsenteret i forhold til implementering af CDIO i uddannelserne. Tabel 4 giver et overblik over top 10-repræsenterede DTU-uddannelser i samarbejdet mellem DTU og RF.

Uddannelsesretning	Antal studerende
Informationsteknologi	11
Miljøteknologi	44
Fysik og nanoteknologi	10
Bioteknologi	18
Bygningsteknologi	32
Produktion og konstruktion	20
Elektroteknologi	61
Lyd og akustik teknologi	60
Design og innovation	155
BEng maskinteknik	11
Andre	107

Tabel 4. Overblik over top 10-repræsenterede uddannelser i perioden 2013-2018. Kategorien

'Andre' omfatter studerende fra 17 forskellige uddannelser. Studerende, der har deltaget i administrative støttefunktioner, er ikke medtaget.

For DTU er et strategisk succeskriterium, at samarbejdet skal være tilgængeligt for studerende på alle DTU's uddannelser. Når vi ser på opgørelserne over deltagende studerende, må vi konstatere, at studerende fra diplomuddannelserne er stærkt underrepræsenterede. Forklaringen på dette er, at disse uddannelser har langt mindre valgfrihed end bachelor- og kandidatuddannelserne, og derfor er det meget vanskeligt for de studerende på diplomuddannelserne at få indpasset studieprojekter i festivalregi i deres uddannelsesforløb.

Studieprojekter med fokus på studenterdrevne start-ups

Innovation og entreprenørskab er vigtige succeskriterier for begge institutioner (Tabel 2). DTU-koordinatorerne og RF Student Platform har derfor været særlige opmærksomme på at identificere og understøtte projekter med potentiale til at blive en start-up-virksomhed. En fremgangsmåde i denne proces er at vurdere projektet baseret på elementerne i CDIO-konceptet. Det kan selvfølgelig være vanskeligt at spotte potentielle start-ups, og flere projekter har af mange forskellige grunde ikke udvist det forventede resultat (f.eks. tekniske vanskeligheder, samarbejdsproblemer).

I vores arbejde er vi blevet inspireret af Ruth Grahams tanker om universitetsmiljøer, der understøtter entreprenørskab og innovationskulturer (Graham 2013 & 2014). Graham pointerer betydningen af, at entreprenørskab og innovation er en integreret del af universitetets strategi, og at ledelsens opbakning og anerkendelse af konkrete aktiviteter er essentielle for at sikre succesfulde projekter. Et andet centralt aspekt er, at de koordinerende og understøttende aktiviteter varetages af studerende. Det er også vores erfaring, at begge forhold er vigtige, og det er særligt betydningsfuldt, at DTU-koordinatorerne selv er ingeniørstuderende, som kan møde de studerende i øjenhøjde. Graham (2018) argumenterer ydermere for, at fremtidens førende uddannelsesinstitutioner inden for ingeniørvidenskab i højere grad end tidligere kommer til at flytte deres uddannelsesstilbud ud af traditionelle auditorier og tilbyde udadvendte problemorienterede og projektorganiserede undervisningstilbud, der er såvel socialt som samfundsmæssigt relevante og værdiskabende.

Fra den samlede portfolio af studieprojekter har vi udvalgt de projekter, som har resulteret i studenterdrevne start-ups, se Tabel 5. Inklusionskriteriet har været projekter, der har registreret et CVR-nummer.

I forbindelse med de studenterdrevne start-ups har samarbejdet haft opmærksomhed på rettighederne til de enkelte projekter. En del af samarbejdet omfatter derfor udarbejdelse af en kontrakt, der præciserer, at de studerendes har (IPR) til deres egne projektideer. Festivalen fungerer i samarbejdet alene som et Living Lab til test af prototyper.

I den åbne litteratur har flere forfattere understreget betydning af feedback fra potentielle interessenter og brugere tidligt i innovationsprocessen (f.eks. Ulrich & Eppinger 2007). Tilbagemeldinger fra de studerende viser, at de ikke ønsker og behov, som festivalen og dens publikum repræsenterer, giver de studerende mulighed for at udvikle produkter og servicesydelser til nichemarkeder, som det ellers kan være vanskeligt at få adgang til uden insiderviden og tæt samarbejde med interessenterne. I tråd med Living Lab konceptet foregår dette i en åben proces, hvor involverede aktører betragtes som medskabere.

År	Projekt	Beskrivelse	Billede
2011	Bio-fuel Generator	Fritureolie til elektricitetsproduktion. Diesलगenerator ombygges til at benytte brugt fritureolie fra fødevarestandene på festivalen.	
2012	Volt	Bærbar mobiloplader. En lille bærbar oplader med bytteservice, der oplader mobilen i lommen. Brugeren betaler depositum og serviceydelse.	
2012	Cutlab	Modulære og sammenfoldelige siddemøbler. Et CNC-system kaldet 'kubio' til fleksible siddepladser. Produktet har modtaget en 'Red Dot Design Award'.	
2013	DropBucket	DropBucket er en skraldespand, der kan opsættes til særlige lejligheder. Det er en udfoldelig affaldsbeholder, der er fremstillet i genbrugsbølgepap.	
2013	PeeFence	Konceptet er et blødt polymermateriale, der nemt kan foldes til et pissoir og ophænges. Produktet har modtaget en 'Danish Design Award'.	
2014	Sitpack	En sammenklappelig stol med justerbar siddehøjde.	
2015	Papernote	Et digital-fysisk personligt gækkebrev, der fabrikeres interaktivt under festivalen.	
2017	Allumen	Allumen har til formål at bruge millioner af mikroskopiske, lysende alger (bioluminescens) til at undervise i naturens egen lyskilde og fremstille inspirerende produkter.	
2017	Containdom	Koncept, som gør det nemmere for ejermændene at skille sig af med sit brugte kondom på en ordentlig måde, så det ikke ligger og flyder på jorden.	
2017	Glød	Bærbar lanterne specielt designet til musikfestivaler og udendørs sammenkomster. Interaktive farvede lyseffekter i forhold til lyd i omgivelserne.	
2018	Alarmified	Alarmified er en lille og alsidig tyverialarm, der midlertidigt kan fastgøres på personers ejendele. Når alarmen er aktiveret, vil en høj sirene lyde i tilfælde af, at den låste genstand bevæges.	
2018	BÆNK	Genanvendeligt, modulært siddemodul, som nemt kan sættes op i forskellige kombinationer alt efter festivalens ønsker og behov til indretning af fællesområder.	
2018	DrinkSaver	DrinkSaver er i høj grad tiltænkt personer, som lider af en form for funktionsnedsættelse. Formålet er at mindske spild af drikkevarer til koncerter og på festivaler.	

Tabel 5. Korte beskrivelser af studenterdrevne start-ups med angivelse af deres opfindelsesår/første år på Roskilde Festival med foto af deres produkt eller serviceydelse.

Vi har gennemført en spørgeskemaundersøgelse med de studieprojekter, der resulterede i en start-up, og fra denne undersøgelse har vi lært følgende:

- Størstedelen af projekterne havde deres første møde med potentielle brugere/kunder på festivalen. Grupperne har meldt tilbage, at disse erfaringer var særdeles betydningsfulde og effektfulde i læringsprocessen omkring markedsføring af produkter og serviceydelser.
- Living Lab-læringsmiljøet blev af de studerende vurderet som særdeles udbytterigt i forhold til at afprøve designløsningen og opnå teknisk indsigt i produkter/serviceydelser. En indsigt, som efterfølgende blev anvendt som direkte inspiration til ændringer og forbedringer af deres designs.
- Der er rum for forbedringer i forhold til en tættere forbindelse mellem platformen for samarbejdet mellem DTU og RF og de øvrige innovationsinitiativer og -aktiviteter på DTU. Det er indtrykket, at der ikke er tilstrækkelig opmærksomhed på at understøtte den videre innovationsproces, når projekterne ikke længere er en del af platformen.
- De studerende vil i høj grad gerne anbefale DTU-RF-samarbejdet til medstuderende med et tilsvarende ønske om studenterdrevne start-ups.

Lessonslearned - praksisnært læringsmiljø i ingeniøruddannelser

Nødvendigheden af et fleksibilitet læringsmiljø

Som det fremgår af Tabel 2, er det en målsætning for DTU, at festivalsamarbejdet skal være tilgængeligt for alle ingeniøruddannelserne på DTU og for studerende på alle niveauer i uddannelsesforløbet. Hovedparten af aktiviteterne skal være meriterende. Diversiteten i faglige interesser og variationen i uddannelsesniveau har betydet, at der er udviklet og tilbydes fire forskellige former for deltagelse med studieaktiviteter på selve festivalen, se Tabel 6.

Aktivitet	Karakteristika	Merit
Kurser målrettet festivalen (akustik og affaldshåndtering)	Kurser udbudt af undervisere ansvarlige for kursets indhold og læringsmål.	Ja
Projekter om festivalcases i eksisterende kurser	Undviserne identificerer et tema for et kursus, som er relevant for festivalen, f.eks. forbedring af festivaloplevelsen for handicappede mennesker.	Ja
Specialkurser	Indholdet af et specialkursus aftales og defineres mellem de studerende, underviser på DTU og en kontaktperson fra RF.	Ja
Administrative støttefunktioner og studerendes egne projekter	DTU har hvert år en stand (Tech Lab) på festivalen, som bemannes af studerende. Studerende kan endvidere i begrænset omfang deltage med egne projekter.	Nej

Tabel 6. Fire forskellige former for studieaktiviteter i samarbejdet mellem DTU og Roskilde Festival.

I forhold til fleksibilitet i studieprojekter er det også en mulighed at gennemføre samarbejde på andre tidspunkter end under selve festivalen. Et eksempel på dette er kurset 'Implementering og performance management', som i undervisningen har benyttet en case om festivalens bæredygtighedsstrategi. Her skulle de studerende gennemføre interviews med aktører i festivalen omkring implementering af strategien i festivalens daglige arbejde. På grundlag af

kursets teoretiske pensum og empirien indsamlet gennem interviews udarbejdede de studerende anbefalinger til, hvordan festivalen kan forbedre implementering af strategien.

Pædagogiske praksisser i læringsmiljøet

Målsætningen om fleksibilitet i læringsmiljøet har bevirket, at der er to overordnede pædagogiske praksisser. Den ene er en anvendelsesorienteret praksis, hvor de studerende først deltager i teoretisk undervisning på DTU og dernæst arbejder med en veldefineret opgave inden for det teoretiske felt. Den anvendelsesorienterede praksis omfatter to kurser (akustik og affaldshåndtering). Den anden er en innovations- og entreprenørskabsorienteret praksis, som giver de studerende mulighed for at afprøve entreprenørskab på egen krop, og dette omfatter evnen til at se muligheder, at konceptualisere ideer, at tænke strategisk, at skabe relationer, at indgå i komplekse arbejdsprocesser, alt sammen med udgangspunkt i et fagligt perspektiv (Jørgensen & Hjortsø 2015). Begge pædagogiske praksisser har høj ingeniørmæssig faglighed som grundlag.

For både DTU og RF er studieaktiviteter med fokus på entreprenørskab og innovation vigtige succeskriterier. Med reference til Jørgensen og Hjortsø (2015) er der tale om, at læringsmålet er en øget handlingskraft hos de studerede, så de kan overkomme udfordringer i innovations- og implementeringsprocesser. Mange studieprojekter har resulteret i start-ups (Tabel 5), hvilket indikerer, at de studerende har været i stand til at overkomme disse udfordringer. I denne sammenhæng skal det bemærkes, at langt de fleste studieprojekter ikke har resulteret i start-ups af mange forskellige årsager. Først og fremmest kan projekternes formål være at bringe ny viden til festivalen og uden at have kommercialisering i sigte. I andre tilfælde har de studerende erfaret, at deres produkt ikke i tilstrækkelig grad løser en specifik problemstilling, eller de studerende har ikke ønsket at videreføre samarbejdet i projektgruppen. I disse tilfælde er festivalens udbytte, at studieprojekterne eksponerer festivalorganisationen overfor ny teknologi, der kan stimulere udvikling, adoption af denne nye teknologi samt komplimentere de eksisterende kompetencer hos festivalen. En sådan tilgang til innovation via samarbejde med universiteter kan også findes reflekteret i den eksisterende forskning omkring universitetssamarbejder (Frølund et al. 2019), (McConnel & Cross 2019). Her bør ydermere nævnes, at begge ledelser har udvist forståelse for, at de fleste projekter alene er på festivalen en enkelt gang med det læringsmål at styrke de studerendes professionelle kompetencer inden for tværgående problemorientering og projektorganisering, hvilket er udtrykt af Akkerman og Bakker (2011): [...work and learning are not only about becoming an expert in a particular bounded domain but also about crossing boundaries].

Vi har konstateret, at studieprojekter på festivalen primært appellerer til entreprenante, kreative og selvkørende studerende, som kan og gerne vil klare mange udfordringer på egen hånd. Denne erfaring er i overensstemmelse med Jørgensen og Hjortsø (2015), som pointerer, at den entreprenante studerende er karakteriseret ved en empatisk, analytisk, kreativ, beslutsom og selvsikker adfærd. I fremtiden bør det overvejes, om der skal udvikles tilbud til studerende, der har brug for undervisningsforløb med en veldefineret struktur. Det kan til eksempel være særligt fagnørdede studerende, der måske kunne have stort udbytte af at indgå i en projektgruppe med andre faggrupper.

Med henvisning til Jørgensen og Hjortsø (2015) er mange akademikere utroligt gode til at analysere problemer, men dette løser ikke problemer. Vi mener, at fokus på faserne i CDIO-konceptet samt fokus på formulering af grænseobjekter både giver de studerede mulighed

for at analysere problemer men samtidig komme skridtet videre og arbejde med at udvikle fagligt funderede og værdiskabende løsninger.

Som nævnt har vi gennem en spørgeskemaundersøgelse erfaret, at mange studerende er overraskede over, at projekter med festivalen har et forholdsvis højt tidsforbrug og kompleksitet sammenlignet med skemalagt undervisning. Denne form for læring er nyttig, da samfundets krav til studerendes kernefaglighed er stigende samtidig med øgede forventninger til, at studerende kan indgå i komplekse sammenhænge på tværs af fag og discipliner. Her kan innovations- og entreprenørskabspædagogikken være en del af løsningen, da den handler om at bringe innovationsprocessen ind i en fagdisciplinær kontekst, hvor den studerende ved at arbejde med sin egen faglighed udvikler sit blik og sin evne til at skabe værdi gennem at sætte sin egen faglige viden i spil. (Jørgensen & Hjortsø 2015). Dette er på linje med anbefalinger fra Chamorro-Premuzic og Frankiewicz, (2019), som pointerer nytten af såkaldte 'softskills' hos universitetskandidater, f.eks. ledelse af team samt åbenhed overfor andres synspunkter.

I samarbejdet mellem DTU og festivalen har det været afgørende, at de forskellige former for studieaktiviteter har en faglig underviser eller vejleder, som sikrer det faglige niveau i de studerendes arbejde foruden en opfyldelse af læringsmål og andre uddannelsesmæssige krav, samt at de studerende opnår ECTS point for deres studieprojekt.

Det overordnede set-up

Opbakning fra begge ledelser har været en essentiel forudsætning for samarbejdet mellem DTU og RF. Opbakningen har været i form af ressourceallokering og økonomi sammen med lydhørhed og tydelig anerkendelse af resultaterne af samarbejdet. Opbakningen har været til både studerende, medarbejdere og festivalaktører. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at der hvert år arrangeres en rundvisning på festivalpladsen, hvor omkring 60-70 medarbejdere fra DTU har mulighed for at se og høre om årets studieprojekter, og i 2017 besøgte DTU's ledelse og direktørkreds festivalen, Figur 5. I korthed kan ledelsesstilen i begge organisationer betegnes som 'bottom-up', rummelig med plads til fejl, anerkendende og visionsdrevet med fokus på de studerende som medskabere på festivalen med ansvar og ejerskab for deres egne projekter.



Figur 5. DTU's ledelse og direktørkredsen besøger Roskilde Festival i 2017.

Både på DTU og festivalen har samarbejdet været forankret i støttefunktioner og ikke på et specifikt universitetsinstitut eller i en festivalafdeling. Det er vores opfattelse, at denne forankring af samarbejdet har været med til at skabe en robust organisering med rum for nye ideer uafhængigt af enkelte fagområders og aktørers særinteresser.

Det institutionelle set-up er udviklet gennem en længere årrække og tilpasset DTU's ønsker. Det er et forholdsvis ressourcekrævende set-up, og det kan overvejes, om ressourcerne kan anvendes mere optimalt på andre måder.

Værdiskabelse og succeskriterier

Som nævnt i indledningen ønsker DTU et tæt samarbejde mellem virksomheder og studerende med fokus på, at de studerende får mulighed for at afprøve prototyper og få sparring fra virksomheder. Tilbagemeldingerne fra spørgeskemaundersøgelserne viser, at de studerende ønsker feedback på deres projekt i prototypestadiet, og alle respondenterne svarer, at de i nogen eller høj grad har gennemført ændringer i deres produkt som resultat af afprøvningsen. RF ønsker at være testfacilitet for nye produkter og serviceydelser, som vil være relevante ikke alene for festivalen men i et bredere samfundsmæssigt perspektiv. Flere produkter er efterfølgende benyttet andre steder end på Roskilde Festival (f.eks. Volt, PeeFence, Dropbucket, Cutlab). Co-branding er væsentligt for begge organisationer. DTU informerer i rekrutteringsaktiviteter om muligheden for studieprojekter på Roskilde Festival (f.eks. Åbent Hus).

Festivalen ønsker som del af strategien for social ansvarlighed at tilbyde et læringsmiljø for unge under uddannelse. I denne forbindelse skal det nævnes, at festivalen har og har haft samarbejde om studieprojekter med flere uddannelsesinstitutioner. Samarbejdet kan have forskellige omfang og indhold, men fælles karakteristika har været opbakning fra ledelsen samt en fast forankring i en understøttende faglig og organisatorisk struktur. Denne erfaring er i overensstemmelse med Jørgensen og Hjortsø, (2015), der pointerer, at kreativitet og innovation i undervisning styrkes af en veltilrettelagt struktur.

DTU-koordinatorer og RF Student Platform

Både DTU-koordinatorerne og RF Student Platform arbejder året rundt med at etablere og vedligeholde netværk, da planlægning af en festival foregår løbende og tager et til to år. For at opretholde opmærksomheden omkring mulighederne i samarbejdet udarbejdes jævnligt små artikler i interne medier i begge organisationer, og her er der særligt fokus på at fortælle om succesfulde innovative studieprojekter. En tæt og god dialog mellem DTU-koordinatorerne og RF Student Platform har været sikret ved 6-8 årlige møder og kontakt via mails med henblik på at evaluere årets projekter samt diskutere planer og ideer for den kommende festival.

Der er mange studieprojekter, og det kan være en udfordring at bevare overblikket i forhold til proces, resultater og læring i det enkelte projekt. Det betyder også, at det kan være vanskeligt at få overblik over, hvordan de enkelte projekter efterfølgende udvikler sig. En anden stor udfordring er at identificere egnede studieprojekter og finde den rette snitflade af interesse for begge parter. En tredje udfordring er, at det kan være svært at give forskellige aktører rettidige klare svar på, om projekterne gennemføres eller ej (særligt tidligt på året). I uddannelsesregi kan dette give vanskeligheder i forhold til kursustilmelding, i forhold til at finde vejledere mv. For festivalen kan det betyde forstyrrelse omkring planlægning og allokering af plads osv.

DTU-koordinatorerne og RF Student Platform har en afgørende funktion i samarbejdet. Man kan sige, at de to grupper udgør samarbejdets maskinrum, da de fungerer som brobyggere og grænsegængere samt er med til at identificere og præcisere projekter af fælles interesse (grænseobjekter). De varetager i fællesskab opgaver på fem dimensioner: (i) forståelse af kerneværdier og strategiske succeskriterier i begge organisationer og funktion som en slags 'tolke' og samtalepartnere i dialogen mellem de to organisationer, (ii) god forståelse af den problemorienterede og projektorgerede undervisningsform, herunder afgrænsning og fokusering af projekter, (iii) proaktivitet i forhold til videndeling året rundt mellem de to organisationer, (iv) professionel og praktisk servicering af studieprojekterne og (v) faglig styrke og personligt mod til at udvælge og afvise studieprojekter.

Konklusion

Vi har argumenteret for, at infrastrukturen i en non-profit musikfestival med et internationalt brand er et pædagogisk attraktivt Living Lab-læringsmiljø for ingeniørstuderende med mulighed for udfoldning af CDIO-konceptet i ingeniørmæssig problemløsning samt med mulighed for at erhverve kompetencer til at indgå i projektorgering på tværs af organisationer.

Samarbejdet mellem DTU og RF kan ses som en del af den udvikling, universitetspædagogikken gennemløber i disse år med en stadig stigende opmærksomhed på og interesse for at skabe åbne og praksisnære innovationsmiljøer med eksterne samarbejdspartnere, hvor de studerende som del af deres uddannelse kan gennemføre studierelevante aktiviteter, der samtidigt er værdiskabende socialt og samfundsmæssigt.

Vi har erfaret, at både formen og omfanget af samarbejdet mellem DTU og RF er både udfordrende og ressourcekrævende, og for at få samarbejdet til at blomstre og opnå de ønskede resultater er det nødvendigt at etablere et robust institutionelt set-up, som kan understøtte aktiviteterne.

Vi håber, vores erfaringer kan være til inspiration for andre uddannelsesinstitutioner, som ønsker at etablere tilsvarende samarbejde med eksterne partnere.

Tak

Forfatterne vil gerne sende en stor tak til alle, der gennem årene har deltaget i samarbejdet. Deres opbakning, anerkendelse og engagement har været altafgørende for samarbejdets succes. En særlig tak til de entusiastiske, dedikerede og kreative ingeniørstuderende, som har bidraget med godt humør samt innovative projekter og ideer.

Referencer

- Aarhus Universitet (2012). Håndbog i CDIO ved ASE. En beskrivelse af ingeniørprofiler og et arbejdsredskab for uddannelsesudvikling, Aarhus Universitet, School of Engineering.
- Akkerman, S.F., Bakker, A. (2011). "Boundary Crossing and Boundary Objects", *Review of Educational Research*, 81/2, 132-169.
- Almirall, E., Wareham, J. (2011). *Living Labs: Arbiters of Mid- and Ground- Level Innovation. Technology Analysis and Strategic Management*.
- Andreasen et al. (2015), *Conceptual Design*, Springer International Publishing

- Askehave, I. (Ansv.), Prehn, H.L., Pedersen, J., Pedersen, M.T. (2015). PBL - Problembaseret læring, Aalborg Universitet.
- Bergvall-Kareborn, B., Stahlbrost, A. (2009). Living Lab: an open and citizen-centric approach for innovation. *Int. J. Innov. Reg. Dev.* 1, 356–370.
<https://doi.org/10.1504/IJIRD.2009.022727>
- Bowker, G.C.; Star, S.L. (1999). *Sorting Things Out. Classification and Its Consequences*, The MIT Press.
- Chamorro-Premuzic, T., Frankiewicz, B. (2019). Does Higher Education Still Prepare People for Jobs?, *Harvard Business Review*, <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs>
- Cohen, E.B. (2009). *Growing Information: Part I. Informing Science*.
- Crawley, E.F.; Malmqvist, J.; Östlund, S.; Brodeur, D.R.; Edström, K. (2014). *Rethinking Engineering Education. The CDIO Approach*, Chapter 2, Springer International Publishing Switzerland.
- Cross, N. (2001). *Engineering Design Methods: Strategies for product design*, John Wiley & Sons.
- Dell'Era, C., Landoni, P. (2014). Living Lab: A Methodology between User-Centred Design and Participatory Design. *Creat. Innov. Manag.* 23, 137–154.
<https://doi.org/10.1111/caim.12061>
- DTU (2013). *Håndbog for CDIO på DTU's diplomingeniøruddannelser*, Version 2-2013.
- DTU (2018). *Strategy 2014-2019*, http://emagstudio.win.dtu.dk/E-books/Corporate/Strategi_2014-2019/
- Frølund, L., Murray, F., Riedel, M. (2018). Developing Successful Strategic Partnerships With Universities, *MITSloan Management Review*, <https://sloanreview.mit.edu/article/developing-successful-strategic-partnerships-with-universities/>
- Geraldi, J., Thuesen, C., Oehmen, J., Stingl, V. (2017). *Doing projects. A Nordic Flavour to Manage Projects*, DS Handbook 185-2017, Forlaget Dansk Standard.
- Graham, R. (2013). *Technology Innovation Ecosystem Benchmarking Study: Key findings from Phase 1*, MIT Skoltech Initiative.
- Graham, R. (2014). *Creating university-based entrepreneurial ecosystems - evidence from emerging world leaders*, MIT Skoltech Initiative.
- Graham, R. (2018). *The Global State of the art in engineering education*, MIT.
- IRISgroup (2018). *Iværksætter på DTU gennem to årtier - indsats, resultater og samfundsmæssige effekter*. Prepared for the Technical University of Denmark.
- Jensen, L.S., Özkil, A.G., Mougaard, K. (2016). *Makerspaces in Engineering Education: A Case Study*. *Proc. Asme Int. Des. Eng. Tech. Conf. Comput. Inf. Eng. Conf.* Vol 3.
- Jørgensen, C.B., Hjortsø, C.N. (2015). *At åbne de lukkede undervisningsrum: innovationspæ-*

dagogik/entreprenørskabsundervisning, [In:] Rienecker, L., Jørgensen, P.S. Universitetspædagogiske praksisser, Samfundslitteratur.

- Kimble, C.; Grenier, C.; Goglio-Primard, K. (2010). Innovation and knowledge sharing across professional boundaries: Political interplay between boundary objects and boundary brokers, *International Journal of Information Management*, vol. 30, 437-444.
- Krogh, L., Wiberg, M. (2013). Problemorienteret og projektorganiseret undervisning, [In:] Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J., Ingerslev, G.H. Universitetspædagogik, Samfundslitteratur.
- Lehmann, M., Christensen, P.; Du, X., Thrane, M. (2008). "Problem-oriented and project-based learning (POPBL) as an innovative learning strategy for sustainable development in engineering education", *Eur. J. Eng. Educ.*, vol. 33, no. 3, 283-295.
- Malmqvist, J., Hugo, R., Kjellberg, M. (2015). A Survey of CDIO Implementation Globally – Effects on Educational Quality. Proceedings of the 11th International CDIO Conference, Chengdu University of Information Technology, Chengdu, Sichuan, P.R. China, June 8-11, 2015.
- Marstrand, S. (2005). Videndeling i og mellem communities of practice, *Ledelse & Erhvervsøkonomi*, 3/2005, 153-163.
- Miettinen, R. (2002). How Do We Keep the Living Laboratory Alive? Learning and Conflicts in Living Lab Collaboration - ProQuest. *Technol. Innov. Manag. Rev.*
- McConnell, D.P., Cross, S.E (2019) Realizing the Value of Industry-University Innovation Alliances, *Research-Technology Management*, 62:2, 40-48, DOI: 10.1080/08956308.2019.1563437
- Nielsen, M.F. (2015). Samarbejde med eksterne partnere om studieprojekter, [In:] Rienecker, L., Jørgensen, P.S. Universitetspædagogiske praksisser, Samfundslitteratur.
- Roskilde Festival (2018). www.roskilde-festival.dk
- Ulrich, K. T, Eppinger S. T. (2007). *Product design and development*. McGraw-Hill Higher Education.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems, *Organisation*, vol. 7(2), 225-246.
- Wenger, E.; McDermott, R.; Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice, A guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2009). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept, <http://wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/>

Et statistikfags succesfulde omstrukturering – fokus på alignment og god feedbackpraksis

Morten Nyboe Tabor^{a,1}, Rikke Lyngby von Müllen^b

^aInstitute for New Economic Thinking

^bPædagogisk Center Samfundsvidenskab, Københavns Universitet

Faglig artikel, fagfællebedømt

Faget Econometrics II blev over en fireårig periode gennemgribende omstruktureret pædagogisk. Motivet var, at for mange studerende lærte for lidt og på for lavt taksonomisk niveau. Omstruktureringens formål var at skabe tydelig alignment mellem fagets læringsaktiviteter, bedømmelse og læringsmål og som en del heraf følge Nicol og Macfarlane-Dick's (2006) syv principper for god feedbackpraksis, der understøtter selvreguleret læring for at hjælpe studerende til en dybere opfyldelse af læringsmålene. For at opnå det introducerede vi en portfolioeksamen baseret på case-opgaver med online peer-feedback og genaflevering, udskiftede traditionelle forelæsninger med et flipped classroom og aktiverede studerende i øvelsestimerne. Vi beskriver omstruktureringens formål og implementering; analyserer hvorledes implementeringen levede op til de syv principper for god feedbackpraksis; og vi argumenterer for, at omstruktureringen var en stor succes, idet vi efter de nye tiltag har set større arbejdsindsats og læringsudbytte samt højere karakterer og beståelsesrater.

Introduktion

Vi beskriver i denne artikel den omfattende omstrukturering af det obligatoriske bachelorfag Econometrics II på tredje år af økonomistudiet (polit) på Københavns Universitet, som artiklens førsteforfatter gennemførte fra 2015 til 2018.²

Motivationen for omstruktureringen var, at for mange studerende leverede en begrænset arbejdsindsats i løbet af semestret og kun opnåede en overfladisk opfyldelse af fagets taksonomisk avancerede læringsmål. En forklaring på dette var, at læringsaktiviteterne, bedømmelsen og læringsmålene ikke i tilstrækkelig grad var alignet med de taksonomisk avancerede læringsmål for faget (Biggs og Tang, 2011), og formålet med omstruktureringen var at skabe en eksamensform og undervisningsaktiviteter, der var alignet med fagets centrale læringsmål på en måde, der kunne hjælpe de studerende til en dybere opfyldelse af læringsmålene.

Vi beskriver i denne artikel motivationen og de teoretiske overvejelser bag omstruktureringen samt den praktiske implementering. Derefter analyserer vi, hvordan den implementere-

¹Kontakt: mortentabor@gmail.com

²Førsteforfatteren var drivkraften bag omstruktureringen, men derudover bidrog Adjunkt Rasmus Søndergaard Pedersen (som underviste faget i foråret 2016 og 2017), studielederne Mette Gørtz og Henrik Hansen samt de pædagogiske konsulenter Lotte Sjøsted og Lise Stenbæk til at udvikle fagets nye struktur. Efterfølgende har særligt artiklens andenforfatter bidraget til at videreudvikle undervisningen i faget.

de eksamensform og læringsaktiviteterne byggede på Nicol og MacFarlane-Dick's (2006) syv principper for god feedbackpraksis, der understøtter selvreguleret læring. Endelig argumenterer vi for, at omstruktureringen har været en stor succes, idet vi efter alle de nye tiltag har set en større arbejdsindsats over hele semestret, et større selvrapporтерet læringsudbytte samt højere karakterer og en meget lavere dumpeprocent trods en bedømmelse på et højere taksonomisk niveau. Til sidst samler vi op og giver anbefalinger til andre undervisere, der ønsker at lade sig inspirere af eksemplet.

Det pædagogiske problem

Artiklens førsteforfatter begyndte at undervise Econometrics II i foråret 2015 samtidig med, at han startede på universitetspædagogikum.

Faget udgjorde 7,5 ECTS points og havde i perioden 70-110 og 220-250 studerende i hhv. forårs- og efterårssemestret. Det var inden omstruktureringen bygget op omkring traditionelle forelæsninger suppleret med traditionelle øvelsestimer, hvor studenterinstruktører gennemgik teoretiske og empiriske opgaver på hold af 30-40 studerende; de studerende skulle have godkendt tre ud af fire mindre empiriske afleveringsopgaver i løbet af semestret for at blive indstillet til eksamen. Eksamen var mundtlig med tyve minutters forberedelse med hjælpemidler. I foråret 2015 var karaktergennemsnittet 4,6 (inkl. reeksamen), og 58 procent af de tilmeldte studerende bestod den ordinære eksamen (67 procent til reeksamen).

For at få flere studerende til at forberede sig til forelæsningerne introduceredes i efteråret 2015 online review-quizzer og online videoer af maksimalt ti minutters varighed. I videoerne anvendte underviser pencasts - hvor der skrives på en tablet-computer, mens underviser forklarer - til at forklare den statistiske teori og screencasts - hvor skærbilledet optages, mens underviser forklarer - til at vise, hvordan den statistiske software anvendes i praksis. Derudover blev der tilføjet enkelte quizzer med peer-diskussion og student response system i forelæsningerne for at aktivere de studerende. Endelig introduceredes løbende evalueringer med fokus på, hvordan de studerende arbejdede med faget, deres læringsudbytte af fagets forskellige aktiviteter, samt hvordan disse aktiviteter kunne forbedres. Denne løbende evalueringspraksis fortsatte gennem hele forløbet frem til 2018.

Efter disse tiltag steg karaktergennemsnittet til 6,3 i efteråret 2015 (inkl. reeksamen), og 82 procent af de tilmeldte studerende bestod den ordinære eksamen (63 procent til reeksamen).

Trods denne positive udvikling var dumpeprocenten stadig bekymrende, og undervisers indtryk var, at en (for) stor del af de studerende levede op til det meste af Ramsdens (2003, s. 47) beskrivelse af, hvad der karakteriserer en overfladisk læringstilgang. For det første lagde mange studerende en begrænset arbejdsindsats i løbet af semestret. Således svarede kun halvdelen af de studerende i midtvejsevalueringen fra efteråret 2015, at de forberedte sig til forelæsningerne, og i slutevalueringen svarede 34 procent, at de brugte under fire timer ugentligt på faget uden for undervisningstiden. For det andet blev de obligatoriske opgaver typisk kun besvaret på et niveau svarende til, hvad der minimalt krævedes for godkendelse. For det tredje opnåede mange studerende en mangelfuld forståelse af centrale dele af pensum. Eksempelvis afslørede quizzerne i forelæsningerne og den mundtlige eksamen, at mange studerende ikke var i stand til ret meget mere end en mekanisk applikation af matematiske formler uden at kunne overføre dem til en ny kontekst.

Fagets centrale læringsmål var, at de studerende skulle kunne anvende de statistiske teorier og metoder til at analysere nye data og fortolke og præsentere deres resultater, og lå langt fra den mekaniske applikation, mange studerende præsterede. De mange studerendes overfladiske læringstilgang kunne derfor tyde på, at faget ikke i tilstrækkelig grad var alignet (Biggs og Tang, 2011). Den selvstændige analyse, fortolkning og præsentation var også målet for de obligatoriske opgaver i faget, men disse skulle kun godkendes og indgik ikke i den endelige bedømmelse. Til den mundtlige eksamen skulle de studerende ikke selv analysere nye data og præsentere deres resultater, men gennemgå en statistisk model og fortolke udvalgte resultater af en empirisk analyse foretaget af underviseren. Det forudsigelige resultat var, at de fleste studerende løste de obligatoriske opgaver i løbet af semestret på det minimale niveau krævet for opgavegodkendelse og koncentrerede sig om at lære det, der blev testet til eksamen, frem for det, der var fagets læringsmål.

Denne unalignment gik igen i undervisningsformen, som kun i begrænset omfang aktiverede de studerende eller gav dem løbende feedback på deres opnåelse af læringsmålene. Både forelæsninger og øvelsestimer var fokuserede på transmission af viden fra underviser eller instruktører til de studerende, og det medvirkede til, at mange studerende lagde en meget begrænset arbejdsindsats i løbet af semestret og i stedet lagde størstedelen af arbejdsindsatsen umiddelbart op til eksamen.

Portfolioeksamen og feedback

Ved afslutningen af faget i efteråret 2015 stod det klart for førsteforfatteren og hans samarbejdspartnere, at det ikke var nok blot at tilbyde de studerende flere og bedre redskaber til læring: Der var behov for at skabe en klar sammenhæng mellem læringsmål, eksamination og læringsaktiviteter, som kunne hjælpe de studerende til en dybere opfyldelse af læringsmålene. Da faggruppen ikke ønskede at ændre radikalt på læringsmålene, skulle ændringerne i fagets alignment-trekant (Biggs og Tang, 2011) fokuseres på eksamination og læringsaktiviteter.

Der skulle først designes en eksaminationsform, som var bedre alignet med fagets centrale læringsmål, og som i højere grad end tidligere kunne motivere de studerende til løbende at gennemføre læringsaktiviteter og modtage forskellige former for feedback på dem. Gruppen bag faget (se fodnote 1) valgte i efteråret 2016 at udskifte den mundtlige eksamen med en portfolioeksamen, hvor de studerende i løbet af semestret skulle løse case-baserede opgaver, give hinanden online peer-feedback og genaflevere opgaverne til slut (se Tabel 1 for en detaljeret beskrivelse). De case-baserede opgaver skabte alignment mellem bedømmelsen og fagets læringsmål, og den nye eksamensform gjorde det muligt at evaluere bredere og mere overførbare kompetencer på højere taksonomisk niveau og at undgå den tidspressede mundtlige sluteksamens uundgåelige favorisering af studerende med bestemte evner, som ikke nødvendigvis er korreleret med økonometrisk kunnen (Richardson, 2015; Gibbs og Lucas, 1997).

Den nye styrkede sammenhæng mellem læringsmål og bedømmelsesform dannede et solidt fundament for omstruktureringen af læringsaktiviteterne gennem semestret. For at klare sig godt skulle de studerende arbejde selvstændigt og løbende, og læringsaktiviteterne skulle understøtte dem i det. Vi ved fra flere af det sidste årtis metaanalyser af, hvad der påvirker læring, at god feedbackpraksis er en af de væsentligste faktorer, som den enkelte underviser kan påvirke (Hattie, 2009; Schneider og Preckel, 2017), og det var derfor målet at designe undervisningsaktiviteter, hvor de studerende var aktive og løbende fik feedback på deres

aktivitet og deres progression mod læringsmålene, som de kunne bruge til at tage ansvar for deres egen vej til målene.

Nicol og Macfarlane-Dick (2006) beskriver syv meget anerkendte principper for god feedbackpraksis, der understøtter, at studerende kan selvregulere deres læring. Det var med udgangspunkt i disse principper (se også Nicol et al., 2014), at vi gennemtænkte undervisningen og eksamen med henblik på at skabe den bedst mulige feedbackpraksis.

Man skal dog huske, at forudsætningen for at modtage god feedback er, at man først har produceret noget (Hattie og Timperley, 2007), og det er centralt, at man har gjort sig umage med at producere dette, for at være interesseret i feedback (Draper, 2009; Kluger og DeNisi, 1996). Denne forudsætning er ikke banal, når målgruppen er politstuderende, som er kendt for at være tidsoptimerende og ofte har en stærk præference for at lave mindst muligt studiearbejde i løbet af semestret og så knokle nogle uger op til eksamen.³Portfolioeksamen øgede incitamentet til at bryde denne vane og lære bedst muligt i løbet af semestret, hvilket skabte grundlaget for alle øvrige tiltag for at styrke fagets feedbackpraksis.

Nicol og Macfarlane-Dicks syv principper (2006) siger, at god feedback:

Princip 1: Helps clarify what good performance is.

Princip 2: Facilitates the development of self-assessment (reflection) in learning.

Princip 3: Delivers high quality information to students about their learning.

Princip 4: Encourages teacher and peer dialogue around learning.

Princip 5: Encourages positive motivational beliefs and self-esteem.

Princip 6: Provides opportunities to close the gap between current and desired performance.

Princip 7: Provides information to the teacher that can be used to help shape the teaching.

Det var vores mål at designe fagets læringsaktiviteter, så alle principperne var tænkt ind.

Den overordnede indsats for god feedbackpraksis bestod af tre dele.

Den første var som nævnt at gøre peer-feedback og genaflevering til en integreret del af eksamen, hvilket skulle motivere de studerende til løbende indsats og til at spille en central og aktiv rolle i den løbende feedback.

Den anden var en gradvis udskiftning af traditionelle forelæsninger med et flipped classroom (Bergman og Sams, 2012). Her skulle de studerende selvstændigt opnå læringsmålene ved at forberede sig til forelæsningerne ved 1) at læse en del af pensum, 2) se en online ti-minutters video, hvori underviser gennemgik den relevante del af pensum, 3) besvare en online review-quiz med multiple-choice spørgsmål og 4) i fagets diskussionsforum stille (anonyme) spørgsmål til pensum eller kommentere, hvilke dele af fagstoffet de ønskede uddybet i den efterfølgende forelæsning.

Som det tredje omstrukturerede vi øvelsetimerne, så de studerende aktivt arbejdede på at løse opgaverne selv, mens underviserne besvarede spørgsmål og gav feedback. I halvdelen af øvelsetimerne arbejdede de studerende med teoretiske opgaver. Her samledes alle stu-

³I langt størstedelen af BA-fagene er eksamen skriftlig uden hjælpemidler.

derende, underviser og studenterinstruktører i ét lokale, og de studerende samarbejdede om at løse opgaverne, mens underviserne bevægede sig rundt og gav feedback. Efter timerne var en detaljeret skriftlig løsning på opgaverne tilgængelig. I den anden halvdel af øvelsessitimerne, der foregik separat på de enkelte øvelseshold, arbejdede de studerende med at løse empiriske opgaver. De havde adgang til online tutorials, der ved at kombinere videoer, spørgsmål, skriftlige løsninger og quizzes guidede de studerende gennem opgaverne, mens studenterinstruktørerne gav feedback og fulgte op i det omfang, der var behov for det.

Med de syv principper som udgangspunkt vil vi i det følgende belyse detaljeret, hvordan og hvorfor disse tiltag bidrog til en feedbackkultur i faget, som var grundlæggende anderledes end før omstruktureringen.

Vores beskrivelse og analyse trækker ud over forfatterens erfaringer og diskussioner på midtvejsevalueringer og instituttets standardiserede slutevaluering for semestrene fra foråret 2015 til efteråret 2018, en separat evaluering af peer-feedback-processen fra efteråret 2018, interviews med studerende, der tidligere har fulgt faget, og karakterstatistik for faget. Disse datakilder er detaljeret beskrevet i Tabel 2.

<i>De case-baserede opgaver</i>	<p>I løbet af semestret arbejdede de studerende med fem opgaver baseret på relevante cases, eksempelvis baseret på analyser fra Nationalbanken eller publicerede artikler. Opgaverne var åbent formuleret med en kort motivation, et hovedspørgsmål, der skulle besvares, og en databeskrivelse.</p> <p>For at besvare opgaven skulle de studerende udføre en statistisk analyse og beskrive den anvendte teori og deres resultater i en samlet rapport på maksimalt fem normalsider plus to normalsider til tabeller og grafer. De åbne opgaver kunne besvares på forskellige måder, og der var ikke ét rigtigt resultat, som de studerende skulle nå frem til. I stedet var fokus primært på at motivere og beskrive valg og antagelser, så det stod klart, hvordan man var nået frem til resultaterne og konklusionen.</p> <p>De studerende måtte aflevere opgaverne i grupper op til tre.</p>
<i>Peer-feedback</i>	<p>Peer-feedback blev givet anonymt og skriftligt via onlineplatformen Peergrade. De fleste studerende afleverede opgaverne i grupper, men de skulle individuelt give feedback på to opgaver. Derfor modtog hver opgave feedback fra ca. fire medstuderende.</p> <p>Peer-feedbackken var baseret på bedømmelseskriterierne med fokus på, hvad der kunne forbedres i opgaven. Der anvendtes kun skriftlige kommentarer, ikke scores eller karakterer.</p> <p>De studerende havde mulighed for at kommentere på den feedback, de modtog, og de kunne sætte flag ved feedback, de ønskede, at underviser forholdt sig til.</p>
<i>Eksamensgodkendelse</i>	<p>For at blive eksamensgodkendt skulle hver studerende aflevere minimum fire af de fem opgaver i løbet af semestret og efter aflevering af disse individuelt give peer-feedback på to opgaver (dvs. minimum otte gange peer-feedback).</p>
<i>Eksamen og bedømmelsen</i>	<p>Til eksamen udvalgte underviser tre af de fem opgaver, der var stillet i løbet af semestret, til at indgå i eksamensportfolien og stillede en ny fjerde, teoretisk delopgave, som skulle løses i eksamensperioden og tilføjes portfolioen. Der var afsat en uge til eksamen, og alle hjælpemidler måtte anvendes. Bedømmelsen tog højde for, at de studerende havde arbejdet med opgaverne over hele semestret.</p>

Table 1. Strukturen for de case-baserede opgaver med peer-feedback og portfolioeksamen.

Kilde	Dato	Antal deltagere	Kommentarer
Instituttets standardiserede slutevaluering	Forår 2015 til efterår 2018, dog med undtagelse af forår 2016 og 2017, hvor artiklens førsteforfatter ikke underviste faget.	Svarprocenter mellem 15 og 24 procent fra foråret 2015 til efteråret 2017. Svarprocenter i foråret og efteråret 2018 på 52 og 63 procent (hhv. 38 af 73 og 153 af 243 tilmeldte studerende), da evalueringerne blev udfyldt i forelæsningerne.	Vi fokuserer på spørgsmålene om de studerendes læringsudbytte og arbejdsindsats, og vi citerer enkelte af de kvalitative skriftlige kommentarer, som er typiske for en større andel besvarelser.
Midtvejsevalueringerne gennemført af undervisere selv	Efterår 2015 og 2018.	Svarprocenter på 50 og 75 procent.	Vi inddrager kun svar på de spørgsmål, der omhandler de studerendes forberedelse til forelæsningerne.
Slutevaluering gennemført af underviser selv	Efterår 2018.	Svarprocent på 50 procent (121 af 243 tilmeldte studerende).	De studerende blev bedt om at evaluere deres samlede læringsudbytte af peer-feedback-processens delkomponenter og opfordret til at beskrive deres udbytte med egne ord. Vi inddrager resultaterne og citerer enkelte af de kvalitative skriftlige kommentarer, som er typiske for en større andel besvarelser.
Kvalitativ undersøgelse af studerendes forståelser af feedback på bl.a. Økonomisk Institut, KU	November 2017.	Blandt de interviewede deltog fem studerende, som tidligere havde fulgt det nye Econometrics II.	Detaljer om metode og baggrund kan findes i von Müllen et al. (2018). Vi inddrager citater fra de fem studerende.

Karakterstatistik trukket fra Københavns Universitets Stads system (http://karakterstatistik.stads.ku.dk).	2015 til 2018, dog med undtagelse af semestrene forår 2016 og forår 2017, hvor artiklens førsteforfatter ikke underviste faget.	Alle studerende.	-
---	---	------------------	---

Tablet 2. Tabellen beskriver analysens datakilder.

God feedbackpraksis

En stor, synlig og ikke mindst tvungen del af feedbacken i faget var den peer-feedback, de studerende skulle give på hinandens opgaver. Det er særligt vigtigt, når man gør en læringsaktivitet obligatorisk, at den bliver så udbytterig som muligt for så mange som muligt; og målet om velfungerende peer-feedback har stået centralt i bestræbelserne på at udvikle faget. Vi beskriver derfor først, hvordan implementering af peer-feedback på opgaverne fulgte de syv principper. Derefter beskriver vi, hvordan læringsaktiviteterne i forbindelse med undervisningen fulgte de syv principper.

Feedback på obligatoriske opgaver

Det første princip om, at det skal gøres klart, hvad er en god præstation er, er særligt centralt i peer-feedback, og der blev fra starten lagt stor vægt på at synliggøre bedømmelseskriterierne ved at præsentere og diskutere dem i undervisningen. De nedskrevne kriterier for de studerendes peer-feedback-givning, som blev formuleret som spørgsmål i den online platform, de udvekslede feedback igennem (Peergrade), fokuserede på, hvordan en konkret opgave kunne forbedres med udgangspunkt i bedømmelseskriterierne.

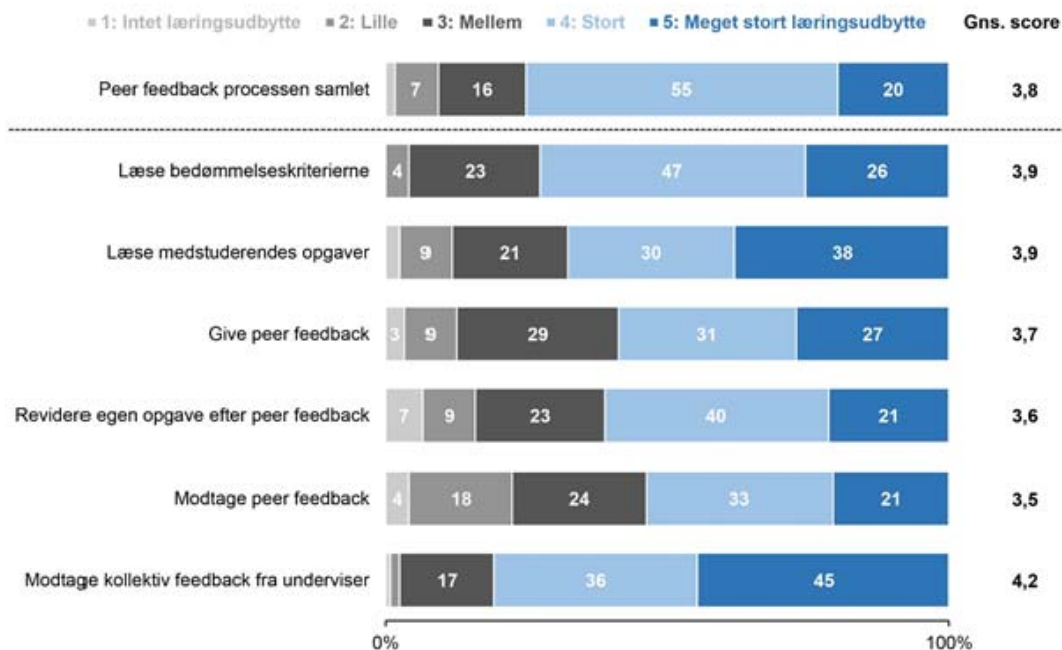
Figur 1 viser, at 73 procent af de studerende vurderede at have opnået et stort eller meget stort læringsudbytte af at læse bedømmelseskriterierne. En studerende udtrykte det på følgende måde:

Reading the assessment criteria has definitely also been giving, as it becomes clear what actually should be included and what you are being assessed on (it's more specific than the general assessment paper on Absalon.

(Evaluering af peer-feedback, efterår 2018)

Gennem løbende feedback og inddragelse af de studerende blev kriterierne præcision og transparens forbedret hvert semester.

De studerende fik et stort læringsudbytte af peer feedback



Figur 1. Figuren viser de studerendes selvrapporterede læringsudbytte af peer-feedbackens delkomponenter og samlet set på baggrund af evaluering af peer-feedback foretaget i december 2018.

Nicol og Macfarlane-Dick (2006) nævner det velkendte fænomen, at det er vanskeligt at skabe overensstemmelse mellem fagfeltets og de studerendes forståelser af opgavekriterier alene gennem kriterier, som altid vil udgøre en forsimpning. Den måske mest effektive vej til *task representation* eller genreforståelse går igennem *exemplars*; at se (gerne velfungerende) varierende eksempler på genren er en genvej til en nuanceret forståelse af kriterierne (Rienecker og Jørgensen, 1999, s. 55-62). De studerende fik gennem peer-feedbackken over hele semesteret adgang til mindst otte ret varierede eksempler på den slags tekster, de også selv skulle producere.

Mange studerende rapporterer selv, at de fik et stort udbytte af at få adgang til andre studerendes eksempler (von Müllen et al. (2018); Deiglmayr, 2018), og de studerende i Econometrics II var ingen undtagelse, som det ses af Figur 1 og følgende citater:

It was a great inspiration to see others' assignments, to see different ways of doing it.

Virkelig god måde at arbejde med ens afleveringer på. Normalt ville man bare smide opgaven væk, efter den blev godkendt, men når man nu tvinges til at rette de andres, bliver man meget mere opmærksom på, hvordan en god opgave skal skrives.

(Evaluering af peer-feedback, efterår 2018)

Endelig bidrog underviser også til uddybning af kriterier med mini-*examplars* ved efter hver runde peer-feedback at give kollektiv feedback i en forelæsning på, hvad der kunne forbedres i opgaverne. Til forelæsningen uddelte underviser specifikke afsnit fra opgaver til de studerende. Afsnittene var udvalgt repræsentativt på baggrund af undervisers erfaring fra tidli-

gere semestre og det tilfældige udvalg af opgaverne, underviser altid læste. Først gennemgik underviser kort kriterierne for den gode opgave, hvorefter de studerende læste og diskuterede de uddelte afsnit. Efterfølgende gennemgik underviser kollektivt sin feedback på afsnittene. Derigennem anvendtes konkrete eksempler til at illustrere, repetere og tydeliggøre, hvad kriterierne for den gode præstation var. Også denne indsats for kriterieafklaring oplevede de studerende at lære meget af, som det kan ses i Figur 1; og selvom det ikke var deres egen opgave, satte undervisers eksemplificerede feedback dem i gang med selvevaluering og -refleksion, som er Nicol og Macfarlane-Dicks andet princip.

Det er peer-feedbacks største styrke, at de studerende ved at give feedback kvalificeres til at se deres eget produkt med et mere kritisk blik (Nicol et al., 2014; Reinholz, 2016, s. 306), hvilket mange studerende beskriver:

Jeg synes, jeg lærte ret meget af det på den måde, at jeg ikke bare læste en opgave og tænkte 'Så har jeg læst en opgave'; jeg blev nødt til at reflektere over, om det rent faktisk gav mening. Så en meget mere kritisk tilgang til det, jeg nu sad og læste, som jeg helt klart føler, at jeg har kunnet tage med mig, når vi sidder og læser videnskabelige artikler. Bare fordi der er en eller anden professor ovre i USA, der har skrevet det, behøver det ikke at give mening.

(von Müllen et al. (2018), s. 98)

It made you think about the assignments in a more critical way.

The learning outcome was significant higher since the peer feedback required us to look at the assignment from different angles.

To me peer feedback was great in terms of reflecting over both the assignments which I gave feedback to, but also over my own assignments because it gave me other perspective to how the given assignment could be solved.

(Evaluering af peer-feedback, efterår 2018)

Det sidste citat peger meget specifikt på, hvordan det at give peer-feedback også via sammenlignende selvevaluering kunne føre til forbedringer af eget produkt, som f.eks. Nicol et al. (2014) også påpeger.

Generelt giver studerende ofte udtryk for, at deres medstuderende ikke er kvalificerede til at give dem feedback, hvilket en mindre gruppe studerende også gav udtryk for i Econometrics II. Det kan naturligvis udgøre et brud med det tredje princip om, at god feedback skal levere kvalitetsinformation til de studerende. Men det kan også være selve kilden til læring, at man er nødt til at forholde sig kritisk til den feedback, man modtager (Nicol et al., 2014; Gibbs, 1999), og netop den mistillid til feedbackgiver betød, at de studerende også ved modtagelsen af feedback blev tvunget til kritisk stillingtagen. De vidste, at ikke alt, hvad deres medstuderende skrev, var rigtigt, og de måtte derfor selv foretage en sortering.

Der har jeg fået feedback fra de der andre studerende, og så er halvdelen af det ubrugeligt, men halvdelen af det kan bruges til noget (...)

(von Müllen et al. (2018), s. 89)

Når den studerende her fortæller, at halvdelen af peer-feedbackken var ubrugelig, men den anden halvdel var nyttig, har han antageligvis læst og vurderet det hele grundigt. Derigen-

nem blev den studerende involveret i en akademisk stillingtagen på et højt taksonomisk niveau, som vi som uddannelsesplanlæggere gerne ser vores studerende træne (von Müllen et al. (2018), s. 94-95).

Det er selvfølgelig stadig diskutabelt, om peer-feedback er den bedste måde at efterleve det tredje princip om at give de studerende kvalitetsinformation om deres læring. Der var dog nogle studerende, der argumenterede for, at medstuderende gav bedre feedback end undervisere, fordi medstuderende bedre kunne sætte sig ind i andre studerendes faglige tankegang og misforståelser, end underviser kunne.

De [medstuderende] kan måske i højere grad sige 'Jeg kan se, at du har skrevet det på den her måde; jeg kan godt forstå, at du har forstået det på denne måde, fordi det kunne jeg også, fordi jeg er på samme niveau, men jeg tror, den rigtige måde i stedet for er det her'. Man har måske nemmere ved at sætte sig ind i hinandens tankegang på den måde. End en underviser eksempelvis ville.

(Citat fra interview, von Müllen et al. (2018), s. 88)

Endelig så vi flere studerende tale om i interviews, hvordan underviser tog fat i de studerende, der havde brugt alt for lidt tid på at lave peer-feedbacken, og krævede, at de lavede det om, og dermed bidrog til en vis standard for indsatsen.

(...) han går altid op til forelæsningen, første forelæsning, og siger: Og til jer 26, der loggede ind på Peergrade et kvarter før deadline for at rette dem og rettede tre afleveringer på et kvarter i alt, jeg kan fortælle jeg, at jeg nu har genåbnet jeres Peergrade-system, så I har en dag mere. Hvis I ikke gør det der, så kommer I ikke til eksamen. Jeg gider ikke det der, I skal ikke bruge et kvarter på at rette tre afleveringer.

(Citat fra interview, von Müllen et al. (2018), s. 83)

Der er altså flere forskellige grunde til, at vi mener, at den samlede pulje af peer-feedback havde en rimelig kvalitet, selvom det utvivlsomt var muligt at finde enkeltbidrag, der ikke i sig selv levede op til det tredje princip.

Hvad angår det fjerde princip udgjorde peer-feedbacken i sig selv en slags *peer dialogue around learning*. Feedbackplatformen understøttede desuden flere muligheder for dialog mellem feedback-modtageren, feedback-giveren og underviser, idet de studerende blev bedt om at rate kvaliteten af den feedback, de modtog, og de havde muligheden for at kommentere på den modtagne feedback og derigennem indgå i dialog med feedback-giver. Yderligere kunne de sætte flag ved modtagerfeedback, som de havde behov for, at underviser forholdt sig til (hvilket også mindskede risikoen for at efterlade de studerende med feedback af dårlig kvalitet jf. tredje princip).

Derudover lavede langt størstedelen af de studerende opgaverne sammen med en eller to medstuderende, hvilket faciliterede dialog om de studerendes læring internt i grupperne. Det skete dels i forbindelse med, at grupperne lavede opgaverne, men også når grupperne konfererede om, hvilke af peer-feedbackens ændringsforslag, de skulle implementere inden genaflevering. Dermed foregik der i praksis mere *peer dialogue around learning*, end man måske ville antage blev resultatet af den anonyme envejskommunikation, som peer-feedbacken faciliterede.

Under det femte princip om, at feedbacken skal understøtte de studerendes faglige selvtilid, argumenterer Nicol og Macfarlane-Dick (2006) for 1) at adskille karaktergivning fra feedbacken og 2) at lægge vægt på, at feedback gives på produktet og ikke på producenten. Implementeringen af peer-feedback i Econometrics II fulgte begge disse anbefalinger, idet peer-feedbacken udelukkende bestod af anonyme, skriftlige kommentarer med fokus på, hvad der kunne forbedres i en konkret anonym opgave. At peer-feedback-processen bidrog til at opbygge større selvtilid i forhold til i hvert fald nogle studerendes forståelse af pensum, eksemplificerer følgende kommentar fra en studerende:

I became more confident about the theory and learned very much about structure and the most effective way to structure the assignments.

(Evaluering af peer-feedback, efterår 2018)

Sjette princip peger på, at god feedbackpraksis tilbyder mulighed for at lukke hullet mellem nuværende præstation og ønsket præstation. Portfolioeksamensformen, hvor de studerende skulle genaflevere de fleste af de opgaver, de havde fået peer-feedback på, til eksamen, gav som tidligere beskrevet stærke incitamenter til at bruge feedbacken til revision. Genaflevering er sidste kronologiske trin i feedback-loopet (Reinholz, 2016), men var fundamentet for hele fagets feedbackstruktur, og de studerende, der blev interviewet, nævnte "genaflevering" som en helt central grund til, at feedback kunne udfylde en særligt stor og lærerig rolle i faget.

Og der er det rigtig relevant at kunne gå tilbage til sin aflevering og lave den igen eller rette den til, så den bliver bedre, efter man har fået feedback fra andre elever og fra forelæseren. Fordi vi skal op i de samme afleveringer, så giver det ikke mening ikke at skrive det ned, mens vi husker det. Så det er meget rart at mødes bagefter og få rettet opgaverne til. Og det er der sikkert nogle, der gør i andre fag, men det har jeg aldrig rigtig fået gjort. Jeg er sikker på, at det er super smart at gøre, men det er ikke lige blevet til noget.

(Citat fra interview, von Müllen et al. (2018), s. 66)

Det samme feedback-loop blev gentaget fem gange i løbet af semestret. Det gjorde de studerende mere trygge ved processen, og det bidrog også til, at de studerendes kunne opleve, hvordan de for hver gang kom nærmere deres faglige mål. Hvert semester oplevede både vi og de studerende selv en tydelig forbedring i kvaliteten af både afleveringerne og peer-feedbacken over semestret.

Det syvende princip tilsiger, at feedbackpraksis også skal sikre feedback til underviser, som denne kan bruge til at tilpasse og udvikle undervisningen, og som allerede beskrevet fik underviser information om kvaliteten af de studerendes afleveringer og kvaliteten af peer-feedbacken ved at læse stikprøver. Han så, når der var problemer med peer-feedbacken, ved at de studerende satte flag ved modtaget feedback, og han lod de studerende rate den modtagne feedback som en indikation af tilfredshed. Al den feedback blev brugt til at tilrettelægge både den kollektive feedback, der afrundede hver peer-feedback-cyklus, og til at justere de kommende cyklusser og undervisningens indhold i almindelighed.

Feedback i forberedelse og undervisning

For at klargøre den gode præstation, som er Nicol og Macfarlane-Dicks første princip, blev de underliggende pædagogiske principper og formålet med de forskellige aktiviteter tydeligt beskrevet og uddybet for de studerende fra start og gennem hele semestret. De interviewe-

de studerende nævner som væsentlig for deres store læringsudbytte af faget, at der blev gjort virkelig meget ud af at eksplicite klare krav og klart formål. Efter omstruktureringen arbejdede de studerende desuden med quizzer eller opgaver i alle dele af undervisningen, og der blev altid fulgt op med bud på gode svar enten i en gennemgang ved underviser eller i en skriftlig løsning, hvilket både gav de studerende eksempler på god praksis, jf. det første princip, og kvalitetsfeedback, jf. det tredje princip.

Implementeringen af et flipped classroom og omstruktureringen af øvelsestimerne, så de studerende selv arbejdede aktivt med at løse opgaver, fulgte Nicol og Macfarlane-Dicks andet princip, idet de studerende i hele undervisningsforløbet fik mulighed for at reflektere over og monitorere deres læring.

Inden forelæsningerne kunne de studerende ved hjælp af review-quizzerne på et relativt lavt taksonomisk niveau monitorere deres læring selvstændigt og asynkront, og muligheden for at stille spørgsmål faciliterede, at de selvevaluerede deres vidensbehov.

Aktiveringen i forelæsningerne og det selvstændige arbejde i øvelsestimerne gav de studerende det næste lag af muligheder for at selvevaluere og monitorere deres læring. I forelæsningerne fik de studerende eksempelvis information om deres læring på et højt taksonomisk niveau, idet quiz-spørgsmålene typisk testede deres evner til at overføre generelle principper til en ny kontekst. Derigennem blev det afsløret for de studerende, om de virkelig havde forstået de underliggende principper eller blot var i stand til eksempelvis at huske en specifik matematisk formel.

Det lykkedes med en gennemtænkt feedbackpraksis at skabe en udpræget dialogisk kultur i faget i overensstemmelse med det fjerde princip. I fagets online diskussionsforum foregik en omfattende og levende dialog mellem studerende og underviser baseret på de studerendes spørgsmål forud for forelæsningerne såvel som til opgaverne. I forelæsningerne og øvelsestimerne var der intern dialog mellem studerende, når de samarbejdede om at besvare quizzer og løse opgaver, mens der også foregik dialog med underviserne, der bevægede sig rundt til grupperne af studerende. Endelig var der efter forelæsningerne en kø af studerende, der stillede underviser spørgsmål til pensum og de obligatoriske opgaver.

En studerende beskriver dialogkulturen i faget således:

Morten is very successful in connecting and communicating with students both on Absalon and during the lectures. The way he includes the students creates a culture, where asking questions is "cool" and productive. In differ from other professors, Morten manages to a two-way communication. In other words, he is taking into account what the students find difficult by focusing on the most difficult factors.

(Slutevaluering, efterår 2018)

Vores oplevelse var, at den konstante aktivering af de studerende i og uden for undervisningen, kombineret med tilgængeligheden af online review-quizzer, videoer og tutorials, hjalp mange studerende til at opbygge selvtilid og en tro på, at de kunne opnå fagets læringsmål, sådan at undervisningen fulgte det femte princip. Eksempelvis blev quizspørgsmål, hvor mange studerende svarede forkert, fulgt grundigt op på og i den efterfølgende forelæsning repeteret med et twist, hvilket ledte til, at flere studerende svarede rigtigt og fik en oplevelse af, at "nu forstår jeg det".

Med hensyn til det sjette princip havde de studerende adgang til mange ressourcer, der kunne hjælpe dem til at lukke hullet mellem nuværende og ønsket viden. Videoerne gjorde det muligt for studerende at gense undervisers gennemgang af fagstoffet, når det passede dem, og så mange gange som ønsket. Ved at stille spørgsmål inden forelæsningserne kunne de studerende direkte efterspørge en detaljeret gennemgang af det, de fandt svært at forstå. Endelig havde de efter aktiviteterne i undervisningen altid adgang til enten undervisers gennemgang (også i de anoterede slides), en skriftlig løsning på en opgave eller en online tutorial.

Endelig sikrede undervisningens struktur, at underviser hele tiden modtog feedback på de studerendes læring, der, som det syvende princip tilsiger, løbende blev anvendt til at tilpasse undervisningen. Inden forelæsningserne modtog underviser feedback fra besvarelserne af review-quizzerne og de studerendes spørgsmål, som blev brugt til at tilpasse undervisningen, så de studerendes spørgsmål blev besvaret, og quizspørgsmålene fokuserede på de dele af pensum, som de studerende havde svært ved. I forelæsningserne blev de studerendes svar på quizspørgsmålene brugt til at tilpasse detaljeringsgraden i den efterfølgende opfølgning og eventuelle repetitioner af svære spørgsmål. Endelig gav undervisers tilstedeværelse i de teoretiske øvelsestimer ham indsigt i, hvordan de studerende arbejdede med opgaverne, og hvilke dele de havde svært ved, hvilket ofte blev brugt til at tilpasse opfølgningen i den efterfølgende forelæsning.

Opsummering af god feedbackpraksis

Den nye opbygning af faget blev altså på baggrund af Nicol og MacFarlane-Dicks (2006) syv principper gennemsyret af feedback, som både flød mundtligt og dialogisk mellem selvvalgte par eller triader af studerende med tillid til hinanden; skriftligt og anonymt på tværs af alle studerende på holdet; fra underviser til studerende i kollektiv feedback, opsamling på quizzes og online diskussioner; og fra studerende til underviser som (stikprøver af) opgavebesvarelser og peer-feedback, som gradvist mere sofistikerede faglige spørgsmål og som svar i review-quizzes og student response systems.

Resultater af fagets omstrukturering

Vores vurdering er, at den feedback-fokuserede omstrukturering, som gradvist er tilrettet mellem 2016 og 2018, samlet set var en stor succes. Der er mange indikatorer, som illustrerer den begejstring, der har omgivet faget; f.eks. undervisningspriser til førsteforfatteren, og vi har efterfølgende set, at flere studerende lagde en større arbejdsindsats over hele semestret og opnåede et større selvrapporтерet læringsudbytte og bedre karakterer, og at en større andel bestod eksamen.

Vi gør opmærksom på, at de beskrevne resultater og udvalgte citater naturligvis kun afspejler erfaringerne fra de studerende, der besvarede evalueringerne og deltog i interview, som beskrevet i Tabel 2.

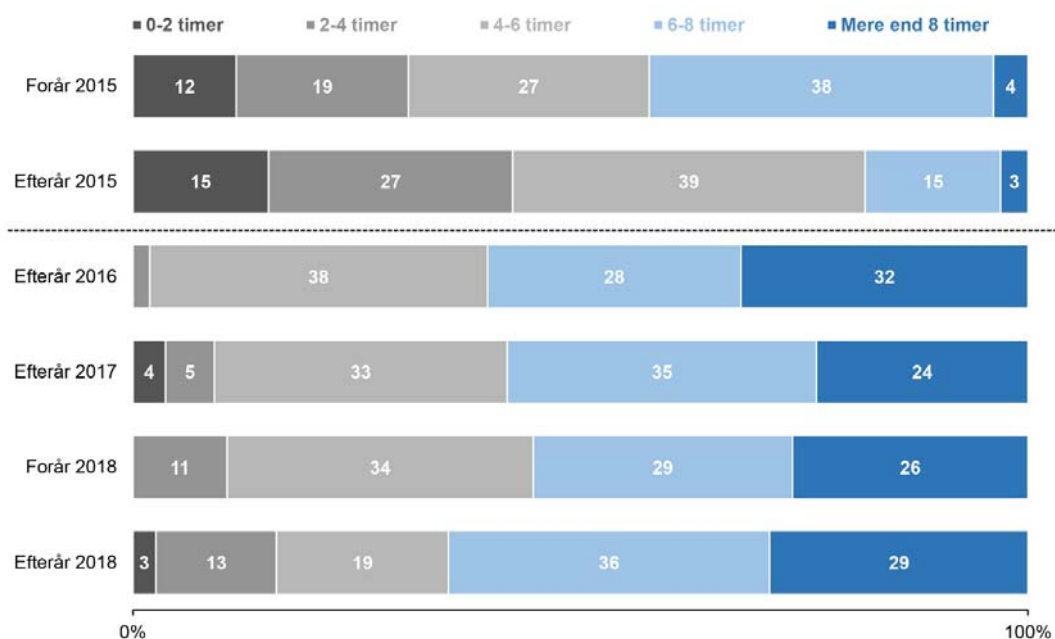
Selvrapporтерet tidsforbrug

En væsentlig motivation for omstruktureringen af faget var ønsket om, at flere studerende arbejdede aktivt med faget over hele semestret. Fagets ECTS-normering betyder, at en gennemsnitlig studerende burde bruge ca. syv timer om ugen uden for undervisningstiden. Figur 2 viser, at de studerendes selvrapporтерede ugentlige tidsforbrug uden for undervisningstiden steg efter omstruktureringen fra efteråret 2016. Andelen af studerende, der brugte un-

der fire timer om ugen, faldt fra hhv. 31 og 42 procent i forår og efterår 2015 til maksimalt 16 procent efter 2016. Samtidig steg særligt andelen af studerende, der brugte mere end otte timer om ugen, fra 3-4 procent før 2016 til 24-32 procent efter 2016. I evalueringerne nævnte mange studerende desuden i kommentarerne, at de brugte mere tid på faget i løbet af semestret end i andre fag.

Det er ikke i sig selv en god ting, at studerende bruger meget tid, hvis det høje tidsforbrug bare skyldes mange krav og obligatoriske elementer, som ikke fører til læringsmålene (Hattie, 2009). Vi har dog flere grunde til at tro, at det høje tidsforbrug i dette tilfælde var et godt tegn. Vi er bevidste om, at *time on task* er en væsentlig prædikator for akademisk succes (Kuh et al., 2008). Vi opfatter de studerendes øgede tidsforbrug som en konsekvens af, at fagets mange selvreguleringsunderstøttende feedbackpraksisser gjorde det muligt for de studerende at se, hvordan de skulle bruge deres tid for at blive dygtige, og motiverede dem til den ekstra indsats, som førte til ekstra læring, som vi beskriver nedenfor.

De studerendes ugentlige tidsforbrug uden for undervisningstiden steg



Figur 2. Figuren viser de studerendes ugentlige tidsforbrug på faget, som selvrapporeret i slutevalueringerne.

Vi kan også se, at de studerendes arbejdsindsats ikke hovedsageligt lå i eksamensperioden, men var fordelt over semestret, hvilket øger sandsynligheden for, at indsatsen resulterer i varig læring. Eksempelvis forberedte langt størstedelen af de studerende sig forud for undervisningen. Det bekræftes bl.a. i midtvejsevalueringen efterår 2018, hvor 90 procent af de studerende svarede, at de typisk forberedte sig til forelæsningerne. Til sammenligning svarede kun ca. halvdelen af de studerende i 2016, at de forberedte sig til forelæsningerne.

One of the things I value the most is that you have managed to make us work through the entire semester instead of the last weeks close to the exam.

By reviewing other students' assignments you are almost forced to be engaged in the curriculum, and have to understand the subjects. Where in other classes u can just cram for the exam two weeks before. Where as here you have to know what you are doing from the beginning of the semester.

(Slutevaluering, efterår 2018)

Endelig omtalte de fleste af de studerendes evalueringskommentarer om stort tidsforbrug den store arbejdsindsats positivt og knyttede den direkte til et stort oplevet læringsudbytte, hvilket følgende kommentarer eksemplificerer:

To get a good output of this course, I have spent on average a lot more time on reading, assignments and exercises compared to other courses. But the investment is well given.

The way the course is structured entails that you spend a lot of time on it, because this is the way you learn the most.

I have learned a lot about the econometrics since starting. Obviously you needed to study a lot as a student, to understand it, but generally I got a lot out of it.

(Slutevaluering, efterår 2018)

Det skal dog nævnes, at ikke alle har været lige begejstrede for de studerendes store (og udbytterige) tidsforbrug i Econometrics II. Fra studieadministrationen forlyder det, at den tid, de studerende brugte på faget, ikke gik fra deres fritid eller (omfattende) erhvervsarbejde, men fra andre fag, og det i en grad, så der var en overrepræsentation af studerende, der valgte et fag fra og altså kun fulgte 22,5 ECTS på det semester, hvor Econometrics II ligger. Det udgør naturligvis et økonomisk problem for uddannelsen. Men samlet set var der efter omstruktureringen stadig flere studerende, der brugte mindre end den forventede tid på faget, end der var studerende, der brugte mere end den forventede tid.

Selvoplevet læringsudbytte

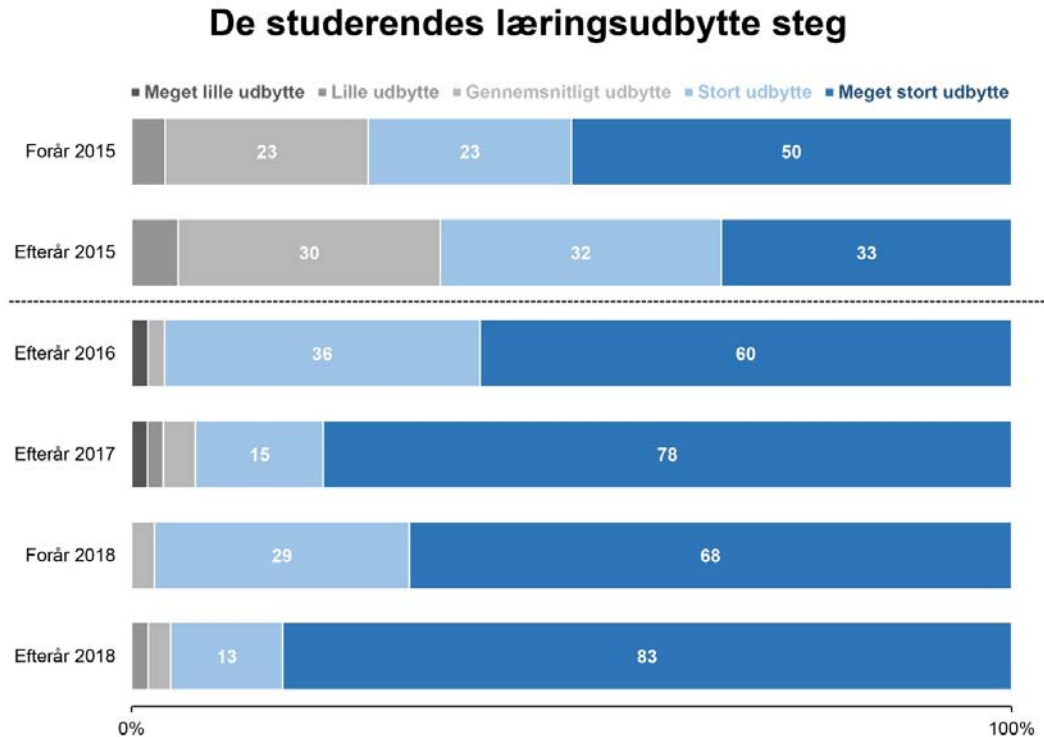
Et meget vigtigt resultat af fagets omstrukturering var, at de studerende oplevede et større samlet læringsudbytte.

I have never learned as much from a course as Econometrics II. While it was sometimes theory heavy, I have learned to apply the theory with a critical mindset and to write academically. The course structure facilitated the learning in an excellent way, and it was always clear what we were expected to do.

(Slutevaluering, efterår 2018)

Figur 3 viser en positiv tendens i de studerendes vurdering af deres samlede læringsudbytte, idet flere studerende i slutevalueringerne fra 2015 til 2018 angiver at have fået et stort eller meget stort læringsudbytte. Eksempelvis angav 83 procent at have fået et meget stort læringsudbytte i efteråret 2018 mod hhv. 50 og 30 procent i foråret og efteråret 2015. Samtidig faldt andelen, der angav at have opnået et gennemsnitligt læringsudbytte, fra hhv. 23 og 21 procent i foråret og efteråret 2015 til maksimalt fire procent efter omstruktureringen af faget introduceret i efteråret 2016, mens maksimalt to procent svarede, at de havde opnået et meget lille eller lille læringsudbytte efter omstruktureringen.

Mere specifikt oplevede de studerende også at have fået et stort udbytte af peer-feedback-processen samlet set. I evalueringen af peer-feedback-processen foretaget i slutningen af efterårssemestret 2018 vurderede 75 procent af de studerende at have fået et stort eller meget stort læringsudbytte af peer-feedback-processen samlet set, se Figur 1.



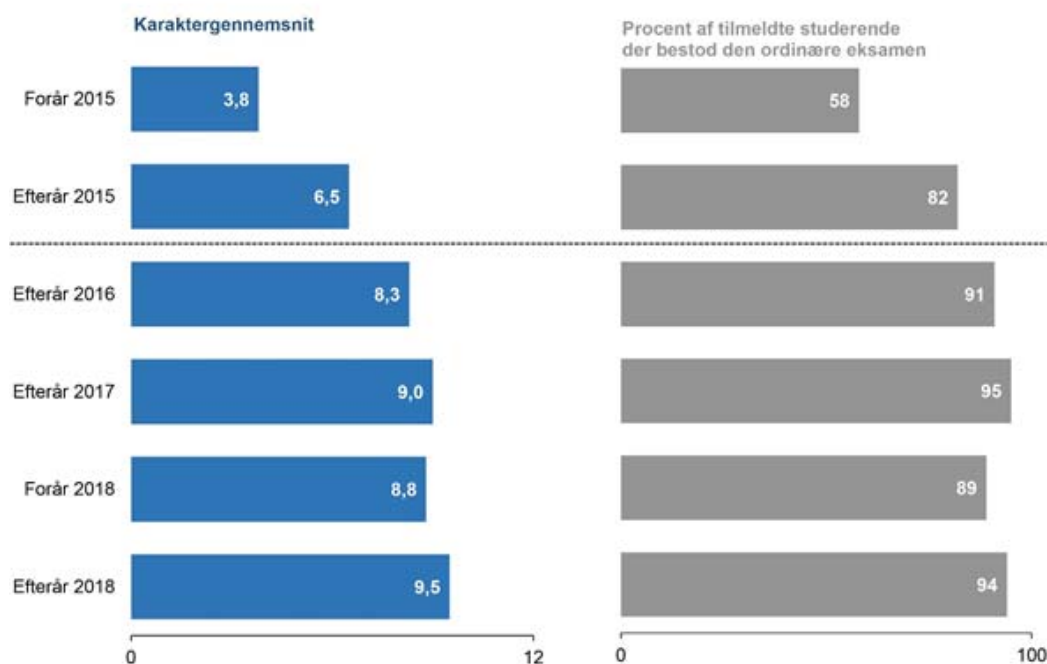
Figur 3. Figuren viser de studerendes selvrapporterede læringsudbytte fra fagets slutevalueringer i de enkelte semestre.

Bedømmelse

Det var ikke kun de studerende selv, der oplevede, at de blev dygtigere efter omstruktureringen af faget. De blev også bedømt bedre. Efter omstruktureringen så vi en markant stigning i karaktererne givet i faget, og vi så, at en større andel af de studerende, der var tilmeldt eksamen, bestod eksamen, som det kan ses i Figur 4.

Karaktererne afgivet ved den mundtlige eksamen før 2016 og ved portfolioeksamen efter efteråret 2016 kan naturligvis ikke direkte sammenlignes idet både eksamensform og bedømmelseskriterier er forskellige. Vi vurderer dog, at de studerende blev bedømt på et højere taksonomisk niveau ved portfolioeksamen, og at de højere karakterer og den større andel, der bestod faget, var udtryk for øgede realkompetencer. Artiklens førsteforfatter, som har været bedømmer på faget både før og efter omstruktureringen, er af den klare opfattelse, at de nye tiltag efter omstruktureringen hjalp til, at mange studerende opnåede en dybere forståelse af den statistiske teori og en generelt øget evne til kritisk tænkning. Derudover blev de studerende ved portfolioeksamen bedømt på en langt større del af pensum.

Karaktererne steg og flere bestod eksamen



Figur 4. Figuren viser karaktergennemsnittet (til venstre) og procentdelen af de tilmeldte studerende, der bestod den ordinære eksamen (til højre).

Specifikt steg karaktergennemsnittet fra 4,6 og 6,3 i hhv. foråret og efteråret 2015 til mellem 8,3 og 9,5 i hhv. efteråret 2016 og 2018 (inkl. reeksamen). Samtidig steg procentdelen af de tilmeldte studerende, der bestod den ordinære eksamen, fra hhv. 63 og 73 procent i foråret og efteråret 2015 til et niveau på mellem 89 og 95 procent. Endelig faldt antallet af studerende, der var tilmeldt reeksamen, fra hhv. 34 og 43 i foråret og efteråret 2015 til mellem nul og tre efter omstruktureringen.

As previously stated, Econometrics II is the course where I have learned the most. This is both theory-wise, but also critical thinking and argumentation. Not many courses force you (and teach you) to apply your critical thinking and discuss the theory and material in a way that is done in Econometrics II. This results in a course that is both interesting, difficult but also very rewarding to follow.

(Slutevaluering, efterår 2018)

Opsamling og anbefalinger

Vi har beskrevet den omfattende multidimensionelle omstrukturering af faget Econometrics II fra 2015 til 2018. Vi har beskrevet motivation bag omstruktureringen, formålet, at undervisningen og eksamen i højere grad skulle alignes med læringsmålene for at motivere de studerende til at tillægge en dybdestrategisk læringstilgang, og vi har beskrevet hvordan den implementerede struktur fulgte Nicol og Macfarlane-Dicks (2006) syv principper for god feedbackpraksis, der fører til selvregulering. Endelig har vi påvist, at der efter omstruktureringen af faget sås et større selvrapporteret tidsforbrug og læringsudbytte kombineret med bedre karakterer og en højere beståelsesandel.

Til slut vil vi tilføje endnu en vigtig faktor, man skal have for øje, hvis man vil bruge faget som model for fagudvikling andre steder; vi kalder det 'implementeringsomhu'. Alle pædagogiske praksisser er det, vi kan kalde implementeringsfølsomme. En af hovedkonklusionerne i Schneider & Preckels (2017) metaanalyse af, hvad der virker i videregående uddannelsespraksis, er, at en undervisningsmetodes effektivitet afhænger af detaljerne i, hvordan den implementeres. Peer-feedback er en pædagogisk praksis, der i særdeleshed står og falder med organiseringen og logistikken (Topping, 2009; Panadero et al., 2016).

Så der kan være utallige forklaringer på, at gode intentioner og planer ikke kan omsættes i øjeblikkelig succes ved omstrukturering af undervisning.

Econometrics II-eksemplets succes har bund i en iterativ udviklingsproces over tre-fire år. Mange delinitiativer har ikke virket perfekt i første forsøg, men i stedet for at blive opgivet er de løbende blevet evalueret, diskuteret og forbedret. Denne implementeringsomhu og tålmodighed bør ikke undervurderes som forklaring på fagets succes.

Til andre, der måtte stå over for omstruktureringer af fag, der på en eller flere dimensioner ligner Econometrics II, vil vi anbefale:

- At kombinere peer-feedback med portfolioeksamen, så der er et direkte og tydeligt incitament til at give peer-feedback og revidere opgaverne.
- At strukturere undervisningen, så den fokuserer på aktiv læring og feedback begge veje.
- At evaluere løbende med fokus på studerendes læringsudbytte og på, hvordan læringsaktiviteterne kan forbedres.
- At gøre sig umage med detaljerne i implementeringen af den nye struktur.

God fornøjelse med undervisningen!

Litteratur

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *Creative education*, 7 (9), 120-190

Biggs, J., og Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University- What the Student Does*. (4th Ed.). UK: Open University Press.

Draper, S. W. (2009). What are learners actually regulating when given feedback?. *British Journal of Educational Technology*, 40, 306 - 315. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00930.x

Deiglmayr, A. (2018). Instructional scaffolds for learning from formative peer assessment: Effects of core task, peer feedback, and dialogue, p. 193. *Eur J Psychol Educ*, 33, 185. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0355-8>

Gibbs, G., & Lucas, L. (1997). Coursework Assessment, Class Size and Student Performance: 1984-94, *Journal of Further and Higher Education*, 21:2, 183-192. Doi:10.1080/0309877970210204

Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In

- Brown, S., Glasner, A., *Assessment Matters in Higher Education (kap. 4)*. The Society for Research into Higher Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J & Timperley, H. 2007. "The power of feedback." *Review of Educational Research* 77.1: 81-112.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254.
- Kuh, G. D. & Cruce, T. M. & Shoup, R. & Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79:5, 540-563. doi:10.1353/jhe.0.0019
- Nicol, D., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090
- Nicol, D., Thomson, A., Breslin, C. (2014). Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:1, 102-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Panadero, E., Jonsson, A., Strijbos JW. (2016) Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In Laveault D., Allal L. (eds). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Springer International Publishing.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd ed.). Routledge.
- Reinholz, D. L. (2016). The assessment cycle: a model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:2, 301-315. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>
- Richardson, J.T.E. (2015). Coursework versus examinations in end-of module assessment: a literature review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40:3, 439-455. Doi: 10.1080/02602938.2014.919628
- Rienecker, L., & Jørgensen, P.S. (1999). *Opgaveskrivning på videregående uddannelser* (kap. 3). Samfundslitteratur
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143:6, 565-600. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>
- Topping, K.J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*.48:1, 20-27. doi: 10.1080/00405840802577569

“Den varme stol”. En model for peer-feedback i kollektiv vejledning

Gitte Wichmann-Hansen^{a,1}, Tine Wirenfeldt Jensen^b, Mia Skytte O'Toole^c

^aCenter for Undervisning og Læring, Aarhus BSS, Aarhus Universitet

^bMEToDo og SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet

^cPsykologisk Institut, Aarhus BSS, Aarhus Universitet

Faglig artikel, fagfællebedømt

I artiklen præsenteres en model for, hvordan peer-feedback kan organiseres i kollektiv specialevejledning. Modellen betegnes “den varme stol” og er nytænkende, fordi den sætter fokus på den, der giver feedback, frem for den, der modtager feedback. Modelens centrale pædagogiske greb er dialog, hvor igennem vejlederen støtter den feedback-givende studerende i at udvikle kriterier for teksten med afsæt i læserbaseret feedback. Desuden gør vejlederen de udviklede kriterier til genstand for fælles diskussion med den tekstproducerende studerende og de øvrige deltagere. Med inddragelse af relevant forskningslitteratur argumenterer vi for, at modellen kan: 1. understøtte de studerende i at oparbejde akademiske skrivekompetencer, 2. fremme studerendes selvstændighed ved at invitere dem ind i en aktiv position i vejledningsrummet samt 3. understøtte vejlederens dialogiske praksis og bygge bro mellem funktionen som procesvejleder og faglig vejleder. Artiklen henvender sig til vejledere, som ønsker at afprøve kollektiv vejledning og peer-feedback eller forfine deres nuværende praksis.

Indledning

Kollektiv vejledning har mange forskellige navne og formater: klyngevejledning, kollektiv akademisk vejledning, specialekollokvier m.m. Fælles for de mange betegnelser er, at vejledningen organiseres kollektivt, dvs. at vejlederen mødes med flere studerende samtidig, og at de studerende skriver på forskellige opgaver - i modsætning til gruppevejledning, hvor de studerende skriver på samme opgave (Rienecker, Wichmann-Hansen & Stray Jørgensen 2019, s. 197).

De seneste år er kollektiv vejledning blevet en mere udbredt vejledningsform. Det skyldes primært, at vejledning og opgaveskrivning på de videregående uddannelser i stigende grad er kommet under pres - økonomisk og tidsmæssigt. Dels har Fremdriftsreformen medført et pres i forhold til hurtigere gennemførelse, hvilket har skabt et behov for at understøtte studerendes skriveprocesser (Jensen, Bay & Andersen 2016). Kollektivisering af vejledningen er i den forbindelse blevet set som en vej til at skabe øget fremdrift i studerendes skrivning, fordi kollektiv vejledning indebærer fælles og aftalte deadlines forløbende tekststudier (Nordentoft, Hvass, og Mariager-Anderson 2018). Dels er vejledningsopgaven i mange fag blevet underlagt strammere vilkår i form af færre normerede timer og flere studerende, hvilket har skabt øget interesse for, hvordan man kan effektivisere vejledernes tid. Kollektiv vejledning har bl.a. vist sig at have nogle klare fordele for vejlederne i form af mere ro og overblik, færre

¹Kontakt: gwh@au.dk

gentagelser og mere fokus på at kondensere end på at detail-producere feedback (Rienecker et al 2019).

Forklaringen på den øgede udbredelse og interesse for kollektiv vejledning skal dog ikke kun findes i nye strukturelle og økonomiske forhold. En anden, og fra et fagligt perspektiv mere interessant forklaring, er det læringsmæssige potentiale i kollektiv vejledning. Vejledningsformen inddrager *peer-feedback* og *dialog*, som har en række faglige og sociale gevinster for de studerende.

Forskningen tyder på, at *peer-feedback* er en effektiv metode til at træne studerende i at genkende og anvende videnskabelighedskriterier og dermed øge deres kompetencer til at skrive akademiske opgaver (Topping 2017). Peer-feedback bidrager også til at udvikle studerendes selvregulerende adfærd (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) forstået som evnen til på egen hånd at monitorere og regulere en række processer involveret i læring. Dette er særligt ønskeligt i opgaveskrivning, hvor studerende forventes at arbejde selvstændigt og at 'diagnosticere' kvaliteten af deres eget arbejde i takt med, at skrivningen skrider frem. Når studerende - som feedbackgivere - læser og vurderer medstuderendes tekster, skærper det blikket på både kriterier og deres egen tekst. De justerer og redigerer deres eget materiale ud fra de styrker og mangler, de har identificeret i de andres materiale (Ibid).

Derudover viser forskningen, at *dialogen* mellem peers og vejleder i et kollektivt møde er en effektiv 'øvebane' for at lære at argumentere for sin sag, begrunde sin kritik og lytte med respekt til andres kritik. Det imiterer en autentisk forskningspraksis, som kendes fra fx peer-reviews og andre professionelle samtaler mellem forskningskollegaer, og dermed bidrager dialogen til, at de studerende effektivt socialiseres ind i det faglige diskursfællesskab (Samara 2007).

Endelig er det veldokumenteret, at der er sociale gevinster ved kollektiv vejledning, idet studerende oplever at være mindre alene med deres opgaver og at få mere personlig støtte i skriveprocessen. I kollektiv vejledning mødes de med andre studerende, der er i samme båd, og som med stor sandsynlighed står med nogle af de samme typer udfordringer, som de selv gør. Det giver en god anledning til at hjælpe hinanden med strategier til at overkomme skriveblokeringer, nervøsitet, stress eller andre følelsesmæssige aspekter af arbejdet (Nordentoft, Thomsen og Wichmann-Hansen 2013).

Kollektiv vejledning har således vist sig i praksis at kunne imødekomme nogle aktuelle udfordringer på de videregående uddannelser og er samtidig en teoretisk velfunderet vejledningsform. Alligevel er individuel vejledning stadig den mest udbredte, kendte og etablerede form for vejledning. Det er den sandsynligvis, fordi kollektiv vejledning medfører et kulturskifte for vejledere og studerende, der er vant til individuel vejledning (Nordentoft et al 2018). Vejleders rolle forskydes fra at være den eneste, der giver feedback, til at være facilitator af peer-feedback. De studerendes rolle forskydes fra kun at være modtagere af feedback til også at være feedbackgivere. De studerende skal således være villige til at indgå i en mere aktiv position og til at investere tid i deres medstuderendes projekter. De skal forstå, at de kan lære mere af at give end at få feedback, og at vejlederen ikke er den eneste ressource eller 'kun' en faglig ekspert. Tilsvarende kan vejledningsformen være vanskelig for vejlederne, især de uprøvede vejledere, fordi formen kræver et overblik og en stringens samt potentielt en evne til at rumme flere studerendes processer på én gang. Kollektiv vejledning kræver derfor en række velovervejede didaktiske greb for at lykkes og for at udnytte det potentiale, der ligger i,

at studerende investerer tid og kræfter i at give og modtage feedback på hinandens arbejde (Wanner & Palmer 2008).

Formålet med denne artikel er at præsentere en model for, hvordan peer-feedback i kollektiv specialevejledning konkret kan organiseres, så dette potentiale bedre kan udnyttes. Modellen er udviklet på en psykologisk kandidatuddannelse men kan anvendes på tværs af fagdiscipliner. Læseren får præsenteret den konkrete model med detaljerede anvisninger for, hvordan den kan implementeres i praksis, samt forskningsbaserede og teoretiske argumenter for modellens grundlag. Artiklen henvender sig således til vejledere, som ønsker at afprøve kollektiv vejledning eller forfine deres nuværende brug af peer-feedback.

Modellen skal forstås som et bidrag til en *udvidelse* af den kollektive vejleders værktøjskasse – en værktøjskasse, der kan indeholde mange forskellige didaktiske greb (se fx Jensen 2015). Modellen er dermed ikke tænkt som en *erstatning* for andre måder at organisere kollektiv vejledning på eller for andre måder at facilitere peer-feedback på. Det er den konkrete kontekst og målene for vejledningen, der må afgøre, hvad der i den givne situation er den bedste måde at organisere kollektiv vejledning på.

En model for kollektiv specialevejledning på psykologi

I det følgende beskrives først baggrund og kontekst for modellen. Dernæst beskrives det samlede specialevejløbsforløb samt fremgangsmåden for de enkelte kollektive vejledningsmøder og endelig de studerendes oplevelse af møderne. Beskrivelsen har til formål at præsentere modellen og dens kontekstuelle forankring i en grad, så det bliver muligt for andre vejledere at inkorporere hele eller dele af modellen i egen vejledningspraksis. Dertil danner beskrivelsen grundlag for diskussionen af modellens styrker og svagheder i et teoretisk perspektiv.

Baggrund og kontekst

Modellen blev oprindeligt udviklet som en del af et vejledningsforløb for fire specialestuderende på faget psykologi. Vejlederen (artiklens sidsteforfatter) er ansat som lektor med ca. 30 tidligere individuelle specialevejløbsforløb bag sig. På den pågældende institution kan de studerende vælge mellem to formater for deres speciale. Det ene format kan bestå af en tekst på op til 65 sider med enten et teoretisk eller empirisk fokus. Det andet format kan bestå af to artikler, hvor den ene er et review og den anden en empirisk artikel. Det første format vælges langt oftest og anses for at være et 'klassisk' speciale. Bedømmelsen sker alene på baggrund af det skriftlige produkt uden mundtligt forsvar. Til selve vejledningen gives i alt 15 undervisningstimer til vejlederen, hvilket inkluderer forberedelsestid.

Efter fremdriftsreformen i 2013 skulle alle studerende i udgangspunktet skrive deres speciale på 4. semester af deres kandidatstudium. Som en konsekvens af dette besluttede man derfor på instituttet, at alle studerende skulle fordeles fra centralt hold til det pågældende semesters specialevejledere. Dette foregår konkret via studieadministrationen, hvortil de kommende specialestuderende har indgivet deres prioriterede ønsker i forhold til valg af specialevejleder. Som vejleder på den pågældende institution får man derfor sine specialestuderende i klynger med samme start- og sluttidspunkt. Denne forandring har lokalt givet anledning til øget opmærksomhed på muligheden for at benytte kollektiv vejledning og udnytte den mulighed, det (også) er at have specialestuderende i parallelløb. Det er p.t. op til vejlederen, om der tilbydes individuel og/eller kollektiv vejledning. Hvordan den enkelte vejleder organiserer vejledningen, kan de studerende læse i et såkaldt vejlederbrev (se fx Wich-

mann-Hansen & Jensen, 2013), som de kan orientere sig i, inden de vælger en specifik vejleder.

Det samlede vejledningsforløb

Vejledningsforløbet bestod af et fælles introduktionsmøde samt fem individuelle vejlednings-sessioner suppleret med to kollektive vejledninger. På det fælles introduktionsmøde blev de fire studerende præsenteret for hinanden og vejleder. Læringsmålene for specialet blev gennemgået af vejleder og diskuteret i gruppen, hvorefter de studerende præsenterede deres emneområde og eventuel problemformulering. Den individuelle vejledning foregik løbende med cirka 3 ugers mellemrum på baggrund af op til 7 siders tekst sendt til vejlederen to dage forud for et fysisk møde af cirka 45 minutters varighed. De kollektive vejledninger blev præsenteret som et tilbud, men uden mulighed for at konvertere timerne til individuel vejledning. Placeringsmæssigt fandt de to kollektive sessioner sted cirka en måned efter, den officielle specialeperiode begyndte, og cirka en måned inden afleveringsfristen (i alt et forløb over 4 måneder). Baggrunden for at konvertere noget vejledningstid fra individuel til kollektiv vejledning var primært ønsket om at skabe et forum, hvori de studerende aktivt kunne arbejde med feedback og opøve evnen til at evaluere andres og ultimativt deres egen tekst ud fra et sæt kriterier. Ved at lade de studerende aktivt opdage og udvikle kriterierne *sammen* var det endvidere et formål, at de fik et fælles sprog at støtte sig til gennem deres specialeproces, der kunne bruges på tværs af forskellige emner. Nedenfor beskrives, hvordan de enkelte kollektive vejledningsmøder blev gennemført.

Organisering af peer-feedback på kollektive vejledningsmøder

Den kollektive vejledning bestod af to vejledningsgange, som hver varede to timer. Første mødegang var fokus på, hvad der kendetegner fremstillingsformen 'redegørelse'. Anden mødegang var fokus på, hvad der kendetegner fremstillingsformen 'diskussion'.

De specialestudierende blev forud for den kollektive vejledning introduceret både mundtligt og skriftligt til formatet for den kollektive vejledning. Her blev det påpeget, at den kollektive vejledning primært havde fokus på videnskabelig akademisk fremstilling. Det specifikke faglige indhold ville således være sekundært. De studerende fik at vide, at brugbare kommentarer i forhold til indholdet var et heldigt *biprodukt* af den kollektive vejledning, og at det primære formål var at udvikle kriterier for 'den gode redegørelse' og 'den gode diskussion' i en videnskabelig kontekst. Vejledning på det konkrete faglige indhold var forbeholdt de individuelle vejledningsmøder. Dernæst blev det understreget, at den vigtigste opgave for de studerende var at *give* feedback snarere end af *modtage* den, og at denne feedback som sagt ikke skulle centrere sig om det faglige indhold. Det konkrete faglige indhold var at betragte som en slags øvebane for den egentlige læringsaktivitet, som netop var at udvikle kriterier for de pågældende akademiske fremstillingsformer, således at studerende derefter kunne anvende disse på egne tekster. Grundidéen til denne form for kollektiv specialevejledning kom fra flere holdundervisningsforløb på kandidatniveau, hvor de studerende i skriftlige evalueringer angav at være glade for et eksplicit fokus på den skriftlige fremstilling.

Som materiale til vejledningen blev alle studerende bedt om at producere to siders tekst - enten af redegørende (gang nr. 1) eller diskuterende (gang nr. 2) karakter. Denne tekst deltes via e-mail. Herefter skulle én studerende læse én anden studerendes tekst og notere 1) steder, hvor redegørelsen/diskussionen fungerede godt eller mindre godt, og ikke mindst 2) hvorfor det var tilfældet. Sidstnævnte punkt var selve omdrejningspunktet for den kollektive

vejledning, hvor svaret blev omformuleret til konkrete kriterier. Alle studerende skulle således alene forholde sig til én anden studerendes tekst, mens vejlederen læste alles tekster. For at understrege, at fokus for vejledningen netop var at *udvikle* eller *formulere* kriterier (og ikke at få indholdsmæssig feedback), blev de studerende bedt om *ikke* at skrive et følgebrev til deres to siders skrivelse eller på anden måde kommentere, hvor de befandt sig i specialeprocessen med dertilhørende specifikke behov. Følgebrevne er velegnede til at afdække skribentens feedbackbehov og opfattelse af egen tekst, men her var fokus netop på at udvinde fælles kriterier for redegørelse og diskussion, og et følgebrev ville derfor risikere at være 'støj', som fjernede fokus fra det fælles projekt.

Feedbackgiver placeret i "den varme stol"

Alle studerende (i dette tilfælde fire) og vejlederen var til stede under de to timers kollektive vejledning. Her blev hver studerende, der skulle *give* feedback, inviteret til en samtale med vejlederen. Helt konkret foregik det sådan, at vejlederen satte sig fysisk overfor denne ene studerende, der havde læst en anden studerendes tekst. Dermed blev det understreget, at aktiviteten nu skete mellem de to, og at de andre var tilhørere uden taleret. Derefter skiftede turen til en anden studerende, der nu fysisk satte sig overfor vejlederen og drøftede en anden studerendes tekst. På den måde fungerede stolen overfor vejlederen som en slags 'varm stol', hvilket var med til at understrege, at den, der var på arbejde, var den studerende, der *gav* feedback. "Den varme stol" er en metode, der oprindeligt stammer fra gestaltterapien (Perls, Hefferline & Goodman, 1950), og som i forskellige fortolkninger har vundet almen udbredelse på en række andre felter. I psykologien tilbyder metoden (meget forenklet) et greb til at sætte det enkelte individs oplevelser og følelser i fokus. Den studerende, der skulle modtage feedback, blev instrueret i at notere sig, hvilke kriterier hun ville være særligt opmærksom på fremadrettet i sin skriveproces.

Siddende over for hinanden gik vejleder og den studerende igennem de to siders tekst og diskuterede elementer, der fungerede godt eller mindre godt, og ikke mindst hvorfor. Vejlederen assisterede den studerende i at formulere konkrete kriterier ud fra hendes læsning og bidrog selv med kriterier om nødvendigt. Den studerende kunne fx sige: "Her fungerer redegørelsen ikke særlig godt, fordi jeg som læser ikke er med på, hvad den studerende vil med denne passage". Vejlederen kunne så svare: "Okay, så du læser denne tekstpassage og bliver i tvivl om, hvad forfatteren vil med dig eller teksten lige præcis her. Hvordan kan vi oversætte dén observation til et kriterium for den gode redegørelse?" Herefter kunne vejlederen og den studerende så tale sig frem til, at et kriterium for den gode redegørelse er, at der ofte er en formålsstyret metatekst, eller at man på anden måde fornemmer, at teksten er pointedrevet.

Efter denne drøftelse mellem den feedbackgivende studerende og vejleder blev den tekstproducerende studerende inviteret til at reflektere over det, hun eller han havde hørt. Dette skete altså under vejleders specifikke instruktion om at reflektere over *kriterierne* og ikke selve indholdet. Derefter blev de øvrige studerende bedt om at udpege kriterier, som de også havde hæftet sig ved i dialogen mellem vejleder og den feedbackgivende studerende. Hvert møde blev afsluttet med, at vejleder læste de kriterier op, som var kommet frem undervejs i mødet, og som hun havde noteret. Derpå blev alle studerende inviteret til at kommentere og diskutere kriterierne. Vejleder spurgte fx: "Er der nogen kriterier, der overrasker jer? Er der nogen, der mangler at blive noteret?"

Formatet har visse ligheder med den supervisionsform, der går under navnet 'reflekterende team'. Her fortæller en person om en aktuel problemstilling, eventuelt under ledelse af en supervisor, hvorefter gruppemedlemmer diskuterer problemstillingen. Dette foregår ved, at der tales *om* problemstillingen og aldrig direkte *til* supervisanden, som dog typisk til sidst får mulighed for at reflektere over det hørte. Reflekterende teams er en praksis udviklet inden for familierapien i 1980'erne (Andersen, 1994), som siden har vundet udbredelse på mange andre områder, herunder vejledningsområdet (se fx Nordentoft et al., 2019). Metoden er socialkonstruktivistisk og karakteriseret ved et fokus på dialog, kollektiv meningsskabelse og et fravær af endegyldige svar, og metoden spiller en vigtig rolle i uddannelsen af praktiserende psykologer (Griffith & Frieden, 2000; Upton & Trapp, 2010).

Opsamling af fælles kriterier

Vejlederen sendte efter den kollektive vejledning et opsamlende dokument ud med alle de nedskrevne kriterier. I det følgende gengives de kriterier, som de specialestuderende producerede for fremstillingsformerne "redegørelse" og "diskussion". De er her sat op i en tabel for læsevenlighedens skyld:

<ul style="list-style-type: none"> • Argument kræver eksplicite tankerækker • Der skal 'afsender' på alle påstande • Kort og tydelig begrundelse for valg • Hav en logisk struktur/opbygning • Følg egen kritik op med 1) vurdering og/eller 2) implikationer og/eller 3) forslag til andre tilgange/procedurer • Vær hele tiden pointedrevet • Ved empirigennemgang skal der tilstrækkeligt mange af procedurerne med for at forstå konklusionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas på med talesprog og absolutte termer • Det er vigtigt med begrebspræcision • Hold samme akademiske tone/sværhedsgrad teksten igennem • Brug kursivering, når det tjener formål – for eksempel første gang • Klarhed i analytiske kategorier • Tydelige tråde mellem afsnittene • Hav formålsbeskrivende metatekster • Rammesætning på plads før fortolkning • Opsummering demonstrerer forståelse
--	---

Tabel 1. Liste over de producerede kriterier for en 'redegørelse'

<ul style="list-style-type: none"> • Ramme for diskussionen skal være klar med tydeliggørelse af a) Formål – gerne med støttende metatekst og b) Eventuelle præmisser, som diskussionen 'står på' • Diskussionen består af argumenter, der i høj grad følger en 'hvis.., så'-logik • I en diskussion er der ofte flere 'bolde i spil', hvorfor det bliver (endnu mere) vigtigt med tydeliggørelse af de forskellige 'positioner', det være sig en tradition, en teori, et fund eller en pointe 	<ul style="list-style-type: none"> • Når to fænomener eller lignende sammenlignes, skal de behandles med sammenlignende sprog og/eller udsættes for de samme analysekategorier • En sammenligning følges til dørs med en vurdering, som kommer til at ligne et 'tilfældigt' postulat, hvis det står på skuldrene af en ensidig argumentationsrække • Vær opmærksom på læsevenligheden, så de forskellige påstande og argumenter følges
---	---

Tabel 2. Liste over de producerede kriterier for en 'diskussion'

Vejlederen understregede, at dokumentet var en opsummering af den pågældende vejledning, og at dokumentet ikke udgjorde hverken en udtømmende beskrivelse af, hvad den gode redegørelse/diskussion er, eller et juridisk bindende dokument. Til de formål blev de studerende henvist til publikationer om skriftlig fremstilling mere generelt (fx Skov, 2008) og den gældende studieordning.

De studerendes oplevelse af de kollektive vejledningsmøder

I det følgende formidles de studerendes oplevelse af de kollektive vejledningsmøder på baggrund af en evaluering via mail. Det skal bemærkes, at de studerendes oplevelser udelukkende medtages i denne sammenhæng som en del af beskrivelsen af modellens kontekst. De rapporterede oplevelser udgør dermed ikke empirisk belæg for modellens brugbarhed.

Evalueringen fandt sted, *inden* de studerende havde fået deres karakterer, for at undgå, at de studerendes vurdering blev farvet af deres specialekarakter. Evalueringen var kun så anonymiseret, som det lader sig gøre via mail og med fire studerende. Vejlederen sendte evalueringsspørgsmålene til alle fire studerende på én gang og bad dem om at sende e-mailen internt til hinanden og skrive deres svar ind i e-mailen netop med det formål, at vejlederen ikke ville kunne se, hvem der havde skrevet hvad. På forhånd havde vejlederen sagt, at hun ville have den endelige mail fra en bestemt studerende, sådan at vejlederen heller ikke kunne regne ud, at de sidste kommentarer nødvendigvis kom fra dén studerende. Det blev desuden understreget, at det var 100 % frivilligt at deltage, ligesom de studerende blev informeret om, at deres svar senere ville formidles i en artikel.

De blev bedt om at tage stilling til følgende fem spørgsmål: 1) Hvordan oplevede I den kollektive vejledning? 2) Hvad fungerede godt? 3) Hvad fungerede ikke godt? 4) Hvordan har I brugt pointerne fra vejledningen i jeres skriveproces? 5) Hvilke gode råd har I til at forbedre den kollektive vejledning?

De studerende var meget positive over for formatet. Alle fire studerende nævnte, at de gerne ville have haft mere kollektiv vejledning, og ingen kunne påpege noget, der ikke fungerede godt. En studerende beskrev desuden det brugbare i at give feedback til en anden og sagde:

Desuden oplevede jeg, at øvelsen med at give feedback til en anden kunne hjælpe én til at se sin egen opgave med "nye briller.

Særligt blev den kollektive vejledning vurderet nyttig i udformningen af de diskuterende elementer i opgaven, hvor pointerne fra den pågældende vejledningsgang kom til at centrere sig om, hvordan man bygger et argument op i en diskussion. Her beskriver flere studerende at bruge opsummeringen som en slags tjekliste, og en studerende sagde for eksempel:

Dette gav en god ramme, som kunne bruges aktivt i specialeprocessen.

I forhold til mængden af forberedelse udtalte en studerende, at

Det hjalp hertil, at man kun skulle koncentrere sig om at give feedback til én person.

Endelig blev det fremhævet af flere studerende, at formatet også havde sociale fordele, og en studerende skrev:

Herudover fungerede det godt, at vi var en lille gruppe på fire personer og kun læste én person fra gruppens tekstmateriale.

Denne positive modtagelse af den kollektive vejledning skal ses i lyset af en vis portion skepsis fra de studerende inden forløbet, som nok mest korrekt kan tolkes som en nervøsitet for, at den mindre mængde individuel vejledning ville betyde, at vejlederen ville læse mindre af den enkelte studerendes samlede speciale.

Modellens styrker i et teoretisk perspektiv

I det følgende argumenterer vi for, at den beskrevne model for peer-feedback i vejledningen har en række styrker. Vi henter de bærende argumenter i forskningslitteraturen om vejledning frem for (kun) at støtte os til empiriske data fra det konkrete forløb, da dataene er begrænset til få studerendes udsagn. Vi peger på, at anvendelse af modellen kan:

1. understøtte de studerende i at oparbejde akademiske skrivekompetencer,
2. fremme studerendes selvstændighed ved at invitere studerende ind i en aktiv og fortolkende position i vejledningsrummet og endelig
3. understøtte vejlederens dialogiske praksis og bygge bro mellem funktionen som procesvejleder og faglig vejleder.

1. Modellen kan understøtte de studerende i at oparbejde akademiske skrivekompetencer

Der er på danske universiteter ikke nogen stærk tradition for at undervise i akademisk skrivning som en integreret del af fagene eller i form af deciderede kurser, til trods for at de studerendes skriftlige niveau ofte gøres til genstand for kritik (Jensen, Bay & Andersen 2016). Faglig skrivning er en social praksis tæt forbundet med de enkelte fags vidensforståelser og de studerendes udvikling af faglig identitet (Lea & Street 1998), og at lære at skrive i sit fag er dermed både en vej til og en forudsætning for at lære faget og kunne gå i kritisk dialog med det. Ifølge Lea og Street (1998) er kriterier for videnskabelige tekster altså et resultat af kontinuerlige forhandlinger, og de studerende har også en stemme i de forhandlinger. Der er

dermed ikke tale om, at de studerende blot passivt skal tilegne sig endegyldige kriterier. De faglige undervisere og vejledere indtager derfor en helt central rolle i forhold til at understøtte de studerende i at opbygge akademiske skrivekompetencer. Det kan dog for den enkelte vejleder være vanskeligt at skabe tid og rum til at gøre dette inden for vejledningens rammer. Med denne model skabes rum til som en del af den kollektive vejledning at sætte særligt fokus på akademiske skrivekompetencer forankret i en fagspecifik kontekst. Det sker konkret ved, at der sættes fælles fokus på fremstillingsformer (her "redegørelse" og "diskussion"), hvilket skærper de studerendes bevidsthed om fremstillingsformernes funktion og betydning samt den akademiske genre som helhed. Samtidig skabes der synlig forbindelse til og øget opmærksomhed på studieordningens beskrivelse af krav til specialet, hvori de to fremstillingsformer indgår. Der tages i modellen udgangspunkt i læserbaseret feedback, der er feedback baseret på læserens subjektive og umiddelbare oplevelse af, hvad der fx hæmmer og fremmer læsningen på et helt konkret niveau (Elbow 1998; Hvass & Heger, 2018). Ved at arbejde med læserbaseret feedback øges de studerendes modtagerbevidsthed (Elbow 1998; Hvass & Heger, 2018). I modellen samarbejder vejlederen med den studerende, der giver feedback, om at bruge den læserbaserede feedback til at udvikle generelle kriterier for faglige redegørelser og diskussioner. Disse kriterier kan den studerende efterfølgende applicere i sin egen tekst, ligesom kriterierne kan indgå i den faglige individuelle vejledning. De andre studerende inviteres samtidig til aktivt at lytte efter kriterier, så alle studerende engageres i feedbackaktiviteten.

Feedbackforskningen indikerer, at studerende lærer lige så meget – hvis ikke mere – ved at give feedback som ved at modtage den. Den viden om kriterier, der opbygges gennem det aktive arbejde med at give andre feedback, kan den studerende efterfølgende anvende i arbejdet med egne tekster (Nicol, Thomson & Breslin 2014; Gibbs 1999; Cho & MacArthur 2011). Hvor det at give feedback nødvendiggør en aktiv indsats, er det muligt passivt at modtage feedback og undlade at handle på den. At involvere de studerende i selv at udvikle kriterier har også en række fordele. Tai et. al. (2018) peger på vigtigheden af, at studerende får mulighed for selv aktivt at diskutere kriterier og standarder, da det vil styrke deres dømmekraft (*evaluative judgement*) og støtte dem i at tage ejerskab over egen læring. Tilgangen synliggør også, at kriterier er et resultat af kontinuerlige forhandlinger inden for fagfællesskabet, og inviterer de studerende til at tage aktivt del i disse forhandlinger. Der er således gode argumenter for både at organisere peer-feedback-aktiviteter på måder, der understreger læringsudbyttet ved feedbackgivning, og for at invitere de studerende til selv at udvikle kriterier.

De forskningsbaserede argumenter kan dog kolliderer med en mere hverdagsagtig forståelse af, hvad der giver mening at bruge tid på som specialestuderende. Nogle studerende kan opleve det som spild af tid at skulle forberede feedback til andre – tid, der går fra arbejdet med deres eget speciale. Samtidig kan de være usikre på, om både den feedback, de modtager, og den, de giver, er kvalificeret nok (Kaufman & Schunn 2011). Det kan medføre usikkerhed i forhold til at anvende feedbacken fremadrettet og tvivl om det meningsfulde i at engagere sig i peer-feedback-aktiviteter generelt. Den præsenterede model imødegår til dels disse mulige reservationer over for peer-feedback. Tidsmæssigt skal den studerende blot forberede feedback på en enkelt anden studerendes relativt korte tekst. Tvivl om, hvorvidt feedbacken er tilstrækkeligt kvalificeret, afhjælpes ved, at der tages udgangspunkt i den subjektive læserbaserede feedback (Elbow 1998), hvilken kan reducere eventuelle bekymringer om, hvorvidt man nu som feedbackgiver kan tilbyde tilstrækkeligt kvalificeret feedback. At vejle-

deren samarbejder med feedbackgiver og de lyttende studerende om at bevæge sig fra læserbaseret feedback til identifikation af kriterier, kan være med til at skabe en tryghed i forhold til kriteriernes relevans og dermed det meningsfulde i feedback-aktiviteten. Endelig er det velkendt, at nogle studerende kan føle ubehag ved at dele deres tekster med medstuderende (Topping 1998; Hanrahan & Isaacs 2001). Med sin forskydning fra fokus på den tekstproducerende studerende til feedbackgiver kan modellen være med til at lette et sådant ubehag. For i denne model er det feedbackgiver, der er i fokus og således ikke den tekstproducerende studerende, der skal indtage "den varme stol" over for vejlederen.

2. Modellen kan fremme studerendes selvstændighed

Selvstændighedsbegrebet spiller en central rolle i forhold til kandidatspecialet, og begrebet kan fortolkes på forskellige måder (Jensen 2018). Mange specialevejledere tillægger selvstændighedsbegrebet stor betydning og opfatter det som en væsentlig opgave at fremme studerendes selvstændighed undervejs i vejledningsprocessen. Det kan dog være en udfordring for vejlederen, at den studerende ikke nødvendigvis af sig selv påtager sig en aktiv, ansvarlig rolle i vejledningen, men i højere grad forholder sig som en passiv modtager (Anderson, Day & McLaughlin 2006; Vereijken, van der Rijst, van Driel & Dekker 2009). Denne udfordring søger modellen at imødekomme på især to måder:

For det første iscenesættes feedback-aktiviteten på en måde, der markerer at feedbackgivers forberedelse og aktive dialog med vejlederen er helt central og en forudsætning for et udbytterigt møde. De studerende afkræves så at sige en høj grad af selvstændighed *i processen* (Rienecker, Wichmann-Hansen & Stray Jørgensen 2019), dvs. i deres engagement og aktive deltagelse i vejledningen og i den fælles samtale. Processen understøttes på forskellig vis: For eksempel er de forskellige roller og opgaver velafgrænsede, stolens placering i rummet signalerer, hvad der skal ske, og endelig påtager vejlederen sig rollen med at stille opklarende og uddybende spørgsmål til de studerendes forståelse og læseroplevelse. Det er en pointe, at de studerendes selvstændighed (forstået som deres høje grad af engagement og aktive deltagelse i udvikling af kriterier) ikke blot forudsættes, men at struktureringen af aktiviteten også fungerer som en form for stilladsering, der hjælper de studerende med at *opøve* selvstændighed (forstået som kompetencer til at indgå i en aktiv faglig og kritisk dialog med peers og vejleder): Rollen med at *give* feedback til en anden medstuderende imiterer en autentisk faglig samtale mellem peers, som de senere forventes at kunne udøve selvstændigt som færdiguddannede.

For det andet inviteres de studerende (alle studerende – ikke kun den feedbackgivende studerende) også ind i en aktiv rolle i deres konkrete arbejde med at opøve akademiske skrivekompetencer, idet de ikke blot forventes at være passive modtagere af et allerede prædefineret sæt kriterier. Deres individuelle læseroplevelser tillægges værdi i sig selv og bruges som afsæt til at udvikle generelle kriterier for de forskellige fremstillingsformer. De studerende får derigennem mulighed for selv aktivt at diskutere kriterier og standarder, hvilket styrker deres dømmekraft og støtter dem i at tage ejerskab over egen læring. Denne proces er med til at træne, hvad Tai et al. (2018) kalder studerendes *evaluative judgement*, forstået som evnen til træffe kvalificerede beslutninger om eget og andres arbejde på egen hånd. Denne uafhængighed af vejledere eller lignende figurer er tæt forbundet med ideen om at opnå selvstændighed gennem uddannelse (Tai et al. 2018). Det er dog vigtigt at bemærke, at de studerende i den beskrevne model ikke er overladt helt til sig selv. Udvikling af kriterier sker med

støtte fra vejlederen, som faciliterer diskussionen, korrigerer undervejs hvis nødvendigt og supplerer med viden om fagets genrekrav.

3. Modellen kan understøtte vejlederens dialogiske praksis og bygge bro mellem funktionen som procesvejleder og faglig vejleder

Det er en klassisk diskussion i vejledningslitteraturen, om vejlederen bør være en faglig vejleder eller en procesvejleder (Rienecker, Wichmann-Hansen & Stray Jørgensen 2019). En faglig vejleder opfattes som en ekspert på den studerendes opgaveemne og vejleder primært på indhold. En procesvejleder opfattes som en repræsentant for disciplinen og kan vejlede i generelle akademiske krav til skriftlige fremstillinger og i planlægning af opgave- og skrivearbejdet. Efter fremdriftsreformen oplever mange vejledere, at de i højere grad end før reformen bliver begrænset til rollen som procesvejleder, fordi de får tildelt studerende ud fra en administrativ logik og ikke ud fra et fagligt match mellem ekspertise og opgaveemne (Bager-Elsborg, Herrmann & Wichmann-Hansen 2018). Modellen, som vi har beskrevet her, kan ikke *afhjælpe* problemet med, at vejledere begrænses til procesvejledere, men den kan *udnytte* de nye betingelser. Det bærende princip i modellen er netop, at fokus er fjernet fra det specifikke faglige indhold for en stund. Formålet er at stille skarpt på centrale akademiske fremstillingsformer og få tydeliggjort ikke bare, *at* der er bedømmelseskriterier for et speciale (jf. studieordningen), men også *hvordan* man konkret kan læse sin tekst og vurdere, hvorvidt man lever op til de pågældende kriterier. Dermed kan modellen hjælpe med at sætte fokus på forventninger til den akademiske genre, og på hvordan man kan indfri disse - ikke bare i vejledningen, men også fremadrettet i den studerendes opgaveskrivningsproces.

I vejledningslitteraturen er det også en kendt og velbeskrevet udfordring for mange vejledere at balancere mellem på den ene side at agere faglig autoritet og skulle rådgive og kvalitets sikre og på den anden side at understøtte studerende i at være aktive forberedte aktører i at drive deres egen undersøgelse og opgave fremad (Wichmann-Hansen, Thomsen, & Nordentoft 2015; Wichmann-Hansen & Herrmann 2017). Dysthe og Samara (2006) skelner mellem tre modeller for vejledning: undervisermodellen, partnerskabsmodellen og lærlingemodellen. De beskriver, at selvom mange vejledere udtrykker ønske om at arbejde inden for en partnerskabsmodel (karakteriseret ved dialog, fælles ansvar og en symmetrisk relation), så ender de ofte med at handle inden for undervisermodellen (karakteriseret ved monolog, underviseren som ekspert og en asymmetrisk relation). Selv om man som vejleder har et ønske om ikke at "undervise" i sin vejledning, så kan det altså være svært at realisere i praksis - ikke mindst fordi mange studerende vil efterspørge denne form for vejledning (Dysthe & Samara 2006). Den beskrevne model for brugen af peer-feedback i kollektiv vejledning kan støtte vejlederen i ikke at falde tilbage i underviserrollen i vejledningen. For den iscenesættelse og rollefordeling, der ligger i modellen, bevirker ikke kun, at studerende inviteres ind i en mere aktiv position. Modellen rammesætter også vejledningssituationen på en måde, der fordrer, at vejlederen påtager sig en dialogisk og faciliterende rolle. Hvis vejlederen "falder tilbage" i en underviserrolle, så får det synlige konsekvenser, idet modellen så ganske enkelt ikke kan gennemføres. Modellen kan dermed støtte vejlederen i at opøve en mere dialogisk vejledningspraksis og samtidig give øverum til at træne spørgsmålstyper, der skaber refleksion og læring hos den studerende (Wichmann-Hansen & Jensen 2013).

Konklusion

Vi har i denne artikel beskrevet en konkret model for, hvordan peer-feedback kan organiseres i kollektiv vejledning. Modellen er foreløbig afprøvet i et enkelt semester på fire speciale-studerende på et psykologisk institut, og selvom tilbagemeldingerne fra de studerende er positive, er data for sparsomme til, at vi alene på det grundlag kan argumentere for modellens brugbarhed. Vi har i stedet argumenteret for modellens styrker i et teoretisk perspektiv med inddragelse af veletableret forskningslitteratur om vejledning og feedback. Vi har også i artiklen forsøgt at redegøre for modellen så detaljeret og kontekstualiseret, at læseren har mulighed for selv at vurdere modellen og at inkorporere hele eller dele heraf i egen vejledningspraksis.

Hidtil har litteraturen på feltet mest understreget vigtigheden og værdien af peer-feedback samt metodens potentiale i kollektiv vejledning. Vores artikel bidrager med et konkret bud på, hvordan man kan organisere peer-feedback i kollektiv vejledning på en måde, der både er nytænkende og teoretisk velbegrundet. Det nytænkende ligger ikke i at invitere de studerende til at udvikle kriterier, da det er velbeskrevet som didaktisk greb i litteraturen, men derimod i at facilitere udviklingen af kriterier ved at sætte fokus på den *feedbackgivende* studerende og dennes dialog med vejlederen. Vi har argumenteret for, at modellen kan hjælpe med at realisere det læringspotentiale, som ifølge forskningslitteraturen ligger i peer-feedback. Vi har vist, at modellens stærke fokus på at *give* feedback kan bidrage til at stilladseres studerendes selvstændige arbejde med at udvikle, anvende og genkende fagets akademiske kriterier. Uden støtte og metoder hertil kan det ellers være vanskeligt for studerende på egen hånd at få et ordentligt udbytte af peer-feedback. Samtidig har modellen potentiale til at understøtte vejlederen i at arbejde dialogisk i sin vejledningspraksis og derigennem fremme de studerendes selvstændighed og dømmekraft.

En væsentlig indvending mod modellen er, at der kun arbejdes med kriterier for udvalgte fremstillingsformer - i dette tilfælde "redegørelse" og "diskussion". Men modellen indebærer i princippet ingen begrænsninger for, hvor mange og hvilke fremstillingsformer, der skal arbejdes med i de kollektive vejledningsmøder. Det må være op til den enkelte vejleder at afgøre, hvad faget, eksamensformen, tidsrammen og andre kontekstuelle faktorer muliggør.

En anden væsentlig indvending mod modellen er risikoen for en vis tilfældighed i de producerede kriterier, da kriterierne er afhængige af, hvad der kendetegner den enkelte studerendes tekst til det pågældende møde. Med stor sandsynlighed er der andre genrekriterier for fx en "diskussion", der er vigtige for studerende at kende til, end dem, der bliver aktualiseret i det pågældende møde. Denne udfordring eller kritik kan vejlederen dog imødekomme ved 1) at metakommunikere til de studerende, at der ikke er tale om en endegyldig bruttoliste af kriterier og 2) at henvise de studerende til publikationer om skriftlig fremstilling mere generelt, fx veletablerede håndbøger (Rienecker & Stray Jørgensen 2017; Skov 2008).

Andre potentielle svagheder ved modellen er af logistisk og kontekstuel karakter. Med hensyn til logistik er modellen ikke egnet til kollektiv vejledning med mange studerende. Det er tidskrævende at udvikle kriterier som en del af et vejledningsmøde, og det kan potentielt blive kedeligt for studerende at være lyttende observatører uden en egentlig funktion. Generelt er rådet fra litteraturen om kollektiv vejledning, at formen kan drives med 2+ studerende, men en ideel gruppestørrelse er 4-5 (Rienecker et al, 2019). Samme råd må gælde i denne situation. Vi vil dermed ikke anbefale, at modellen bruges på gruppestørrelser over ca. 5 studerende. Derudover kan vejledere forsøge at afhjælpe problemet med "kedelige" observatør-

roller ved 1) at give de studerende observationsopgaver, fx. "Notér de kriterier, som kommer frem, og læs dem højt til sidst" eller "Giv til sidst i mødet et eksempel på, hvordan kriterierne kan appliceres på din egen opgave: Hvor opfylder du dem, og hvor gør du ikke?". I denne model vil studerende dog med stor sandsynlighed lytte opmærksomt og ikke passivt, da drøftelserne og samtalerne i vejledningsmødet ikke har et snævert fagspecifikt indhold, men i stedet handler om generelle kriterier for akademisk fremstilling, som er dybt relevant for alle de studerendes specialer.

Med hensyn til kontekst må man kritisk spørge, om modellen også vil være relevant på andre fag end psykologi? Vi medgiver, at der kan være fag, hvor udvikling af kriterier 1) enten vil være en overflødig aktivitet, fordi kriterierne er velkendte hos de studerende, eller 2) en uegnet aktivitet, fordi det er for fremmed og krævende for studerende at udvikle kriterier, hvorfor aktiviteten ikke kan rummes inden for vejledningens tidsramme eller formål. Men vores bud er, at selvom modellen er udviklet i en specifik faglig kontekst, betyder det ikke, at den er begrænset til det psykologiske fagområde. Tværtimod har modellen potentiale til at understøtte peer-feedback i kollektiv vejledning på tværs af mange faglige kontekster. Mange fag oplever ligesom psykologifaget udfordringer med at få vejledning til at fungere under øget tidspres og kollektive rammer, ligesom de efterlyser mere selvstændighed hos studerende, øgede akademiske skrivekompetencer og metoder til at få studerende til at engagere sig i peer-feedback-aktiviteter.

Endelig kan modellen tjene som eksempel på, hvordan vejledere kan bruge deres egne fags metoder som en ressource og inspiration til udvikling af vejledningspraksis. "Den varme stol" og "reflekterende teams" er velkendte arbejdsmetoder i psykologisk professionspraksis. I andre discipliner vil andre metoder være mere nærliggende og fagligt relevante. Det kunne fx. være scrum-metoden i ingeniørfag (fx ved at planlægge arbejdet i sprints og have fokus på løbende tilpasning af projektmål, se evt. Parner & Wichmann, 2015), laboratorieformater i kliniske fag eller casemetoden i erhvervsøkonomiske fag, som kunne inspirere til nye vejledningsmodeller. Måske viser denne disciplinforankrede tilgang ligefrem en ny vej for udvikling af vejledningsområdet som helhed, hvor ikke kun almenpædagogiske metoder sætter kursen?

Referencer

- Anderson, C., Day, K. & McLaughlin, P. (2006). Mastering the Dissertation: Lecturers' Representations of the Purposes and Processes of Master's Level Dissertation Supervision. I: *Studies in Higher Education*, 31(2), 149-168.
- Andersen, T. (1994). *Reflekterende processer: samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Bager-Elsborg, A., Herrmann, K.J. & Wichmann-Hansen, G. (2018). Hvad er konsekvensen af fremdriftsreformen for specialevejledere? Paper præsenteret på DUN konferencen d. 17. maj, Vejle, Danmark
- Cho, K. & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 73-84.

- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(03), 299-318.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibbs, G. (1999) Using assessment strategically to change the way students learn, in: S. Brown & A. Glasner (Eds) *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Griffith, B.A. & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 82-93.
- Hanrahan, S. J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70.
- Hvass, H. & Heger, S. (2018). Brugbar peer feedback: Instruktion og træning, før de studerende selv skal give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 59-70.
- Jensen, H.N. (2015) Opgave- og skrivevejledning i klynger. Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur
- Jensen, T. W., Bay, G. & Andersen, P. (2016). Udvikling af studerendes akademiske skrivekompetencer – en indsats på fakultetsniveau. In *DUN: Dansk Universitetspædagogisk Konference 2016*.
- Jensen, T.W. (2018). *Det danske universitetsspeciale - topografi, tekster og tendenser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kaufman, J.H. & Schunn, C.D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387-406.
- Lea, M.R. & Street, B.V. (1998) Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Nicol, D.J., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nicol, D.J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nordentoft, H. M., Hvass, H. og Mariager-Anderson, K. (2018) *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R. & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65(5), 581-593.
- Parner, E. & Wichmann-Hansen, G. (2015). Ph.d.-vejledning er mere end faglig vejledning. I: Lotte Rienecker & Peter Stray Jørgensen (Red.) *Universitetspædagogiske praksisser*. Forlaget Samfundslitteratur, pp. 257-80.

- Perls, F.S., Hefferline, R. & Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy*. Excitement and growth in the human personality. New York, NY: Julian Press.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2017) *Den gode opgave - håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G. & Stray Jørgensen, P. (2019). *God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Samara, A. (2007). Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research and Development*, 25(2), 115-129.
- Skov, S. (2008). *Bundne opgaver*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467-481.
- Topping, K. J. (2017). Peer assessment: learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1-17.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Upton, D. & Trapp, A. (Eds.). (2010). *Teaching psychology in higher education*. Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- Vereijken, M.W.C., van der Rijst, R.M., van Driel, J.H. & Dekker, F.W. (2018). Novice Supervisors' Practices and Dilemmatic Space in Supervision of Student Research Projects. I: *Teaching in Higher Education*, 23 (4), 522-542.
- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047
- Wichmann-Hansen, G., & Jensen, T. W. (2013). Processtyring og kommunikation i vejledningen. In L. Rienecker, P. Stray Jørgensen, J. Dolin & G. Holten Ingerslev (red) *Universitetspædagogik* (pp. 329-350). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., & Nordentoft, H.M. (2015). Challenges in Collective Academic Supervision: supervisors' experiences from a Master Programme in Guidance and Counselling. *Higher Education*, 70(1), 19-33
- Wichmann-Hansen, G., & Herrmann, K.J. (2017). Does external funding push doctoral supervisors to be more directive? A large-scale Danish study. *Higher Education*, 74(2), 357-76.

Usynlige konventioner: Objektsproglige størrelser i studentertekster som eksempel på *hidden literacy*

Alexandra Holsting^{a,1}, Jesper Tinggaard Svendsen^b, Anna Vibeke Lindø^c, Jesper Knudsen^d

^{a,b,c,d}Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Formålet med nærværende artikel er at undersøge, hvordan nyindskrevne dansk- og journalistikstuderende håndterer et centralt aspekt af akademisk skrivning, nemlig inddragelse af sproglige størrelser fra en empiritekst. Gennem et kvantitativt studie af 100 kortere studentertekster kortlægger vi, i hvilket omfang de studerende markerer sådanne størrelser, og hvordan de gør det. Den fagtradition, vi undersøger, sprogvidenskaben, har en klar konvention for, hvordan sådanne størrelser skal håndteres, men denne konvention er næppe kendt af dem, der ikke er en del af det faglige fællesskab. Fremgangsmåden for dette forklares sjældent eksplicit i gængs håndbogslitteratur, men manifesterer sig i stedet som tavs viden og kan dermed ses som et eksempel på *hidden literacy*. Vi argumenterer i artiklen for, at et skrivepædagogisk fokus på sådanne tekstlige formalia, der ikke umiddelbart synes at tjene et indholdsmæssigt formål, kan bidrage til at øge indsigten i den videnskabelige genres konstituerende elementer.

1. Indledning

Opgaveskrivning er en helt central aktivitet på universitetet, idet mestring af akademisk skrivning som formidling af faglig kunnen åbner muligheden for at indgå i det faglige fortolkningsfællesskab (Swales, 1990) og således er en afgørende faktor for at klare sig godt (Verheijen, 2015). Det kan imidlertid være vanskeligt for den studerende at håndtere akademisk sprog sammenlignet med andre registre (Snow & Uccelli, 2009), ikke mindst pga. de mange implicite krav til den akademiske opgave. Et særligt konstituerende træk ved den akademiske opgave er, at den studerende skal mestre at inddrage to typer af kilder, hhv. den relevante forskningslitteratur og den empiri, der undersøges. Gennem de senere år har der i forskningen i akademisk skrivning været et stigende fokus på, hvordan universitetsstuderende inddrager forskningslitteratur i deres opgaver, og i den forbindelse på de udfordringer, der er forbundet hermed (se Verheijen, 2015, for en oversigt). I forlængelse heraf har plagiatrelaterede problemer fået stor opmærksomhed (Pecorari & Petric, 2014). Også inden for håndbogslitteraturen rettet mod akademisk skrivning er inddragelsen af forskningslitteratur, herunder regler for citationspraksis, velbeskrevet (fx Swales & Feak, 2012; Osmond, 2016; Toft, 2016; Wegener, 2016; Rienecker & Jørgensen, 2017). Os bekendt er det imidlertid hverken i dansk eller international kontekst undersøgt, hvordan universitetsstuderende inddrager empiritekster i deres opgaver, og dette aspekt omtales ligeledes ikke eksplicit i håndbogslitteraturen, når andre aspekter af akademisk skrivning eksemplificeres. Således viser fx Rienecker & Jørgensen (2005, s. 184) et eksempel på en analyse, hvor der indgår uddrag fra en empiritekst, men hverken her eller andre steder i bogen præciseres det, hvordan – og hvorfor – inddragelse af empiritekst markeres.

¹Kontakt: aho@sdu.dk

For at blive klogere på denne underbelyste del af akademisk skrivning vil vi i denne artikel undersøge, i hvilket omfang og hvordan nyindskrevne studerende på dansk- og journalistikstudierne på SDU markerer, at sproglige størrelser i deres tekst stammer fra en empiritekst. Vores datasæt består af 100 kortere opgaver, der med udgangspunkt i en avisartikel beskriver pronominers rolle i etablering af tekstsammenhæng (kohætion). I disse opgaver får empiriteksten en særlig status, da de studerendes fokus i mindre grad er rettet mod tekstens indhold og i højere grad mod nogle almene sproglige mekanismer, der kan iagttages udfoldet i empiriteksten. De størrelser fra empiriteksten, der optræder i de studerendes opgaver, får dermed status af objektsprog (jf. fx Hjelmlev 1973, s. 128f.), der inden for det sprogvidenskabelige fagfællesskab kræver en særlig form for markering (se afsnit 3).

Artiklens teoretiske udgangspunkt er *Academic Literacies*-perspektivet (Ivanic, 1998; Lea & Street, 1998; Barton, Hamilton & Ivanic, 2000). Det indebærer bl.a., at vi anskuer akademisk skrivning som en socialt situeret praksis, hvor tidligere og aktuelle genrenormer mødes og også brydes. For den studerende indebærer dette, at hun skal tilpasse sig en række genrenormer, der ofte kun eksisterer som tavs viden, og håndtering af objektsprog er netop et eksempel på en i høj grad implicit og meget fagspecifik genrenorm. Umiddelbart er der tale om et fænomen, der kan betragtes under overskriften *formalia*, men det er en pointe for artiklen, at de formelle ressourcer tjener en central rolle i forhold til at markere funktionelle niveauer i teksten og i sidste ende gøre denne forståelig for læseren. Vores fokus i undersøgelsen er derfor ikke kun at afdække graden af beherskelse af denne norm, men i lige så høj grad at afdække, om teksterne vidner om en forståelse af, at *formalia* har en kommunikativ funktion.

I det følgende vil vi i afsnit 2 gøre rede for vores teoretiske udgangspunkt og i afsnit 3 for fænomenet objektsprog, der omfatter eksempler og objektsproglige størrelser i løbende tekst, samt de konventioner, der er knyttet til markering af sådanne. I afsnit 4 beskriver vi den undersøgelse, der ligger til grund for artiklen, og i afsnit 5 vores analyser og resultater. I afsnit 6 diskuterer vi undersøgelsens resultater og peger på mulige perspektiver i forhold til undervisning i akademisk skrivning, og i konklusionen (afsnit 7) sammenfatter vi artiklens fund.

2. Teoretisk udgangspunkt

Vores teoretiske udgangspunkt er *Academic Literacies*, som er betegnelsen for et skrivepædagogisk felt, der blev udviklet i 1990'erne (Lea & Street, 1998). Denne tilgang betragter skrivning og læring som nært forbundne og anlægger med sit afsæt i sociologisk funderet sprogteori et syn på skriftlighed som en kontekstsensitiv, social og kulturel proces. Med denne tilgang kan opgaveskrivning ikke reduceres til at angå en række isolerede kognitive færdigheder, som den enkelte studerende blot kan optræne uafhængigt af uddannelsesmæssig baggrund og uafhængigt af de (nye) kontekster, hvor opgaveskrivningen finder sted (Lea & Street, 1998; Robinson-Pant & Street, 2012). *Academic Literacies* betoner derimod, at akademisk skrivning implicerer et ideologisk plan, hvor selve reglerne for konstruktion af faglig viden og spørgsmålet om, hvilke(n) identitet(er) der har adgang til akademisk skrivning, skal adresseres (Lea, 2012; Robinson-Pant & Street, 2012). Hermed bliver akademisk skrivning et spørgsmål om magt – og ikke mindst afmagt –, da de diskursive praksisser, regler og normer, der understøtter den af fortolkningsfællesskabet anerkendte akademiske opgave, ofte er implicitte. Af denne grund har det inden for *Academic Literacies* særlig bevågenhed at belyse de skjulte literacies, som den akademiske opgaveskrivning forudsætter, og som den ligeledes vurderes ud fra (Lillis, 2004; Street, 2009).

Den akademiske opgave anskues med dette afsæt ikke ud fra en rigtig-forkert-optik, men kan i stedet betragtes som et møde mellem tidligere og aktuelle normer for opgaveskrivning (Lea, 2004, s. 744). *Academic Literacies*-perspektivet tager her afsæt i Bakhtins (1981) forståelse af sproget som dialogisk, hvilket manifesterer sig i, at en tekst ses som konstitueret af et sammenrend af 'stemmer' og dermed som en intertekstuel størrelse (Scott & Turner, 2009). Det, der ud fra nogle traditioner ville blive betragtet som 'fejl', kan med Burgess (2004, s. 43) forstås som sammenstød (*cruses*) mellem kontekster. En undersøgelse af disse sammenstød kan således bidrage til at belyse, om der i konkrete tilfælde er tale om en generel afstand mellem den akademiske institutions (implicitte) forventninger og de studerendes skrivehandlinger – og dermed om der er tale om *hidden literacies*.

Academic Literacies-perspektivet indebærer ofte et fokus på skriftlighedens makrostrukturer. Vi argumenterer imidlertid med Hyland (2013) for, at også tekstens umiddelbart mere formelle træk har en retorisk funktion, og at vi også her finder eksempler på både generiske og fagspecifikke literacies. Disse kan ses som bærere af større kulturelle og samfundsmæssige værdier, der ikke bør negligeres inden for skriveforskningen.

I vores undersøgelse har vi fokus på et sådant fagspecifikt formelt træk, nemlig markeringen af empiritekst i sprogvidenskabelige tekster. Denne markering har en intertekstuel funktion i forhold til at organisere tekstens forskellige niveauer, og den er stærkt konventionaliseret inden for det faglige fællesskab (se afsnit 3), men ses sjældent ekspliciteret uden for dette (se afsnit 1). Den udgør dermed et eksempel på en *hidden literacy*.

3. Objektsprog som analysekategori

Inddragelse af empiritekster tjener en funktion i forhold til at illustrere og eksemplificere i en analyse. I en sprogvidenskabelig sammenhæng vil det ofte betyde, at betydningen træder i baggrunden, mens formen bliver det centrale. Dette udspringer af, at *sprog* for sprogvidenskaben både udgør mediet og genstanden, hvilket i teksten gør det nødvendigt at etablere en skelnen mellem de sproglige fænomener, der fungerer som genstand (*objektsprog*), og de, der fungerer som beskrivelse (*metasprog*). Når sproglige størrelser tilskrives en status som objektsprog, bruges de ikke længere med reference til en verden uden for sproget (*language use*), men derimod i deres egenskab af sprog (*language mention*). De forskellige funktioner kan illustreres af substantivet *skov* i eksemplerne (1) og (2):

(1) Der ligger en stor skov i Nordjylland.

(2) *Skov* er et substantiv.

I (1) refererer *skov* til en type fænomen uden for sproget, i (2) refererer *skov* til sig selv som ord. Forskellen ses både ved indholdsord, dvs. substantiver, verber, adjektiver og adverbier, og ved grammatiske funktionsord, fx præpositioner, konjunktioner og pronominer.

Vi skelner i det følgende mellem to måder, hvorpå objektsprog optræder i en tekst. Den ene er som eksempel, der er tydeligt afgrænset fra den omgivende tekst, den anden er som en størrelse i den løbende tekst. I eksempel (3) nedenfor gengives en forudgående passage fra nærværende artikel, og vi har her indrammet de størrelser, der fungerer som hhv. eksempler (firkant) og objektsproglige størrelser i den løbende tekst (cirkler):

(3)

(1) Der ligger en stor skov i Nordjylland.

(2) Skov er et substantiv.

I (1) refererer skov til en type fænomen uden for sproget, i (2) refererer skov til sig selv som ord. Forskellen ses både ved indholdsord (substantiver, verber, adjektiver og adverbier), og ved grammatiske funktionsord, fx præpositioner, konjunktioner og pronominer.

For at sikre, at læseren kan adskille de objektsproglige størrelser fra den omgivende tekst, har vi – i overensstemmelse med konventionen – markeret disse visuelt på forskellig vis. Eksemplerne er afgrænset ved hjælp af tekstens layout: De står på linjer for sig selv, de er indrykket i forhold til venstre margin, og de er nummereret. De objektsproglige størrelser i den løbende tekst skiller sig typografisk ud fra omgivelserne ved at stå i kursiv. Uden brug af disse ressourcer ville vi få en tekst i stil med den følgende:

(4) Der ligger en stor skov i Nordjylland. Skov er et substantiv. Først refererer skov til en type fænomen uden for sproget, dernæst refererer skov til sig selv som ord. Forskellen ses både ved indholdsord, dvs. substantiver, verber, adjektiver og adverbier, og ved grammatiske funktionsord, fx præpositioner, konjunktioner og pronominer.

Teksten i (4) er væsentligt sværere at læse end teksten i (3), hvilket begrundes konventionen om, at eksempler og objektsproglige størrelser i løbende tekst markeres, så de skiller sig ud fra den omgivende tekst. Her udgør førnævnte brug af layout og typografi standarden i sprogvidenskabelige tekster (se fx Esser 2006, s. 98; Haspelmath, 2014; Lehmann, 2013;).

Før computerens udbredelse var kursiv kun en mulighed i udgivelses- og trykkeprocessen, og almindelige manuskripter, udfærdiget på skrivemaskine, anvendte i stedet understregning (jf. Hagiwara, 2005, s. 4) eller tegnsætning i form af enkelte eller dobbelte citationstegn (Bußmann, 1990, s. 540). Nu om stunder, hvor manuskripter som standard udarbejdes på computer, har kursiven etableret sig som standard, mens understregning og dobbelte og enkelte citationstegn har fået andre specialiserede funktioner som henholdsvis emfase, egentligt citat og angivelse af betydning.²

Brugen af kursiv og layout ovenfor er udtryk for en konvention i den forstand, at adskillelsen af de to lag (det objektsproglige og det ikke-objektsproglige) skal etableres på en eller anden måde, for at teksten er forståelig, men ret beset gør det ingen forskel, om vi vælger den ene eller den anden måde. Der ligger således ingen særlig betydning i fx kursivbrugen – dens funktion etableres alene ved, at den er en modsætning til ikke-kursiv.³

Fælles for layout og kursiv er, at de markerer de objektsproglige størrelser, så de står visuelt ud i forhold til den omgivende tekst. Sådanne markeringer kan understøttes af en sproglig

² Umiddelbart kan citatet og objektsproget synes at have et overlap, når der er tale om elementer fra en empiritekst. Som påpeget af Wilson (2018, s. 82) adskiller de sig ved, at objektsproget figurerer som form, mens citatet figurerer som form og betydning.

³ Således kan kursiv/ikke-kursiv-mønstret også vendes, hvis en objektsproglig størrelse fx figurerer i en sammenhæng, hvor ikke-objektsprog af en eller anden grund skal i kursiv, fx en bogtitel. Her vil den objektsproglige størrelse adskille sig fra den omgivende tekst ved ikke at stå i kursiv.

klassificering af størrelserne som objektsproglige. Det kan illustreres med følgende eksempler fra vort datamateriale:⁴

(5) Prominent *ham* refererer tilbage til en person, men hvem? (tekst 43)

(6) Proformen *ham* skal i den her sætning føre tilbage til det betydningsbærende morfem Jørgen Lund. (tekst 2)

(7) Her refererer proformat "den" til ordet "cykel" i den tidligere sætning. (tekst 15)

I (5) er den objektsproglige størrelse *ham* ikke markeret. Gennem de sproglige omgivelser klassificeres *ham* imidlertid som et pronomen (*prominent = pronomenet*), hvilket trods alt understøtter læsningen og gør det muligt at identificere *ham* som en objektsproglig størrelse. I (6) er den ene objektsproglige størrelse (*ham*) markeret med kursiv, mens den anden (*Jørgen Lund*) ikke er; begge er klassificeret som objektsprog gennem de sproglige omgivelser. I (7) er begge objektsproglige størrelser markeret med dobbelt citationstegn, og den objektsproglige status understøttes af de sproglige omgivelser (*proformat (=proformen)* og *ordet*). Selvom de sproglige omgivelser kan lette læsningen, tilsiger konventionen, at en objektsproglig størrelse skal markeres visuelt, og ud fra dette perspektiv er *ham* i (5) og *Jørgen Lund* i (6) utilstrækkeligt markeret. Vi er dermed inde på et felt, hvor tekstens betydninger (her adskillelsen af egen og andres tekst) realiseres multimodalt (jf. fx Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2001; Machin, 2007).

Ud over konventionen om det, vi kan kalde visuel markering, er også en anden konvention relevant, nemlig den, der angår konsekvens. Selvom det sjældent ses ekspliciteret, forventer vi, at en teksts afsender holder sig til én form i de tilfælde, hvor der findes flere muligheder. Det gælder fx inden for retskrivningen, når flere stavemåder er mulige (fx *ressource* og *resurse*), i dansk tegnsætning, hvor man kan vælge at sætte startkomma eller lade være, og også mere overordnet i forhold til sproglig kode, hvor man fx kan udtrykke sig på britisk eller amerikansk engelsk. I alle tilfælde har vi en forventning om, at afsenderen holder sig til én form inden for samme tekst. Dette gælder også i tilfældet med markering af eksempler og objektsproglige størrelser.

Samlet set er der dermed tale om en konvention for markering af empiritekst, der kan deles i tre. For det første kræver konventionen, at eksempler og objektsproglige størrelser i løbende tekst markeres visuelt, så det er tydeligt, at de har en anden status end den omgivende tekst. En medfølgende sproglig klassificering kan understøtte dette, men anses ikke i sig selv for tilstrækkelig. For det andet er den typisk anvendte visuelle markering i det akademiske fællesskab, at eksempler markeres ved hjælp af layout (linjeskift, nummerering), mens objektsproglige størrelser i løbende tekst markeres ved hjælp af typografi (og her er kursiv absolut mest udbredt) eller i sjældnere tilfælde tegnsætning (citationstegn). Endelig er der en forventning om, at de valgte ressourcer bruges konsekvent. I vores undersøgelse, der beskrives i afsnit 5, er vi interesseret i alle tre aspekter af konventionen.

⁴ I alle eksempler fra korpus er originaltekstens stavning og tegnsætning bibeholdt. I de tilfælde, hvor vores analyse vedrører tekstens layout, har vi desuden gengivet originaltekstens layout (se fx (9)).

4. Undersøgelserdesign

Vores undersøgelser af nyindskrevne studerendes håndtering af objektsprog i deres akademiske opgaver består af analyser af 100 mindre skriftlige opgaver udarbejdet af studerende på danskstudiet og journalistikstudiet på SDU i september 2015.⁵ Opgavernes omfang er i gennemsnit på 445 ord, med 800 ord som det højeste og 192 ord som det laveste. Medianen er 431 ord.

Der er tale om en skriftlig stedprøve, der fungerer som en såkaldt studiestartsprøve, hvilket indebærer, at deltagelse i prøven er en forudsætning for at kunne fortsætte på studiet. Der stilles dog ikke krav om et specifikt fagligt niveau for opgaven, hvilket de studerende er informeret om, når de udarbejder denne.⁶

De studerende har haft 60 min til at udarbejde opgaven, der består af tre dele:

1. En redegørelse for de væsentligste begreber i en teoritext. Teksten er et uddrag af en indførende lærebog i tekstlingvistik (Holm, 2007), der behandler pronominers funktion som kohæSIONSSkabende ressourcer. Teoritekstens omfang er på 4 sider (ca. 1100 ord).
2. En analyse af en manipuleret avisartikel med henblik på pronominerne kohæSIONSSkabende funktion. Artiklen behandler diskussionen af en kommreform, og den er karakteriseret ved en i nogle tilfælde uhensigtsmæssig brug af pronominer. Artiklen har et omfang på 1 side (ca. 300 ord).
3. En vurdering af avisartiklens pronomenerbrug.

Vi er bevidste om, at omstændighederne for udarbejdelsen af teksterne, der udgør vores datagrundlag, kan have påvirket disses udformning, og at de ikke nødvendigvis afspejler de studerendes reelle akademiske skriftsproglige kompetencer. Her spiller den korte tid til udarbejdelsen og det lave risikoniveau (at opgaven ikke kan dumpes) muligvis en rolle.

Eftersom analysegenstanden er sproglige størrelses funktion i en tekst, kan det forventes, at de studerende inddrager empiriteksten i form af eksempler og objektsproglige størrelser i løbende tekst i et vist omfang. De studerende kan finde inspiration til, hvordan dette gøres, i teoriteksten, der er tydelig i sin markering af eksempler og objektsproglige størrelser i løbende tekst (se illustration 1). Her er eksempler afgrænset i forhold til den omgivende tekst, idet de optræder i farvede (blå) bokse, hvis venstre margen er indrykket i forhold til resten af teksten, og som bærer overskriften *EKSEMPEL* efterfulgt af kolon. Bortset fra betegnelsen *EKSEMPEL* indeholder disse bokse kun objektsprog. Der er anvendt samme typografi i boksene som

⁵ I alt blev der ved denne prøve udarbejdet 160 opgaver. For at kompensere for skæv kønsfordeling lavede vi en undersampling med i alt 100 opgaver, hvoraf 50 opgaver er lavet af journaliststuderende og 50 udarbejdet af danskstuderende (se evt. Blom et al., 2017 og Holsting et al. 2017 for en nøjere beskrivelse).

⁶ Vi vil gerne takke lektor, ph.d. Jonas Blom og lektor, ph.d. Kenneth Reinicke for at have udarbejdet undersøgelsesdesign. Vi takker ligeledes de dansk- og journaliststuderende, der deltog i undersøgelsen, og som tillod os at bruge deres opgaver i vores forskningsprojekt.

i den omgivende tekst, og objektsproget er holdt i ikke-kursiv, bortset fra de elementer, læseren skal lægge mærke til (fx pronominer).⁷

Objektsproglige størrelser i den løbende tekst er markeret med kursiv, og i brødteksten er dette kursivens eneste funktion.

vi vælger den grammatisk korrekte proform og i øvrigt følger sprogsystemets regler for pronominernes anvendelse, men også ved at sørge for, at der er semantisk logik i den sætning, hvor proformen står.

EKSEMPEL:
Katten nærmede sig musen. *Den* var anspændt.

Eftersom både *katten* og *musen* kan være anspændte, kan vi ikke ud fra betydningen i sætning 2 vide, om *den* refererer tilbage til *katten* eller *musen*. Vi er derfor nødt til at gentage ordet

Illustration 1. Uddrag fra teoriteksten (Holm, 2007, s. 3)

5. Analyse

I vores analyse har vi identificeret de sproglige størrelser, der må betragtes som eksempler eller objektsproglige størrelser i løbende tekst. Da en del af undersøgelsen adresserer, hvorvidt disse størrelser overhovedet markeres, beror identifikationen naturligvis ikke på den visuelle markering, men på, hvordan ord, ordgrupper og sætninger fungerer i tekstsammenhængen, fx *ham* i eks. 5 ovenfor. Analysens formål var fra start at afdække, i hvilket omfang og hvordan de studerende markerede eksempler og objektsproglige størrelser i løbende tekst, hvilket beskrives i hhv. afsnit 5.1. og 5.2. For de objektsproglige størrelses vedkommende afdækkede analysen imidlertid, at markeringshyppigheden i nogen grad afhang af den pågældende størrelses form, dvs. om der var tale om en sætning, en ordgruppe eller et ord og for ordenes vedkommende, hvilken ordklasse disse tilhørte. Vi har derfor inddraget formen som en parameter i afsnit 5.2.1 og 5.2.2., til trods for at konventionen ikke opererer med en differentiering i forhold til form.

Identifikationen af de relevante størrelser blev i visse tilfælde besværliggjort af to forhold.

For det første er der tilfælde, hvor det ikke er entydigt, om en sproglig størrelse henviser til sig selv som sprog eller til en størrelse uden for sproget. Det gælder fx ordet *komma* i (8):

(8) Komma nævnes ikke i sætningen, men ved hjælp af en kohæsiionsforbindelse i *sætte det*, så ved læseren, at der er tale om kommaer. (tekst 6)

Her er det ikke muligt at afgøre, om der sigtes til ordet eller fænomenet. I sådanne tilfælde har vi ikke betragtet den sproglige størrelse som objektsproglig, medmindre den studerende har markeret den som sådan.

⁷ Som eksempler anskuer vi sproglige størrelser, der ikke indgår i løbende tekst. Eksempler kan stamme fra empiri-tekst(er), men kan også være selvkonstruerede med det formål at illustrere et bestemt fænomen. I teoriteksten kan de studerende se eksempler på begge dele; af tekstens 11 eksempler er et enkelt udstyret med en kildeangivelse, hvoraf det kan sluttes, at de resterende 10 er konstruerede.

For det andet er det ikke altid muligt at skelne mellem eksempler og objektsproglige størrelser i løbende tekst. Vi har baseret vores adskillelse på to forhold; for det første om der foreligger en layoutmæssig adskillelse, for det andet om den pågældende størrelse er syntaktisk integreret i den omgivende tekst. For at et element skal tælle som objektsproglig størrelse i løbende tekst, har vi krævet, at det er layoutmæssigt og syntaktisk integreret i den omgivende tekst; i alle andre tilfælde betragter vi det pågældende element som et eksempel. Af denne grund betragtes *Helikopteren indhentede fuglen...* i (9) og *Dansk sprognævn vil nu undersøge, hvordan vi sætter det* i (10) som eksempler, mens *Han er altså enig med ham...* i (11) betragtes som objektsproglig størrelse i løbende tekst:

(9)

Nedenunder er illustreret en sætning med lav kohæsion, da stedordet kan referere til begge substantiver:

"Helikopteren indhentede fuglen. Den satte farten op"

Satte fuglen farten op for at slippe væk, eller satte helikopteren farten op for at fange fuglen? På grund af den specialviden de fleste personer besidder ville vi konkludere at fuglen satte farten op for at slippe væk, da helikoptere ikke normalt anvendes til fuglejagt, men det er ikke sikkert. Den *semantiske logik* er ikke tydelig, dvs. at betydningen kan være svær at tolke.

(tekst 17)

(10)

Mange sætninger forstås ved læserens baggrundsviden, eller logiske sans. Mange sætninger i artiklen overlader det til os at vide hvad pronominerne henviser til, og man er tit nødt til at læse sætningen igen. *Dansk sprognævn vil nu undersøge, hvordan vi sætter det*. Kun fordi de i rubrikken har nævnt at der er tale om kommaer, har vi en chance for at vide hvad der snakkes om.

(tekst 29)

(11)

Et eksempel fra teksten kan være i linje 46, hvor der står: *Han er altså enig med ham i, at kommaet skaber problemer*. Proformen *ham* skal i den her sætning føre tilbage til det betydningsbærende morfem Jørgen Lund. Sætningen hvor Jørgen Lund tidligere er nævnt er i linje 36. Det er 10 linjer før, hvilket er for langt et stykke. Reference fungerer derfor ikke i praksis i dette tilfælde. Referencen er i grunden skrevet ind i teksten som en anaforisk

(tekst 2)

Af de 100 tekster indeholder de 44 et eller flere eksempler. Samlet set indeholder vores korpus 108 eksempelforekomster. Da teksterne har varierende længde, forholder vi antallet dels til konkrete enkelttekster, dels til antallet pr. 1000 ord.

	Absolut antal	pr. 1000 ord
laveste antal i én tekst	1	1,7
højeste antal i en tekst	9	17,3
median	2	4,9
gennemsnit	2,5	5,8

Tabel 1. Eksempler i korpus

Af vores 100 tekster indeholder de 97 forekomster af objektsproglige størrelser i løbende tekst. Samlet set indeholder vores korpus 1494 forekomster.⁸

	Absolut antal	pr. 1000 ord
laveste antal i én tekst	3	7
højeste antal i en tekst	35	65
median	14,5	34
gennemsnit	14,9	33,4

Tabel 2. Objektsproglige størrelser i løbende tekst i korpus

I det følgende vil vi i første omgang præsentere vores resultater for eksempler og dernæst for objektsproglige størrelser i løbende tekst. I begge tilfælde undersøger vi, i hvor høj grad der finder en markering sted, og efterfølgende hvordan der markeres.

5. 1. Eksempler

Som eksempler har vi betragtet objektsproglige størrelser, der enten er layoutmæssigt afgrænset fra den omgivende tekst, fx (9), eller står syntaktisk uafhængigt uden at være layoutmæssigt afgrænset, fx (10). Som markering af eksempel har vi anset layoutmæssig afgrænsning eller typografisk afgrænsning (fx kursivering eller citationstegn). De to ses også i kombination, fx i (9). Objektsproglige størrelser, der gives status af eksempler, har ofte sætningsform, og i vores korpus har alle eksempler form af en eller flere sætninger.

Af de 108 forekomster er de 102 markeret, svarende til 94,4 %. De ikke-markerede forekomster er fordelt på tre tekster, hvoraf to tekster kun indeholder et eksempel (der altså ikke er markeret), mens den tredje indeholder fem eksempler, hvoraf kun et er markeret.

	Antal tekster (andel)
Alle forekomster markeret	41 (93 %)
Ikke alle/ingen forekomster markeret	3 (7 %)

Tabel 3. Markering af eksempler

For de seks ikke-markerede forekomster gælder det, at de fem får tilskrevet en objektsproglig status ved hjælp af de sproglige omgivelser (fx *Trøjen lå på gulvet, den var hullet* i (12)); i det sidste tilfælde (13) er det kun et nøje kendskab til konteksten, der muliggør det for læseren at fastlægge *Det skal de undersøge* som eksempel:

⁸ Vi har i optællingerne taget højde for, at der er tale om objektsproglige størrelser, ikke om objektsproglige ord. En objektsproglig størrelse kan således godt bestå af flere ord.

(12)

Proformer, altså pronominerne, er de ord man sætter i stedet for et andet ord i teksten. Eks. Trøjen lå på gulvet, den var hullet. Så bliver ordet den til et pronomen, da den henviser til trøjen. Det er vigtigt at huske at proformets fortolkning altid er afhængig af det indhold, der er i den sætning, den anvendes i.

(tekst 154)

(13)

Det skal de undersøge? Hvem er de og hvad er det de skal undersøge? Det er en meget upræcis overskrift, som intet fortæller om hvad artiklen handler om. Som læser får vi dog af vide at der er noget som skal undersøges, men vi får ikke af vide hvad der skal undersøges og vi får ikke af vide hvem der skal undersøge dette.

(tekst 143)

5.1.1. Markeringens form

Som eksemplerne ovenfor illustrerer, benyttes der i besvarelsen en række forskellige ressourcer, som fremgår af tabel 4:

	Antal forekomster	Fordelt på antal tekster
Dobbelt citationstegn	22	16
Layout	20	12
Layout + dobbelt citationstegn	22	9
Kursiv	10	5
Kursiv + dobbelt citationstegn	6	4
Layout + dobbelt citationstegn + kursiv	6	4
Layout + kursiv	11	3
Layout + enkelt citationstegn	2	2
Layout + nummerering	3	1
i alt	102	56 ⁹

Tabel 4. Markeringsformer for eksempler

Layout, som vi forventer at se som den primære ressource, er anvendt i 64 (62,7 %) af forekomsterne fordelt på 31 tekster. Layout og nummerering, som strengt taget er den ideelle

⁹ Når tallet her er højere end de 44 (som er antallet af tekster, der indeholder eksempler), skyldes det, at der i nogle tekster anvendes forskellige ressourcer.

form, ses kun ved tre forekomster i én tekst (som også indeholder flere forekomster, der er markeret på anden vis).

I en korrekthedsoptik vil vi forvente, at de studerende konsekvent benytter den samme form. Dette er dog ikke tilfældet. Af de 44 tekster med eksempler forekommer der i de 29 mere end ét eksempel. Blandt disse bruger de 18 konsekvent samme markering af eksemplerne, mens de 11 bruger forskellige markeringer. Det ses fx i (14), hvor det første eksempel står i dobbelte citationstegn og det andet i kursiv.

(14) Der bliver brugt et eksempel. "Butikken sælger ikke længere porcelænsfigurer. Det gjorde den tidligere(..)". Her henviser 'den' til ordet 'butikken', som blev brugt i sætningen før. Der bliver skabt en sammenhæng. [...] Når man anvender pronominer i en sætning, står den i stedet for et andet ord, som enten kom i sætningen før eller efter ordet. *Emma spiste aftensmad. Hun synes, det smagte godt. Hun fører tilbage til Emma.* (tekst 20)

Trods det at fravalget af layout som markeringsform indebærer, at teksten i nogle sammenhænge bliver svær at læse, så udviser de studerende stor sikkerhed i forhold til at markere det, der skal fungere som eksempler i deres tekster. Dette er måske ikke så overraskende, da det at eksemplificere er en fremstillingsform, der må formodes at blive anvendt i flere forskellige fag i både grundskole og videregående uddannelser. Der har således været flere muligheder for at få belyst konventionerne for at eksemplificere på korrekt vis gennem det tidligere uddannelsesforløb.

5. 2. Objektsproglige størrelser i løbende tekst

Til denne kategori henregner vi objektsproglige størrelser, der ikke er afgrænset layoutmæssigt, og som kan ses som syntaktisk integreret i den omgivende tekst (fx *undersøgelserne* og *de* i (15), *hans kollega* i (16) og *Men det er formentlig mere et udsalg af selvtillid* i (17)):

(15) I stedet for "undersøgelserne" bliver der brugt "de". (tekst 116)

(16) For det første skriver forfatteren "hans kollega," som om det er en andens kollega Jørn Lund kigger på. (tekst 8)

(17) Det tages endda med videre til næste sætning, hvor der skrives: *Men det er formentlig mere et udsalg af selvtillid (...)*. (tekst 11)

Som eksemplerne viser, kan disse størrelser formmæssigt være enkeltord, ordgrupper eller sætninger. Som markering af disse anvendes i vores korpus enkelte og dobbelte citationstegn, kursiv og understregning samt kombinationer.

Af vores korpus' 1494 forekomster af objektsproglige størrelser i løbende tekst er 1093 markeret på en af ovennævnte måder, svarende til 73,2 %. Alle tekster, der indeholder objektsproglige størrelser i løbende tekst, markerer minimum én af disse. Tabel 5 viser, hvor stor en andel af de objektsproglige størrelser de enkelte tekster markerer.

Markering af objektsproglige størrelser i løbende tekst	Antal opgaver	Andel
100 %	12	12 %
90-99 %	14	14 %
80-89 %	22	23 %
70-79 %	15	15 %
60-69 %	16	16 %
50-59 %	8	8 %
40-49 %	5	5 %
30-39 %	1	1 %
20-29 %	2	2 %
10-19 %	0	0
1-9 %	2	2 %
0 %	0	0
	97	

Table 5. Markering af objektsproglige størrelser i løbende tekst

Som udgangspunkt angiver dette, at 12 % af de deltagende studerende behersker dette aspekt af akademisk skrivning, mens de resterende 88 % ikke markerer konsekvent og dermed demonstrerer forskellige grader af usikkerhed. En mere positiv udlægning er dog, at langt de fleste – 90 % – formår at markere halvdelen eller flere af de objektsproglige størrelser i deres tekster, og at alle som nævnt markerer minimum én. Dette ser vi som en indikation på, at de pågældende studerende i et eller andet omfang har en bevidsthed om nødvendigheden af at adskille objektsprog fra den omgivende tekst, og at 'systemet' dermed ikke er dem helt fremmed.¹⁰ Hvorvidt dette hviler på, at de studerende tidligere har indgået i undervisningsmæssige sammenhænge, hvor en skelnen mellem objektsprog og ikke-objektsprog er blevet tematiseret, eller om det skyldes en mere intuitiv forståelse af behovet for at adskille disse niveauer, kan vi ikke afgøre på baggrund af teksterne.

5.2.1. Typer af objektsproglige størrelser

Når vi ser nærmere på de tekster, der ikke markerer alle forekomster, kan vi umiddelbart iagttage, at karakteren af den objektsproglige størrelse i et vist omfang er udslagsgivende for, hvor hyppigt denne markeres eller ikke markeres. Vi har derfor inddelt forekomsterne i fem eksklusive grupper, der er defineret ud fra formen:

¹⁰Selv i det tilfælde, hvor kun en enkelt objektsproglig størrelse er markeret, forekommer det mere sandsynligt, at denne markering er bevidst, og at de ikke-markerede forekomster er udtryk for forglemmelser, end at markeringen af den ene forekomst er sket ved en fejl.

- **Sætninger:** Her medtager vi hele sætninger (helsætninger, hovedsætninger, ledsætninger), men også sætningsfragmenter og konstruktioner med flere sætninger.
- **Pronominer:** Denne gruppe indeholder alle pronomenformer, om end det er personlige pronominer, der er langt mest forekommende.
- Substantiver i form af **appellativer**
- Substantiver i form af **proprier**
- **Andet:** Denne kategori dækker alle forekomster, der ikke passer ind i ovenstående, fx verber, adverbier og ordgrupper.

Tabel 6 illustrerer antallet af forekomster af den pågældende type, samt antallet af tekster, i hvilke den pågældende type forekommer:

	Antal forekomster i korpus	Antal tekster med forekomst
pronomen	820 (54,9 %)	96 (99 %)
appellativ	227 (15,2 %)	75 (77 %)
proprium	189 (12,7 %)	70 (72 %)
sætning	176 (11,8 %)	69 (71 %)
andet	82 (5,5 %)	51 (53 %)

Tabel 6. De forskellige typers hyppighed

Den ulige fordeling af de forskellige typer er ikke nogen stor overraskelse, opgavens indhold taget i betragtning. Da dette netop sigter til pronominers funktion som refererende enheder, er det naturligt og forventeligt, at der i næsten alle tekster forekommer pronominer som objektsproglige størrelser. De størrelser, der i analyseteksten fungerer som referenter (appellativer, proprier og sætninger), fordeler sig nogenlunde ligeligt.

Tabel 7 angiver, hvor stor en andel af den pågældende type der er markeret i det samlede korpus.

	Antal forekomster	Antal markerede	Andel markerede
pronomen	820	714	87 %
appellativ	227	120	53 %
proprium	189	44	23 %
sætning	176	171	97 %
andet	82	44	54 %
ALLE	1494	1085	73 %

Tabel 7. Markering af de forskellige typer i korpus

Tabel 8 viser, i hvor høj grad de enkelte tekster markerer de forskellige typer.

Antal tekster, hvor			
	alle forekomster markeres	nogle forekomster markeres	ingen forekomster markeres
sætning (69)	91 % (64)	6 % (3)	3 % (2)
pronomen (96)	61 % (59)	38 % (36)	1 % (1)
appellativ (75)	36 % (27)	33 % (25)	31 % (23)
proprium (70)	17 % (12)	20 % (14)	63 % (44)
andet (51)	45 % (23)	7 % (3)	48 % (25)
ALLE (97)	12 % (12)	88 % (85)	0 % (0)

Tabel 8. Markering af de forskellige typer i teksterne

Tabel 5 indikerede, at en stor gruppe studerende ganske vist kunne være tilbøjelige til at forsømme at markere alle objektsproglige størrelser, men dog generelt markerede en stor andel, hvilket kunne antyde, at manglende markeringer var udtryk for forglemmelser snarere end manglende kompetencer. Heroverfor viser tabel 8, at problemet med markering er knyttet til bestemte ordklasser og derfor måske snarere har at gøre med, om den studerende overhovedet er tilbøjelig til at opfatte det pågældende fænomen som en objektsproglig størrelse.

En årsag til den høje grad af markering for sætningskategoriens vedkommende kan være, at der som nævnt er tale om det objektsproglige fænomen, der ligger tættest på eksemplet. Ved markering af eksempler udviser de studerende en langt højere grad af sikkerhed, end den viser ved de objektsproglige størrelser i løbende tekst som samlet hele. Dette kan skyldes, at en hel objektsproglig sætning, der indsættes i den løbende tekst, både indholdsmæssigt og syntaktisk stikker tydeligt ud. I de fem tilfælde, hvor objektsproglige sætninger ikke er markeret, ses (som compensation) en sproglig signalering af deres status (jf. afsnit 3), fx i (18):

(18) Et eksempel kunne være: Kræmmeren sælger ikke længere bomuldslagner. Det gjorde han tidligere, men de solgte ikke særligt godt. Efter at han gået over til silke, går salget langt bedre. (tekst 99)

At pronominerne markeres forholdsvis hyppigt, kan ligeledes skyldes, at det i tekstsammenhængen ofte er tydeligt, at de ikke er en del af den studerendes egen tekst. Pronominer har grundlæggende en henvisende funktion; når de fungerer som en del af den studerendes egen tekst, vil referenten for pronomenet (typisk) være at finde i denne, hvilket ikke er tilfældet, når de har objektsproglig status. Herudover bøjes flere pronominer i kasus, og denne kasusbøjning beholder de, når de optræder som objektsproglige størrelser. I (19) nedenfor henviser det markerede *den* ikke til en referent i den studerendes egen tekst, hvilket også gælder de umarkerede *det* og *de* i (20). I (21) harmonerer den oblikke kasus *ham* ikke med funktionen som subjekt (i anden sammenhæng ville en sætning som *ham står alt for langt væk* blive opfattet som grammatisk ukorrekt).

- (19) Man ser også eksemplet i linje 15 hvor det igen er en kataforisk reference, hvor "den" henviser til "debat". (tekst 154)
- (20) I underrubrikken er der anvendt mange kohæsiionsredskaber. Vi får her at vide, hvad de to ord står i stedet for. Det refererer til danskernes kommavaner (sæt. 3), de står i stedet for Dansk sprognævn (sæt. 2). (tekst 25)
- (21) Artiklen afsluttes med disse ord: "...siger sprogforsker Jacob Thøgersen. Han er altså enig med ham i, at kommaet skaber problemer." (l. 45 – 47). Man må formode, at Thøgersen er uenig med Jørn Lund, der nævnes i linje 35. "Ham" står altså for langt væk fra, hvad det refererer til. (tekst 113)

Den objektsproglige status er dermed relativt nem at få øje på, hvilket kan være grund til, at den formelle markering typisk huskes.

Mens sætninger og pronominer som objektsproglige størrelser relativt tydeligt stikker ud fra den omgivende tekst, er indholdsordenes, mere specifikt substantivernes, status i en vis forstand mere flydende. Det gælder både appellativerne og – i særlig grad – proprietene. Eksempler på umarkerede objektsproglige appellativer ses i (22) (*kommavaner, kommaet*) og (23) (*undersøgelserne*):

- (22) Der kan også argumenteres for, at proformen bliver brugt som anaforisk reference til kommavaner, der nævnes i linje 3. Uden at set hvad, så går forfatteren ud fra, at læseren er underforstået med, at "det" er kommaet. (tekst 61)
- (23) Pronomen **de** i linje 13 har intet referencepunkt i sætningen, hvor det er placeret. Det betydningsbærende referencepunkt er formentlig i de foregående sætninger, men det er uklart, hvorvidt **de** refererer til Dansk Sprognævn eller undersøgelserne. (tekst 41)

At appellativerne her skal forstås som objektsproglige størrelser – som "kommavaner i teksten" og ikke som "kommavaner i virkeligheden" – understreges af den studerende selv i den omgivende tekst, idet anaforiske referencer ikke er noget, der eksisterer i den ekstrasproglige virkelighed, men alene er et sprogligt fænomen (22), ligesom referencepunkter i (23) også må betragtes som et tekstfænomen. Ikke desto mindre bruges appellativer i *language use* jo netop til at betegne ekstrasproglige fænomener, hvilket kan besværliggøre klarlæggelsen af disses status. Herudover er appellativerne sjældent syntaktisk påfaldende, bl.a. fordi de modsat pronominerne ikke har en formmæssig kasusforskel.

At proprietene udgør et særligt stort problem, kan skyldes, at de i lighed med appellativerne betegner ekstrasproglige fænomener, og at de desuden typisk bruges med unik reference. Således bruges propriet *Jørn Lund* om én specifik person i den ekstrasproglige virkelighed, hvilket muligvis gør det sværere at erkende, at *Jørn Lund* i nærværende sammenhæng skal betragtes som et sprogligt fænomen.¹¹ Selv i tilfælde, hvor den studerende gennem den omgivende tekst tydeligt signalerer, at propriet skal tilskrives objektsproglig status (kategoriseringen som "betydningsbærende morfem" i (24) eller linjehenvisningerne i (25)), ses i mange tilfælde fravær af markering:

¹¹ Empiriteksten indeholder propriet som navne på både personer (fx *Jørn Lund*) og institutioner (*Dansk Sprognævn*). Om der er tale om den ene eller den anden type, er tilsyneladende ikke afgørende for, om markeringen huskes.

(24) Proformen *ham* skal i den her sætning føre tilbage til det betydningsbærende morfem Jørgen Lund. (tekst 2)

(25) I linje 23 er det utydeligt hvem det er ordet *ham* er i kohæsion med. Det kan både være Jørn Lund i linje 22 og Henrik Galberg Jacobsen i linje 23.

Konventionen for objektsprogsmarkering tager ikke hensyn til en typemæssig opdeling af de objektsproglige størrelser, men nærværende delanalyse peger i retning af, at netop typen er afgørende for de studerendes forståelse af, hvad der er markeringskrævende objektsprog.

5.2.2. Markeringens form

De udtryksressourcer, der anvendes til markering af objektsproglige størrelser i løbende tekst, fremgår af tabel 9:

Markeringsform	Antal forekomster	Fordelt på antal tekster
dobbelt citationstegn	472 (43,2 %)	67
kursiv	367 (33,6 %)	47
enkelt citationstegn	148 (13,6 %)	15
kursiv + dobbelt citationstegn	56 (5,1 %)	17
kursiv + understregning	28 (2,6)	1
fed	16 (1,5 %)	1
majuskler	3 (0,3 %)	1
kursiv + fed	3 (0,3 %)	1
i alt	1093	

Tabel 9. Markeringsformer for objektsproglige størrelser i løbende tekst

Som ved eksemplerne ser vi også her en række udtryksressourcer i form af tegnsætning eller typografi, der tjener det formål at afgrænse objektsproget visuelt i forhold til den omgivende tekst. Kun ved ca. en tredjedel af forekomsterne bruges kursiv som eneste markering, så vi må konstatere, at de studerende enten ikke kender til kursivkonventionen (jf. afsnit 3) eller i hvert fald ikke følger denne, samt at et fåtal trækker på den information, de vil kunne udlede af teoritekstens markeringsstrategi (jf. afsnit 4). Fælles for de anførte ressourcer er dog, at de alle formår at skabe en modsætning mellem de to tekstlag.

Hvad angår konsekvens i brug af markeringsform, bruger 47 tekster samme markering, mens 48 veksler mellem forskellige former (to tekster indeholder kun én forekomst).

Table 10 viser de former, der anvendes i de 47 konsekvente tekster:

Markeringsform	Antal
kursiv	16
dobbelt citationstegn	25
enkelt citationstegn	4
kursiv + understregning	1
kursiv + dobbelte citationstegn	1

Table 10. Markeringsform i konsekvente tekster

De resterende 48 tekster kan vi vælge umiddelbart at afskrive som inkonsekvente i deres brug af markeringsform. Vi kan imidlertid i 23 af disse iagttage en brug, der måske ikke lever op til konventionen, men som ikke desto mindre er systematisk og logisk på sine egne præmisser, idet inkonsekvensen i disse opgaver skyldes, at der vælges en markeringsform til sætninger og en anden til de øvrige typer af objektsproglige størrelser. Dette fremgår af tabel 11:

Markering af sætning	Markering af øvrige	Antal
dobbelt citationstegn	kursiv	12
dobbelt citationstegn	enkelt citationstegn	4
kursiv	dobbelt citationstegn	2
kursiv + dobbelt citations-tegn	dobbelt citationstegn	3
kursiv + dobbelt citations-tegn	kursiv	1
dobbelt citationstegn	kursiv + fed	1
		23

Table 11. Markeringsformer i "inkonsekvente" tekster

Vi kan antage, at forskellen i markering angiver, at de pågældende studerende har forskellig forståelse af sætninger og ikke-sætninger og disses status som objektsproglige størrelser. Dette kan hænge sammen med den tidligere adresserede skelnen mellem eksempler og objektsproglige størrelser i løbende tekst, idet eksempler typisk vil have sætningsform.

Resultatet af vores analyse peger i retning af, at de studerende i høj grad har en forståelse af behovet for at markere objektsprog og dermed tydeliggøre tekstens forskellige lag for læseren. Omvendt vidner teksterne ikke om et bredt kendskab til konventionerne for markeringsform, idet mange studerende anvender andre former end de gængse. Mens formforståelsen endnu ikke er fast etableret, synes indholdsforståelsen og det dermed forbundne udtryksbe-

hov i høj grad at være til stede. At nogle studerende skelner mellem forskellige typer af objektsprog i deres markeringsstrategi, tyder dog på, at deres fortolkning af indholdet ikke er i fuld overensstemmelse med fagfællesskabets.

6. Diskussion

Vi har i vores undersøgelse haft fokus på et aspekt af intertekstualitet, der er underlagt en række fagspecifikke konventioner. Ud fra et snævert korrekthedsperspektiv kunne en udlægning af resultaterne være, at kun fire tekster/studerende lever op til de konventioner for markering af objektsprog, som er præsenteret i afsnit 3, ved konsekvent at markere eksempler og objektsprog og gøre dette i overensstemmelse med konventionen – en enkelt af teksterne gør endda kun dette ved slet ikke at indeholde eksempler og objektsproglige størrelser. Når vi har medtaget så mange mellemregninger og overvejelser, som tilfældet er, er det netop, fordi vores ærinde som indledningsvis nævnt er at anskue de studerende, der har deltaget i undersøgelsen, som potentielle medlemmer af et fagligt fællesskab og deres tekster som et vidnesbyrd om, i hvor høj grad de har tilegnet sig de tekstskrivningskompetencer, der er knyttet til dette fællesskab.

Fra et receptions perspektiv er der ikke noget i de studerendes tekster, der antyder, at de har problemer med at afkode teoritekstens brug af kursiv og layout som markering af objektsprog. I et produktionsperspektiv viser resultaterne imidlertid, at denne forståelse i de fleste tilfælde ikke overføres til de studerendes eget skriftlige produkt. Markering af objektsproglige størrelser ser altså ud til at udgøre et område for fagspecifik tavs viden, og vores undersøgelse indikerer således, at der er behov for en skrivepædagogisk indsats, der sikrer, at den studerende opnår en grundlæggende forståelse af empiritekstens funktion i den akademiske opgave: at den er selve objektet for den studerendes videnskabelige undersøgelse, og at den videnskabelige undersøgelses troværdighed afhænger af transparens i udvælgelsen og inddragelsen af empiriteksterne. I forlængelse heraf er det vigtigt at lægge vægt på, at transparens hænger intimt sammen med måden, hvorpå empiriteksten markeres. Vi vil her pege på nogle mulige skrivepædagogiske indsatsområder, der kan bidrage til at fremme den studerendes forståelse af disse fundamentale træk ved den akademiske opgavegenre. Først og fremmest vil bevidstgørelse om specifikke valg og fravalg (*rhetorical consciousness raising*, jf. Hyland, 2013) kunne tilføre de studerende forståelse for formalias betydning for de akademiske opgavers kvalitet og for, at ethvert valg eller fravalg har betydning. Ud fra et dialogistisk perspektiv kan den akademiske opgave netop forstås som en genre med særlige regler og normer for at håndtere intertekstualitet (Chatterjee-Padmanabhan, 2014). En overordnet introduktion til intertekstualitetsbegrebet og konventionerne for omgang med dette inden for andre teksttyper, fx medietekster og litteratur, kan i denne sammenhæng medvirke til at løfte problemstillingen ud over formalitetsperspektivet og herigennem bibringe de studerende en øget opmærksomhed over for konventionerne for markering af intertekstualitet og dennes rolle som konstituerende element i den akademiske opgavegenre. I et større perspektiv vil denne erkendelse føre til en dybere forståelse af den videnskabelige genre som bestående af en række registre, der tilbyder særlige tænke- og handlemuligheder, som giver adgang til at kommunikere budskaber af særlig kompleks art (Bazerman, 2004). Ydermere udgør objektsprogsmarkering et eksempel på nødvendigheden af multimodal tekstskrivningskompetence, da der kræves en bevidsthed om ikke-sproglige ressourcers bidrag til tekstens betydning. Endelig peger resultaterne i afsnit 5.2.1 på, at et fokus på bestemte ordklassers status som objektsprog er nødvendigt.

Vores undersøgelse omfattede 100 studenteropgaver fra en årgang på dansk- og journalistikstudiet. Vi kan derfor ikke vide, hvordan studerende på andre studier eller årgange ville håndtere objektsproglige størrelser og eksempler i empiritekster. Det ville derfor styrke reliabiliteten af vores undersøgelse, hvis materialet udvides ved en eller flere gentagelser. Vi må ligeledes tage det forbehold, at opgaven er skrevet under tidspres, hvilket kan have påvirket udfaldene, ligesom den uvante situation kombineret med det forhold, at opgaven ikke kunne dumpes, kan have haft indflydelse på de studerendes valg og fravalg. Endelig har vi i undersøgelsen alene haft fokus på, hvad de studerende *gør*, og ikke på, hvad de *siger* eller *tror*, at de *gør*. Dette aspekt ville kunne udforskes yderligere gennem fx interviews eller spørgeskemaer.

7. Konklusion

I vores undersøgelse har vi fundet, at de nyindskrevne studerende udviser nogenlunde sikkerhed ved markering af eksempler, men er mere usikre, når det gælder objektsproglige størrelser i løbende tekst. Undersøgelsen viser også, at der er forskel på, i hvor høj grad den studerende markerer de forskellige typer af objektsproglige størrelser, hvilket kan skyldes, at funktionsord og hele sætninger er lettere at få øje på end indholdsord. Vi iagttager endvidere, at de studerende ikke er konsekvente i valg af markering. De følger ikke konventionen, og de udleder den ikke af teoriteksten, selv om de kunne hente hjælp ved at iagttage, hvordan markeringerne foretages i denne.

Vores undersøgelse har vist et eksempel på hidden literacy inden for et særligt fagområde, der ikke eksplicit behandles i håndbogslitteratur om opgaveskrivning. Det er dog vores antagelse, at der inden for alle fagtraditioner kan findes sådanne eksempler på hidden literacies, som det er vigtigt at afdække. Opmærksomhed over for tilstedeværelsen af sådanne skjulte konventioner giver efter vores mening mulighed for, at man i undervisningen i akademisk skrivning kan belyse de retoriske funktioner, der er knyttet til de umiddelbart mere formelle træk i den akademiske tekst, og på den måde bidrage til kvalificeret forståelse af nogle af den videnskabelige genres konstituerende elementer.

Bibliografi

- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: The University of Texas Press.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. I: C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (309-339). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blom, J. N., Rathje, M., Jakobsen, B. L. F., Holsting, A., Reinecke Hansen, K., Svendsen, J. T., Lindø, A. V. (2017). Linguistic Deviations in the Written Academic Register of Danish University Students. *Oslo Studies in Language*, 9(3), 169-190.
- Burgess, A. (2004). New discourses, new identities: A study of writing and learning in adult literacy education. *Literacy and Numeracy Studies*, 13(2), 41-60.

- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (2. udg.). Stuttgart: Kröner.
- Chatterjee-Padmanabhan, M. (2014). Bakhtin's theory of heteroglossia/intertextuality in teaching academic writing in higher education. *Journal of Academic Language & Learning*, 8(3), A101-A112.
- Esser, J. (2006). *Presentation in Language: Rethinking Speech and Writing*. Tübingen. Günter Narr Verlag.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Hagiwara, R. (2005). Notes on linguistic style. Lokaliseret 23. februar 2019 på: <http://home.cc.umanitoba.ca/~robh/files/lxstyle.pdf>
- Haspelmath, M. (2014). The Generic Style Rules for Linguistics. Lokaliseret 23. februar 2019 på: <https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/GenericStyleRules.pdf>
- Hjelmslev, L. (1963/1973). *Sproget: En introduktion* (2. udg.). København: Munksgaard. Rosinante.
- Holm, L. (2007). *Fra ord til sætning til tekst. Tekstlingvistik i danskfaget*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.
- Holsting, A., Svendsen, J. T., Lindø, A. V., Iversen, D. L., Blom, J. N., Rathje, M. & le Fevre Jakobsen, B. (2017). "Det første begreb i teksten er...": En undersøgelse af henvisningsformer i nyindskrevne universitetsstuderendes akademiske opgaver. *Rask*, 46 (Autumn), 21-62.
- Hyland, K. (2013). Teaching language for academic purposes. I: C. Chappelle (Eds.) *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education* 29(6), 739-756.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23, 157-172.
- Lea, M.R. & Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377
- Lehmann, C. (2013). Objektsprache und Metasprache. Lokaliseret 23. februar 2019 på: https://www.christianlehmann.eu/ling/epistemology/techniques/redaction/index.html?https://www.christianlehmann.eu/ling/epistemology/techniques/redaction/Objekt&Metasprache_Typographie.html
- Machin, D. (2007). *Introduction to multimodal analysis*. London: Hodder Education.
- Osmond, A. (2016). *Academic writing and grammar for students* (2. udg.). London: Sage.

- Pecorari, D. & Petrić, B. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching* 47(3), 269-302.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2005). *Den gode opgave: Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2017). *Den gode opgave: Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (5. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Robinson-Pant, A. & Street, B. (2012). *Students' and tutors' understanding of 'new' academic literacy practices*. I: M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (71-92). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Scott, M., & Turner, J. (2009). Reconceptualizing student writing. I: T. Lillis & S. Parkin (Eds.), *Why writing matters: Issues of access and identity and writing research and pedagogy* (129-150). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Snow, C. E. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. I: D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (s. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2010). 'Academic Literacies approaches to Genre'. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 347-361.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. & C. B. Feak (2012). *Academic Writing for Graduate Students* (3. udg.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Toft, T. (2016): *Bachelorprojektet: Sådan gør du!* Svendborg: Pretty Page.
- Verheijen, L. (2015). The language of quoting in academic writing. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 4(1), 101-121.
- Wegener, C. (2016). *Skriv med glæde: En guide til akademisk skrivning*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wilson, S. (2011). A Computational Theory of the Use-Mention Distinction in Natural Language. Lokaliseret 23. februar 2019 på: http://www.cs.umd.edu/active/publications/papers/dissertations/swilson_dissertation_web.pdf

"Vi er rigtig meget ens": Peer-dynamik i samarbejdet mellem specialeskrivende par

Helle Merete Nordentoft^{a,1}, Tine Wirenfelt Jensen^b, Søren Smedegaard Bengtzen^c

^aDanmarks institut for Pædagogik og Uddannelse - Uddannelsesvidenskab, København

^bMEToDo og SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet

^cCenter for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Fra 2015-2018 er antallet af parspecialer på Faculty of Arts (Arts) på Aarhus Universitet steget med næsten 300%. Der foreligger ikke systematisk forskning i, hvorfor der er en stigning, eller hvilke implikationer denne ændrede praksis har for hverken de studerendes læring eller vejledningen. Med afsæt i en Bakhtinsk forståelse af dialog undersøger vi, hvordan specialepars peer-dynamikker influerer på deres oplevelse af samarbejds- og læreprocesser. Empirien stammer fra et longitudinelt studie, hvor fire specialepar har reflekteret på sammen på deres smartphones sammen tre gange i deres skriveproces. Analyserne viser, hvordan parrene i deres dialog løbende forhandler deres relation og faglighed, uden at de tilsyneladende undersøger de spændinger, som opstår undervejs i skriveforløbet. Vi konkluderer, at det kan øge de studerendes selvstændighed at skrive speciale sammen i par, da parret i et forpligtende samarbejde må træffe en række valg sammen, men tosomheden er også sårbar og kan blive et værn mod at undersøge den flerstemmighed, der i en Bakhtinsk forståelse er en forudsætning for læring.

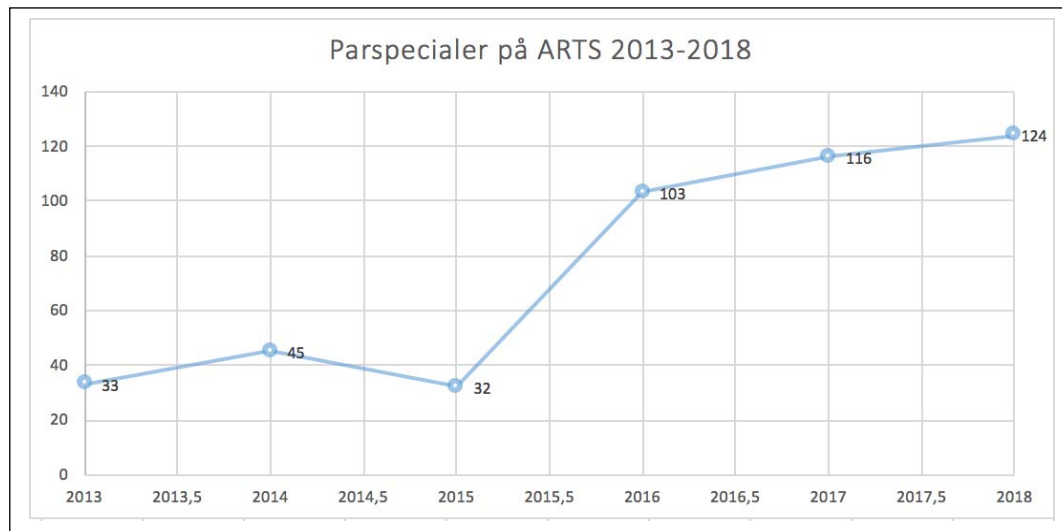
Indledning

Flere og flere studerende vælger at skrive speciale sammen i par. Blot inden for de sidste tre år (2015-2018) er antallet af parspecialer på Faculty of Arts (Arts) på Aarhus Universitet steget fra 32 parspecialer i 2015 til 124 parspecialer i 2018, hvilket er en stigning på cirka 300% (se Tabel 1). Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) har det største antal parspecialer og desuden den mest markante stigning af alle institutter på Arts. På DPU er antallet af parspecialer steget fra 55 i 2016 til 83 i 2018, med topscoren Pædagogisk Psykologi med en stigning fra ét speciale i 2015 til 62 (!) parspecialer i 2018. Der foreligger ingen systematisk forskning i, hvorfor der er en stigning eller hvilke implikationer denne ændrede praksis har for hverken de studerendes læring eller vejledningen. Stigningen i parspecialer kan måske forklares ved, at studerende på danske universiteter efter ændringerne i universitetsloven fra 2011 er underlagt større grad af kontrol og styring af deres studie- og læringsprocesser, som betyder, at de har ændret studieadfærd (Degn & Sørensen, 2015; Sarauw & Madsen, 2016). Fremdriftsreformen fra 2013 har medført en nedskæring på den individuelle vejledning, som har været almindelig praksis igennem mange år især på humaniora. Flere forskere peger endvidere på, at reformerne har medført, at de studerende har udviklet nye strategier og er blevet mere instrumentelle i arbejdet med at gennemføre deres studier på normeret tid (Sarauw & Madsen, 2016), hvor deres fokus er flyttet fra opnåelse af ny viden til, hvordan de bedst muligt opfylder målkravene til eksamen og på denne måde 'gamer' systemet (Nørgård,

¹Kontakt: hmn@edu.au.dk

Toft-Nielsen, & Whitton, 2016). I forlængelse af disse uddannelsestiltag har universitetet været optaget af at kvalificere og gentænke organisering af specialevejledningen, når der er færre ressourcer til rådighed. Universiteterne har i stigende grad fokuseret på at styrke kollektive og digitaliserede formater for vejledning som Kollektiv Akademisk Vejledning (Nordentoft et al., 2019; Nordentoft, Thomsen, & Wichmann-Hansen, 2013) og klyngevejledning (Jensen, 2015), hvor studerende vejledes i mindre grupper, samt distribueret vejledning i form af peer feedback (Hvass & Heger, 2018) og nye tilgange til online vejledning (Bengtsen, Mathiasen, & Dalsgaard, 2015; Bengtsen & Nørgård, 2018).

Table 1. Arts Studier, stigningen i parspecialer 2019.



Kilde: Arts studier, Aarhus Universitet

Kollektiv og online vejledning på danske universiteter er, ligesom den individuelle specialevejledning, veldokumenteret gennem de sidste ti års forskning (Andersen & Jensen, 2007a, 2007b; Bengtsen, 2012; H. N. Jensen, 2010). Den forskning, der kommer tættest på forskning i parspecialer, er undersøgelser af studerendes peer feedback forløb (Hvass & Heger, 2018), der dog udelukkende fokuserer på kommunikationen omkring det skriftlige produkt gennem en struktureret samtaleform – og ikke på udarbejdelsen af en fælles opgave som et samarbejdsforløb eller en samarbejdsrelation. Den internationale forskning har undersøgt par-samarbejdet i en mere uforpligtende forstand - de såkaldte 'buddy systems' eller 'makkerordninger' (Cryer, 2006), hvor studerende ikke skriver sammen, men blot støtter hinanden i skriveprocessen. De er derfor ikke forpligtede i forhold til at skulle levere et fælles produkt. Til trods for den øgede interesse i forskellige former for distribueret vejledning og feedback i udviklingen af peer-miljøer, peer feedback og peer-støtte (Boud & Lee, 2005; Dysthe, Samara, & Westrheim, 2006) mangler vi stadig viden om specialeskrivning i par, og om hvad denne konstellation har af implikationer for de studerendes vejlednings- og samarbejdsprocesser.

I denne artikel præsenterer vi et longtitudionelt studie med empiri fra DPU, hvor datakorpus består af 11 lydoptagelser af fire pars fælles mundtlige refleksioner tre gange i deres specialeforløb i foråret 2018. Teoretisk tager vi afsæt i Bakhtins dialogforståelse (Bakhtin, 1981) for at undersøge, hvordan parrene oplever deres samarbejds- og læreprocesser i specialeskrivningsforløbet.

Teoretisk afsæt

Litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtins dialogforståelse danner teoretisk afsæt for udforskningen af de studerendes dialoger og læreprocesser (Bakhtin, 1981). I en fænomenologisk forståelse af dialog ses dialogen som et møde mellem to ligeværdige mennesker, hvor parterne i dialogen arbejder sammen på at skabe en fælles forståelse (Buber, 2004; Nordentoft & Olesen, 2014; Phillips, 2011a, 2011b). Bakhtin tilbyder en mindre præskriptiv og mere beskrivende forståelse af dialog. I Bakhtins optik er dialogen et møde mellem mennesker, som udveksler forskellige udsagn, og hvor sproget har en flerstemmig karakter. En stemme i den sammenhæng er ikke det samme som en fysisk stemme eller et konkret udsagn, men et udtryk for den værdimæssige position, et standpunkt bygger på. I dialogen formes hver stemme i en kontinuerlig, uendelig og emergerende proces, som veksler mellem forventningen til og responsen på andre stemmer (Phillips, 2011b), og det er en pointe, at denne flerstemmighed rummer kimen til betydningsdannelse og læring. Betydning og meningskabelse er således ikke et kognitivt og individuelt fænomen, der, som i fænomenologien, centrerer sig mod en tosømhed og en 'lukket' samtalekreds. Derimod skabes og genskabes betydning i en socialt og kulturelt forgrenet aktiv og dialogisk spændingsfyldt forståelsesproces imellem mennesker i lyset af *"forskellige og ofte modsætningsfulde og konkurrerende stemmer"* (Phillips, 2011a, s. 172).

Bakhtin beskriver, hvordan denne betydningsdannelse finder sted i samspillet og spændingsforholdet mellem to samtidige, modsatrettede og konkurrerende tendenser: Den centripetale tendens i retningen af enhed og konsensus og den centrifugale tendens i retningen af forskel, som betyder, at der åbnes for forskellige stemmer og vidensformer. Måske bidrager forskellene til at skabe uenighed og dissensus i dialogen, men uden spændinger kan betydningsdannelse ikke finde sted (Dalgaard, Johannsen, Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2013; Phillips, 2011b). Hvornår og hvordan der lukkes op og ned for forskellige stemmer i dialogen mellem de studerende, må antages at have betydning for deres samarbejde og læringsproces.

I dette teoretiske perspektiv kan mødet mellem de to studerende, som skriver speciale sammen, betegnes som et møde mellem to mennesker, som bringer forskellige og poentielt konkurrerende stemmer i form af indsigter, meninger og erfaringer med sig ind i dialogen. De studerende kan have forskellige indstillinger til, hvor intenst der skal arbejdes med specialet: mellem at knokle for at blive færdig til tiden og tilpasse sig den herskende diskurs – eller måske tage mere fri og slappe af for dermed at risikere ikke at aflevere til tiden. Endvidere kan det også være en udfordring at finde en balance i forskellen mellem at være en god veninde og kritisk faglig sparringspartner.

Dialog for Bakhtin indbærer også en respekt for det uforløste potentiale, den anden part rummer, da dialogen er uendelig i forhandlingen mellem fortidige, nutidige og fremtidige stemmer. Dialogen er således ikke blot uendelig med også "unfinalizable", som kan oversættes til "uafsluttelig" (Frank, 2005). Det er her en etisk pointe, at parterne i en dialog aldrig bør "finalize" hinanden, da dette implicerer, at man fremsætter en determinerende vurdering af, hvordan *den anden* er som person. I modsætning til denne determinisme er dialog funderet i en respektfuld åbenhed overfor den andens mulighed for altid at kunne *"become some other than who ever she or he is"* (Frank, 2005). Denne dialogiske diskurs står i modsætning til den monologiske og determinerende diskurs, som er fremherskende i institutionelle og neoliberale kontekster. En diskurs, som er afgørende for at opnå professionel status, og som indgår i

den formelle bedømmelse af et speciales akademiske kvaliteter. Spørgsmålet er, hvordan de studerende beskriver deres samarbejde om at bevare en dialogisk åbenhed i mødet med deres forskellige stemmer i en monologisk orienteret kontekst. Vi undersøger, hvordan de taler om og medierer de forskelle, der opstår mellem de stemmer, som kommer til udtryk i dialogen. Bliver disse forskelle genstand for en fælles undersøgelse og drivkraft i en læreproces i forhold til at blive klogere på, hvad de konkret handler om, eller bliver der lukket ned for dem i deres dialog?

Metode

De fire specialeskrivende pars mundtlige refleksioner er lavet med afsæt i en spørgeguide, som er udviklet af forskergruppen. Data er indsamlet igennem forårssemesteret 2018, hvor hvert par var inviteret til at optage tre refleksioner: Én i begyndelsen af specialeprocessen, én halvvejs gennem deres specialeskrivningsforløb og endelig én efter aflevering eller karakterafgivelse og feedback. De studerende skrev speciale på DPU, og parrene har optaget deres refleksioner på en smartphone og efterfølgende indsendt lydfilen, hvorefter lydfilet blev transskriberet.

Tabel 2. Oversigt over datamateriale

Par	1-Refleksion	2-Refleksion	3-Refleksion
Jeanett og Sanne	26,59	33,57	43,45
Lotte og Sille	26,39	35,51	20,44
Karin og Anne	15,26	19,50	32,06
Irene og Maja	5,25	7,09	Ikke indsendt
Minutter totalt	73,49	95,67	95,95

Som tabel 2 viser, var der et par, som producerede meget korte refleksioner og desuden ikke lavede den sidste refleksion. Måske skyldes det, at dette par havde større faglige udfordringer og endte med ikke at aflevere til tiden. Specialeforløbet trak således ud og var udfordrende for parret, ligesom de først fik deres endelige karakter efter sommerferien.

Spørgeguide

Inden hver af de tre refleksioner har de studerende fået tilsendt en række spørgsmål i form af en spørgeguide. Spørgsmålene var kronologiske og bygget op omkring tre hovedtematikker for at få indblik i parrenes skriveproces og de oplevelser og følelser, som er forbundet med den. Konkret betyder det, at der først spørges til historikken omkring, hvorfor parrene har valgt at skrive sammen, og dernæst, hvordan de planlægger og konkret samarbejder, herunder hvornår og hvor meget de mødes, og hvordan de arbejder med at give hinanden feedback. Spørgsmålene er udformet med to formål. 1) At få indsigt i parrenes baggrund samt deres motiver for at arbejde sammen. 2) At lægge op til samtaler, som giver indblik i parrenes dynamik, herunder hvordan de navigerer i forhold til centripetale og centrifugale tendenser i dialogen.

Valg af dataproduktionsmetode

Dataproduktionsmetoden er udviklet i og inspireret af et tidligere studie (Nordentoft & Jensen, 2017). Der er flere forhold, som betinger vores valg: For det første antager vi, at de studerendes samtaler uden indblanding fra en forsker eller vejledere resulterer i mere ligeværdige, autentiske og spontane kommentarer, end hvis vi var til stede og påvirkede parrenes samtaler. Desuden kan parrene tale sammen, når det passer dem. De parvise dialoger har også den forskningsmetodiske fordel, at de kan give et indblik i, hvordan parrene taler sammen og relaterer sig til hinanden. Deres dialoger belyser nemlig ikke kun det emne, som parret taler om, men også, *hvordan* de taler om de forskellige emner og positionerer sig i forhold til både emnet og hinanden. Endelig ser vi det tidsmæssige sammenfald mellem refleksionerne og vejledningen som en styrke i empirien, da det giver et klart billede af, hvordan de studerende oplever lærings- og skriveprocessen, mens de er midt i den (Pedersen, Albrechtsen & Jensen, 2013). Begrænsningen i dette metodiske valg er dog, at vi som forskere ikke får mulighed for at introducere andre stemmer i dialogen og dermed facilitere en kritisk refleksiv stillingtagen, som ikke nødvendigvis optræder i de studerendes refleksioner. Yderligere skal det bemærkes, at selvom undersøgelsen er et longitudinelt studie, har vores fokus ikke været på, hvordan den tidlige proces former dialogen og erkendelsen mellem parrene (som dog synes at opnå større grad af refleksivitet, som processen skrider frem). Vi har valgt at fokusere på, hvordan samarbejdet opleves og italesættes på tværs af optagelserne og dermed igennem hele specialeprocessen, med intentionen om at opnå en helhedsforståelse af parsamarbejdet.

Forskningsetiske overvejelser

Tre af parrene er blevet vejledt af en af forfatterne, det sidste par af en anden vejleder på DPU. At tre af parrene er inviteret til at deltage i undersøgelsen af deres vejleder, kan have mulige implikationer set fra både de studerendes og forfatterens perspektiv.

Alle par har underskrevet et informeret samtykke og er lovet anonymitet. For at undgå, at de par, som en af forfatterne vejledte, følte sig presset til at være positive overfor vejledningen, har vi i informationen om projektet til de studerende i understreget, at fokus ikke er på specialevejledning, men på den måde, som parret har arbejdet sammen i skriveprocessen. Desuden har forfatteren som vejleder pointeret, at det er i orden af være kritisk, da meningen med projektet er at blive klogere på, hvilke faktorer, der har betydning for par iskriveprocessens forløb. Det har altså ikke været formålet at undersøge, om de studerende var tilfredse med vejledningen, eller om de har forstået et bestemt fagligt indhold.

I projektet måtte forfatteren, som var vejleder, således navigere imellem tre forskellige positioner: vejleder, bedømmer og forsker. I forvejen kan vejleder- og bedømmerrollen opleves som modsatrettede positioner, hvilket øger kompleksiteten i interaktionen med de studerende. Når dertil lægges en position som forsker, er der brug for at overveje, hvordan dette virvar af skiftende positioner kan håndteres i en forskningsproces (Berger, 2015; Macbeth, 2001). For at kunne navigere i denne kompleksitet og styrke den kritiske refleksive proces med at få øje på, hvad der er på spil mellem parrene i deres samarbejdsproces, inviterede forfatteren to andre forskere i projektet. Lige fra formulering af spørgsmålsguide til analysefasen har alle trin i forskningsprocessen været en fælles proces. Dette muliggjorde at inddrage forskerkollegerne som sparringspartner undervejs, når det blev udfordrende at navigere imellem de mange positioner, ligesom det har givet mulighed for at udfordre antagelser. Forfatteren/vejlederen har ført logbog gennem hele processen og herigennem løbende reflekteret

over både vejlednings- og forskningsaspektet samt gennemført et afsluttende interview med forfatterkollegaerne om egen rolle i processen. Endelig ventede forfatteren/vejlederen med at lytte til interviewene, indtil bedømmelsen var afsluttet.

Analysestrategi

Vi har operationaliseret Bakthins teori og begreber i analysen med inspiration fra Philips (Phillips, 2011a), som formulerer en række spørgsmål, man kan stille til tekstmaterialet. Vi har udvalgt to analyse spørgsmål, der fokuserer på samspillet mellem centripetale og centrifugale tendenser i parrenes dialoger:

- I hvilken grad, hvornår og hvordan åbnes der op for stemmer, som skaber en mangfoldighed af forskellige vidensformer (den centrifugale tendens)?
- I hvilken grad, hvornår og hvordan "lukkes der ned", således at der skabes et entydigt "vi" og entydige vidensformer (den centripetale tendens)?

I analysen har vi inddraget metodiske greb fra den konstruktivistiske udgave af grounded theory (Charmaz, 2014), som er velegnet til at sikre en forankring af analysen i data. Der er altså ikke tale om, at grounded theory udgør en samlet ramme for analysen, men at der anvendes udvalgte greb, der er kompatible med analysens hermeneutiske forståelses- og forklaringsramme. Med afsæt i Philips' spørgsmål har vi i analysen produceret en række memoer til hvert enkelt af de transskriberede interviews (Charmaz, 2014). På baggrund af en fælles analyse af de transskriberede interviews og disse memos har vi identificeret en række temaer (Charmaz, 2014), som de to tendenser og samspillet imellem dem synliggøres i forhold til (se tabel 3).

Tabel 3. Oversigt over koder og temaer

Kode	Tema
Gensidige opfattelser af karaktertræk	Spændinger/forhandling mellem deres beskrivelser af egne/hinandens karaktertræk som studerende og betydningen for det fælles samarbejde.
Tid	Spændinger imellem din tid, min tid og vores tid.
Teksten	Teksten som møde- og skillested. Forskelle og evt. spændinger mellem, hvordan de hver især arbejder med teksten.
Hygge og/eller arbejde	Forhold og evt. spænding mellem faglig og personlig relation.
Steder og aktiviteter	Forhold/spændinger mellem dit og mit sted (bolig), universitetet og hvordan de indgår i skriveprocessen.

Omverdenen	Parrets relation til deres omverden i forhold til <ul style="list-style-type: none"> • de andre specialestuderende og aktiviteter i specialeprocessen. • vejlederen. • sociale/familiære sammenhænge udenfor studiet i specialeprocessen.
------------	--

Analyse

I det følgende analyserer vi dialogen i parskrivningssamarbejdet med inddragelse af de temaer, der præsenteres i Tabel 3. Analysen præsenteres i to overordnede dele: For det første med fokus på dialogen mellem parskriverne - den intersubjektive dimension. I denne del fokuserer vi på parrets dialog om, hvordan de opfatter og forholder sig til hinanden og deres samarbejde. Vi inkluderer her ikke her deres arbejde omkring teksten (det er et selvstændigt tema, vi behandler i en kommende artikel). Efter vi har udfoldet dialogen mellem parret, fokuserer vi på deres dialog med omverdenen.

Dialogen mellem parskriverne

Faglige og personlige stemmer

I parrenes dialoger kommer både faglige, personlige og private stemmer i spil og influerer på dynamikken mellem de centripetale og centrifugale tendenser i parrenes samtale om deres skriveproces.

Alle fire par har skrevet sammen før, og flere af dem har skrevet stort set alle deres tidligere opgaver sammen. Tre af parrene har en privat relation til hinanden og er "tætte venner". Et par bor sammen, og alle par har fælles studievenner og deltager i sociale aktiviteter sammen. Deres refleksioner giver et indblik i fællesskaber, der rækker langt ud over et fagligt samarbejde: Der bages kage til fælles gæster under en interviewsamtale, der tales om fælles maling af lejligheder, fælles rejser, samtaler om personlige forhold som for eksempel familie og sygdom. Den personlige, private og faglige relation flyder sammen. Anne bemærker meget sigende, hvordan: *Vi er personlige i vores faglighed og faglige i vores personlighed*, og Sanne og Jeanett beskriver sig som "meget tætte" og *rigtig meget ens*. De citerer studievenner for at se dem som en form for enhed og sige *Nå ja, men Jeanett og Sanne, man kan ikke komme mellem Jeanett og Sanne eller sådan noget*.

Sille og Lotte har fælles hobbyer og fritidsinteresser, de deler humor, og begge udtrykker et behov for en form for nærhed, som betyder, at de fx ikke bare går hver til sit i pauserne. De er desuden meget anerkendende i deres måde at tale sammen på. I det første interview beskriver de deres relation således:

Lotte: Det har også noget med den ydmyghed at gøre. Altså vi er meget lyttende over for det, den anden har uanset om det er fagligt, personligt, om det er noget, der slet har noget med skolen at gøre, så tager vi os tid til, at det er i orden, alle skal være med i processen.

Sille: Ja. Lige præcis.

Lotte: Alle to.

Sille: Alle to skal være med i processen. Ja og så på den måde kan man sige, har ærlighed også fyldt meget, så det er vigtigt for os at vi ved, hvor vi har hinanden.

Deres omtale af sig selv som "alle to" sammen med deres turtagning, hvor de gentager hinandens udsagn, fuldfører hinandens sætninger (og griner på samme tid), viser, hvordan de er emotionelt forbundet med hinanden og kommunikativt synkroniserede, og at de samarbejder om at skabe et fælles "vi". Samme tendens ses, når Karin siger *vi laver det hele sammen*, hvor Anne ikke supplerer men gentager Karins kommentar i den næste sætning.

De nævnte træk karakteriserer særligt dialogen mellem de første tre par. Det fjerde par, Irene og Maja, italesætter ikke sig selv som et "par" eller som venner på samme måde som de andre. At der alligevel også for dem er tale om en personlig relation, understreges af, at de påpeger, at de taler om det, der "fylder" (for eksempel et dødsfald), har "stor tillid og forståelse" til hinanden og tager til udlandet på fælles skriveophold.

Parrenes nærhed betyder, at uenighed er et udfordrende emne at italesætte for parrene. Parrene undviger dette tema både i deres dialog med hinanden og i deres refleksioner. Således forbinder Lotte og Sille uoverensstemmelser med "uvenskab" i deres sidste refleksion på spørgsmålet om, hvordan de har håndteret uoverensstemmelser, hvor de svarer:

Lotte: Jamen, jeg synes uoverensstemmelser, det er et weird begreb, fordi at sådan lidt, hvad er en uoverensstemmelse, altså sådan graden af den, for jeg synes ikke rigtig, vi som sådan har uoverensstemmelser.

Sille: Nej, hvis det er en diskussion fagligt, så diskuterer vi og argumenterer vi for hver vores synspunkter og så kommer vi jo frem til en fælles løsning, men jeg synes ikke vi har haft uoverensstemmelser altså.

Lotte: Ja. Det synes jeg heller ikke

Sille: Altså, ikke sådan hvor vi har været uvenner eller.

Lotte: Nej.

Sille: Noget omkring, så det synes jeg faktisk slet ikke, vi har oplevet.

Lotte: Det synes jeg heller ikke. Altså, det har vi aldrig haft.

Sille: Nej.

Lotte: Og det, tror jeg, kommer sig af den respekt, man har for hinanden.

Sille: Ja.

Lotte: Ja og tillid der er.

Sille: Ja.

Karin bemærker, hvordan hun synes, at:

vi er gode til lige sådan hvis vi kan mærke der har været et eller andet ift. i løbet af dagen at man så lige senere siger sådan, jeg kunne godt mærke du blev irriteret, hvad handlede det om, eller er du ok, skal vi snakke om det eller sådan noget.

Anne: Ja, lige præcis.

Karin: At det kan godt være, vi ikke tager den lige præcis idet den opstår, fordi man lige sidder og surmuler, men jeg synes vi er gode til at sige til hinanden, det er jeg ked af, eller er du ok.

Og lidt senere siger Karin:

Karin: Men det er jo også igen fordi, det er jo lige så meget.

Anne: Det personlige.

Karin: Vores venskab vi også gerne vil.

Anne: Bevare.

Parrets udsagn ovenfor kan ses som et eksempel på, hvordan deres personlige kendskab til hinanden synes at være præget af tillid og respekt, hvor de ikke 'finalizer' eller vurderer den anden negativt (Frank, 2005). Der er meget på spil for den enkelte i specialesamarbejdet, for hvis samarbejdet er udfordret, kan det få konsekvenser ikke kun fagligt, men også personligt, socialt og privat. Ikke kun relationen til en studiekammerat sættes på/i spil, men potentielt relationen til en meget tæt veninde og måske en bofælle med en fælles omgangskreds.

Parskriverne går ind i specialeprocessen med en oplevelse af "et entydigt vi" (Phillips, 2011 a), et "vi", som det tilsyneladende har stor betydning for dem at fastholde. Denne dynamik gør det nødvendigt for dem at have strategier til at håndtere deres forskellige stemmer og den centrifugale tendens, der kan bidrage til at skabe uenighed og dissensus i dialogen. I de følgende afsnit viser vi, hvordan parret tildeler hinanden komplementære roller og separate vidensdomæner i deres samarbejde, ligesom de anvender hygge og humor som medieringspraksis.

Opstarter eller afslutter? Komplementære roller i parsamarbejdet

Når parrene skal tale om deres forskellige styrker og svagheder, gør de en del ud af at beskrive, hvordan de komplementerer hinanden i arbejdet med specialet. Sille er god til at skrive noter ned, når hun læser, det er Lotte ikke. Sille skriver stikord til afsnit som oplæg til diskussion, hvor Lotte skriver hele afsnit. Sille er god til det videnskabsteoretiske, og det er Lotte ikke (ifølge Lotte), men Lotte er god til at lave litteraturliste, siger hun (og så griner hun). Lotte er mere afslappet i sit tempo, mens Sille er hurtig til "*at få lavet nogle overskrifter.*"

Maja og Irene fremhæver også, hvordan de supplerer hinanden og tildeler hinanden faste roller, hvor den ene er "tilrettelægger" og "mere struktureret", mens den anden løbende skriver ideer frem og kan producere tekst på meget på kort tid. Også Sanne og Jeanett har forhandlet sig frem til helt faste roller, hvor den ene er "opstarter" og den anden er "afslutter". De beskriver i det afsluttende interview, hvordan de forholder sig emotionelt til skriveprocessen, og integrerer dette i fortællingen om deres rollefordeling:

Sanne: [...] jeg er nemlig den pessimistiske i starten af specialet, fordi jeg ikke lige kan finde ud af retningen og der er du den optimistiske og i slutningen, der er det mig, der er den optimistiske og du er den pessimistiske.

Jeanett: Ja.

Sanne: Og det ligger jo også i forlængelse af, at du er en god opstarter og jeg er en god afslutter, ikke.

Dialogen ovenfor illustrerer den opmærksomhed, parrene har på hinandens emotionelle tilstand, og når den ene part mister energi i arbejdet eller er trist. Karin beskriver, at det er vigtigt, at de kan *"hive hinanden op"*, som med det samme følges op af Annes pointe om, at det er vigtigt, at de kan *"læne sig lidt op ad hinanden."*

Lige fra starten af specialeprocessen tildeler parrene hinanden bestemte egenskaber og faste roller, som tilsyneladende ikke virker til at blive genforhandlet i løbet af processen. Med andre ord iscenesætter parrene deres indbyrdes forskelle som en fælles fortælling om, at de har kompetencer i hver deres dele af opgaveskriveprocessen. Denne strategi giver parskriverne mulighed for at tildele hinanden styrker og svagheder uden hverken at tabe ansigt eller forrykke balancen imellem dem. De mulige spændinger, der er mellem forskellige stemmer, transformeres til en fortælling om, hvordan de komplementerer hinanden i specialeskrivearbejdet. De forskellige styrker og svagheder kommer derfor også til at underbygge deres valg om at skrive speciale sammen.

Den komplementære strategi indebærer dog også en risiko for at indsnævre parskrivernes læringsrum, hvilket Sanne og Jeanett er bevidste om, når Sanne i det første interview siger, at:

...der er i hvert fald nogle roller, der er givet på forhånd. Det er ikke nogen vi skal til at debattere hver gang, men det er ikke nogen roller, der er så lukkede, at man ikke, hvad kan man sige...

Set i et læringsperspektiv kan denne komplementære opgavedelegering være problematisk. Med rette kan man spørge, om Sanne lærer at google-søge, eller om Jeanett lærer at skabe overblik, når deres partnere har styr på og overtager ansvaret for denne del af arbejdsprocessen? Fastholdelsen af, hvem der laver hvad, kan forhindre, at parret lærer noget om hinandens forskellige styrker. Dermed kan den komplementære fortælling risikere at lukke ned for parternes nysgerrighed på og udforskningen af de forskellige stemmer, som de hver især bidrager med i samarbejdet. I stedet kommer samarbejdet til at fremstå instrumentelt og som en *'velsmurt skrivemaskine'*, hvor forskellene udnyttes konstruktivt i fremdriften af specialet (Sarauw & Madsen, 2016). Vurderingen af parrenes specialer viser, at de formår at integrere og sammenfatte forskellige stemmer og styrker i skabelsen af en helstøbt specialeafhandling, da alle par ender med at aflevere specialet og få rimeligt gode karakterer. Men spørgsmålet er, om de hver især nødvendigvis bliver klogere på den andens udgangspunkt?

Hygge og humor som medieringspraksis

Tre ud af fire par udtrykker, hvordan humor spiller en vigtig rolle i deres samarbejdsproces. Hygge og humor styrker de centripetale tendenser i parrenes dialog og faciliterer deres gode relation. Der både hygges, grines og bages under lydrefleksionerne, og parrene arbejder bevidst med at skabe hjemlig hygge på forskellige måder, for eksempel gennem inddragelse af stearinlys, musik, kaffe og kage. Sanne og Jeanett beskriver, hvordan de *"sørger for at skabe nogle gode omgivelser for os selv"*, og hvordan faglige problemer kræver en ekstra kop kaffe, som Sanne siger:

Og det tænker jeg egentligt sådan hjælper på vores skriveproces og at vi altid lige starter dagen med, nu henter vi lige kaffe. Nu er det kritisk, ja vi henter lige en kop kaffe mere.

Hyggestunder kan beskrives som en slags medieringspraksis og klangbund, der gør det muligt for parrene at opretholde den gode stemning, tale om og nærme sig en konstruktiv dialog om de spændinger og uoverensstemmelser, som opstår i skriveprocessen, som når de,

som Sanne og Jeanett udtrykker det. "bliver lidt uvenner". De har fx et forskelligt forhold til, hvordan og hvornår de bruger tid på specialet. Sanne beskriver i det første interview, hvordan Jeannet godt kan "*sætte hende lidt af og overtage opgaven en lille smule*", hvilket betyder, at hun kan:

få dårlig samvittighed over ikke at arbejde mere på opgaven eller bidrage mere til opgaven, fordi jeg holder fri, når Jeannet gerne vil arbejde videre, men det der også er i det er, at du kan godt lide at pusse-nusse lidt omkring det. Du hygger dig lidt med at arbejde videre, hvor jeg egentligt gerne vil hjem og slå hjernen fra.

Der er således en spænding mellem den måde, som parret hver især arbejder på, og i ud-sagnet ovenfor udviser Sanne en forståelse for denne forskel og kan desuden formulere, hvad den betyder for hende. Og bliver spændingen for stor, fortæller parret, at de løser den "*ved at gå ned i Brugsen og købe en Dancake og så er alt godt igen*". Hyggen bidrager til at lægge låg på de udfordringer, der opstår undervejs, da de står i kontrast til og kan forstyrre en god hyggestund. Hyggen og den fælles humor er med til at skabe og opretholde et fælles og indforstået "vi", som er afskærmet fra omverden i deres fortælling.

Parskrivernes dialog med omverdenen

Separate verdener

Omverden og alle dens krav udfordrer den tosomhed, som parrene plejer i specialeprocessen. For alle par gælder det, at de har svært ved og ikke tid til at rumme nye og uforudsete krav, udfordringer eller sociale forventninger. Som beskrevet i den første del af analysen får parrene dækket både deres personlige og faglige behov i samværet med skrivemakkeren. Parrene holder sig hjemme, og ingen af dem har specialepladser på universitet, da de ikke er velegnet til samtale mellem to parter. Karin og Anne, som bor sammen, beskriver, at det "*fungerer bare bedst, at vi bare kan sætte os her og tage en lille pause, hvis vi har brug for det og sådan.*"

I parrenes samarbejde omkring specialet er der fokus på harmoni og fælleshed og dermed gennemgående en vægtning af den centripetale tendens mod enhed og et entydigt vi. Det er i mødet med hverdagslivets krav og familien, at der opstår spændinger mellem de faglige stemmer, som fordrer, at der må knokles igennem for at blive kandidat, og på den anden side de sociale, mere personlige og familierelaterede stemmer. Stemmer, som sætter normer for acceptabel adfærd i forhold til, at man planlægger fødselsdage, som man plejer, går til fester, arbejder ved siden af specialet, henter børn tidligt, når man nu alligevel ikke har et rigtigt arbejde. For alle par er det en udfordring gennem hele specialeprocessen at lukke op for de faglige stemmer og ned for, hvor meget hverdagslivets stemmer og krav må fylde.

For at mediere denne spænding mellem modsatrettede krav vælger Maja og Irene at rejse langt væk sammen for at skrive, og når de er hjemme, længes de efter at gøre det igen. Når man er i udlandet, kan man ikke samtidigt stille op som mor, hustru eller veninde. Karin og Anne vælger at tage i sommerhus, mens de andre par forsøger at klare forhindringerne hjemme. I den sidste refleksion beskriver Lotte, hvordan hun har haft svært ved at slå til som veninde, og hvordan hendes venner ikke forstår, hvad det vil sige at skrive speciale. Som hun udtrykker det: "*De lever i deres verden og jeg lever lige lidt i min og så ses vi til sommer*".

Sanne og Jeanett kommer begge fra ikke-akademiske hjem, og de giver udtryk for, at ingen af deres forældre forstår, hvad de laver. Dermed er deres relation til familien under interviewe-

ne karakteriseret ved et fravær af forståelse for det, der fylder allermost for dem. Som i Lottes beskrivelse bliver der også for dem tale om to separate verdener, de ikke oplever kan indgå i en dialog med hinanden.

Kontakten til medstuderende og vejleder

Fælles for alle par er, at de har valgt ikke at være aktive i fælles specialeseminarer, som ligger, efter de er kommet i gang med deres speciale. Som Karin bemærker, er det svært at finde "overskud" til at sætte sig ind i andres opgaver, og Anne supplerer med, at "man er så fokuseret på sit eget, at egoistisk set, så er man lidt ligeglad med, hvad deres handler om." Den faglige sparring med medstuderende opleves ikke som tilfredsstillende, da man - som Karin udtrykker det: "ikke opererer inden for samme emne (...) [så] får man heller ikke noget ud af det [peer-feedback'en]", og hun fortsætter med at sige, at parret heller ikke bruger feedback fra de andre: "Vi bruger jo kun det, vi har fået af vores vejleder."

Parrene inviterer altså ikke medstuderendes stemmer ind i deres fælles læreproces, ligesom de heller ikke ser en pointe i selv at indgå i en dialog med de andres projekter. Parrene oplever, at de har nok i deres faglige samarbejde. De giver endvidere udtryk for, at de jo bare kan tage kontakt til deres medstuderende, hvis der er noget de er i tvivl om.

Fordi parrene ikke møder op til de kollektive specialeaktiviteter, bliver kontakten til vejlederen central. Parrene beskriver, hvordan de igennem kandidatstudiet og i deres dialog med medstuderende har erfaret, at det er meget forskelligt, hvad vejlederne lægger vægt på. Karin og Anne beskriver, hvordan der har været

Forskellige indgangsvinkler og forskellige vejledninger og forskellige ting, man har fået at vide og derfor har vi også været meget specifik på at sige, at vi holder os til det, [vejleder] har sagt, fordi det er det, som vi har fået at vide, er rigtigt

Fordi det er så forskelligt, hvad de forskellige vejledere lægger vægt på, siger Maja og Irene undervejs i processen

at det er vigtigt at man som vejleder giver, hvad man ønsker som vejleder, så vi ikke skal gætte os til hver vejleder, fordi det er så forskelligt, hvad vejleder ønsker af en opgave.

I deres brug af vejlederen har flere af parrene som Maja og Irene et ønske om at få meget konkrete svar og bliver frustrerede, når de ikke får dem men i stedet møder et krav om selv at skulle reflektere over mulige svar. Igen som tidligere ser vi, hvordan parrenes måde at gå til skriveprocessen kan virke noget instrumentel og målrettet. Irene og Maja kritiserer tidlige vejledning for at være meget "flyvsk", og Maja mener, det "væsentlige" er få at vide, "hvad der er rigtig og forkert i ens skriveproces [...] og hvordan det skal være". Sanne og Jeanett er også kritiske over vejledning, som de oplever som "mindre konkret." Når vejlederens svar har været "hvad giver mening-agtigt", så vil de hellere bare have et tilsagn fra vejlederen på, at det er ok det, som de skriver. De beskriver også, hvordan "vi har skulle argumentere rigtig meget for vores valg overfor vejlederen", og de opfatter dette som et tegn på, at vejlederen måske ikke har været det bedste "match". I deres sidste refleksion kobler de dog "den ukonkrete vejledning" sammen med, at de er blevet mere selvstændige gennem specialeprocessen, idet Sanne siger:

[...] hvis vi ikke var selvstændige i forvejen, så havde det nok været svært at komme igennem processen. Men vi er også blevet selvstændige, for vi har fået lidt ukonkret vejledning, så vi er også blevet nødt til...

I deres søgen efter klare svar ses det, hvordan den centripetale tendens dominerer, og der lukkes ned for nysgerrigheden på en mulig flerstemmighed og den læring, den kunne facilitere. Endvidere synes parrenes tidligere oplevelser med medstuderende og vejledere at bidrage til, at de holder sammen 'mod de andre' (vores formulering), som de enten ikke (hvis det er studerende) kan lære så meget af, eller (hvis det er vejledere) ikke rigtig kan stole på giver dem retningslinjer, de kan bruge fremadrettet.

I vejledningen kan der derfor også opstå udfordringer, når parskrivernes fælles opfattelser møder kritik fra vejlederen. I Lottes og Silles vejledningsforløb er vejlederen kritisk overfor deres måde at skrive på og råder dem til at kontakte en skrivevejleder. Dette råd kolliderer tydeligvis med parrets selvforståelse af deres skrivekompetencer. Der opstår således en spænding mellem den måde, de i fællesskab opfatter kvaliteten i det, som de sammen producerer, og det som vejleder opfatter som kvalitet. Vejleders forstyrrelse af deres selvopfattelse betyder, at de bliver mere sammentømrede og føler sig misforståede. Lotte indikerer, at vejleders kritik er et udtryk for manglende forståelse og dårlig kommunikation i den sidste refleksion, når hun siger:

...at vi har ikke rigtig haft samme forståelse for tingene, vores vejleder og os. Jamen det har noget med kommunikationen at gøre.

Parret går så langt som til at beskrive, hvordan de oplever, at vejlederen er mere personlig end faglig i sin kritik, og det ved de ikke, hvad de skal stille op med – til at begynde med. Ved at reagere følelsesmæssigt på kritikken, kan de afvise den som personlig og ikke faglig (lignende spændinger omkring symmetri-asymmetri i individuel vejledning beskrives fx af Grant og Vehviläinen (Grant, 2008; Vehviläinen, 2009)). Eksemplet ovenfor illustrerer igen, hvordan den centripetale tendens får konsekvenser for deres læring og manglende udvikling af den kritiske refleksivitet i skriveprocessen, som er kendetegnet for akademisk arbejde (Nordentoft & Jensen, 2017). Til sidst i deres dialog kommenterer Sille dog alligevel "Men det er helt ok at gå i panik og det er faktisk også den proces man lærer mest af".

Sammenfattende viser interviewmaterialet en tendens til, at parrene trækker sig fra alternative eller modstridende stemmer, der opleves som forstyrrende. Set fra parrenes perspektiv kan man sige, at omverdenen heller ikke har megen plads til dem. Fysisk er der ingen specialepladser, der er anvendelige for dem; ingen forståelse fra familie; vejledningsformer, som de ikke oplever er målrettet til deres behov. Disse træk i det, som omverdenen (ikke) tilbyder er sandsynligvis med til at styrke de centripetale tendenser i parrets dialog med omverdenen, så de bliver skubbet hen imod at blive en lukket enhed, hvor de kommunikerer med sig selv og hinanden.

Diskussion

Flerstemmighed kan være en kim til læring (Bakhtin, 1981; Phillips, 2011b), og vi har undersøgt, hvordan flerstemmigheden har manifesteret sig i parrenes møde og samarbejdsproces med henblik på at indfange, om og hvordan de oplever at lære af hinanden. Vores undersøgelse viser, at den centripetale tendens er fremherskende i parrenes koordinering mellem deres forskelle, således at der er en foretrukket bevægelse hen imod en monologisering, som indbefatter forsøg på at reducere flerstemmig betydningsdannelse til en entydig stemme. Parrene taler glidende og ubesværet sammen, tilpasser sig og bygger videre på hinandens udsagn i deres turtagning, som søger mod at skabe konsensus i samtalen. Tilsyneladende bliver effekten af den anerkendelse og bevidsthed, som parrene udviser om hinan-

dens styrker og deres klare rollefordeling, at de lukker ned for en eksplicit og verbal udforskning af deres magtforhold og spændinger frem for at åbne op for og være nysgerrig på disse forhold.

Når talen drejer sig om parrenes forskellige stemmer, så understreger parrene gentagende – og næsten i samme åndedrag –, hvor meget de har tilfælles. På den ene side kan man i en Bakhtinsk forståelse sige, at parrene udviser en etisk funderet sensitivitet, anerkendelse og respekt overfor de stemmer, som de hver især bringer ind i dialogen, hvor parret ikke 'finaliser' eller determinerer hinanden, men udviser en respekt og vilje til at samarbejde, der har kunnet bære det tidsmæssige og faglige pres, det er at skrive et speciale. På den anden side kan man sige, at de netop underkender (potentielle) forskelle ved at fremhæve det fælles. Måske betyder det nære og emotionelle forhold og tidsmæssige pres, parrene er underlagt, at der ikke eksisterer en åbenhed overfor den andens potentiale for at være *en anden* eller indtage en anden rolle end den, som allerede er tilskrevet i lyset af parrenes samarbejde gennem hele kandidatforløbet (Frank, 2005).

Den fælles stemme – eller det fælles 'vi' –, som parrene konstruerer i deres fortællinger, kan betegnes som en fælles diskursiv platform, der forstærker de studerendes stemmer og deres deltagelse samt indflydelse i den faglige vejledning. Den eneste anden stemme, som parrene inddrager i deres arbejdsproces, er vejlederens stemme. Og dette forhold virker spændingsfyldt. Tilsyneladende styrker parrenes fælles 'vi' den centripetale tendens i dialogen med vejlederen, og denne tendens kan siges at være en slags værn mod vejleders kritiske feedback. Forholdet mellem de centripetale og centrifugale tendenser i parrenes relation med vejlederen har således didaktiske implikationer for, hvordan vejlederen tilrettelægger sin vejledning.

På den ene side lærer parrene noget væsentligt og akademisk relevant ved at skrive og arbejde tæt sammen. De må håndtere forskellige stemmer, forhandle og metakommunikere og træffe en række valg både individuelt og i fællesskab, hvis specialet skal i hus. At skrive speciale sammen i par indeholder dermed også et stort potentiale i forhold til at udvikle en høj grad af selvstændighed, et begreb der indtager en central rolle i forståelsen af specialets funktion (Jensen, 2018). På den anden side er det at skrive speciale sammen i par ikke nødvendigvis entydigt selvstændighedsfremmende, hvilket den tilsyneladende fastlåste rollefordeling og dialogernes centripetale tendenser peger på, hvor de spændinger, der kunne udforskes og skabe ny viden i den dynamiske vekselvirkning mellem de to tendenser lukkes ubesværet ned. Parrene kan virke næsten instrumentelle og i hvert fald pragmatiske i deres måde at fordele arbejdsopgaver og håndtere skriveprocessen på.

Under analysen af interviewmaterialet er det blevet tydeligt for os, hvor kompliceret og potentielt sårbar en situation, vi har sat parrene i med vores metodiske tilgang. Netop fordi de studerende viser sig at være så tæt forbundne, at de indgår i en symbiotisk relation, kan det være svært for dem at forholde sig til spørgsmål, som potentielt kan kompromittere deres samarbejde og relation. Måske derfor taler parrene i interviewmaterialet så meget mere om lighed end forskellighed, ligesom de konsekvent iscenesætter forskellighed som komplementær og ikke forstyrrende. Disse forhold rejser spørgsmål om, hvilken betydning det har haft for vores undersøgelse, at alle parrene var nære venner inden de startede med at skrive deres speciale. Måske det medfører, at de er mere konsensusøgende og centripetale i deres dialog end speciemakkerere der ikke i forvejen var venner, ville være? Er det mon typisk for speciemakkerere, at de er venner i forvejen?

Ved at foretage semi-strukturerede interviews med de studerende hver for sig vil man opnå en anden indsigt i de individuelle oplevelser af at arbejde i et par, og det er muligt, at de studerende i denne type interviews i højere grad også ville tale om forskelle end ligheder. Med en interviewer til stede vil det også være muligt at spørge mere specifikt til evt. forskelle. Med en kombination af individuelle interviews og parrefleksioner ville man kunne forsøge sig med at identificere diskrepanser mellem det individuelle og det forhandlede fælles. Men da vores fokus har været at undersøge, hvordan parrene beskriver deres samarbejde i deres dialog *sammen med hinanden* med afsæt i Baktins dialogbegreb, finder vi den valgte metode mere velegnet. Dertil kommer, at vores socialkonstruktivistiske udgangspunkt implicerer, at de analytiske fund må ses i lyset af den situerede kontekst, de er blevet til i, og at de derfor ikke bliver mere sande eller valide af en analyse på tværs af forskellige former for data. I en vejledningsdidaktisk kontekst er det også en pointe, at det netop er parret og det forhandlede "vi", vejlederen møder i vejledningsrummet, og ikke to individer. Afslutningsvis er der behov for flere undersøgelser, som sætter fokus på, hvordan forskning i parspecialer kan kvalificeres - herunder didaktisk forskning, som kan belyse, hvordan vejledningen kan tilrettelægges, og tage højde for vekselvirkningen mellem parrets faglige og personlige dynamikker i skrivprocessen. Ligeledes mangler der forskning om, hvordan strukturelle forhold såsom fysiske og virtuelle læringsrum kan bidrage til at skabe et frugtbart specialeforløb for parskrivere.

Konklusion

Studerende, som skriver sammen i par, udvikler både faglige og processuelle kompetencer, da de må forhandle synspunkter og træffe en række faglige og personlige valg sammen. Deres læringsproces er spundet ind i en løbende dialogisk forhandling af deres relation og position i lyset af de krav og forventninger, som de møder fra hinanden og omverdenen. Disse forhold kan øge deres selvstændighed, men det er også en sårbar og spændingsfyldt proces, som kan betyde, at parskrivere fastholder hinanden i prædefinerede roller. Tosomheden indebærer derfor en risiko for, at parret lukker ned fremfor at undersøge den flerstemmighed og de spændinger, som i en Bakhtinsk forståelse er en forudsætning for læring.

Referencer

- Andersen, H. L. & Jensen, T. W. (2007a). *Specialevejledning-rammer og roller: En universitetspædagogisk undersøgelse*. København: Samfundslitteratur.
- Andersen, H. L. & Jensen, T. W. (2007b). Vejledernes reaktion på retningslinier for vejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 3, 20-28.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin & London: University of Texas Press.
- Bengtsen, S. (2012). *Didaktik og idiosynkrasi. En undersøgelse af vejledningssamtalen på universitetet med fokus på forholdet mellem fagligt og personligt indhold*. (Ph.D.). Aarhus Universitet, Aarhus.
- Bengtsen, S., Mathiasen, H. & Dalsgaard, C. (2015). Net-based guerilla didactics. In T. Fosslund, H. Mathiasen, & M. Solberg (Eds.), *Academic Bildung in Net-based Higher Education*. London & New York: Routledge.

- Bengtsen, S. & Nørgård, R. T. (2018). Didaktiske implikationer og principper ved global online inter-universitetsundervisning og hotseat tutorials. *Kognition og Pædagogik*, 108, 68-83,.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. doi:doi:10.1177/1468794112468475
- Boud, D. & Lee, A. (2005). Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516.
- Buber, M. (2004). *I and Thou*. London: Continuum.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Cryer, P. (2006). *The Research Student's Guide to Success*. Berkshire: Open University Press.
- Dalgaard, L. G., Johannsen, L. V., Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2013). Differences as a potential vehicle of organizational development? Co-researching-on-action. In M. Kristiansen & J. Bloch-Poulsen (Eds.), *Participation and power : In participatory research and action research* (Vol. 3, pp. 199-228). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Degn, L. & Sørensen, M. (2015). From collegial governance to conduct of conduct: Danish universities set free in the service of the state. *Higher Education*, 69, 931-946. doi:10.1007/s10734-014-9814-1
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318. doi:10.1080/03075070600680562
- Frank, A. (2005). What is dialogical research and why should we do it? *Qualitative Health Research*, 15(7), 964-974.
- Grant, B. M. (2008). Agonistic struggle master-slave dialogues in humanities supervision. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(1), 9-27
- Hvass, H. & Heger, S. (2018). Brugbar peer-feedback. Instruktion og træning, før de studerende selv skal give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 59-70.
- Jensen, H. N. (2010). 'Det lukkede rum'. En dør på klem til specialevejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8, 17-22.
- Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger : Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, T. W. (2018). *Det danske universitetsspeciale – topografi, tekster og tendenser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Macbeth, D. (2001). On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68. doi:10.1177/107780040100700103
- Nordentoft, H. M., Hvass, H., Mariager-Anderson, K., Bengtsen, S. S., Smedegaard, A. & Warrer, S. D. (2019). *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Nordentoft, H. M. & Jensen, M. E. G. (2017). "En usleben diamant": Video i udviklingen af masterstuderendes kritiske refleksivitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(23), 71-86.
- Nordentoft, H. M. & Olesen, B. R. (2014). *Kommunikation i kontekst*. København: Munksgaards Forlag.
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R. & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65(5), 581-593.
- Nørgård, R., Toft-Nielsen, C. & Whitton, N. (2016). *Playful teaching between freedom and control. Exploring the magic circle in higher education*. Paper presented at the Exploring Freedom and Control in global higher education, Newport, UK.
- Pedersen, N. F., Albrechtsen, C. & Jensen, T. W. (2013). Mobilapplikationers potentiale til understøttelse af specialeprocessen. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 6(10).
- Phillips, L. (2011a). Med forskel som forandringskraft : en introduktion til dialogisk kommunikationsteori. In P. Almlund & N. B. Andersen (Eds.), *Fra metateori til kommunikation* (pp. 152-183). København: Hans Reitzels Forlag.
- Phillips, L. (2011b). *The Promise of Dialogue. The dialogic turn in the production and communication of knowledge*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sarauw, L. L., & Madsen, S. R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid. Prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen*. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.
- Vehviläinen, S. (2009). Problems in the Research Problem: Critical Feedback and Resistance in Academic Supervision. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 185-201. doi:10.1080/00313830902757592

Faciliteret Multi-Source Feedback som pædagogisk kompetenceudvikling – et dansk casestudie

Iris Maria Pedersen^{a,1}, Kamilla Pedersen^b, Diana Stentoft^c, Mette Krogh Christensen^d

^{a,b,d}Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser, Aarhus Universitet

^cInstitut for Medicin og Sundhedsteknologi, Aalborg Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

De seneste års politiske og institutionelle fokus på kvalitetssikring i undervisningen på de videregående uddannelser har afdækket et behov for at anerkende undervisning på lige fod med forskning. Peer-review anvendes til anerkendelse af forskning, men kan en lignende metode også anvendes til anerkendelse af undervisning? Og hvad sker der i en organisationskultur, når peer-review af undervisningen introduceres som pædagogisk kompetenceudvikling? I denne artikel præsenteres resultaterne af et forskningsprojekt, der udviklede, afprøvede og undersøgte en pædagogisk kompetenceudviklingsmodel inspireret af peer-review – en Faciliteret Multi-Source Feedback-model (FMSF-model). I et kvalitativt interviewstudie undersøgte vi deltagerne (n=15) oplevelse af FMSF-modellen og dens anvendelighed i et organisatorisk læringsperspektiv. Resultaterne peger på, at FMSF-modellen kan facilitere handlingsorienteret refleksion til gavn for undervisernes pædagogiske kompetenceudvikling og understøtte en organisatorisk læringsstruktur qua dens målrettede og strukturerede feedbackformat. Modellens anvendelighed påvirkes dog af lokalt forankrede kulturelle normer og praksisser, f.eks. sparsom peer-feedback og -observation samt manglende transparens blandt deltagerne.

Introduktion

I de senere år har der været øget politisk fokus på at sikre kvalitet i undervisningen på universitetsuddannelserne. Uddannelsernes kvalitet spiller en vigtig rolle for udmøntningen af uddannelsernes værdi i samfundet og fordrer kontinuerlig udvikling af undervisernes pædagogiske kompetencer (Kobayashi, Dolin, Søborg, & Turner, 2017). Antallet af universitetsstuderende er stadig stigende (UFM, 2018a), og nye undervisningsformer og -teknologier tages i brug for at fremme de mange nye og forskellige studerendes læring. Selvom studerendes læring er direkte relateret til underviserens pædagogisk-didaktiske tænkning (Schneider & Preckel, 2017; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999), vurderer ca. halvdelen af danske universiteters undervisere, at undervisning prioriteres lavere eller meget lavere end forskning på deres universitet, og et markant flertal vurderer, at kvaliteten af deres undervisning betyder meget lidt for deres løn og karrieremuligheder (UFM, 2014, 2018a). I stillingsstrukturen for det videnskabelige personale ved universiteterne er pædagogisk supervision og opkvalificering kun obligatorisk for adjunktstillingen, og ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018a) er incitamentet for at udvikle lektors og professorers pædagogiske kompetencer svagt. Nu anbefaler Uddannelses- og Forskningsministeriet (2018b), at universiteterne udvikler en praksis for systematisk at anerkende god undervisning på lige fod med forskning, og

¹Kontakt: irpe@cesu.au.dk

foreslår, at der indføres ret og pligt til pædagogisk kompetenceudvikling for undervisere på alle karrieretrin.

Studenterevalueringer anvendes ofte til vurdering af undervisningens kvalitet, men metoden kritiseres af forskere for at negligere konteksten af den pædagogiske praksis (Berk, 2009; Darwin, 2017; Schuck, Gordon, & Buchanan, 2008; Tran, 2015), at være upålidelig til bedømmelse af underviserkompetencer (Hornstein, 2017; Kobayashi, Christiansen, et al., 2017; Uttl, White, & Gonzalez, 2017) og at have begrænset effekt på undervisernes professionelle udvikling (Palermo, 2013; Ulriksen, 2014). At udvikle og vedligeholde kvalitet i undervisningen og ruste universitetsuddannelserne til fremtiden kræver i stedet en indsats på flere niveauer (D'Andrea & Gosling, 2005; Roseveare, 2012), fra den individuelle underviser (Schneider & Preckel, 2017; Trigwell et al., 1999) til undervisningskulturer (Kustra, Meadows, Dawson, & Goff, 2014; Trowler, 2008; Trowler & Cooper, 2002; Ulriksen, 2014) og det institutionelle niveau (Cox, McIntosh, Reason, & Terenzini, 2011; Kobayashi, Dolin, et al., 2017).

En søgning på danske universitetspædagogiske centres hjemmesider indikerer, at der i Danmark er fokus på hhv. individuel pædagogisk kompetenceudvikling og institutionelle politikker og strategier for kvalitetssikring af undervisningen. Det mellemste niveau, dvs. undervisningskulturer og mikrokulturer blandt underviserne (Mårtensson, Roxå, & Stensaker, 2014; Roxå & Mårtensson, 2015), synes derimod at være et overset indsatsområde. F.eks. lader kollegial peer-feedback ikke til at være så udbredt i dansk universitetspædagogisk kontekst (UFM, 2014).

I relaterede praksisfelter som postgraduat medicinsk uddannelse (Eriksen & Malling, 2014; Mackillop, Crossley, Vivekananda-Schmidt, Wade, & Armitage, 2011; Wood, Hassell, Whitehouse, Bullock, & Wall, 2006) og ledelse og management (Fleenor, Smither, Atwater, Braddy, & Sturm, 2010; Lee & Carpenter, 2018; Nieminen, Smerek, Kotrba, & Denison, 2013) er multi-source feedback (MSF) eller 360° feedback, validerede og integrerede dele af professionelle udviklingsprogrammer. MSF har sin oprindelse i den gren af arbejds- organisationspsykologien, der drejer sig om præstationsvurdering på arbejdspladsen (Denisi & Murphy, 2017) med særligt fokus på surveydata som grundlag for feedback til medarbejder og/eller leder (Smither, London, & Reilly, 2005). Feedbackstrukturen i MSF er todelt; 1) først vurderer flere feedbackgiverkategorier, inklusive feedbackmodtageren selv, en feedbackmodtagers kompetencer ved at besvare en internetbaseret feedbackspørgeramme, og 2) dernæst mødes en feedbackfacilitator med feedbackmodtageren for at overbringe resultaterne af kompetencevurderingen i en feedbackrapport og facilitere en handlingsorienteret refleksion. Nyere studier viser, at MSF er velegnet pga. dets strukturerede format (Boerboom, Jaarsma, Stalmeijer, & Dolmans, 2015) og faciliteringen (Sargeant et al., 2015), idet disse elementer fremmer feedbackmodtagerens refleksion og accept af kompetencevurderingen, som er en forudsætning for nye handlinger. De mange kilder i en MSF bidrager til en nuanceret og helhedsorienteret feedback, der sammen med en feedbackrapport giver et solidt fundament for at prioritere nye mål for ens praksisudvikling (Brown et al., 2014). Således adskiller MSF sig fra de gængse studenterevalueringer eller sporadisk peer-feedback i undervisergruppen. Det at MSF tager højde for de forskellige 'stemmer' i specifikke organisationskulturer, peger på konceptet som en velegnet tilgang til kompetenceudvikling i universitetspædagogisk sammenhæng, hvor kvalitet i universitetsundervisningen hviler på et konstruktivt samspil mellem den enkelte underviser og den undervisningskultur, som undervisningen er indlejret i (Cox et al., 2011).

Derfor har vi i et forskningsprojekt udviklet og undersøgt en skalerbar kompetenceudviklingsmodel baseret på konceptet om MSF – en **Faciliteret Multi-Source Feedback(FMSF)** model (se figur 1) – som kan anvendes til pædagogisk kompetenceudvikling af undervisere på alle karriereniveauer i det universitetspædagogiske felt.

Figur 1. Illustration af Faciliteret Multi-Source Feedback-modellens elementer.



FMSF-modellen består af fem elementer: 1) *en gruppe* bestående af en underviser (feedbackmodtager) og undviserens kollegaer og studerende (feedbackgivere), 2) *en feedbackspørgeramme*² til vurdering af feedbackmodtagers kompetencer, 3) *en feedbackrapport* med besvarelsenerne af spørgerammen, 4) *en faciliteret dialog* mellem en feedbackfacilitator og feedbackmodtageren og 5) *en handleplan* for udvalgte universitetspædagogiske indsatsområder. Se bilag 1 for uddybning af FMSF-modellens elementer.

FMSF-modellen tager udgangspunkt i, at undervisning foregår i et samspil mellem mange aktører indlejret i en undervisningskultur, samtidig med at modellens feedback er orienteret mod den enkelte undvisers udvikling og handlemuligheder. FMSF-modellen adresserer således en indsats på flere niveauer:

1) På individuelt niveau tilbydes den enkelte underviser en struktureret feedback som grundlag for overvejelser over egne undviserkompetencer og for identifikation af potentielle pædagogiske udviklingsmuligheder.

2) På undervisningskulturelt niveau tilbydes grupper af universitetsundvisere en struktur for læring via faciliteret feedback, der kan fremme refleksion over egen og andres undervisning og derigennem sikre kvalitet i undervisningen.

3) På institutionelt niveau tilbydes universiteterne en forskningsbaseret og skalerbar kompetenceudviklingsmodel, som kan strukturere og fremme kontinuerlig pædagogisk kompetenceudvikling.

Idet lignende modeller endnu ikke er implementeret i en universitetspædagogisk kontekst, er det relevant at undersøge, hvordan universitetsundvisere og studerende oplever at med-

² Feedbackspørgerammen kan rekvireres ved henvendelse til forfatterne.

virke til denne form for kompetenceudvikling, og hvilke faktorer der har indflydelse på FMSF-modellens anvendelighed.

I det følgende introducerer vi først undersøgelsens teoretiske forståelsesramme og dernæst forskningsspørgsmålet, der guider undersøgelsen.

Teoretisk forståelsesramme

Den teoretiske forståelsesramme for undersøgelsen ligger inden for den handlingsorienterede tradition (Brandi & Elkjær, 2014) af organisatorisk læringsteori og er baseret på Chris Argyris' og Donald Schöns *Theory of Action Perspective* (1978) og Raanan Lipshitzs, Micha Poppers og Victor J. Friedmans (2002) *Multifacet Model of Organizational Learning* (2002). Organisatorisk læring er inden for den handlingsorienterede tradition en kontinuerlig proces, der handler om at finde og rette fejl i organisationen på baggrund af individers udforskning af aktiviteter og problematiske situationer i organisationen (Brandi & Elkjær, 2014). Idealet er den produktive dobbelt-loop-læring, hvor selv organisationens mål, normer og værdier kan udfordres og modificeres med henblik på læring. Således relaterer denne teoretiske positionering sig til undersøgelsens problemfelt, der tegner et behov for at gentænke universiteternes tilgang til pædagogisk kompetenceudvikling og adressere kulturel forandring mod mere fælles, struktureret og kontinuerlig udvikling på alle karriereniveauer. Produktiv organisatorisk læring kræver ifølge Argyris og Schön (1978) en fri og flydende udveksling af viden mellem organisationens medlemmer og kan derfor anskues i lyset af feedbackprocesser. Teorien tilskriver sig et kognitivt læringssyn, og en læringsproces er derfor i udgangspunktet individuel, men kan blive organisatorisk, når viden deles og indlejres i organisationens handlingsmønstre (Brandi & Elkjær, 2014). Det afgørende for, hvorvidt der er tale om organisatorisk læring, er, at ny viden fører til nye handlinger, der indlejres i, og dermed ændrer, organisationens handlingsmønstre til gavn for organisationen. På den måde udvikler organisationen sig hele tiden i en synergi mellem individer, der handler på vegne af organisationen og de organisatoriske handlingsmønstre, de agerer i. Ifølge Argyris og Schön (1978) hæmmes organisatorisk læring ofte af defensiv kommunikation, dvs. sløret, begrænset eller overfladisk kommunikation, der medfører at organisationen højst tilpasser sig vante rutiner med små justeringer. I et produktivt læringsperspektiv må organisationen søge at mindske defensiv kommunikation, så udveksling af viden, både indbyrdes mellem medarbejderne og mellem ledelse og medarbejdere, karakteriseres ved udforskning, åbenhed og tillid.

Lipshitz et al.'s (2002) *Multifacet Model of Organizational Learning* supplerer Argyris' og Schöns (1978) teoretiske fundament som en konceptuel ramme til undersøgelse af facetter af et produktivt organisatorisk læringssystem. Vi får med dette perspektiv blik for bl.a. organisatoriske læringsstrukturer, som afspejler medarbejdernes praksis for kontinuerligt at mødes, reflektere og dele viden om deres praksis på vegne af organisationen (Lipshitz et al., 2002). Lipshitz et al. (2002) introducerer begrebet om *organisatoriske læringsmekanismer* for at imødekomme den modsætningsfyldte kobling af den kognitive læringsforståelse til en ikke-menneskelig entitet som organisationen:

For learning to become organizational, there must be roles, functions, and procedures that enable organizational members to systematically collect, analyze, store, disseminate, and use information relevant to their own and other members' performance. We propose that in order to learn, organizations must have nonmetaphorical analogues to the central nervous system. These analogues, which we term organizational learning mechanisms (OLMs), are observable organizational subsystems in which organization members interact for the pur-

pose of learning. Put differently, they are antennas in which individuals can “reflect on behalf of the organization” (Argyris & Schön, 1996). (Lipshitz et al., 2002, s. 82).

Organisatoriske læringsmekanismer installeres af ledelsen og konstitueres af medarbejdere, der udveksler og anvender viden for at forbedre deres egen og andres performance og dermed driver den produktive læring frem. Organisatoriske læringsmekanismer kan f.eks. være underviserteams, der samarbejder om de studerendes læring. Lipshitz et al. (2002) operationaliserer begrebet om defensiv kommunikation gennem deres perspektiv på kulturelle normer og psykologiske tilstande blandt medarbejderne, der kan påvirke læringens kvalitet. Med andre ord kan hensigtsmæssige læringsstrukturer hæmmes af kulturelle og psykologiske facetter af det organisatoriske læringsystem³. Kulturelle normer som *transparens*, *integritet*, *udforskning* og *sagsorientering* (Lipshitz et al., 2002) er befordrende for en åben og fri kommunikation og dermed tydelig og præcis feedback, der kan give ny, relevant indsigt og danne baggrund for nye handlemuligheder. Eftersom f.eks. transparens i et team kan være sårbar, forudsætter disse normer, at der er *psykologisk sikkerhed* til stede blandt medlemmerne i organisationen, ligesom ønsket om at dele viden er afhængigt af medarbejdernes *organisatoriske engagement* (Lipshitz et al., 2002).

Forskningsspørgsmål

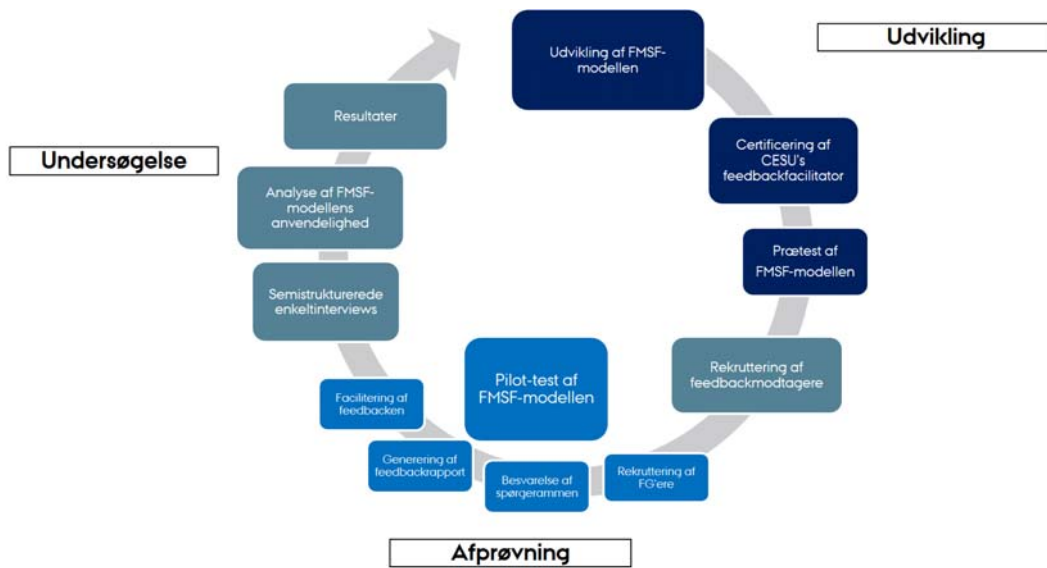
FMSF-modellen kan ses som et bidrag til en organisatorisk læringsstruktur; som en måde at rammesætte en kontinuerlig udveksling af viden mellem medarbejderne med henblik på at forbedre egen og andres performance. Således kan FMSF-modellen have potentiale til at understøtte organisatorisk læring. Følgende forskningsspørgsmål guidede undersøgelsen:

Hvorledes oplever deltagere FMSF-modellens potentiale til at facilitere pædagogisk kompetenceudvikling af universitetsundervisere, og hvilke faktorer har indflydelse på modellens anvendelighed til at understøtte organisatorisk læring?

Metode

FMSF-modellen blev pilottestet med undervisere og studerende på en uddannelse ved et større dansk universitet. Formålet med pilottesten var at afprøve de udviklede materialer og forløb med henblik på at indsamle kvalitative data, der adresserede deltagerens oplevelser med modellen og modellens anvendelighed i en universitetspædagogisk ramme. Hvorledes feedbackmodtagernes udviklede handleplaner blev effektueret, lå dog uden for denne specifikke undersøgelses fokus.

³ I dette afsnit fremhæves med kursiv de seks centrale begreber *transparens*, *integritet*, *udforskning*, *sagsorientering*, *psykologisk sikkerhed* og *organisatorisk engagement*, som bliver anvendt eksplicit i analysen af resultaterne.

Figur 2. Illustration af FMSF-pilotprojektets faser.

Figur 2 illustrerer FMSF-pilotprojektets faser i kronologisk rækkefølge med hhv. 1) udvikling og prætest, 2) selve pilottesten og 3) undersøgelse af deltagerens oplevelse med FMSF-modellen. I det følgende beskriver vi kort udviklingen og prætesten af FMSF-modellen. Herefter vil vi gennemgå de metodiske valg og strukturer i undersøgelsen.

Udvikling og prætest af FMSF-modellen

FMSF-modellen blev udviklet i en iterativ proces af tre af de fire forfattere til artiklen; forfatter 1, 3 og 4, der alle har en baggrund som uddannelsesforskere på videregående uddannelser.

Et konsulentfirma med erfaring i udførelse af faciliteret evaluering af postgraduate læger tjente som kritiske læsere af feedbackspørgerammens første udkast og som sparringspartnere i tilrettelæggelse af rollen som feedbackfacilitator. FMSF-modellen blev prætestet internt på forfatter 1's, 2's og 4's arbejdsplads med i alt ni deltagere; én feedbackmodtager (1 underviser), syv feedbackgivere (3 kollegaer og 4 studerende), og én feedbackfacilitator (forfatter 4). I prætesten undersøgte vi deltagerens oplevelser med FMSF-modellen ved brug af en semistruktureret interviewguide designet af forfatter 1 og kritisk gennemgået af forfatter 3 og 4. På baggrund af prætesten blev der foretaget mindre justeringer af FMSF-modellens spørgeramme og interviewguiden forud for selve pilottesten og heraf følgende undersøgelse.

Metodiske overvejelser i undersøgelsen af deltagerens oplevelser af FMSF-modellen

Undersøgelsen blev gennemført som et kvalitativt interviewstudie med fokus på deltagerens oplevelser af FMSF-modellen som universitetspædagogisk kompetenceudviklingsværktøj.

Undersøgelsens kontekst og deltagere

Konteksten for undersøgelsen var Institut Y, på Universitet Z, som var pragmatisk udvalgt og kendetegnet ved et højt pædagogisk udviklingsinitiativ. Gennem dialog med Institutleder for Institut Y og Viceinstitutleder for uddannelse på Institut Y indhentede vi tilladelse til at pilot-teste og undersøge den udviklede FMSF-model. To erfarne universitetsundervisere meldte

sig frivilligt som feedbackmodtagere efter en mail-invitation med information om undersøgelsens formål.

De to feedbackmodtagere rekrutterede selv deres feedbackgivere for at sikre sig en relevant feedback qua feedbackgivernes kendskab til deres praksis (Ferguson, Wakeling, & Bowie, 2014). Feedbackgiverne blev rekrutteret i løbet af to uger blandt kollegaer og studerende på Institut Y via både skriftlig og mundtlig invitation. Kollegafeedbackgiverne var hhv. lektorer og professorer, som selv varetog undervisning. Studenterfeedbackgiverne var både nuværende og tidligere studerende, der kendte deres respektive underviser fra f.eks. vejledning, holdundervisning, forelæsning eller andre sammenhænge.

Forfatter 1 sendte feedbackgiverne links til besvarelse af spørgerammen. På baggrund af de udfyldte spørgerammer gennemførte feedbackfacilitatoren (forfatter 4) faciliterende dialoger med de to feedbackmodtagere af ca. én times varighed.

Alle deltagere blev inviteret til at medvirke i individuelle semistrukturerede interview for at dele deres oplevelse af FMSF-modellen. Det blev understreget, at deltagelsen i interviewet var frivillig, og at deltagerne til enhver tid kunne trække deres samtykke om deltagelse tilbage.

Interviewguiden

Med udgangspunkt i en tematisk interviewguide (se bilag 2) blev semistrukturerede enkeltinterviews med 13 feedbackgivere og to feedbackmodtagere gennemført. Fordi deltagernes oplevelse af FMSF-modellen var i fokus i undersøgelsen, valgte vi at undersøge deltagernes perspektiv med inspiration fra det fænomenologiske livsverdensinterview (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewspørgsmålene blev formuleret åbent for at tilskynde righoldige og nuancerede svar og muliggøre, at interviewpersonerne selv introducerede vigtige dimensioner inden for temaerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewguiden blev opbygget af tre temaer, inspireret af litteraturen om MSF, med overvejelse af deres bidrag til forskningsspørgsmålet. Temaerne var 1) rekruttering og rationaler for deltagelse, 2) deltagernes oplevelse af FMSF-modellen, herunder formatet og oplevelsen som hhv. feedbackmodtager og -giver, og 3) feedbacksamtalen. Gennem disse temaer ønskede vi at belyse deltagernes oplevelse af FMSF-modellens anvendelighed i en universitetspædagogisk kontekst, herunder deltagernes engagement, feedbackens relevans, og betydningen af faciliteringen for oplevelsen af at opnå en brugbar feedback, som kunne omsættes til konkret handling.

Dataindsamling

Forud for interviewet modtog deltagerne information om interviewets formål og rammesætning samt etiske overvejelser, og de underskrev en informeret samtykkeformular. Alle interview blev foretaget af forfatter 1 og indledt med en briefing (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewene blev tilsvarende afsluttet med en debriefing med mulighed for at afklare eventuelle spørgsmål til undersøgelsen.

Analysestrategi

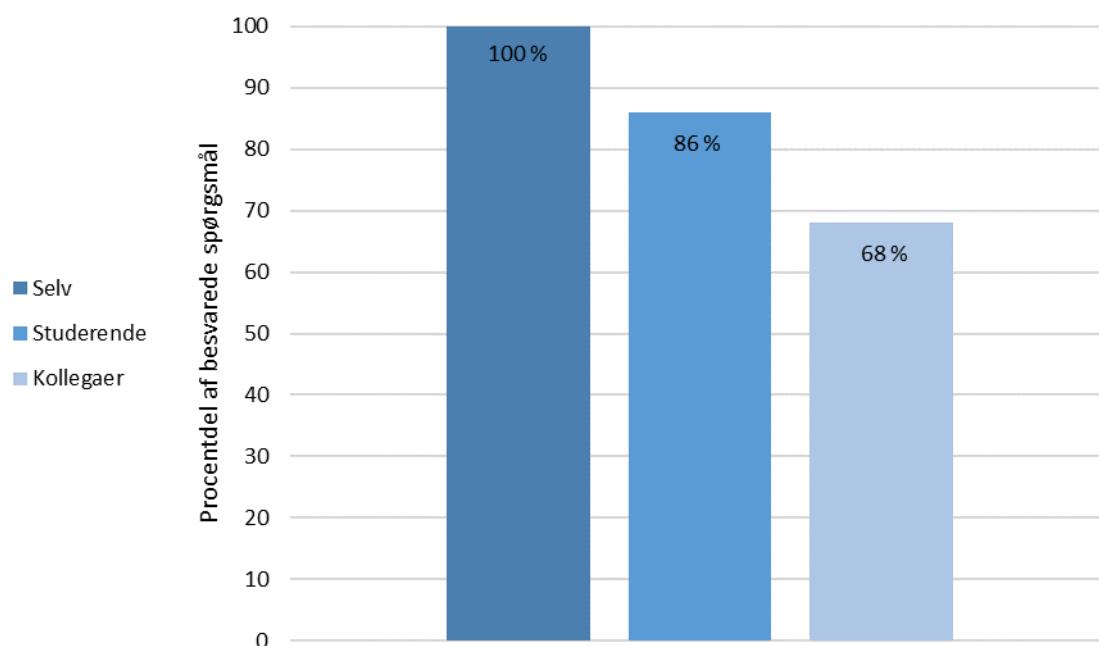
Interviewene blev lydoptaget, transskriberet og nærlæst af forfatter 1 til brug for efterfølgende indholdsanalyse. Første indtryk blev noteret, og interviewtransskriptionerne blev organiseret i det kvalitative databehandlingsprogram Nvivo12. Materialet blev indledningsvist kodet åbent (Jakobsen, 2012) i et samarbejde mellem forfatter 1, 2 og 4. Dernæst fulgte en teoretisk

læsning (Kvale & Brinkmann, 2015) af materialet med udgangspunkt i organisatorisk lærings-teori som præsenteret tidligere i denne artikel. Denne del af analysen blev foretaget i en dia-log mellem alle forfattere. Således blev de induktive temaer læst og fortolket ud fra Lipshitz et al.'s (2002) perspektiv på organisationers strukturelle og kulturelle facetter og en organisa-tionsteoretisk forståelse af kommunikation, engagement og kulturelle normer. Således til-stræbte vi en analyse, der kunne informere en diskussion af potentialer og barrierer for FMSF-modellens anvendelighed i en universitetspædagogisk kontekst. Alle forfattere opnåede enighed om temaer og de citater, der blev valgt til at illustrere dem. Citaterne blev kon-denseret af hensyn til læsevenlighed. Af anonymitetshensyn er propriert i citaterne erstattet af et "X".

Resultater

Samtlige deltagere i pilotprojektet påbegyndte og afsluttede besvarelsen af spørgerammen. Eftersom det var muligt at undlade at besvare spørgsmål, varierer antallet af besvarede spørgsmål i de respektive feedbackkategorier (se figur 3).

Figur 3. Procentdel af besvarede spørgsmål for hver feedbackgiverkategori.



I det følgende præsenterer vi resultaterne fra analysen af de kvalitative interviews. Resulta-terne omhandler deltagerens engagement i FMSF-modellen, FMSF-formatet, udfordringer med FMSF-modellen i universitetspædagogisk kontekst og deltagerens perspektiver på FMSF-modellen som bidrag til en organisatorisk læringsstruktur.

Deltagerens engagement i FMSF

I et organisatorisk læringsperspektiv er det en forudsætning for enhver læringsproces, at organisationens medlemmer engagerer sig og herigennem fremmer læring og udvikling. Alle undersøgelsens deltagere deltog frivilligt. De to feedbackmodtageres engagement var præ-get af nysgerrighed og søgen efter ny viden og udvikling (tabel 1, citat 1). Disse fund kende-tegner en kulturel norm om udforskning (Lipshitz et al., 2002). Kollegafeedbackgiverne accep-

terede hjælpsomt feedbackmodtagernes invitation til at give feedback og beskrev det som en selvfølge at bidrage til hinandens udvikling og kvalificere organisationens output (tabel 1, citat 2). Studerende engagerede sig ligeledes for at bidrage til den enkeltes udvikling og forbedre undervisningen generelt (tabel 1, citat 3). At kvalitetssikring af undervisningen drev deltagernes engagement i FMSF, indikerer en værdimæssig overensstemmelse mellem organisationen og dens medlemmer, der kan betegnes som organisatorisk engagement (Lipshitz et al., 2002).

Tabel 1. Citater fra informanter – Deltagernes engagement i FMSF

Citat nr.	Informant	Citat
1	Underviser 2	Jeg var drevet af nysgerrighed og en villighed til altid at udvikle mig med forhåbning om, at der kom nogen ting frem, som jeg kan arbejde videre med.
2	Kollega 1	Jeg synes nærmest det er et borgerligt ombud [at give feedback]. Vi vil gerne undervise så godt som muligt og alle ved, at de kan udvikle sig. Det vil man naturligvis gerne støtte op om.
3	Studerende 3	I forhold til at X skal undervise fremadrettet er det en fordel at man kan bidrage til at forbedre undervisningen gennem sin feedback.

FMSF-formatet

Deltagerne beskrev, at omfanget af spørgerammen var passende, og at spørgsmålene kunne besvares inden for de estimerede 15 minutter. Spørgsmålene blev vurderet til at være klare og tydelige, og kompetenceområderne relevante (tabel 2, citat 1). FMSF formatet blev rost for at muliggøre en konstruktiv feedback gennem såvel feedbackgiveranonymiseringen (tabel 2, citat 2) og formatets strukturerede og personligt målrettede karakter (tabel 2, citat 3 og 4). Ifølge feedbackgiverne gav spørgerammens kommentarfelter mulighed for at uddybe deres ratings og tilføje viden, som spørgerammen ikke frembragte. Muligheden for at undlade at besvare et eller flere spørgsmål blev beskrevet som et vigtigt element, idet feedbackgiverne hellere ville undlade at svare end at give en tilfældig og potentielt upræcis feedback (tabel 2, citat 5 og 6).

Tabel 2. Citater fra informanter – FMSF-formatet

Citat nr.	Informant	Citat
1	Studerende 8	Jeg synes kompetenceområderne er højrelevante. De rammer lige ind i det X som fagperson på min uddannelse står for, og de her rammer gør, at det er mere konstruktivt.
2	Kollega 1	Her kan du give kritik uden at hive vedkommende til side. [...] nu tror jeg godt, at jeg kunne sige ting til mine kollegaer, men det her anonymiserede format giver mulighed for at man helt sikkert kan.

3	Studerende 3	Fordelen var at kunne give noget feedback til lige præcis X som underviser. Hidtil har vi kun givet feedback på kurset, men dette var en mulighed for at sige noget specifikt om hvad der er godt i X's undervisning og ved X som person.
4	Underviser 2	Det er rart at få personlig feedback hvor det går mere på mig end på kurset. Det er en god øvelse at få feedback på sig selv.
5	Kollega 2	Jeg havde lidt dårlig samvittighed over de spørgsmål jeg sprang over, men hvis jeg bare svarer ud fra et gæt, hvad kan det så bruges til?
6	Studerende 6	Principielt kunne jeg godt have givet et bud [på en kompetencevurdering] de steder hvor jeg undlod at svare, men det ville have været et useriøst bud for jeg ved det ikke.
7	Underviser 2	Den rapport der foreligger kan jeg bruge til noget. FMSF-forløbet har givet anledning til refleksion, og har givet mig nogle handlemuligheder, som jeg glæder mig til at afprøve.
8	Underviser 1	Samtalen perspektiverede indholdet i rapporten, satte fokus på de gode budskaber uden at negligere de dårlige budskaber, og viste en vej til hvordan man kan adressere dem.

Feedbackmodtagerne beskrev, at FMSF-modellen initierede en refleksiv proces og adressede udviklingspotentiale på en meningsfuld og handlingsorienteret måde (tabel 2, citat 7). De pointerede, at den faciliterende samtale understøttede modellens handlingsorienterede sigte og formative aspekt (tabel 2, citat 8).

Udfordringer ved FMSF-modellen

Sparsom peer-observation

Både studerende og kollegaer fortalte, at de undlod at besvare nogle spørgsmål i de tilfælde, hvor de manglede viden, der kunne understøtte deres vurderinger. Den af feedbackgiverne oftest nævnte udfordring ved FMSF-modellen var manglende observation, som ifølge deltagerne indvirkede på deres evne til at besvare spørgerammen (tabel 3, citat 1 og 2).

Table 3. Citater fra informanter – Udfordringer ved FMSF-modellen – Sparsom peer-observation

Citat nr.	Informant	Citat
1	Kollega 5	Vi ser sjældent hinanden undervise [...] du undlader at svare på de items der handler om når der kommer studerende på banen, fordi du ingenting ved om det.
2	Studerende 8	Jeg ser hende jo ikke i kollegiale sammenhænge [...] Så afholder man sig fra at svare på det, fordi man ikke helt ved det.
3	Kollega 5	Engang havde vi én undervisergruppe som underviste én slags studerende, og det var vi fælles om. Nu underviser vi fire slags

studerende og i faget som introduktionsfag og som videregående. Det betyder, at vi bliver kørt ud i hver vores satellit, og ikke rigtig ved hvad de andre laver.

4	Kollega 2	Ude i den kliniske hverdag ser man hinanden mere i aktion. Her har vi hver vores områder, og sidder hver for sig med lukkede døre.
---	-----------	--

Ved ikke at levere slørede eller upræcise vurderinger udviste feedbackgiverne integritet (Lipshitz et al., 2002) i deres feedback, hvilket på den ene side er et potentiale for feedbackens validitet, men også en barriere for omfanget af besvarelser. Data fra spørgerammen viste, at kollegaerne besvarede færrest spørgsmål (se figur 3), og kollegaerne beskrev, hvordan de i stigende grad oplevede at blive spredt ud og stå alene med undervisningen (tabel 3, citat 3 og 4). Organiseringen af undervisningen lader således til at positionere underviserne som "privatpraktiserende" med kun lidt eller anekdotisk kendskab til hinandens undervisning. De studerende lod til at være bedre rustet til at besvare FMSF-spørgerammen, da denne især adresserer underviserpraksis, som de i højere grad end kollegaerne observerede.

Defensiv kommunikation

At de studerende observerede undervisernes praksis, var ikke ensbetydende med, at de var eftertragtede feedbackgivere af alle undervisere. Kollegaer beskrev, at det kunne opleves som ubehageligt at "bytte roller" og lade sig bedømme af studerende (tabel 4, citat 1).

Tabel 4. Citater fra informanter – Udfordringer ved FMSF-modellen – Defensiv kommunikation

Citat nr.	Informant	Citat
1	Kollega 3	En af grundene til at jeg ikke havde lyst til at være med [i FMSF], var fordi jeg ikke brød mig om at bede fem studerende om at evaluere mig. Det synes jeg var ubehageligt [...] at vende rollerne rundt ligesom, eller...
2	Kollega 3	Havde jeg lavet dårlige ratings havde jeg måske tænkt "shit nu laver jeg lige en "sniger" [...] En ulempe var hvis de blev stødt over det... altså man skal virkelig tænke over hvor man sætter de krydser henne.
3	Studerende 1	Jeg kunne godt se en ulempe ved at give feedback hvis det ikke havde været X... fordi jeg vidste godt at min feedback til X ville være overvejende positiv.
4	Studerende 6	Jeg synes jo, at X er en god underviser og det betød måske også, at jeg havde mere lyst til at give feedback end hvis jeg var blevet spurgt af en dårlig underviser.
5	Underviser 2	Det var sværere end jeg troede at rekruttere nogle studerende jeg ikke har nogen relation til. Jeg fik rekrutteret dem som var glade for mit kursus, mens dem jeg spurgte først, takkede nej.

Jeg tror jeg fik de bedste studerende med, og at deres feedback var mere rosende end andres havde været. Det ærgrer mig, at jeg ikke fik feedback fra de studerende som jeg mangler redskaber til at hjælpe bedre.

6	Studerende 2	Man tænker lige over anonymiteten... Jeg havde ikke noget negativt at sige, men det er jo min specialevejleder så man tænker lige om det får en indflydelse.
7	Underviser 1	Der er måske nogle tidspunkter hvor man er mere klar til at høre noget, som altså måske kunne være rimelig intimt eller røre dybt i ens egen selvopfattelse end andre tidspunkter.
8	Kollega 2	Jeg synes det er grænseoverskridende at "åh, skal vi nu også til det? [...] skal jeg nu til at have én af mine nære kollegaer med ind, i min undervisning og se på hvad jeg laver?" [...] Jeg tror bare at man altid er bange for at der er nogen der kan komme og sætte en finger på én.
9	Underviser 1	De studerende ratede lidt højere end kollegaerne, og det var faktisk ikke så rart. Man vil jo gerne være velset blandt sine kollegaer. Havde fordelingen været omvendt, så tror jeg ikke det havde været ubehageligt på samme måde. Man tænker, at de studerende ikke nødvendigvis ved bedst.

Ubehaget ved at udfordre den hierarkiske opdeling mellem underviser og studerende illustrerer en mangel på sagsorientering (Lipshitz et al., 2002), dvs. at underviseren ikke forholder sig objektivt til den potentielle relevans af de studerendes viden, snarere end hierarkiske forskelle mellem feedbackgiver og -modtager. Det er således et eksempel på defensiv kommunikation. En anden udfordring for FMSF-modellens anvendelighed var, at feedbackgiverne beskrev, hvorledes feedback, som anfægtede feedbackmodtagernes pædagogiske kompetence, kunne fornærme eller såre feedbackmodtageren og derfor blev overvejet nøje (tabel 4, citat 2). Feedbackgiverne beskrev desuden, at denne risiko kunne have indflydelse på deres beslutning om at ville give feedback (tabel 4, citat 3 og 4). Underviser 2's udfordringer med at rekruttere en variation af feedbackgivere underbygger tilstedeværelsen af denne risiko (tabel 4, citat 5). Således indikerer data, at potentielle negative implikationer ved at give feedback indvirkede på, hvorvidt og hvordan feedbacken blev leveret, og illustrerer derved mangel på transparens og integritet (Lipshitz et al., 2002). Den førnævnte feedbackgiverintegritet, der tilskyndede til en så åben og præcis feedback som muligt, blev dermed udfordret af defensiv kommunikation. FMSF-modellens anonymiserende design blev desuden betvivlet af flere kollegaer og studerende, hvilket forstærkede deres overvejelser om at give kritisk feedback (tabel 4, citat 6). Også det at modtage feedback var forbundet med en vis tilbageholdenhed. Bl.a. beskrev underviserne, hvordan det at få kritisk og specifikt målrettet feedback sætter én i en sårbar position (tabel 4, citat 7). Nogle underviserkollegaer beskrev tanken om at være feedbackmodtager som intimiderende og "eksamensagtig", særligt hvis feedbacken var forbundet med observation og blev givet af en kollega på samme akademiske niveau (tabel 4, citat 8). Data indikerer desuden, at underviserens refleksion over kompetencevurderingen

blev påvirket af, hvem der ratede lavt, og understreger at kollegaer i højere grad end studerende blev opfattet som kvalificerede bedømmere (tabel 4, citat 9).

I et organisatorisk læringsperspektiv indikerer empirien, at transparens og integritet som kulturelle normer ikke er fremtrædende i undersøgte kontekst. Det kan ses som defensiv kommunikation, når underviserkollegaerne fravælger muligheden for at udforske sin praksis gennem en FMSF, og når feedbackgiverne må overveje nøje, hvorvidt og hvordan en kritisk feedback skal overleveres. Eftersom man i undersøgte kontekst kan være "bange" for at vise, at der måske er noget, man ikke er så god til, kan det antages at den udforskende tilgang til praksis er uvant i undervisergruppen, og at der måske ikke er etableret den nødvendige grad af psykologisk sikkerhed (Lipshitz et al., 2002) og tillid til at opnå en åben og fri kommunikation i en FMSF.

FMSF-modellen som bidrag til en organisatorisk læringsstruktur

På trods af at FMSF-modellen både var ny og uvant i undersøgte kontekst, blev den godt modtaget og opfattet som både relevant og handlingsorienteret. En kollegafeedbackgiver pointerede, at der er et stort potentiale i den reflektive dialog, hvilket medvirker til, at FMSF-modellen bliver accepteret som et bud på en pædagogisk kompetenceudviklingsmodel (tabel 5, citat 1).

Tabel 5. Citater fra informanter – FMSF-modellen som bidrag til en organisatorisk læringsstruktur

Citat nr.	Informant	Citat
1	Kollega 2	Hvis man ikke er bange for at få kritik, så er der et udviklingspotentiale i [FMSF] idet man får sat ord på det man gør. Jeg synes tanken er god og jeg tror det bare er noget vi skal vænne os til.
2	Kollega 5	En fordel ved [FMSF] er, at det tvinger mig til at stoppe op og tænke over om vi kunne opnå mere hvis vi en gang imellem underviste sammen eller fulgte med i hvad hinanden gjorde. Det inspirerer til at det er noget vi måske gør en gang imellem, også når I ikke er på banen.
3	Studerende 2	Fordelen [ved FMSF] er, at man reflekterer over den situation man er i og over emnet, og man forholder sig måske kritisk til både indhold og én selv og den man skal svare ud fra. Altså det er jo konstruktivt. Man reflekterer over relationen og den gensidighed der også er.

Data indikerer desuden, at FMSF-modellen gav inspiration til den kollegiale sparring i undervisergruppen og igangsatte refleksion hos kollegaer og studerende over undervisningskvalitet, relationer og potentialet i en systematisk og peer-review-baseret tilgang til pædagogisk kompetenceudvikling (tabel 5, citat 2 og 3). På denne baggrund lader FMSF-modellen til at kunne understøtte en udforskende tilgang til praksis og bidrage til en organisatorisk læringsstruktur.

Opsummering

Resultaterne peger på, at der i undervisergruppen hverken var tradition for at observere hinandens undervisning eller vurdere hinandens underviserkompetencer. Selvom feedbackmodtagerne forholdt sig udforskende til deres underviserpraksis og udfordrede status quo, var der defensiv kommunikation at spore i undersøgte kontekst. Kollegaernes frygt for at afsløre, at der var noget, de ikke var så gode til, samt FMSF-modellens fordring om at side stille studerende og kollegaer som feedbackgivere begrænsede deres motivation for at deltage i en FMSF. Således sås en begrænset transparens, psykologisk sikkerhed og sagsorientering blandt kollegaerne. Såvel kollegaer og studerende var tilbageholdende med at give feedback, der insinuerede inkompetence hos modtageren, og frygtede negative implikationer ved feedbacken. Således sås feedbackgiverintegritet at være udfordret af defensiv kommunikation. Dog var feedbackgivernes organisatoriske engagement i at bidrage til en positiv udvikling for såvel underviseren som undervisningen befordrende for FMSF-modellens sigte, på samme måde som feedbackgivernes integritet i deres stræben efter at give en så præcis og fyldestgørende feedback som muligt. Det målrettede, strukturerede og faciliterende FMSF-format blev anset for at muliggøre en konstruktiv, relevant og handlingsorienteret feedbackproces.

Diskussion

I indledningen opridsede vi en række politiske og samfundsmæssige faktorer, der alle peger på behovet for at arbejde med målrettet kompetenceudvikling af undervisere ved de videregående uddannelser. Vi introducerede Faciliteret Multi-Source Feedback som en mulig model for kompetenceudvikling. FMSF-modellen inddrager peer-review i form af feedback fra peers og andre deltagere om den enkeltes undervisning. Feedbacken indsamles systematisk og formidles og faciliteres således, at den enkelte underviser har mulighed for at opstille og arbejde med konkrete og meningsgivende målsætninger for styrkelse af egen undervisning. Undersøgelsen så på implementeringen af en FMSF-model og deltagerenes oplevelser af modellen som redskab til at understøtte professionel udvikling af erfarne universitetsundervisere og deres praksis.

Gennem undersøgelsen så vi, at FMSF-modellen var anvendelig, eftersom den gav relevant viden om styrker og udviklingspotentialer i undervisernes undervisningskompetencer og faciliterede refleksion over underviserkompetencer hos både feedbackmodtagere og kollegaer. FMSF-modellen har således potentiale til at facilitere og initiere produktiv kommunikation omkring undervisningspraksis og den enkelte undervisers ønsker eller behov for at foretage konkrete ændringer i praksis. Resultaterne af undersøgelsen er således i tråd med flere undersøgelser af MSF i postgraduat medicinsk uddannelse (Boerboom et al., 2015; Brown et al., 2014; Lombarts, Ferguson, Hollmann, Mallng, & Arah, 2016; Mackillop et al., 2011; Mallng, Mortensen, Scherpbier, & Ringsted, 2010; Saedon, Salleh, Balakrishnan, Imray, & Saedon, 2012) og ledelse (Fleenor et al., 2010; Hattie & Timperley, 2007; Lee & Carpenter, 2018; Nieminen et al., 2013). FMSF-modellen afspejler også nøgleelementer i Scholarship of Teaching and Learning (Trigwell, Benjamin, & Prosser, 2000) såsom kommunikation (Shulman, 1993), peer-review og kritisk refleksion (Schön, 1995). Vores undersøgelse viste også, at der var udfordringer forbundet med FMSF-modellen, som kalder på yderligere undersøgelse.

Nedenfor vil vi med afsæt i undersøgelsens fund pege på de områder, hvor vi mener, FMSF-modellen særligt kan bidrage, og de områder, hvor modellen kan udvikles yderligere, bl.a.

med kritiske perspektiver på FMSF-modellens selektion og rekrutteringsdesign samt undersøgelsens metode og teori.

FMSF modellens selektion og rekrutteringsdesign

I FMSF-modellen guides feedbackgiverrekrutteringen af selvselektion, så feedbackmodtageren oplever feedbackgiverne som troværdige qua deres kendskab til feedbackmodtagerens underviserpraksis (Ferguson, Wakeling, & Bowie, 2014). Rekrutteringsdesignet har dermed et relationelt aspekt, idet feedbackmodtageren selv opsøger og inviterer feedbackgivere, som han/hun mener har kendskab til hans/hendes praksis. Det er desuden frivilligt for feedbackgiverne at deltage.

Et aspekt ved en brugbar feedback er, at den viden, der tilvejebringes i feedbackprocessen, repræsenterer ny viden for feedbackmodtageren og derved "forstyrrer" dennes viden om sig selv (Christensen, 2016). Feedbackgivere, som man har nære relationer til, også kaldet "strong ties" (Granovetter, 1973), kan imidlertid være dårligt rustede til at give brugbar feedback, da den viden, de repræsenterer, allerede er kendt af feedbackmodtageren. "Weak ties", hvor feedbackgiver har en mere perifer relation til feedbackmodtageren, kan derimod bidrage med helt nye perspektiver og dermed understøtte refleksion. Det relationelle aspekt, der er indlejret i FMSF-modellens rekrutteringsdesign, kan derfor udfordre feedbackens potentielle til at "forstyrre" feedbackmodtageren.

I undersøgelsen skilte flere studenterfeedbackgivere sig ud som "strong ties", idet de deltog, fordi de havde et godt forhold til underviserne og forventede at kunne give overvejende positiv feedback. Selvom underviserne næppe har "stærke bånd" til deres studerende, beskrev den ene underviser det som en udfordring at rekruttere de studerende, som denne havde en perifer relation til, og hvis læring udgjorde en pædagogisk udfordring. Således tyder det på, at relationerne mellem studerende og undervisere medvirkede til en ujævn selektion af feedbackgivere, hvorfor "weak ties", altså studerende med den potentielt mest værdifulde viden, ikke blev rekrutteret i samme omfang som "strong ties".

Det relationelle aspekt af rekrutteringsdesignet kan desuden udgøre en risiko for "rater-bias" (Brown et al., 2014; Ferguson et al., 2014), der betegner risikoen for en utroværdig feedback qua et enten positivt eller negativt forhold mellem feedbackgiver og feedbackmodtager. Vi fandt dog ikke noget i undersøgelsen, der indikerede en upræcis eller uforholdsmæssigt positiv vurdering fra de deltagende "strong ties", men underrepræsentationen af potentielt mere negativt indstillede "weak ties" kan have givet et skævt billede af feedbackmodtagernes underviserkompetencer.

At feedbackmodtagerne selv rekrutterede deres feedbackgivere medførte, at særligt studenterfeedbackgiverne stillede spørgsmålstejn ved anonymiteten. Det kan antages, at den transparens, der er en forudsætning for at få en åben og fri udveksling af viden (Lipshitz et al., 2002), ville have haft bedre vilkår, såfremt anonymiteten havde været oplevet som reel.

På baggrund af ovenstående kan det diskuteres, om FMSF-modellens rekrutteringsdesign bør ændres således, at studenterfeedbackgiverne udvælges tilfældigt fra underviserens hold og kurser og desuden udgør en større respondentgruppe. En tilfældig udvælgelse kan bidrage til oplevelsen af anonymitet og eliminere det relationelle aspekt af rekrutteringen, hvorved risikoen for ujævn selektion og rater-bias mindskes. Således ville feedbacken kunne repræsentere et mere heterogent udsnit af studenterperspektiver på underviserens praksis og højne sandsynligheden for at bringe ny og valid viden i spil. En større respondentgruppe ville

kunne understøtte anonymiteten i feedbackprocessen. Imidlertid kan tilfældig udvælgelse udgøre en risiko for, at feedbackgiverne har et ringe eller ensidigt kendskab til underviserens praksis og dermed et mindre pålideligt grundlag at bedømme underviseren på. Med andre ord kan de være begrænset af situationsspecificitet (Eva, Rosenfeld, Reiter, & Norman, 2004; Vleuten, 2014), der kan påvirke validiteten. Validitet af vurderingen højnes, når den, der skal rate en person, har haft mulighed for at se personen flere gange i flere forskellige situationer over længere tid, dvs. har nogle stabile observationer, der understøtter vurderingen. Man ville altså risikere, at de studerende, der kender deres underviser både fra forelæsninger, holdundervisning og vejledningssituationer og derfor kan besvare spørgerammen i henhold til flere forskellige undervisersituationer, ikke rekrutteres. Alternativt kunne underviseren selv forme en "brutto-pulje", hvorfra de feedbackgivende studerende blev udvalgt tilfældigt. Denne tilgang ville i højere grad kunne sikre en nuanceret indsigt i underviserens undervisningspraksis og ville samtidig kunne bidrage til oplevelsen af anonymitet. Dog ville der fortsat være risiko for, at feedbackgivere med mere kritiske eller negative indspil fravælges af feedbackmodtageren. Kriterier for selektion bør under alle omstændigheder adresseres for at sikre relevant og troværdig feedback. Dette gælder også for kollegafeedbackgiverne, der var udfordret af manglende viden om feedbackmodtagernes undervisning, grundet manglende peer-observation. Et selektionskriterium for kollegafeedbackgivere kunne derfor være, at disse havde et vist antal observationer at basere deres feedback på, eller muligheden for at foretage observationer før besvarelse af spørgerammen.

Kulturelle normers betydning for feedback

Vores undersøgelse pegede på, at integritet som kulturel norm var udfordret af mangel på transparens og sagsorientering. Det påvirkede måden, hvorpå feedback blev givet, og feedbackgivere i undersøgelsen pegede på et dilemma mellem ønsket om at give præcis feedback og bekymringen for implikationerne ved at gøre det. Ifølge Lipshitz et al. (2002) forudsætter udforskning af egen praksis tilstedeværelsen af psykologisk sikkerhed og tillid, fordi: "A sense of psychological safety makes it easier to face the potentially disturbing or embarrassing outcomes of inquiry [...]" (s. 87).

Andre teorier om organisatorisk læring (Roxå & Mårtensson, 2015; Wenger, 2000) peger også på psykologisk sikkerhed og tillid som forudsætninger for læring på arbejdspladsen og foreslår måder, hvorpå de kan adresseres. Torgny Roxå og Katarina Mårtensson (2015) bidrager med et mikrokulturelt perspektiv på, hvordan tillid og fælles opfattelse af ansvar påvirker underviseres praksis og syn på hinanden. På baggrund af vores fund kan det være hensigtsmæssigt at adressere mikrokulturer på arbejdspladsen, identificere potentielle læringsbarrierer og søge at sikre psykologisk sikkerhed forud for introduktionen af FMSF-modellen. Således vil feedbackens kvalitet og modellens anvendelighed potentielt kunne højnes til gavn for pædagogisk kompetenceudvikling.

Metodiske og teoretiske refleksioner

I undersøgelsen foretog vi en pragmatisk udvælgelse af deltagere fra en sektion på Institut Y, som var karakteriseret ved højt pædagogisk udviklingsinitiativ. Via denne metode antager undersøgelsen form af et specifikt single-casestudie, som derfor vanskeligt lader sig generalisere (Flyvbjerg, 2010). Undersøgelsen skal i stedet ses som et nedslag i det universitetspædagogiske felt med mulighed for, at andre universiteter eller organisationer, der kan genkende sig selv eller aspekter af deres organisation i undersøgelsen, kan foretage en situeret generalisering. Vi er bevidste om, at et komparativt casestudie ville have tilført en bredde til under-

søgelsen, men singlecase-designet blev valgt ud fra pilotprojektets begrænsede tidshorisont og muligheden for at kunne gå i dybden med den indsamlede empiri.

Fokusgruppeinterview kunne have været en metode til at bringe forskellige gruppeperspektiver frem om feedbackgivernes og -modtagernes oplevelser. Vi fandt dog, at enkeltinterviewmetoden gav os en rig og varieret beskrivelse af deltagerne subjektive oplevelser med FMSF-modellen med afsæt i deres respektive kontekster, og at de åbent formulerede spørgsmål gav mulighed for, at deltagerne selv introducerede dybde til interviewene og tematikker til analysen ud fra deres individuelle perspektiv.

Blot én af artiklens forfattere stod for dataindsamling og indledende bearbejdning af data-materialet, hvilket kan have introduceret bias til resultaterne. For at imødegå denne bias har vi dog tilstræbt transparens i fremstillingen af analysen gennem inddragelsen af fyldige citater.

Vi er bevidste om, at teoretisk læsning som analysestrategi, kan resultere i ensidige fortolkninger og temaer, hvor man kun får øje på de aspekter af fænomenerne, der kan ses gennem vores specifikke teoretiske linse. På den anden side har kodningsteknikker og forskellige teoretiske perspektiver på det samme datasæt vist sig at producere forskellige temaer, som alle har intuitiv appel og alle bidrager med udbytterige analytiske resultater (Ryan & Bernard, 2003). Michel Foucaults begreb om governmentality kunne have bidraget med et perspektiv på magt og styring i relationen mellem kollegaer som hhv. feedbackgivere og -modtagere (Dean, 2006), mens Bronwyn Davies' og Rom Harrés positioneringsteori (1990) kunne have bidraget som perspektiv på dynamiske og omskiftelige positioner, som deltagerne tildeler sig selv og andre diskursivt, til belysning af spørgsmål om legitimitet og meningsfuldhed i feedbackprocesser. Vi mener dog, at valgte organisationsteoretiske forståelsesramme var mere anvendelig, jf. undersøgelsens forskningsspørgsmål. En forholdsregel, vi har taget for at modvirke teoretisk ensidighed, er at eksplicite de analytiske spørgsmål, der ligger til grund for fortolkningen, og reflektere kritisk over vores egne respektive forudsætninger for at forstå forskningsemnet.

Konklusion

Det at deltage i FMSF syntes at være en modsætningsfyldt bestræbelse. På den ene side var det klart, at FMSF-modellens fordring om transparens og integritet var ny og udfordrende for den eksisterende undervisningskultur. På den anden side fandt deltagerne den strukturerede og målrettede feedback ønskværdig og viste engagement såvel som integritet i måden, hvorpå de deltog i FMSF-modellen. Opsamlende tyder vores fund på, at modellen har potentiale til at kunne understøtte pædagogisk kompetenceudvikling af erfarne universitetsundervisere og deres praksis. Resultaterne peger på, at FMSF-modellen kan facilitere handlingsorienteret refleksion til gavn for professionel udvikling i det universitetspædagogiske felt og understøtte en organisatorisk læringsstruktur qua sit målrettede og strukturerede feedback-format. Således kan den fungere som et strukturerende element i at facilitere pædagogisk kompetenceudvikling og potentielt være katalysator for en kulturel forandring mod produktiv organisatorisk læring. Dens anvendelighed udfordres dog af lokalt forankrede kulturelle normer og praksisser, f.eks. sparsom peer-feedback og -observation, samt manglende transparens blandt deltagerne. Defensiv kommunikation ses som et tværgående tema i vores resultater, hvorfor vi foreslår, at det bliver udforsket i fremtidige studier og taget med i overvejelser i eventuelle iterationer af FMSF-modellen. Videre forskning kan også adressere

rekrutteringsdesign og feedbackgiveranonymitet, handleplanernes effektuering samt anvendelse på en større og mere varieret gruppe af universitetsundervisere.

Litteratur

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, methods and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Barnard, A., Croft, W., Irons, R., Cuffe, N., Bandara, W., & Rowntree, P. (2011). Peer partnership to enhance scholarship of teaching: A case study. *Higher Education Research and Development*, 30(4), 435–448.
- Berk, R. A. (2009). Using the 360° multisource feedback model to evaluate teaching and professionalism. *Medical Teacher*, 31(12), 1073–1080.
- Boerboom, T. B. B., Jaarsma, D. A. D. C., Stalmeijer, R. E., & Dolmans, D. (2015). How feedback can foster professional growth of teachers in the clinical workplace: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 47–52.
- Brandt, U., & Elkjær, B. (2014). Organisatorisk læring. I: Vikkelsø, S. & Kjær, P. (Red.), *Klassisk og moderne organisationsteori* (s. 257–278). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brown, J. M., Lowe, K., Fillingham, J., Murphy, P. N., Bamforth, M., & Shaw, N. J. (2014). An investigation into the use of multi-source feedback (MSF) as a work-based assessment tool. *Medical Teacher*, 36(11), 997–1004.
- Christensen, P. H. (2016). *Bedre videndeling - teoretiske og praktiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cox, B. E., McIntosh, K. L., Reason, R. D., & Terenzini, P. T. (2011). A Culture of Teaching: Policy, Perception, and Practice in Higher Education. *Journal of the Association for Institutional Research*, 52(8), 808–829.
- D'Andrea, V.-M., & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching And Learning In Higher Education: A Whole Institution Approach*. Maidenhead Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54, 13–21.
- Davies, B., & Harré, R. O. M. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Dean, M. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg C.: Forlaget Sociologi.
- Denisi, A. S., & Murphy, K. R. (2017). Performance appraisal and performance management: 100 years of progress? *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 421–433.
- Eriksen, G. V., & Malling, B. V. (2014). Valideret model for 360 graders feedback i den lægelige videreuddannelse er gennemførlig og acceptabel. *Ugeskrift for Læger*, 2–6.

- Eva, K. W., Rosenfeld, J., Reiter, H. I., & Norman, G. R. (2004). An admissions OSCE: The multiple mini-interview. *Medical Education*, 38(3), 314–326.
- Ferguson, J., Wakeling, J., & Bowie, P. (2014). Factors influencing the effectiveness of multisource feedback in improving the professional practice of medical doctors: A systematic review. *BMC Medical Education*, 14(1), 4–7.
- Fleenor, J. W., Smither, J. W., Atwater, L. E., Braddy, P. W., & Sturm, R. E. (2010). Self-other rating agreement in leadership: A review. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 1005–1034.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 463–487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Hansen, E. J., & Andersen, B. H. (2009). *Et sociologisk værktøj* (2. udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1).
- Jakobsen, M. L. F. (2012). Kvalitativ analyse: kodning. I: Andersen, L.B., Hansen, K. M., & Klemmensen, R. (Red.), *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 173-186). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kobayashi, S., Christiansen, F. V., Rump, C. Ø., Dolin, J., Jensen, T. K., & Troelsen, R. (2017). Bedømmelse af undervisningskompetencer på baggrund af undervisningsportfolio i forbindelse med stillingsansøgninger. Vejle: DUN konference.
- Kobayashi, S., Dolin, J., Søborg, A., & Turner, J. (2017). Building Academic Staff Teaching Competencies: How Pedagogic Continuous Professional Development for Academic Staff Can Be Organised and Developed in Research-Intensive Universities. I: Stensaker, B., Bilbow, G. T., Breslow, L., & van der Vaart, R. (Red.), *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities* (s. 103–128). Cham: Springer International Publishing.
- Københavns Universitet (2018). *Københavns Universitets pædagogiske kompetenceprofil*. Lokaliseret d. 4. oktober 2018 på:
<https://uddannelseskvalitet.ku.dk/udviklingsinitiativer/undervisningskompetencer/universitetspaedagogik/paedagogisk-kompetenceprofil/>
- Kustra, E., Meadows, K. N., Dawson, D., & Goff, L. (2014). Scholarship at UWindsor Teaching Culture Indicators: Enhancing Quality Teaching.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lee, A., & Carpenter, N. C. (2018). Seeing eye to eye: A meta-analysis of self-other agreement of leadership. *The Leadership Quarterly*, 29(2), 253–275.
- Lipshitz, R., Popper, M., & Friedman, V. J. (2002). A Multifacet Model of Organizational Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78–98.


- Lombarts, K. M. J. M. H., Ferguson, A., Hollmann, M. W., Mallig, B., & Arah, O. A. (2016). Redesign of the System for Evaluation of Teaching Qualities in Anesthesiology Residency Training (SETQ Smart). *Anesthesiology*, *125*(5), 1056–1065.
- Mackillop, L. H., Crossley, J., Vivekananda-Schmidt, P., Wade, W., & Armitage, M. (2011). A single generic multi-source feedback tool for revalidation of all UK career-grade doctors: Does one size fit all? *Medical Teacher*, *33*(2).
- Malling, B., Mortensen, L. S., Scherpbier, A. J. J., & Ringsted, C. (2010). Educational climate seems unrelated to leadership skills of clinical consultants responsible of postgraduate medical education in clinical departments. *BMC Medical Education*, *10*(62).
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Stensaker, B. (2014). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, *39*(4), 534–545.
- Nieminen, L. R. G., Smerek, R., Kotrba, L., & Denison, D. (2013). What Does an Executive Coaching Intervention Add Beyond Facilitated Multisource Feedback? Effects on Leader Self-Ratings and Perceived Effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*, *24*(2), 145–176.
- Palermo, J. (2013). Linking student evaluations to institutional goals: a change story. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *38*(2), 211–223.
- Roseveare, D. & Hénard, F. (2012). Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices, OECD. Lokaliseret d. 4. december 2019 på:
<https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, *20*(2), 193–205.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, *15*(1), 85–109.
- Saedon, H., Salleh, S., Balakrishnan, A., Imray, C. H. E., & Saedon, M. (2012). The role of feedback in improving the effectiveness of workplace based assessments: a systematic review. *BMC Medical Education*, *12*(1), 25.
- Sargeant, J., Lockyer, J., Mann, K., Holmboe, E., Silver, I., Armson, H., ... Power, M. (2015). Facilitated Reflective Performance Feedback: Developing an Evidence-and Theory-Based Model That Builds Relationship, Explores Reactions and Content, and Coaches for Performance Change (R2C2). *Academic Medicine*, *90*(12), 1698–1706.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *143*(6), 565–600.
- Schön, D. A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, *27*(6).
- Schuck, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematizing

- wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 537–547.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property. *Change*, 25(6).
- Smither, J. W., London, M., & Reilly, R. R. (2005). Does performance improve following multisource feedback? a theoretical model, meta-analysis, and review of empirical findings. *Personnel Psychology*, 58(1), 33–66.
- Sølberg, J. (2013). Undersøgelse af egen undervisning. I: Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (Red.), *Universitetspædagogik* (1. udg., s. 423–433). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tomm, K. (1992). Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller reflekseive spørgsmål. *Forum*, 4.
- Tran, N. D. (2015). Reconceptualisation of approaches to teaching evaluation in higher education. *Issues in Educational Research*, 25(1), 50–61.
- Trigwell, K., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A Model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Trowler, P. (2008). Cultures and change in higher education: theories and practices. *Universities into the 21st Century*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221–240.
- UFM (2018a). *Universitetsuddannelser til fremtiden*. Lokaliseret d. 4. december 2019 på: <https://ufm.dk/publikationer/2018/filer/rapport-universitetsuddannelser-til-fremtiden.pdf>
- UFM (2018b). *Bedre anerkendelse af undervisning*. Lokaliseret d. 4. december 2019 på: <https://ufm.dk/uddannelse/rad-naevn-og-udvalg/tidligere-rad-naevn-og-udvalg/udvalg-om-bedre-universitetsuddannelser/filer/uuu-ankendelse-af-fremragende-undervisning.pdf>
- UFM (2014). *Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende og undervisere på de videregående uddannelser: Resultatbilag 7*. Lokaliseret d. 4. december 2019 på: https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/bilag_7.pdf
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog* (1. udg.). Frederiksberg: Frydenlund.
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42.

- Vleuten, C. P. M. Van Der. (2014). When I say ... context specificity. *Medical Education*, 48, 234–235.
- Von Müllen, R. (2006). Undervisningsevaluering og udvikling af underviserkompetencer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 1(2), 16–21.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wood, L., Hassell, A., Whitehouse, A., Bullock, A., & Wall, D. (2006). A literature review of multi-source feedback systems within and without health services, leading to 10 tips for their successful design. *Medical Teacher*, 28(7).

Bilag 1 – FMSF-modellen

	<p>Feedbackgivere</p> <p>Feedbackmodtagerne rekrutterede selv deres feedbackgivere, idet disses kendskab til feedbackmodtagernes pædagogiske praksis kan have betydning for, hvorvidt feedbacken accepteres som troværdig og brugbar (Ferguson et al., 2014). Feedbackmodtageren udgør respondentkategorien "Selv", mens feedbackgiverne blev rekrutteret i de prædefinerede kategorier "Studerende" og "Kollegaer" på Institut Y ved brug af mundtlig og/eller skriftlig invitation. Skriftlige standardinvitationer med uddybende information, etiske overvejelser og praktiske oplysninger var stillet til rådighed for deltagerne for at sikre transparens, trykthed og kontinuitet i rekrutteringsprocessen.</p>
	<p>Feedbackspørgeramme</p> <p>Spørgerammen er udviklet med udgangspunkt i Københavns Universitets pædagogiske kompetenceprofil, da denne er forskningsbaseret og repræsenterer en fælles standard for underviserkompetencer (Københavns Universitet, 2018). Spørgerammens teoretiske fundament er trianguleret med øvrig universitetspædagogisk forskning om pædagogisk kompetenceudvikling og læringsunderstøttelse (Sølberg, 2013; Ulriksen, 2014).</p> <p>Spørgerammen inkluderer 9 kompetenceområder; "Samarbejde", "Feedback", "Samtale", "Formidling", "Tilrettelæggelse", "Skaber sammenhænge", "Læringsaktiviteter", "Evaluering" og "Ansvarsområder". Fordelt på disse områder har spørgerammen 47 udsagnsbaserede items, som illustrerer observerbare kriterier for god undervisning. Hvert item fungerer som indikator på kompetence inden for det område der vurderes, hvilket kan kvalificere feedbackgiverens vurderinger (Von Müllen, 2006).</p> <p>Spørgerammens items er formuleret åbent for at imødekomme forskelligheden i respondentkategoriernes varierende kontekster og referencepunkter for vurderingen. Med andre ord tilstræber spørgerammen en vis mængde "tomme pladser" (Hansen & Andersen, 2009), så hver enkelt respondent kan svare ud fra deres respektive kendskab til feedbackmodtageren.</p> <p>Spørgerammens items vurderes på en syv-punkts Likert-skala med kommenterede yderpunkter, hvor 1 er "Meget uenig" og 7 er "Meget enig".</p> <p>Spørgerammen har strukturerede kommentarfelder til mere uddybende feedback, idet disse kan bidrage til at nuancere og forklare de afgivne ratings (Brown et al., 2014). Respondenterne kan undlade at besvare items, hvilket registreres som "ved ikke" i rapporten.</p>
	<p>Feedbackrapport</p> <p>Besvarelsene af FMSF-spørgerammen blev samlet i en feedbackrapport. Scoren for hvert af de 9 kompetenceområder blev visualiseret i søjlediagrammer som gennemsnitsberegninger for hver af de tre respondentgrupper. Hver enkelt feedbackgiver var således anonymiseret i feedbackrapporten, mens eventuelle forskelle og ligheder mellem respondentgruppernes vurderinger på kompetenceområdeniveau blev fremhævet. Scoren på item-niveau fremgik også af feedbackrapporten, ligesom antallet af besvarede og ubesvarede items fordelt på feedbackgiverkategorier. Således var det transparent, hvorledes svarene var fremkommet, hvilket kunne understøtte feedbackmodtagerens subjektive værdisætning af sine scores. Kommentarer fremgik uredigeret af feedbackrapporten.</p>
	<p>Faciliterende dialog</p> <p>Feedbackfaciliteringsstrategien var informeret af forskning i MSF, der påpeger vigtigheden af at opnå fælles forståelse for besvarelsene i rapporten, at facilitere konstruktiv refleksion over besvarelsene, samt at feedbackmodtageren definerer mål for sin udvikling og udarbejder en handleplan for målopnåelse (Boerboom et al., 2015; Sargeant et al., 2015). Således indebar feedbackfaciliteringen de fire faser i Sargeant et al.'s (2015) faciliteringsstrategi: 1. Build rapport and relationship, 2. Explore reactions, 3. Explore understanding of the content, 4. Coach for performance change. Desuden blev feedbacksamtalen understøttet</p>

	af Karl Tomms model (1992) for facilitering af refleksivitet og nye handlemuligheder. Samtalen varede ca. 1 time.
	Handleplan Handleplanen var baseret på feedbackmodtagers refleksioner og prioriterede fokusområder. Konkrete mål blev opstillet ud fra en målmatrice, hvor feedbackmodtagers udviklingspotentiale blev sammenholdt med feedbackmodtagers ønsker om udvikling. I samarbejde med feedbackfacilitator udarbejdede feedbackmodtager en konkret strategi for at opnå målene, herunder valg af sparringskollega (Barnard et al., 2011). Dato for en opfølgende samtale blev aftalt med henblik på at understøtte og fastholde feedbackmodtagers udvikling.

Bilag 2 - Interviewguide

Tema 1 Overvejelser forud for deltagelsen i FMSF pilotprojektet – Rationaler og rekruttering.	
Undersøgelsesspørgsmål: <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke rationaler bruger feedbackmodtagere i forhold til deltagelse og rekruttering? • Hvilke rationaler bruger feedbackgivere i forhold til deltagelse? • Hvilke fordele og ulemper ser hhv. feedbackmodtagere og feedbackgivere for deltagelse? • Hvilke feedbackgiverkategorier er relevante for FMSF-modellen i universitetspædagogisk kontekst? 	
Feedbackmodtager-spørgsmål <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke overvejelser havde du i forhold til at tilmelde dig projektet? • Hvad var årsagen til, at du meldte dig? • Hvilke tanker gjorde du dig, da du skulle rekruttere feedbackgivere? • Hvordan tog du beslutning om, hvem det skulle være? • Hvad betød det for dig, at du selv kunne vælge dine feedbackgivere? • Hvilke andre grupper kunne du forestille dig at modtage feedback fra? 	Feedbackgiver-spørgsmål <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke tanker gjorde du dig, da du blev inviteret til at give feedback? • Hvilke umiddelbare fordele eller ulemper ved at være feedbackgiver kunne du se?
Tema 2 Oplevelsen med Faciliteret Multi-Source Feedback-modellen – pålidelighed, relevans og brugbarhed som kompetenceudviklingsredskab for undervisere på videregående uddannelser.	
Undersøgelsesspørgsmål: <ul style="list-style-type: none"> • Hvorledes understøtter kompetenceområderne i spørgerammen feedbackmodtagers indsigt i sin performance? • Hvilke faktorer påvirker feedbackmodtageres og -giveres oplevelse af spørgerammens pålidelighed, relevans og brugbarhed? • Hvordan fungerer spørgerammen uden forudgående "træning"? 	
Feedbackmodtager-spørgsmål <ul style="list-style-type: none"> • Vil du ikke lige starte med at fortælle om din oplevelse med at udfylde spørgerammen? • Hvad er dine tanker om en spørgeramme (formatet) som udgangspunkt for at få en konstruktiv feedback? • Her er de ni områder – jeg kunne godt tænke mig at høre dine tanker om de ni områder – er der et af de ni områder der var særligt udfordrende at svare på? • Hvordan vil du vurdere kompetenceområdernes relevans i forhold til din praksis? 	Feedbackgiver-spørgsmål <ul style="list-style-type: none"> • Vil du ikke lige starte med at fortælle om din oplevelse med at udfylde spørgerammen? • Hvordan var det at skulle give feedback til en kollega/underviser på denne måde? • Hvad er dine tanker om en spørgeramme (formatet) som udgangspunkt for at give en konstruktiv feedback? • Jeg kunne godt tænke mig at høre dine tanker om de ni områder? – Er der et eller flere af de ni områder, der var særligt udfordrende at svare på?

	<ul style="list-style-type: none"> • Følte du dig kompetent til at vurdere kompetencerne i forhold til, hvad du ved om feedbackmodtagers praksis? • Hvordan vil du vurdere kompetenceområdernes relevans i forhold til universitetspædagogisk kontekst • Hvad betyder det for dig, at du kan skrive uddybende kommentarer til feedbackmodtager til sidst i spørgerammen? • Hvis du skulle give os et godt råd i den videre udvikling af modellen, hvad ville det så være? Har du andet, du vil tilføje?
<p>Tema 3 Oplevelsen af feedbacksamtalen i Faciliteret Multi-Source Feedback-modellen – pålidelighed, relevans og brugbarhed som kompetenceudviklingsredskab for undervisere på videregående uddannelser.</p> <p>Undersøgelsesspørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorledes understøtter samtalen feedbackmodtagers indsigt i sin praksisperformance? • Hvorledes understøtter samtalen, at feedbackmodtager sætter mål for sin kompetenceudvikling? • Hvorledes understøtter samtalen, at feedbackmodtager opnår nye handlemuligheder? 	
<p>Feedbackmodtager-spørgsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan var det at få faciliteret en feedback? • I samtalen så du nogle søjlediagrammer – hvordan var det at se, hvordan andre vurderer din "performance"? • Hvad er vigtige kendetegn ved en god facilitator? • Ville du have foretrukket bare at få rapporten, uden den faciliterede feedbacksamtale – hvorfor/hvorfor ikke? • Vil du anbefale en faciliteret multisource feedback til andre? Hvorfor/hvorfor ikke? • Hvis du skulle give os et godt råd i den videre udvikling af modellen, hvad ville det så være? Har du andet, du vil tilføje? 	

Læringsdesign til udvikling af kvalitets- og bedømmelseskriterier i studerendes arbejde med kommunikationsprodukter på universitetet

Mette Bengtsson^a, Rasmus Rex Pedersen^{b,1}

^{a,b}Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab, Roskilde Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

I denne artikel diskuterer vi, hvordan kvaliteten kan fremmes i studerendes arbejde med kommunikationsprodukter på universitetet. Først redegør vi for den universitetspædagogiske litteratur om kvalitets- og bedømmelseskriterier og peger på, hvordan denne primært beskæftiger sig med undervisning i og bedømmelse af akademiske opgaver. Vi argumenterer for, at kommunikationsprodukter ikke i samme grad som de akademiske opgaver har faste kvalitetskriterier, og at de studerende derfor først må lære at diskutere kvalitet og kvalitetskriterier i en konkret kommunikationssituation for derefter at kunne udarbejde et godt kommunikationsprodukt til denne. Med afsæt i de undervisnings- og bedømmelsespraksisser for kommunikationsprodukter, som vi selv har været en del af, foreslår vi et læringsdesign, der dels kan bruges til at stilladsere udviklingen og ekspliciteringen af kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter i undervisningen, dels kan bruges til eksamen for at sikre en faglig og fair bedømmelse.

Introduktion

Som undervisere på kommunikationsfag, hvor de studerende som del af deres uddannelse arbejder med forskellige kommunikationsprodukter som eksempelvis nyheder, reportager, portrætter, pjecer, kampagner og taler, er det vores erfaring, at der ikke altid på samme måde som for de akademiske genrer er en fælles forståelse af kvalitet og i forlængelse heraf faste og eksplicite kvalitets- og bedømmelseskriterier, som studerende kan støtte sig til i tilblivelsesproces i undervisningen, og som bedømmere kan tage afsæt i til eksamen. Ser man på studieordninger for universitetsfag med kommunikationsprodukter, er det iøjefaldende, at kvalitets- og bedømmelseskriterier ofte kun er formuleret i nogle meget overordnede vendinger. Vi argumenterer i denne artikel for, at det er en konsekvens af, at kvalitets- og bedømmelseskriterier for kommunikationsprodukter sammenlignet med traditionelle akademiske opgavegenrer har mange forskelligartede kommunikationssituationer, og at kvalitet derfor er en mere dynamisk størrelse og i nogen grad til forhandling. Vi argumenterer også for, at flere af kommunikationsprodukterne adskiller sig fra akademiske genrer, idet der ofte involveres æstetiske og følelsesmæssige virkemidler, hvor det kan være svært at forudsige, hvordan et publikum vil reagere, og hvor oplevelser af og meninger om produktet kan være mange og delte, selv blandt fagpersoner inden for samme felt. Det betyder ikke, at det ikke kan lade sig gøre at undervise i eller eksaminere kommunikationsprodukter på universitetet, men at der er nogle forhold omkring læringsmål, undervisnings- og bedømmelses-

¹Kontakt: bengtsson@ruc.dk, rasmusr@ruc.dk

former, som den universitetspædagogiske forskning med fordel kan forholde sig mere uddybende til. Formålet med denne artikel er derved at påpege et videnshul i den eksisterende litteratur i forhold til forståelsen af kvalitets- og bedømmelseskriterier og i forlængelse heraf at udvikle et eksemplarisk læringsdesign for, hvordan studerende og undervisere kan arbejde med kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter. Derved ønsker vi at understøtte en bedre begrundet praksis for studerendes arbejde med egne kommunikationsprodukter og bedømmelsen heraf.

Artiklen indleder med en redegørelse og sammenstilling af eksisterende teorier om kvalitets- og bedømmelseskriterier med henblik på at pege på udfordringer ved at formulere entydige kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter. Herefter udvikler vi med afsæt i vores undervisnings- og vejledningspraksis og med inddragelse af principperne bag "evaluative judgement" (Boud et al., 2018) et læringsdesign for arbejdet med kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter. Til sidst diskuterer vi arbejdet med kvalitet og kvalitetskriterier med henblik på at udvikle en bedre begrundet praksis for både undervisning og bedømmelse.

Teori: Kvalitets- og bedømmelseskriterier samt rubrikker

Siden man i 1999 igangsatte Bologna-processen, er europæiske videregående uddannelser blevet konvergeret på en lang række områder med det formål at sikre mobilitet og gensidig anerkendelse, herunder blandt andet ved at ensrette struktur (3+2+3), indføre fælles skalaer for omfang og bedømmelse (ECTS og karakterskalaer) og indføre synlige og sammenlignelige læringsmål. I denne proces er studieordningen blevet et centralt styringsdokument, der nu både indeholder en overordnet kompetenceprofil samt mere detaljerede læringsmål for de enkelte fagelementer, begge dele specificeret i forhold til viden, færdigheder og kompetencer. Ideelt set er læringsmålene klare, forståelige, dokumenterbare og eksaminerbare (Skov, 2015, s. 21-34) og bliver underbygget af læringsmålsstyret undervisning, hvor der er en konstruktiv sammenhæng mellem læringsmål, undervisnings- og eksamensformer ("constructive alignment") (Biggs og Tang, 2007; Andersen, 2010).

Som undervisere og bedømmere på uddannelser, der involverer kommunikationsprodukter, har vi dog oplevet, at den konstruktive sammenhæng kan være udfordret, idet læringsmålene ofte er formuleret på et så generelt niveau, at de er svære at bruge som kvalitets- og bedømmelseskriterier i undervisningen og til eksamen. Som vi ser det, relaterer dette sig især til to forhold, nemlig at kvalitetskriterier for kommunikationsprodukter 1) er dynamiske og til en vis grad åbne for forhandling og forandring over tid og 2) betoner kreativitet og inddrager æstetiske og følelsesmæssige virkemidler, der kan afstedkomme subjektive og forskelligartede reaktioner hos modtagerne, og hvor man ofte alene har en hypotetisk forestilling om modtagelsen at forholde sig til.

Kigger man på den eksisterende forskning om kvalitets- og bedømmelseskriterier for universitetsuddannelser, forholder denne sig primært til kvalitet i forhold til studerendes akademiske viden, færdigheder og kompetencer, og hvor der er en forholdsvis veletableret forståelse af, hvad kvalitet er (Simon og Forgette-Giroux, 2001). Nogle af de kvalitets- og bedømmelseskriterier, der typisk fremhæves, er teoretisk og metodisk overblik og transparens, vidensbrugende og argumenterende analyse, præcist og nøgternt sprogbrug samt standarder for kildehåndtering (Panadero og Jonsson, 2013). Når en underviser videreformidler de pågældende kvalitetskriterier, sker det i et asymmetrisk forhold, hvor underviseren er eksperten, der med reference til studieordningen formidler kvalitetskriterierne til de studerende, der skal lære at forstå og internalisere dem i deres arbejde.

I den forbindelse er anvendelsen af "rubrics" eller på dansk "rubrikker" en velkendt og udbredt metode til at ekspliciterer kvalitetskriterier, som understøtter både læring og evaluering. En rubrik er et dokument, der ekspliciterer forventningerne til en given arbejdsopgave ved at opstille kvalitets- og bedømmelseskriterier og beskrive forskellige grader af opfyldelse af disse (Panadero og Jonsson, 2013; Dawson, 2015; Andrade, 2000). Rubrikker indgår ofte i en feedbackproces - oprindeligt tiltænkt i den summative feedback som et hjælpeværktøj for bedømmeren, men nu også i den formative feedback, hvor de studerende med en rubrik kan give feedback på både eget og andres arbejde med henblik på udvikling og læring. I et metastudie af empiriske undersøgelser af formativ brug af rubrikker identificerer Panadero og Jonsson flere forskellige måder, hvorpå brugen af rubrikker forbedrer studerendes læring: 1) Giver øget transparens ved at ekspliciterer de faglige forventninger, 2) reducerer bekymringer, fordi de studerende har en bedre forståelse for, hvad der forventes af dem, 3) understøtter feedbackprocessen for såvel undervisere som studerende, 4) forbedrer studerendes forståelse af egne evner og 5) understøtter studerendes selvregulering ved at give mulighed for at bryde arbejdet med opgaven ned i mindre dele og fokusere på specifikke elementer (Panadero og Jonsson, 2013). I den nyere forskning om rubrikker er man også optaget af "co-creation", hvor studerende og underviser sammen udformer rubrikker. Nogle af de fordele, der fremhæves, er studerendes ejerskabsfølelse og lyst til at bruge rubrikken, men også styrkelsen af studerendes selvregulering og aktivering af læringsstrategier (Fraile et al., 2017). Andrade var en af de første, der skitserede en fremgangsmåde til co-creation af rubrikker, hvor studerende med afsæt i modeltekster udvalgt af underviseren (også kaldet "exemplars") er med til at udvikle rubrikker (Andrade, 1997).

Forskellige udfordringer melder sig imidlertid, når man forsøger at bestemme kvalitet og formulere kvalitetskriterier i en rubrik til et kommunikationsprodukt. Som et helt overordnet læringsmål vil man i alle studieordninger med kommunikationsprodukter kunne skrive, at den studerende skal kunne reflektere over produktet i relation til den konkrete kommunikationssituation, som produktet indgår i. Det vil sige, at den studerende skal kunne argumentere for blandt andet indholds- og formmæssige valg ud fra en analyse af kommunikationssituationen, herunder en grundig analyse af afsender, modtager, emne og formål. Forsøger man sig derimod med at opstille mere situations- eller genrespecifikke kvalitetskriterier, er det sjældent helt så ligetil. Her synes der frem for faste kvalitetskriterier, som en underviser blot skal ekspliciterer og hjælpe de studerende med at internalisere, snarere at være brug for diskussioner og forhandlinger af kvalitetskriterier i forhold til den specifikke kontekst, som produktet skal indgå i.

En lignende tilgang til kvalitetskriterier findes i forskningen om "evaluative judgement", som netop fokuserer på evnen eller kompetencen til at kunne reflektere over kvalitet og kvalitetskriterier for et produkt til en specifik situation (Boud et al., 2018). Boud et al. opfordrer til, at man praktiserer "evaluative judgement" med studerende, når de arbejder med akademiske tekster, ud fra en idé om, at det sidenhen i arbejdslivet vil styrke deres evne til at udpege og diskutere kvalitet i forskellige kontekster, og at de derved vil opnå en vigtig kompetence til at udarbejde og arbejde efter en række selvdefinerede kvalitetskriterier i eget og andres arbejde (Boud et al., 2018). Frem for en instrumentel praksis, hvor studerende blot lærer at arbejde efter kvalitetskriterier udstukket i en studieordning eller af en underviser, har en sådan praksis til formål at understøtte livslang læring, hvor den studerende lærer at forholde sig til og diskutere kvalitet og kvalitetskriterier i en lang række forskelligartede kommunikationssituationer. Boud et al. argumenterer for, at dette er en nødvendighed på et arbejdsmarked,

hvor genrerne ofte ændrer sig, og hvor der ikke altid er enighed om kvalitet (Oliver 2015, s. 63). Inddragelsen af kommunikationsprodukter på videregående uddannelser er imidlertid et udtryk for, at den type professionel praksis, som Boud et al. refererer til, til en vis grad er flyttet ind i en uddannelseskontekst. Man kan sige, at hvor Boud et al. taler om fremtidige kommunikationssituationer, som de studerende skal udvikle kompetencer til at kunne indgå i, arbejder vi med kommunikationsprodukterne på universitetet allerede med disse.

Udover at det er svært at nedskrive konkrete kvalitetskriterier i en studieordning, da disse sjældent blot skal ekspliciteres og internaliseres, men diskuteres og forhandles, adskiller kommunikationsprodukter sig også fra akademiske genrer ved at betone kreativitet og inddrage æstetiske og følelsesmæssige virkemidler, hvor det kan være svært definitivt at bedømme hensigtsmæssigheden heraf. I den forstand deler kommunikationsproduktgenrer på universitetsuddannelser flere karakteristika med Creative Analytical Practice (CAP) ethnographies og herunder udfordringer i forhold til kvalitetskriterier, som kan bruges som udgangspunkt for at konkretisere, hvordan æstetiske og følelsesmæssige virkemidler kan inddrages. Som Laurel Richardsson skriver: "Because the epistemological foundations of CAP ethnography differ from those of traditional social science, the conceptual apparatus by which CAP ethnographies can be evaluated differ [...]. One major issue is that of criteria." (Richardson og St. Pierre, 2008, s. 479). Richardson og St. Pierre argumenterer for, at vurderingen af CAP-etnografier bør ske med flere linser, hvor videnskaben kan være én, mens kreativitet kan være en anden. De lister fire kriterier, som de anvender til vurderingen af CAP-etnografier: 1) Substantielt bidrag, 2) æstetisk værdi, 3) refleksivitet og 4) virkning (følelsesmæssigt og intellektuelt) (Richardson og St. Pierre, 2008, s. 480). Disse kriterier afspejler samspillet mellem konventionelle, akademiske kvaliteter overfor æstetiske og følelsesmæssige kvaliteter. Kriterierne er udarbejdet specifikt til den faglige kontekst, de anvendes i, som er etnografi med kreativ analytisk praksis, ligesom Boud et al. også anbefaler, at man gør (Boud et al., 2018). Vi er enige med Richardson og St. Pierre i, at det er relevant at forholde sig til et produkts potentielle virkning, men ser også en udfordring heri – for hvordan og for hvem skal det skabe virkning? Som det fremgår nedenfor, efterstræber vi at følge deres grundlæggende idé om at lade kriterierne afspejle både traditionelle akademiske værdier som fagligt bidrag og refleksivitet og æstetisk værdi og virkning. Inden for CAP-etnografierne peges der altså på æstetisk virkning som essentiel i bedømmelsen, dog uden at det begrebsliggøres. Det bliver det til gengæld i designforskningen, hvor Donald Norman konkretiserer virkning og værdien af denne i tre niveauer: affektivt ("visceral"), adfærdsmæssigt ("behavioral") og refleksivt ("reflective") (Norman, 2005). Følelsesmæssigt design fokuserer på det umiddelbare emotionelle indtryk; om det føles godt og ser godt ud (Norman, 2005, s. 69). Adfærdsmæssigt design handler om brug; om funktionalitet og brugerens interaktion med genstanden (Norman, 2005, s. 69). Refleksivt design fokuserer på det underliggende budskab og relaterer sig refleksivt til betydningen af designet og relationen til modtagerens identitet og forståelse af sig selv i verden (Norman, 2005, s. 83-4). Fælles for de tre dimensioner er, at der herigennem opfordres til en nuanceret tænkning omkring relationen mellem intention, virkemidler og potentiel virkning. Vi vender tilbage til både CAP-etnografier og Normans kriterier i forbindelse med præsentationen og diskussionen af vores fremsatte læringsdesign.

Empiri: Eksemplariske undervisnings- og eksamenspraksisser ved Journalistik og Performance Design

Empirisk bygger artiklen på vores erfaring med undervisning ved en række forskellige uddannelser, hvor studerendes kommunikationsprodukter indgår i læringsprocesser og/eller som bedømmelsesgrundlag. Artiklen er skrevet parallelt med udviklingen og afviklingen af et konkret undervisningsforløb på Journalistik og et konkret vejledningsforløb på Performance Design, som begge er bachelorfagmoduler ved Roskilde Universitet, men vi inddrager også viden og erfaringer fra tidligere. Fordi artiklen på denne måde bygger på situeret viden, vil vi kort introducere den undervisningserfaring, vi trækker på. Som undervisere har vi gennem de sidste ti år arbejdet på forskellige uddannelsesinstitutioner, hvor studerende har arbejdet med egne kommunikationsprodukter. Mette Bengtsson har blandt andet undervist i tale-skrivning på Retorik på Københavns Universitet og er nu ansat på Journalistik på Roskilde Universitet, hvor hun underviser de studerende i forskellige journalistiske genrer. Rasmus Rex Pedersen har på Rytmsk Musikkonservatorium undervist og vejledt musikere, sangskrivere, lydteknikere og managere og er nu ansat på Performance Design på Roskilde Universitet, hvor han blandt andet vejleder projekter, der inkluderer produktion af oplevelser og events. Vi betragter disse kontekster som eksemplariske og med en vis bredde og håber, at vores arbejde og refleksioner kan tjene til inspiration for andre, der også arbejder med studerende og deres produkter, selvom undervisnings-, vejlednings- og eksamenssituationer altid vil variere grundet eksempelvis studieordninger, studentergrundlag, normering mv. (Andersen og Kjeldsen, 2015, s. 25-28; Wagenschein, 1956).

Med afsæt i de to konkrete forløb og løbende inddragelse af vores øvrige undervisningserfaringer vil vi analysere og diskutere, hvordan arbejdet med at udvikle og formulere kvalitetskriterier kan styrke læringsprocessen for studerendes arbejde med egne produkter. Vi sigter på at udvikle to forskellige kompetencer, dels kompetencen til at kunne udarbejde et produkt, dels kompetencen til at kunne reflektere kritisk over produktet i dets tilblivelsesproces. Hvor det første handler om evnen til at producere, handler det andet om evnen til at analysere og kritisere.

Metode: Bedre begrundet praksis

Metodisk støtter vi os til det nyere begreb "bedre begrundet praksis" ("evaluation capacity building"), hvor den erfarne praktiker inden for en velfærdsprofession, eksempelvis i undervisnings-, sundheds- eller plejesektoren, begrundet eller argumenterer for de valg, han eller hun træffer i forhold til den pågældende praksis, som han eller hun er en del af (Kongsgaard og Rod, 2018). Sammenhængen mellem handlinger og effekt er uhyre kompleks og svær at dokumentere i praktiske sammenhænge, hvor mange faktorer er i spil på samme tid og indvirker på hinanden. Frem for at forsøge at måle en effekt af vores undervisning og vejledning og de aktiviteter, vi laver med de studerende, forholder vi os reflektivt til egen praksis i håbet om, at det kan være inspirerende for fagfæller, og at vi ved at dele vores erfaringer og refleksioner kan indgå i en dialog med fagfæller (Brookfield, 1995; Kongsgaard og Rod, 2018, s. 13; Rienecker, Wichmann-Hansen og Stray Jørgensen, 2019). Metodisk betyder det, at vi ikke dokumenterer en effekt eller udvikling, men i stedet argumenterer for de valg, vi træffer i konkrete sammenhænge, og efterfølgende reflekterer over udfaldet af disse. En sådan måde at undersøge og forsøge at forbedre en praksis på knytter sig også til begrebet "next practice" (Digmann et al., 2008, 2013, s. 84-86).

Udvikling af et læringsdesign: Stilladsering af egenudviklede rubrikker i undervisningen med kommunikationsprodukter (formativ feedback) og bedømmelsen til eksamen (summativ feedback)

Følgende afsnit følger en trepunktstruktur: Først fremsætter vi nogle overordnede betragtninger om kompetencer og forskellige typer af studerende og forskellige produktgenrer. Herefter diskuterer vi undervisning og vejledning i kommunikationsprodukter, hvor vi især har fokus på, hvordan man kan hjælpe den studerende med at udvikle kompetence til at reflektere over kvalitet inden for en given produktgenre og efterfølgende med afsæt heri arbejde med et eget produkt. Vi reflekterer i den forbindelse særligt over stilladsering af læringsprocessen og måder at facilitere en formativ feedback. Slutteligt diskuterer vi eksamination af produkter, hvor produktet skal bedømmes i en eksamenssituation, og hvor den studerende skal have en begrundelse for sin karakter fra eksaminator og censor.

To kompetencer - fire typer af studerende

Introduktionen af produkter på universitetet kan ses som et forsøg på at uddanne såkaldte "reflekterende praktikere" ("reflective practitioners") (Schön, 2000). I vores undervisning har vi oplevet, at studerende kommer med vidt forskellige praktiske og analytiske forudsætninger. På den ene side giver arbejdet med kommunikationsprodukter mulighed for, at en gruppe af studerende, der tidligere ikke har klaret sig så godt på universitetet, klarer sig relativt godt og udviser en intuitiv praktisk forståelse for at skabe gode produkter. Disse studerende er imidlertid ikke altid gode til at reflektere over tilblivelsesprocessen og deres faglige til- og fravalg. Omvendt oplever vi også en gruppe af studerende, som demonstrerer gode evner til at reflektere over tilblivelsesprocessen og deres faglige til- og fravalg, men som mangler kompetencen til at omsætte dette til gode produkter. Endeligt er der mindre grupper af studerende som enten *både* kan lave et godt produkt og reflektere over tilblivelsesprocessen og deres faglige til- og fravalg, eller som ikke evner nogen af delene.

Det grundlæggende rationale bag idealet om at uddanne de studerende som reflekterende praktikere er, at de studerendes praktiske og analytiske arbejde gensidigt kan styrke hinanden. I sidste ende er målet, at de studerende behersker det praktiske arbejde med at skabe et produkt og samtidigt er i stand til at reflektere over og argumentere for de faglige valg, de tager i processen. For de studerende, der har god praktisk forståelse for at skabe velfungerende produkter, stilladseres læringsprocessen umiddelbart bedst ved at tage udgangspunkt i deres praktiske færdigheder og bruge dem som udgangspunkt for at træne reflektive kompetencer ved at analysere, syntetisere og argumentere for deres valg. For de studerende, der har gode reflektive kompetencer, stilladseres læringsprocessen omvendt bedst ved at bruge disse til at forstå og træne praktiske færdigheder. En underliggende antagelse i denne forbindelse er, at argumenterede og veldefinerede kvalitetskriterier kan fungere som et bindeled mellem praktiske færdigheder og reflektive kompetencer, som derfor kan hjælpe til at stilladserer læringsprocessen for studerende fra begge udgangspunkter.

Kontinuum – en trinvis stilladsering ud i mere komplekse produktgenrer

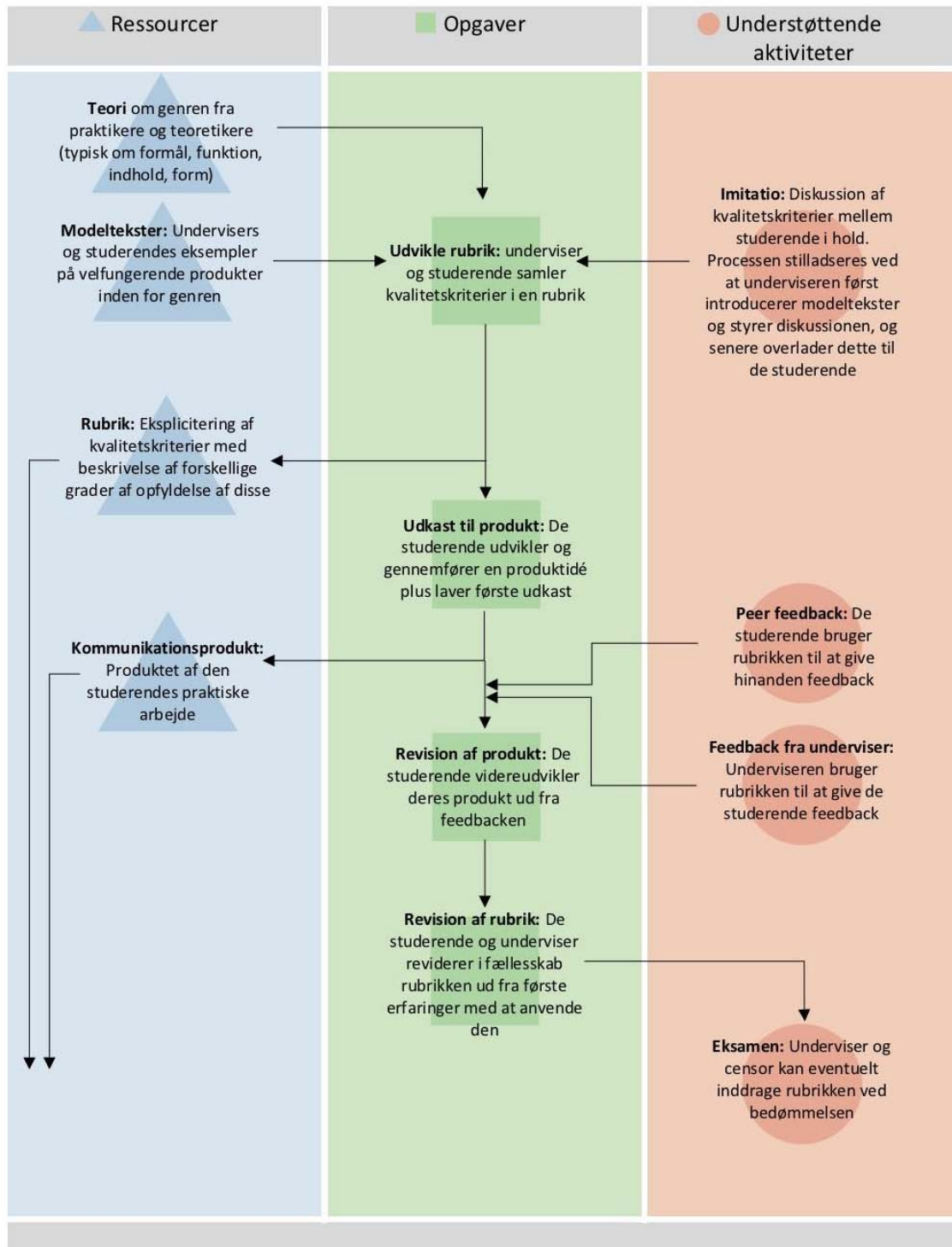
Kommunikationsprodukter er kendetegnet ved at omfatte en mangfoldighed af udtryksformer og manifestationer, hvor genrekonventioner og kvalitetskriterier kan være mere eller mindre veletablerede. Vores forståelse af kommunikationsprodukter tager udgangspunkt i en forståelse af menneskelig kommunikation som noget, der kan udspille sig over en række forskellige modi, som kan relatere sig til forskellige sanser, verbalt og non-verbalt, og gennem

mange forskellige medier (se eksempelvis Finnegan, 2014). Dette betyder også, at kommunikationsprodukter kan indbefatte alt fra journalistiske tekster til eksempelvis designkoncepter eller materielle designs. I forlængelse af dette foreslår vi, at man som underviser og vejleder tænker i en form for kontinuum, hvor man i den ene ende har produkter med forholdsvis faste genrekonventioner og -træk, som de studerende selvsagt må forholde sig til, dog med det in mente, at disse aldrig er mere faste, end at de kan diskuteres, ændres og udvikles med brugen i konkrete situationer. Et eksempel fra en af de kontekster, vi har arbejdet med, er nyheden, som har en mere eller mindre fast skabelon for både indhold (nyhedskriterier, vinkling), struktur (omvendt nyhedstrekant) og sprog (neutralt, formidlende sprogbrug). Selvom alle tre dele kan diskuteres, og selvom nyhedsgenren har udviklet og ændret sig med tiden og må tilpasses henholdsvis skrift, tv og radio og også konkrete medier, er der en række forholdsvis faste genrekonventioner, der både er italesat i mediebranchen og i lærebøger, som man kan præsentere de studerende for. I den anden ende placerer vi produkter, hvor forventninger og konventioner er mindre faste, enten fordi kommunikationssituationen for produktet er ny, eller fordi produktgenren betoner ekspressive og æstetiske dimensioner. I denne ende placerer vi fx taler, designprodukter og også de innovationsprodukter, der har gjort deres indtog på universitetet i de seneste år (se Produktivitetskommissionens rapport om uddannelse og innovation fra 2013).

Stilladsering af egenudviklede rubrikker til formativ feedback

For at imødekomme de særlige kendetegn for arbejdet med kommunikationsprodukter, som vi har nævnt ovenfor, hvor studerende ikke blot arbejder ud fra en række på forhånd kendte kvalitetskriterier, der skal ekspliciteres og internaliseres, men hvor de studerende gennem diskussioner er med til at definere kvalitetskriterier til konkrete kommunikationssituationer, har vi udviklet et læringsdesign, der understøtter en proces, hvor studerende kan forholde sig kritisk-diskuterende til kvalitetskriterier for produktet. Vi er inspirerede af Andrades fremgangsmåde for "co-creation" (Andrade, 1997, se teoriafsnit), hvor det dog implicit forstås, at kvalitetskriterier er mere eller mindre veletablerede, og at underviserens opgave er gennem underviser-valgte modeltekster eller "exemplars" at lede de studerende frem mod en eksplicitering og internalisering af disse kvalitetskriterier. Med det formål at udvikle et læringsdesign, der understøtter en proces, hvor de studerende i stedet forholder sig åbent og diskuterende til kvalitetskriterier for et givent produkt og eventuelt forhandler og reformulerer disse (Boud 2018, se teoriafsnit), er vi inspireret af Andrade, men har tilføjet tre nye aspekter: For det første ved indledningsvis at introducere lærebogstekster om genren, idet man herigenem kan præsentere de studerende for nogle eksperter forståelse af kvalitet – til tider med divergerende opfattelser. For det andet ved at lade imitatio-delen være en kombination af underviser- og elevstyret imitatio, idet det tillader cirkulation af både underviseres og studerendes forståelse af kvalitet (Quintilian, 1998; Matthiesen, 2013, 2015, teori om imitatio udfoldes nedenfor). For det tredje ved afslutningsvis at opfordre de studerende til løbende revision af rubrikken og derved at betragte arbejdet med kvalitetskriterier som en dynamisk proces.

Figur 1 viser vores læringsdesign ("learning design") (Agostinho, 2011) for de studerendes arbejde med at diskutere, ekspliciter og udvikle kvalitetskriterier i form af en rubrik i samspil med den praktiske udformning af egne kommunikationsprodukter:



Figur 1. Læringsdesign til udvikling af rubrikker til kommunikationsprodukter.

Et af de væsentligste formål med arbejdet med de egenudviklede rubrikker er, at det giver mulighed for at diskutere kvalitetskriterier og ikke nødvendigvis nå til enighed om dem, men pege på relevante diskussionspunkter, som den studerende må forholde sig til i henhold til den konkrete kommunikationssituation. I de følgende afsnit vil vi uddybe de enkelte elementer i læringsdesignet i figur 1.

Faglige refleksioner over fremlæggelse af grundlæggende antagelser om genren

Indledningsvis præsenterer vi de studerende for faglitteratur om den specifikke genre. For journalistiske nyheder og reportager er det eksempelvis litteratur om arbejdsmetoder, formidling og formål med nyhedsgenren og reportagegenren (Handgaard, Simonsen og Steensen, 2013; Bech-Karlsen, 2000). For taleskrivning er det eksempelvis litteratur om argumentation (Campbell og Huxman, 2009), disposition (Zarefsky, 1996), stil (Lund, 2013) og fremførelse (Onsberg, 2015). For performance designs, hvor spændvidden i typen af produkter er større og genrekonventioner mindre veldefinerede, er det eksempelvis litteratur om oplevelsesdesign (Jantzen, Vetner og Bouchet, 2011), psykologien bag velfungerende design og dets 'affordances' (Norman, 2005), ligesom også kritikeres anmeldelser af performances og designs kan give adgang til indsigt i faglige kvalitetskriterier for mere dynamiske og flydende genrer. Gennem faglitteraturen fremsættes mulige kvalitetskriterier, som de studerende opfordres til at kunne referere og forholde sig diskuterende til.

Faglige refleksioner over underviser- og elevstyret imitatio

Derefter styrker de studerende deres forståelse af produkternes kvalitetskriterier i praksis gennem læringsprincipperne underviser- og elevstyret imitatio, hvor de studerende diskuterer modeltekster ("exemplars") og identificerer kvalitetskriterier for genren. Den underviserstyrede imitatio giver mulighed for, at underviseren, der ligesom andre fagpersoner må betragtes som en form for ekspert, kan få lejlighed til at cirkulere nogle af de kvalitetskriterier, som underviseren gerne vil lægge vægt på (Quintilian, 1998). I den elevstyrede imitatio bliver de studerende bedt om selv at finde en modeltekst og argumentere for, hvorfor de finder den velfungerende. Den elevstyrede imitatio fordrer den studerende til at forholde sig til, hvad han eller hun selv opfatter som kvalitet, samt komme med begrundelser. Det imitatioværdige kan knytte sig til forskellige aspekter af et produkt, og et produkt kan sagtens være imitatioværdig på ét punkt uden at være det på andre (Matthiesen, 2013; 2015). Udover at være en måde, hvorpå man kan sætte de studerendes egne kvalitetskriterier i spil, tilskynder den elevstyrede imitatio også de studerende til at læse flere konkrete eksempler på genren og herigennem få en fornemmelse af, hvordan andre har begået sig i genren.

Som tidligere nævnt er det forskelligt, hvor veletablerede genrekonventioner og kvalitetskriterier er for forskellige typer af kommunikationsprodukter. I løbet af et uddannelsesforløb vil de studerende ofte komme til at arbejde med kommunikationsprodukter fra flere forskellige genrer, og i den forbindelse kan de studerendes læring stilladseres ved at anvende læringsdesignet i arbejdet med produkter, hvor genrekonventionerne er mere faste, og så først senere i uddannelsesforløbet anvende det samme læringsdesign til at arbejde med genrer med mindre veldefinerede konventioner. Som det fremgår af læringsdesignet ovenfor, lægger vi op til, at arbejdet med at eksplicite kvalitetskriterier i form af rubrikker tager afsæt i, hvordan andre tidligere har begået sig i genren og eventuelt inddrager praksisudøveres og andres metakommunikation om genren. Vælger den studerende at videreudvikle inden for en veletableret genre, vil en kvalificeret videreudvikling kræve kendskab til det eksisterende, og der vil være flere allerede etablerede genrekonventioner, som den studerende må forholde sig til – også selvom man agerer på dem på en ny måde eller måske forkaster dem. Ved de mindre veletablerede genrer må man igangsætte den kritiske tænkning om produktet gennem andre faglige metoder til idéudviklingen og i forhold til kvalitetskriterierne starte fra bunden, eventuelt ved at gribe til beslægtede genrer. Denne form for kritisk refleksion og udfordring af en

genre er typisk først noget, som de studerende evner at forholde sig til senere i deres uddannelsesforløb.

Arbejdet med imitatio lægger betydelig vægt på at inddrage de studerendes forforståelser for den type produkter, de er ved at skabe, og samtidigt lægger den op til, at de studerende ekspliciterer de virkninger, som de har en intention om at igangsætte med deres produkt. Som nævnt fokuserer den eksisterende litteratur ofte på arbejdet med rubrikker som en måde at ekspliciterer og internalisere kvalitetskriterier for derigennem at stilladsere de studerendes læring. Vi mener imidlertid, at arbejdet med rubrikker også kan fungere som en måde at nuancere og ekspliciterer kvalitetskrav, som allerede findes i de studerendes forforståelser. De studerende er typisk allerede erfarne forbrugere af en lang række produktgenrer og har derfor ofte en forståelse af gode og dårlige eksempler på produkter inden for de genrer, de beskæftiger sig med. Men den manglende eksplicitering af disse kvalitetskriterier gør det svært for dem at argumentere for deres egne valg. Det er vores erfaring, at det ofte leder de studerende i retning af banale og binære forståelser af kvalitet. For performance designs eksempelvis: alternativt (godt) vs. konventionelt (dårligt) eller interaktiv (godt) vs. passiv (dårligt). På denne måde stilladsere arbejdet med rubrikker de studerendes faglige udvikling i at foretage kvalificerede og argumenterede valg i udformningen og evalueringen af deres produkter.

I vores undervisning har vi også oplevet, at de studerende til tider har problemer med at motivere beslutninger. En projektgruppe på Performance Design udtrykte eksempelvis flere gange et ønske om at kunne evaluere, hvorvidt de var "lykkedes" med deres projekt. Adspurgt om, hvad de gerne ville lykkes med, var det tydeligt, at det ikke var klart for dem. Da gruppen efter lidt diskussion kom frem til succeskriterier, var disse relateret til mængden af deltagere eller deltagernes evaluering af, om de samlet set havde haft en god oplevelse, selvom deres designfokus ikke havde været på markedsføring og indhold, men snarere på rum, interaktion og atmosfære. De studerendes efterfølgende arbejde med at diskutere og ekspliciterer kvalitetskriterier i form af rubrikker gav dem mulighed for at være mere konkrete og fokuserede i deres arbejde med at evaluere deres eget og hinandens bidrag til deres fælles performance design.

Vi har også erfaret, at arbejdet med egenudviklede rubrikker giver mulighed for undervejs at metakommunikere med de studerende om deres læring. På et tidspunkt i et forløb om reportager med studerende på Journalistik spørger en studerende, om der ikke er mere faste rammer for, hvordan man formidler i nyhedsgenren end i reportagegenren, hvilket gav mulighed for at diskutere forskellige produktgenrer og deres mere eller mindre faste genrekonventioner. Det blev en lejlighed til også at motivere progressionen på studiet, hvor de studerende går fra at formidle i nogle genrer med mere faste konventioner (fx nyheden og til dels også nyhedsreportagen) til at arbejde med undersøgende produktioner og senere innovative journalistiske produktioner. De studerende får her en viden om, at der er forskel på, hvor etablerede genrerne er, og at der i forhold til nogle genrer er rum for diskussion af kvalitetskriterier.

Faglige refleksioner over udvikling af kvalitetskriterier og produkt

Som det fremgår af den sidste opgave i anden kolonne i læringsdesignet, lægges der vægt på den kontinuerlige reformulering af rubrikken. De studerende bliver trænet i at ekspliciterer kvalitetskriterier, som de vil arbejde ud fra, men får også en forståelse for, at disse kan diskuteres og udvikles. Det er derfor vigtigt at lave revision af rubrikken ad flere omgange, så de

studerende får en fornemmelse af et dynamisk værktøj. I vores læringsdesign sker denne videreudvikling i et løbende samspil med de studerendes skabende arbejde med at udvikle deres produkter. Denne del af modellen rummer således en iterativ dimension, hvor den studerendes kvalitetsforståelser og den konkrete udformning af produktet gensidigt udvikler og former hinanden. Derudover åbner tilgangen op for, at modellen kan tilpasses og anvendes i undervisnings- og vejledningsforløb af forskellig karakter. Som vi beskrev tidligere, dækker arbejdet over en bred vifte af produkter, som produceres i relation til mere eller mindre ekspliciterede kvalitetskriterier og mere eller mindre veldefinerede genrenormer. Ved at tage en fleksibel tilgang til arbejdet med rubrikker kan læringsdesignet både rumme undervisningsforløb med fokus på at skabe produkter med relativt veldefinerede kvalitetskriterier og genrenormer (eksempelvis at skrive nyheder) og vejledningsforløb med fokus på at skabe produkter med mindre veldefinerede kvalitetskriterier og genrenormer (eksempelvis at skabe en interaktiv installation). I førstnævnte tilfælde fungerer læringsdesignet, som Andrade også foreslår, som en metode for de studerende til primært at eksplicitere og internalisere etablerede kvalitetskriterier. I sidstnævnte tilfælde fungerer modellen i højere grad som en integreret del af en proces, hvor rubrikken fungerer som en konkretisering af, hvilken form for virkninger de studerende ønsker, at deres produkt skal skabe, samt hvem de ønsker at skabe dem for.

Bedømmelsen af produkter – den summative feedbacksituation

Denne artikel er motiveret af et ønske om at understøtte studerendes læringsproces og har derfor fokuseret primært på brugen af formativ feedback. Når de studerende arbejder med at skabe produkter i en universitetskontekst, er det imidlertid også nødvendigt at forholde sig til, hvordan disse studieaktiviteter kan bedømmes til eksamen. Som tidligere nævnt mener vi, at den succesfulde inddragelse af produkter i en universitetskontekst er kendetegnet ved, at den integrerer både praktisk arbejde og faglige refleksioner over dette arbejde. I forlængelse af dette vil vores anbefaling være, at eksamen også må indbefatte både produktet og refleksion over produktet - og ikke kun en af delene, som det har været tilfældet på nogle af de uddannelser, som vi har undervist og eksamineret på. Hvis man udelukkende eksaminerer produktet, får den studerende ikke mulighed for at redegøre for sine faglige overvejelser og valg, og det kan derfor være svært at bedømme produktet. I ganske få tilfælde kan denne praksis dog godt fungere, hvis genren er både forholdsvis simpel og veletableret. Hvis man omvendt udelukkende lader de faglige refleksioner være udgangspunktet til eksamen og udelader produktet, får eksamen ikke den praktiske karakter, som kurset lægger op til. I begge tilfælde kan man sige, at hvis undervisning og eksamen skal følge idéen om "constructive alignment" (Biggs og Tang, 2007; Andersen, 2010) og kvalificere den studerende til at arbejde som en reflekterende praktiker (Schön, 2000), bør man prøve den studerende i begge de elementer, der er undervist i på kurset.

En måde at sikre kombinationen af praksis og refleksion er ved at indskrive i studieordningen, at den studerende ud over at indlevere selve produktet også må redegøre for den kommunikationssituation, som produktet skal indgå i, herunder lave en analyse af afsender, modtager, emne og formål, samt hvilke virkninger og æstetiske værdier han eller hun ønsker at skabe. Ud fra dette grundlag vil den studerende kunne argumentere fagligt for til- og fravalg, og den studerendes refleksioner giver eksaminator og censor et grundlag for at vurdere, om den studerende har valgt hensigtsmæssige virkemidler, der umiddelbart vil kunne understøtte det ønskede formål. Derved brydes kvalitetskriterierne ned til et niveau, hvor de er mere veldefinerede. Fordelen ved denne tilgang er, at den kobler produkt og refleksion,

hvilket dels understøtter de studerendes udvikling af faglige kompetencer – særligt inden for praksisområder med stor grad af foranderlighed – og dels muliggør en mere faglig og fair bedømmelse.

At bedømme produkter på denne måde vil give mulighed for at inkludere både praktiske og refleksive færdigheder, således som Richardson og St. Pierre foreslår (2008). Imidlertid fremstår deres fire kriterier (henholdsvis substantielt bidrag, æstetisk værdi, refleksivitet og virkning) underudviklede. Vi har derfor valgt at bearbejde dem til disse fire overordnede kvalitetskriterier, hvor vi har byttet lidt rundt på rækkefølgen, således at de første to repræsenterer etablerede, akademiske kvalitetskriterier, mens de sidste to repræsenterer mere praktisk orienterede kvalitetskriterier:

- Substantielt bidrag (originalitet og relevans)
- Refleksivitet og genreforståelse (hvordan forholder produktet sig til genrens normer, og hvordan argumenteres der for til- og fravalg?)
- Hensigtsmæssig brug af virkemidler
- Diskussion af potentiel virkning (affektivt, adfærdsmæssigt og refleksivt)

Første punkt er bibeholdt fra Richardson og St. Pierres kriterier og refererer til traditionelle akademiske kriterier om originalitet og relevans. I andet punkt har vi valgt at tydeliggøre, at refleksivitet er relateret til kvalitetskriterier og genrenormer og dermed understøttes af arbejdet med egenudviklede rubrikker. I tredje punkt har vi i stedet for "æstetisk værdi", som normalt vil forstås subjektivt og kontekstuel, valgt at fokusere på hensigtsmæssig brug af virkemidler, hvilket lægger op til praktisk anvendelse af refleksionerne om kvalitetskriterier og genrenormer ved at anvende "evaluative judgement". I fjerde punkt har vi ekspliciteret, at vurderingen bør tage udgangspunkt i de potentialer, som produktet skaber for bestemte virkninger, samt hvilke former for virkning der tilsigtes. Disse potentielle virkninger er udspecificeret med inddragelse af Normans tidligere nævnte forståelse af virkning og værdi af design på tre niveauer: affektivt, adfærdsmæssigt og refleksivt (Norman, 2005). Vores erfaring er, at denne opdeling i nogle tilfælde flugter godt med studerendes ønskede virkninger for deres produkter, som overordnet kan inddeles i ønsker om at: 1) skabe bestemte (affektive) oplevelser, 2) påvirke brugere/publikum til at opføre sig på bestemte måder og 3) ændre brugernes/publikums forståelser – eller en kombination af alle tre.

Ved at lade disse kriterier indgå som overordnede kvalitetskriterier, som de studerende forholder sig til i arbejdet med imitatio, udviklingen af rubrikker og udarbejdelsen af det endelige produkt, såvel som at gøre dem til en del af bedømmelsesgrundlaget, balanceres en konkretisering og eksplicitering af kvalitetskriterier, således at de på den ene side er tilstrækkeligt konkrete til at kunne stilladsere studerendes læring og sikre en faglig og fair bedømmelse og samtidigt er åbne over for de dynamiske og situerede dimensioner, som kendetegner produkterne. Samtidigt giver det et bedømmelsesgrundlag, som inddrager både refleksive og praktiske færdigheder, og som dermed er i tråd med ræsonnementet bag inddragelsen af produkter på universitetet.

Når vi ovenfor skelnede mellem forskellige typer af studerende, skelnede vi herunder mellem to forskellige kompetencer: de studerendes evne til at udforme et produkt og deres faglige refleksioner over produktet. Ved at inddrage refleksive og praktiske kvalitetskriterier og lade de studerende metakommunikere om disse i forbindelse med bedømmelsen sikres to ting:

For det første tvinges den studerende til at forholde sig til begge dimensioner af deres arbejde, og for det andet får den studerende lov til at artikulere de kvalitetskriterier, som han eller hun arbejder ud fra. Eksaminator og censor bør, ligesom de studerende, overveje brugen af de konkrete virkemidler i forhold til det tiltænkte publikum og ønskede virkning, og vi vil hævde, at ekspliciteringen af de ovennævnte kvalitetskriterier kan være medvirkende til at sikre dette.

Konklusion og perspektivering

Formålet med denne artikel har været at sammenfatte et teoretisk fundament for forståelsen af kvalitets- og bedømmelseskriterier i akademisk praksis og i forlængelse heraf at udvikle et eksemplarisk læringsdesign for arbejdet med kvalitets- og bedømmelseskriterier for kommunikationsprodukter på videregående uddannelser. Vi har derfor i denne artikel fremsat en række refleksioner over arbejdet med kommunikationsprodukter på universitetet i forhold til både en undervisnings- og bedømmelsespraksis. Ud fra en gennemgang af den universitetspædagogiske forskning om kvalitets- og bedømmelseskriterier samt rubrikker har vi påpeget, hvordan denne teori primært er møntet på akademiske genrer og ikke på kommunikationsprodukter, selvom disse i de senere år har gjort deres indtog på flere universitetsfag. Vi har derfor sammenfattet teorier om kvalitets- og bedømmelseskriterier samt rubrikker og diskuteret disse i den nye kontekst med kommunikationsprodukter på universitet. Med afsæt i teorien om "evaluative judgement" (Boud et al. 2018) har vi argumenteret for, at kvalitetskriterier for produkter til en vis grad er dynamiske, og at man i undervisningen derfor må facilitere en diskussion af kvalitetskriterier snarere end blot at præsentere de studerende for en række fastdefinerede kvalitetskriterier. I forlængelse heraf har vi foreslået et læringsdesign, der tager højde for dette, og som kan bruges til at stilladsere udviklingen og brugen af rubrikker i produktundervisningen. I forhold til bedømmelsen af produkter til eksamen har vi argumenteret for, at både produkt og refleksion over produkt bør indgå i bedømmelsen, og at de studerendes egne refleksioner over og eksplicitering af kvalitetskriterier kan være en måde, hvorpå man kan sikre en faglig og fair bedømmelsespraksis.

Vi håber, at undervisere på universiteter og professionshøjskoler såvel som videregående kunstneriske uddannelser inden for eksempelvis design, billedkunst og scenekunst kan nikke genkendende til nogle af de problematikker, som vi har skitseret og diskuteret, og at vores læringsdesign til undervisningen og refleksioner over bedømmelsen til eksamen kan være til inspiration. I forlængelse heraf håber vi også, at vi med denne artikel kan være med til at igangsætte videre diskussion om undervisningen i og eksaminationen af kommunikationsprodukter på universiteter og professionshøjskoler, og at der er nogle, der i kølvandet på denne artikel enten vil deltage i diskussionen på et mere overordnet plan eller bidrage med undersøgelser af konkrete undervisnings- og eksamenspraksisser og refleksioner over "best practice" og måske "next practice" på området. Undervisningen i og eksaminationen af produkter er stadig en forholdsvis ny praksis på universitetet og dermed også et nyt og underbelyst felt i den universitetspædagogiske forskning, hvor der i høj grad mangler overvejelser om, hvordan vi kan hjælpe udviklingen af den studerende som reflekterende praktiker.

Litteratur

- Agostinho, S. (2011). The Use of a Visual Learning Design Representation to Support the Design Process of Teaching in Higher Education. *Australasian Journal of Educational Technology* 27(6): 961–978.
- Andersen, A. S. & Kjeldsen, T. H. (2015). A Critical Review of the Key Concepts in PPL. I: Andersen, A. S. & Heilesen, S. B. (red.) *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work*. Heidelberg: Springer International Publishing.
- Andersen, H. L. (2010). 'Constructive Alignment' og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 9, 30-35.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14–17.
- Andrade, H. G. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13–18.
- Bech-Karlsen, J. (2000). Å tenke og skrive om reportasjen. I: *Reportasjen*, s. 13-23. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biggs, J., og C. Tang. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, 3. udg. Buckingham, UK: Society for Research in Higher Education and the Open University Press.
- Boud, D. et al. (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. London: Routledge.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critical Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campbell, K. K. & Huxman, S. S. (2009). The Resources of Argument. I: *The Rhetorical Act. Thinking, Speaking and Writing Critically*, s. 103-131. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Dawson, P. (2015). Assessment Rubrics: Towards Clearer and More Replicable Design, Research and Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (3), 347–360.
- Digmann, A., Jensen, J. P. & Jensen K. E. (2013). *Vi er på vej. Offentlig innovation 2.0*. København: Gyldendal Public.
- Digmann, A., Bendix, H. W., Jensen, J. P. & Engholm Jensen, K. (2008). *Principper for offentlig innovation – fra best practice til next practice*. København: Børsens Forlag.
- Finnegan, R. (2014). *Communicating: The Multiple Modes of Human Communication*. 2. udg. New York: Routledge.
- Fraille, J., Panadero, E. & Pardo, R. (2017). Co-Creating Rubrics: The Effects on Self-Regulated Learning, Self-Efficacy and Performance of Establishing Assessment Criteria with Students. *Studies in Educational Education* 53, 69-76.
- Handgaard, B., Simonsen, A. H. & Steensen, S. (2013). *Journalistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jantzen, C., Vetner, M., & Bouchet, J. (2011). *Oplevelsesdesign: Tilrettelæggelse af unikke oplevelseskoncepter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Kongsgaard, L. T. & Rod, M. H. (2018). *Bedre begrundet praksis, velfærdsudvikling efter evidensbølgen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lund, M. (2013). Taleskrivning og stil. *Rhetorica Scandinavica* 62, 25-39.
- Matthiesen, C. (2015). (U)synlig læring og modeltekster. *Rhetorica Scandinavica* 70, 51-73.
- Matthiesen, C. (2013). *Elevstyret imitation: En retorisk skrivepædagogik i teori og praksis*. (Ph.d.-afhandling udgivet ved Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet).
- Norman, D. A. (2005). *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*. New York: Basic books.
- Oliver, B. (2015). Redefining graduate employability and work-integrated learning: proposals for effective higher education in disrupted economies. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability* 6(1): 56-65.
- Onsberg, M. (2015). Fremførelse. I: Jørgensen, Charlotte & Villadsen, Lisa (red.) *Retorik. Teori og praksis*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Quintilian. (1998). *Institutio Oratoria*, overs. H. E. Butler. London: Harvard University Press.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2008). Writing: A Method of Inquiry. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 3. udgave. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Rienecker, L., Wichmann-Hansen, G., & Stray Jørgensen, P. (2019): *God Vejledning på specialer, bacheloropgaver og projekter*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Schön, D. A. (2000). *Den Reflekterende Praktiker: Hvordan Professionelle Tænker Når de Arbejder*. Aarhus: Klim.
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2001). A Rubric for Scoring Postsecondary Academic Skills. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 7(18).
- Skov, S. (2015). *Læringsorienterede kursusdesign*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Wagenschein, M. (1956). Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens. *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 129-156.
- Zarefsky, D. (1996). Outlining the Speech. I: Zarefsky, D. (red.) *Public Speaking. Strategies for Success*. NY: Pearson.

Betydning af individuelle faktorer for frafaldsrisiko – en analyse af spørgeskemaer og studieadministrative data

Emil Smith^{a,1}, David Reimer^b, Christian Christrup Kjeldsen^c

^{a,b,c}Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

At falde fra et universitetsstudium sker i en proces mellem individuelle egenskaber og mødet med uddannelsesinstitutionen. Tidligere forskning har peget på betydningen af at komme fra ikke-uddannelsesvante hjem. Dette studie undersøger, i et frafaldsperspektiv, hvad forældres uddannelsesbaggrund samt adgangsgivende karaktergennemsnit betyder for mødet med det faglige niveau og studiemiljøet – og yderligere betydningen af individuelle baggrundskarakteristika for frafaldsrisikoen generelt. På baggrund af en kombination af spørgeskemadata fra 420 frafaldne studerende samt studieadministrativt data fra 10.226 studerende, begge dele fra fakultetet Arts på Aarhus Universitet, finder vi, at der blandt frafaldne studerende er et lavere adgangsgivende karaktergennemsnit forbundet med mere negative oplevelser af det faglige niveau, samt at studerende med forældre uden længere videregående uddannelser oplever at få mindre støtte og feedback fra undervisere. Derudover finder vi, at alder, adgangsgivende karaktergennemsnit, typen af ungdomsuddannelse og antal sabbatår har relativ stor forklaringskraft for frafaldsrisiko.

Indledning

Indenfor forskning i og policy om videregående uddannelser er frafald en helt central problemstilling. Perspektiver på frafald har varieret (Aljohani, 2016a) mellem mere individorienterede psykologiske teorier (fx Astin, 1984; Bean & Eaton, 2000) og sociologiske teorier med fokus på sociale strukturer og institutionelle forhold (fx Spady, 1970; Tinto, 1975). Samtidig har den empiriske forskning vist, hvordan frafaldsproblematikken har rødder i både individuelle og institutionelle forhold (Aljohani, 2016b; Qvortrup, Smith, Lykkegaard, & Rasmussen, 2018). Dermed kan frafald anskues som en proces, der sker i mødet mellem uddannelsesinstitutionen og den studerende, med dennes individuelle karakteristika. Som følge af den generelle ekspansion i uddannelse (Reimer & Pollak, 2010; Thomsen, 2015) er nye typer af studerende blevet en del af universitetets studentermasse. Dette er studerende med en anden baggrund end fortidens typiske studerende (Højbjerg & Martinussen, 2015). Dette har givet anledning til forandringer i undervisning (se fx Biggs & Tang, 2007), men også udfordringer relateret til frafald (Holmegaard, Madsen, & Ulriksen, 2017). Denne udvikling giver et øget behov for viden om, hvordan den studerendes møde med institutionen har betydning for frafald, samt hvordan forskelle i studerendes baggrund har betydning for deres frafaldsrisiko.

¹Kontakt: esmith@edu.au.dk

Frafald og social baggrund – ikke-uddannelsesvante studerende

Det danske universitetslandskab har siden midten af 1960'erne gennemgået en forvandringsproces. Danske universiteter kan i dag karakteriseres som masseuniversiteter (Højbjerg & Martinussen, 2015; Trow, 1972), hvilket har medført en stigende diversitet i studentermassen. Forandringen fra de klassiske elitære universiteter mod masseuniversiteter har medført et skel mellem de "klassiske" studerende, dvs. studerende fra hjem med universitetsuddannede forældre, og ikke-uddannelsesvante studerende, dvs. studerende hvis forældre ikke er universitetsuddannede. For ikke-uddannelsesvante studerende er uddannelse en måde at få adgang til et kompetitivt jobmarked (Thomsen, Munk, Eiberg-Madsen, & Hansen, 2013). I international forskning omtales denne gruppe ofte som *non-traditional students* (O'Shea, 2016; Reay, Crozier, & Clayton, 2010; Robinson & Laing, 2003). Tidligere forskning har vist, hvordan studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem kan opleve problemer i mødet med universitetet (Reay et al., 2010) og har svært ved at lære de akademiske koder (Bourdieu, 1984; M. S. Larsen, Kornbeck, Kristensen, Larsen, & Sommersel, 2013, p. 39). Endvidere påvirker studerendes faglige niveau opfattelsen af undervisning og studiemiljø (Thingholm, Reimer, Keiding, Due, & Smith, 2016, p. 24). I dansk kontekst har forskning vist, at studerende med arbejderklassebaggrund i mindre grad oplever at høre til på universitetet. De rapporterer i højere grad faglige problemer, og de oplever ikke, at de faglige aspekter af studiet "kommer naturligt" (Thomsen et al., 2013). Af disse årsager er denne gruppe af studerende relevante i et frafaldsperspektiv. Med et øget optag og en ændret studentermasse er det et centralt problem, hvordan tidligere faglige præstationer og social baggrund påvirker den studerendes oplevelse af det at gå på universitetet (Cotton, Nash, & Kneale, 2017; Holmegaard et al., 2017; Lynch & Bishop-Clark, 1998). Frøfald set i sammenhængen mellem individuelle karakteristika og oplevelsen af at gå på universitetet kan derfor give indblik i mekanismer bag frøfaldsprocesserne.

Baggrundskarakteristika og frøfald i dansk kontekst

I en dansk sammenhæng peger forskning i frøfald på, at betydningen af baggrundskarakteristika for frøfald kan være anderledes for danske studerende end studerende fra øvrige lande. Blandt andet har økonomiske faktorer mindre indflydelse, grundet ikkeeksisterende studieafgifter samt SU-systemet (Troelsen & Laursen, 2014).

Flere studier har brugt studieadministrative data til at undersøge baggrundskarakteristikas betydning for frøfald, dette dog oftest på enkelte studieretninger (Bager-Elsborg, Herrmann, Troelsen, & Ulriksen, 2019; Holm & Rasmussen, 2016; U. Larsen, 2000; Midtiby & Egemose, 2019; O'Neill, Christensen, Vonsild, & Wallstedt, 2014; O'Neill, Hartvigsen, Wallstedt, Korsholm, & Eika, 2011). Nyere undersøgelser har afdækket, at adgangsgivende karaktergennemsnit, typen af ungdomsuddannelse (EVA, 2018a) og afklaringsgraden i studievalget (EVA, 2018b) er væsentlige prædiktorer for frøfald. Generelt finder studierne, at højere karaktergennemsnit, både adgangsgivende og på studiet, er forbundet med lavere frøfaldsrisiko. At studerende, der kommer fra en almen gymnasial uddannelse (STX), har lavere frøfaldsrisiko end studerende fra de øvrige typer af ungdomsuddannelser. Højere alder er forbundet med højere frøfaldsrisiko, mens der er blandede resultater for betydningen af køn. Men da disse resultater ofte baseres på data fra enkelte studieretninger, er det relevant at efterprøve resultaterne på en bredere population af studerende. Derudover kan frøfaldsforskning i dansk kontekst siges at være kendetegnet af retrospektive designs og kvalitative interviews (se fx Troelsen, 2011). Fænomenet undersøges i dybden, men fænomenets udbredelse afdækkes

ikke i tilstrækkelig grad. Derfor kan viden om betydningen af individuelle baggrundskarakteristika for frafald siges at være mangelfuld i forhold til generalisering til studenterpopulationen. Derudover har studiemiljø og undervisning vist sig at have stor betydning for frafald (Qvortrup et al., 2018; Tinto, 2000, 2012). Derfor er sammenspillet mellem de individuelle karakteristika og de institutionelle forhold en relevant problematik.

Dermed har studiet et dobbelt fokus. For det første undersøges, i et frafaldsperspektiv, betydningen af forældres uddannelsesbaggrund og adgangsgivende karaktergennemsnit for de studerendes møde med fagligt niveau, arbejdsbyrde og studiemiljø på universitetet. Dernæst undersøges betydningen af baggrundskarakteristika for frafaldsrisikoen. Disse problematikker undersøges ud fra følgende forskningsspørgsmål:

Delspørgsmål 1:

Hvordan har individuelle karakteristika betydning for mødet med de institutionelle rammer i relation til frafald?

Delspørgsmål 2:

Hvilke individuelle karakteristika har betydning for frafald?

Artiklen struktureres efter disse to forskningsspørgsmål.

Metode

Forskningsspørgsmålene er søgt besvaret med afsæt i data om studerende på fakultetet Arts på Aarhus Universitet. Med disse studieadministrative data har vi fået mulighed for at estimere sammenhænge mellem frafald og individuelle baggrundskarakteristika. Yderligere har vi haft mulighed for at koble spørgeskemadata med studieadministrative data og derved belyse de studerendes møde med institutionen, og hvordan de individuelle baggrundskarakteristika påvirker mødet. Dette studie har dermed et robust design, da to ofte anvendte indsamlingsmetoder kombineres, nemlig retrospektivt indsamlet data og studieadministrativt data. Dette studie supplerer tidligere undersøgelser med et longitudinelt design (Willett & Singer, 1991) og med et stort datamateriale, der dækker flere studieretninger på det humanistiske fakultet Arts ved Aarhus Universitet. Humaniora er en relevant case, der dækker over en stor diversitet i uddannelser og frafaldsrater (Aarhus Universitet, 2016a). De to forskningsspørgsmål besvares med udgangspunkt i to separate datakilder og analyser. De benævnes henholdsvis delanalyse 1 og 2.

Design

Delanalyse 1 baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse. Studerende, som er faldet fra, er blevet bedt om at angive årsager til deres frafald. Der er således tale om et retrospektivt design, hvor vi undersøger selvrapporterede frafaldsårsager, og hvordan de relaterer sig til individuelle karakteristika, dvs. indikatorer på at være ikke-uddannelsesvant². Vi fokuserer på

² I kategorien af ikke-uddannelsesvante studerende hører også minoritetsdanskere (se fx. Hoff & Demirtas, 2009), dog viser det sig, at datagrundlaget i spørgeskemaet er forholdsvist lille set i relation til denne gruppe af respondenter tilhørende minoritetskategorier, og der kan således ikke gennemføres statistiske analyser for gruppen på spørgeskemadata alene. Dog har vi haft mulighed for at se på betydningen for frafaldsrisiko af henholdsvis ikke at have dansk statsborgerskab eller at være af anden herkomst end dansk ved hjælp af studieadministrative data.

frafaldsårsager relateret til fagligt niveau, arbejdsbyrde og studiemiljø. Som indikatorer på at være ikke-uddannelsesvant¹ bruger vi forældres uddannelsesbaggrund og det adgangsgivende karaktergennemsnit. Vi bringer dermed fokus på, hvordan det adgangsgivende karaktergennemsnit og forældres uddannelsesbaggrund har betydning for de studerendes svar vedrørende fagligt niveau, arbejdsbyrde og studiemiljø. Analysen udføres som en række bivariate analyser.

Delanalyse 2 baserer sig på såkaldt time-to-event data, dvs. vi følger de studerende fra indskrivningstidspunktet til enten frafald eller gennemførelse og har tidsangivelser (dato) for indskrivning samt frafald eller gennemførelse. Data er udtrukket fra Aarhus Universitets studieadministrative system (STADS). Her undersøger vi en række individuelle baggrundsfaktors betydning for frafaldsrisiko i en samlet multivariat analyse.

Deltagere

Delanalyse 1 baserer sig på data fra spørgeskemaer indsamlet i forbindelse med en intern undersøgelse af frafaldsårsager blandt bachelorstuderende på fakultetet Arts ved Aarhus Universitet (Aarhus Universitet, 2016a). Data består således af spørgeskemadata fra 420 bachelorstuderende på Arts fakultetet, der er faldet fra i perioden 1.1.2014- 1.7.2015.

Delanalyse 2 er baseret på studieadministrative data fra samtlige bachelorstuderende på Arts, optaget i perioden 01.03.2010-18.09.2015. Data indbefatter 10.672 studerende.

Dataindsamling

Spørgeskemaundersøgelsen, som ligger til grund for delanalyse 1, blev gennemført ved internet-besvarelser og telefoninterviews. Ud af 1035 frafaldne studerende svarede 505, resulterende i en svarprocent på 49. Grundet manglende svar på enkelte spørgsmål er den analytiske stikprøve på 420 studerende. Besvarelserne er koblet sammen med udtræk fra det studieadministrative system (STADS).

Instrument

Delanalyse 1 baserer sig på et spørgeskema konstrueret af en konsulentvirksomhed for Aarhus Universitet med input fra faglitteratur samt eksperter (Aarhus Universitet, 2016a). Spørgeskema-spørgsmålene belyser, hvilken betydning forskellige årsager har for frafaldet.

Vi analyserer følgende udsagn om årsager til frafald fra spørgeskemaet:

- *Det faglige niveau på uddannelsen var for højt*
- *Jeg vurderede, at jeg ikke var lige så dygtig som mine studiekammerater*
- *Det var vanskeligt for mig at overskue mængden af studiearbejde*
- *Uddannelsen krævede for meget tid*
- *Jeg manglede støtte og feedback fra underviserne*
- *Jeg manglede støtte og feedback fra mine medstuderende*

Variable

I delanalyse 1 måler vi forældres uddannelsesbaggrund som det højeste uddannelsesniveau blandt forældreparret, opdelt i tre kategorier: *Lang videregående uddannelse* (kandidatniveau eller over), *mellemlang videregående uddannelse* (bachelor og professionsbachelor eller tilsva-

rende) og *andet*³. Det adgangsgivende karaktergennemsnit er målt på en kontinuert skala gående fra 2 til 12. De afhængige variable i delanalyse 1 er de studerendes svar på de ovennævnte udsagn. Vurderingen sker på en 5-punkts likert-skala, omkodet til tre kategorier: 1. Meget høj/høj grad 2. Nogen grad 3. Mindre grad/Slet ikke.

I delanalyse 2 indgår status som afhængig variabel. Status er en nominal variabel, hvor 1 angiver, at den studerende er faldet fra, 2 at den studerende har afsluttet sin uddannelse, og 3 at den studerende stadig er indskrevet. Alder, køn, adgangsgivende karaktergennemsnit, antal sabbatår, ungdomsuddannelse, statsborgerskab og herkomst⁴ indgår som uafhængige variable. Endvidere kontrolleres for, hvilket af de tre institutter på Arts den studerende har været indskrevet på. Alder er målt i kategorierne 18-25, 26-33, 34-40 og over 40 år. Køn er en dikotom variabel, hvor 1 angiver mand og 0 angiver kvinde. Adgangsgivende karaktergennemsnit er målt som i delanalyse 1. Ungdomsuddannelse er målt ved en dikotom variabel, hvor 1 angiver, at den studerende har en STX, og 0 angiver øvrige typer ungdomsuddannelser⁵. Statsborgerskab og herkomst er ligeledes dikotome variable, hvor 1 angiver dansk statsborgerskab, og 0 angiver øvrige typer statsborgerskab. Institut er angivet ved tre dikotome variable, der angiver, om den studerende tilhører det pågældende institut.

Forud for den endelige delanalyse 2 har vi også testet for geografisk afstand fra ungdomsuddannelsesstedet til Aarhus Universitet, ansøgningsprioritet, kvotenummer og karaktergennemsnit på universitetet. For mange studerende manglede der dog data for ungdomsuddannelsesstedet, ansøgningsprioritet og kvotenummer, hvorfor de måtte udelades af den endelige model. Karaktergennemsnit på universitetet manglede ligeledes for mange studerende, især for dem, der faldt fra tidligt eller ikke har været indskrevet længe nok til at få tildelede karakterer.

Analyser

For i delanalyse 1 at afdække betydningen af såvel forældres uddannelsesbaggrund som de studerendes karaktergennemsnit fra adgangsgivende ungdomsuddannelse bruges disse som uafhængige variable og holdes op imod de angivne frafaldsårsager. Analyserne er udført ved one-way ANOVA og krydstabuleringer, der er signifikant testet med Pearsons χ^2 . Der er udført analyser på samtlige spørgsmål, men kun de statistisk signifikante resultater på et 95%-niveau ($\alpha=0,05$) præsenteres. Da vi udfører flere bivariate analyser, foretages såkaldt bonferroni justering for at undgå type I-fejl, dvs. at det reelle signifikansniveau er 99,992% ($\alpha=0,008$)⁶. Ikke-signifikante forskelle og sammenhænge betyder ikke nødvendigvis, at denne ikke findes, men blot at den er af en størrelse eller ved tilfældig variation, der gør at den ikke er forekommet i denne stikprøve. Cohens f rapporteres for at angive effektstørrelse (Cohen, 1988, p. 273). Missing data er behandlet ved såkaldt 'listwisedeletion', dvs. respondenter med manglende besvarelser er udeladt af analyserne.

³ Herunder grundskole, erhvervsuddannelser, teknisk skole, studentereksamen og kort videregående uddannelse som den højeste gennemførte uddannelse.

⁴ Herkomst er ikke registreret i det studieadministrative data, men er manuelt tilføjet ved studerende, som havde både udenlandske for- og efternavne.

⁵ Herunder HF, HHX, HTX, IB, udenlandske eksamener samt særlige ungdomsuddannelser (fx Rudolf Steiner-skoler).

⁶ Da vi tester for hver af de seks items, dividerer vi den oprindelige α med seks

I delanalyse 2 behandles de studieadministrative data som time-to-event data (se fx Chimka, Reed-Rhoads, & Barker, 2007) for at vurdere betydningen af baggrundsfaktorer for frafald. Således behandles frafald (ja/nej) som et spørgsmål i en multipel cox-regression (proportional hazards regression) (Bradburn, Clark, Love, & Altman, 2003; Cox, 1972), der modellerer variables påvirkning på et udfald over tid. Det muliggør udregning af estimater af de forstærkende eller formindskende påvirkninger, de forskellige variable har på frafaldsrisikoen. Desuden tillader cox-regressionen at arbejde med højre 'censureret' data. Det vil sige at inkludere studerende i analysen, som hverken har afsluttet eller er faldet fra deres uddannelse. Derudover giver cox-regressionen mulighed for at arbejde med venstre 'trunkering', altså arbejde med studerende med forskellige indskrivningstidspunkter, således at den tid, de studerende er studieaktive, udregnes fra deres individuelle indskrivningstidspunkt. Modelens standardfejl er justeret for, at de studerende er grupperet i uddannelser. Af de 10.672 studerende manglede der data for en eller flere variable for 446 af dem. Den analytiske sample er derfor på 10.226 studerende.

Alle analyser er udført i statistiksoftwarepakken Stata 15.

Resultater

Resultatafsnittet er opdelt efter delanalyse 1 og 2. Under delanalyse 1 præsenteres først forskelle i adgangsgivende karaktergennemsnit på de udvalgte spørgeskema-items; dernæst præsenteres sammenhænge mellem forældres uddannelsesbaggrund og de udvalgte items. Endelig præsenteres resultaterne fra delanalyse 2.

Delanalyse 1 – Bivariate analyser

I tabel 1 præsenteres deskriptiv statistik for datagrundlaget i delanalyse 1. For adgangsgivende karaktergennemsnit er angivet gennemsnit og standardafvigelse, mens der for de kategoriale variable, som angiver forældres uddannelsesniveau, er angivet frekvenser.

Tabel 1. Deskriptiv statistik – spørgeskemadata

Variabel	Gennemsnit/frekvens	Std. afvigelse	Min.	Maks.
Adgangsgivende karaktergennemsnit	7,33	1,93	2	12
<i>Forældres uddannelse</i>				
Mellemlang videregående uddannelse	0,34		0	1
Lang videregående uddannelse	0,28		0	1
Øvrig uddannelse	0,38		0	1
N	467			

Først præsenteres resultaterne af de bivariate analyser af sammenhængen mellem de studerendes besvarelser og henholdsvis karaktergennemsnit og forældres uddannelse. Herefter præsenteres resultaterne af cox-regressions-modellen, der viser sammenhængen mellem forskellige baggrundskarakteristika og frafald i en samlet model.

Adgangsgivende karaktergennemsnit

Tabel 2 angiver resultaterne af one-wayANOVA-testene for forskelle i adgangsgivende karaktergennemsnit for de forskellige svarkategorier i de udvalgte items. Der er statistisk signifikante forskelle i adgangsgivende karaktergennemsnit blandt studerende med forskellige vurderinger af det faglige niveau og opfattelsen af egne faglige evner.

Tabel 2. ANOVA-test af forskelle i adgangsgivende karaktergennemsnit.

Item	Svar	Gen-nemsnit	Std. afvi-gelse	N	P-værdi	Co-hen's f
<i>Det faglige niveau var for højt</i>	Meget høj/høj grad	6,80	2,00	33		
	Nogen grad	6,78	2,24	60		
	Mindre grad/slet ikke	7,57	1,76	32	0,002	0,17
				7	0	
<i>Jeg vurderede, at jeg ikke var lige så dygtig som mine med-studerende</i>	Meget høj/høj grad	6,51	2,15	56		
	Nogen grad	7,11	2,21	73		
	Mindre grad/slet ikke	7,63	1,67	29	0,000	0,331
				1	1	

Tabel 2 viser, at studerende, der opfatter det faglige niveau som værende for højt, i gennemsnit har et lavere adgangsgivende karaktergennemsnit end de studerende, som svarer *i mindre grad/slet ikke*. Der ses her et helt karakterpoints forskel mellem de to yderste grupper. De studerendes faglige præstationer på den adgangsgivende uddannelse har dermed betydning for vurderingen af det faglige niveau. Effektstørrelsen 0,17 angiver, at der er tale om en lille forskel.

Derudover ses en statistisk signifikant forskel i adgangsgivende karaktergennemsnit afhængigt af studerendes opfattelse af egne evner sammenlignet med deres medstuderende. Her ses en større forskel mellem de to yderste grupper. Studerende, der erklærer sig 'i mindre grad' eller 'slet ikke' enig, har ca. 1,1 point højere adgangsgivende karaktergennemsnit end de studerende, der erklærer sig i 'meget høj' eller 'høj grad' enig. Effektstørrelsen 0,33 angiver, at der er tale om en moderat forskel.

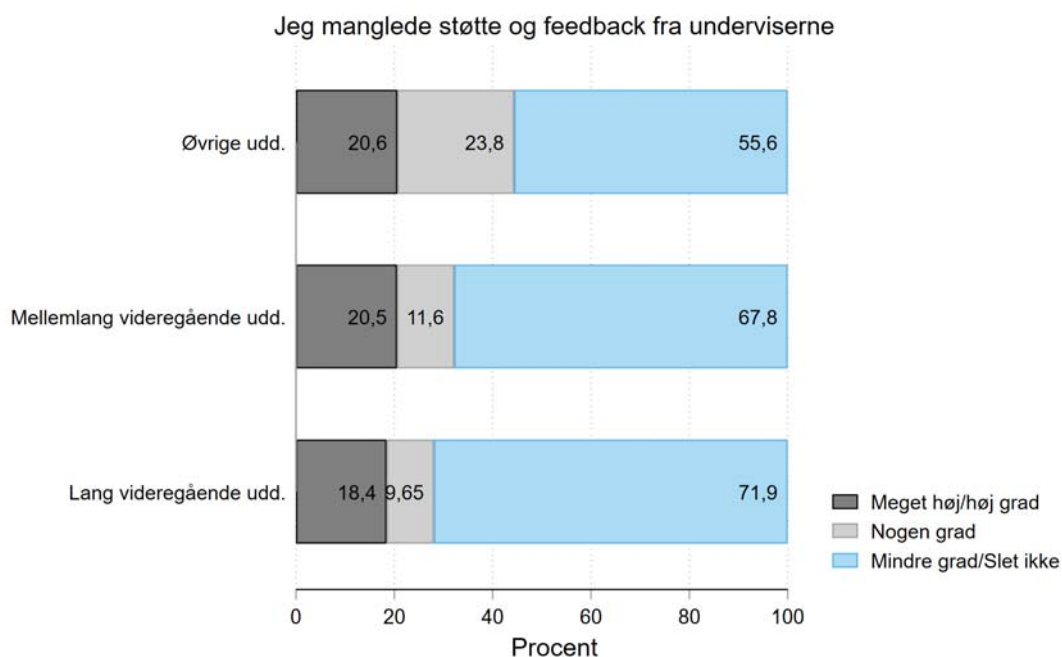
Samlet set synes studerende med en mere negativ opfattelse af det faglige niveau i gennemsnit at have lavere adgangsgivende karaktergennemsnit. Mindre fagligt stærke studerende, som falder fra, falder altså i højere grad fra af faglige årsager.

Forældres uddannelsesbaggrund

Kun i et enkelt tilfælde havde de studerendes besvarelser statistisk signifikant sammenhæng med deres forældres uddannelsesbaggrund. Dermed hænger oplevelsen af fagligt niveau, arbejds- og tidspres, eller støtte fra medstuderende ikke umiddelbart sammen med, om man kommer fra ikke-uddannelsesvante hjem. Det tyder på, at frafald blandt studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem *ikke* skyldes disse faktorer.

Figur 1 viser dog en statistisk signifikant sammenhæng mellem forældres uddannelsesbaggrund og oplevelse af støtte og feedback fra undervisere. Studerende med forældre med en lang videregående uddannelse oplever i mindre grad at mangle støtte og feedback fra undervisere end de øvrige grupper. Således svarer 16,3% flere studerende med forældre med en lang videregående uddannelse, at de i mindre grad/slet ikke manglede støtte og feedback fra underviserne end studerende, hvis forældre hverken har mellemlang eller lang videregående uddannelse. Dermed har studerende fra gruppen 'Øvrige uddannelser' større tendens til at erklære sig enige i, at de manglede støtte og feedback fra underviserne, end de to resterende grupper. Overordnet antyder figur 1, at oplevelsen af støtte og feedback fra undervisere afhænger af forældrenes uddannelsesbaggrund. Cramers V på 0,13 angiver, at der er tale om en mindre sammenhæng.

Figur 1. Sammenhængen mellem forældres uddannelsesbaggrund og oplevelsen af støtte og feedback fra undervisere



Note: N=420, $\chi^2 = 14,16$, p-værdi 0,007, Cramers V = 0,13

De bivariate analyser af spørgeskemabesvarelserne viste statistisk signifikante forskelle i adgangsgivende karaktergennemsnit ud fra de studerendes oplevelse af det faglige niveau, og at forældres uddannelsesbaggrund har betydning for oplevelsen af støtte og feedback fra undervisere.

I det følgende afsnit rapporteres resultaterne fra delanalyse 2 i form af den multiple cox-regressions-analyse.

Delanalyse 2 - Cox-regressionsmodel

I tabel 3 præsenteres deskriptiv statistik for datagrundlaget i delanalyse 2. Tilsvarende tabel 1 er der for de kontinuerte variabel angivet gennemsnit og standardafvigelse, mens der for de kategoriale er angivet frekvenser.

Tabel 3. Deskriptiv statistik – studieadministrative data

Variabel	Gennemsnit/frekvens	Std. afvigelse	Min.	ks.
Alder	22,21	4,85	18	75
<i>Alder - kategori</i>				
18-25 år	0,92		0	1
26-33 år	0,06		0	1
34-40 år	0,01		0	1
41 år og ældre	0,02		0	1
Mand	0,37		0	1
Kvinde	0,43		0	1
Dansk statsborger	0,97		0	1
Andet statsborgerskab	0,03		0	1
Dansk herkomst	0,98		0	1
Anden herkomst end dansk	0,02		0	1
Adgangsgivende karaktergennemsnit	7,75	1,84	2	12.2
STX	0,69		0	1
Øvrige adgangsgivende udd.	0,31		0	1
Sabbatår	2,41	4,30	0	58
<i>Institut</i>				
DPU	0,12		0	1
IKK	0,49		0	1
IKS	0,39		0	1
N	10.226			

Tabel 4 viser resultaterne for frafald fra Cox-regressionsmodellen. Koefficienterne er angivet som såkaldte hazard ratioer (se Bradburn et al., 2003). En hazard ratio større end 1 indikerer en stigning i frafaldsrisikoen. Analysen er udført i to trin – et trin, der undersøger individuelle karakteristika uafhængigt af ungdomsuddannelse, og et trin, der undersøger variable relateret til ungdomsuddannelsen. Variablene introduceres trinvist, så det kan aflæses, hvilken påvirkning, de har relateret til ungdomsuddannelsen for forholdet mellem frafald og alder, køn, statsborgerskab og herkomst. Model 1 består af alder, køn, statsborgerskab og herkomst, mens model 2 introducerer adgangsgivende karaktergennemsnit, typen af ungdomsuddannelse og antal sabbatår. Begge modeller er kontrolleret for forskelle på institutniveau ved at inddrage dikotome variable, der angiver de to institutter Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) og Institut for Kultur og Kommunikation (IKK) med Institut for Kultur og Samfund (IKS) som referencegruppe. Primært vil resultaterne fra model 2 blive fortolket, da sammenhænge her er kontrolleret for samtlige af de øvrige variable.

Alder har en ikke-lineær negativ sammenhæng med vedholdenhed på studiet. Den fulde model viser, at aldersgruppen 25-33 år har en 22,6% højere risiko for frafald ift. de 18-25 årige, mens de 33-40 årige og 41+ årige har en henholdsvis 81% og 133,8% højere risiko. Det vil sige, at de 25-33 årige, 33-40 årige og 41+ årige har henholdsvis 1,226; 1,810 og 2,338 gange højere risiko for frafald end de 18-25 årige. Det viser, at jo ældre en studerende er ift. den yngste gruppe, hvori gennemsnitsalderen på 22 år er repræsenteret, jo større er risikoen for frafald.

Ifølge model 1 har mænd en statistisk signifikant større frafaldsrisiko end kvinder på 15,1%. Den sammenhæng forsvinder dog, når der kontrolleres for variablene, der repræsenterer deres adgangsgivende ungdomsuddannelser. Kvinderne i undersøgelsen har i gennemsnit et adgangsgivende karaktergennemsnit, der er 0,58 karakterer højere end mændenes⁷. Kønsforskellen, der ses i model 1, forklares af, at kvinder har et højere adgangsgivende karaktergennemsnit end mænd generelt.

At have dansk statsborgerskab har ikke en statistisk signifikant betydning for risikoen for frafald. De udenlandske studerende har altså den samme frafaldsrisiko som studerende med dansk statsborgerskab. Tilsvarende er der ingen statistisk signifikant forskel i frafaldsrisiko mellem studerende med anden herkomst og de øvrige studerende.

Det adgangsgivende karaktergennemsnit sænker risikoen for frafald med 11,6% for hver karakterpoint højere, gennemsnittet er. Dermed har fagligt stærkere studerende, ikke overraskende, lavere frafaldsrisiko.

En almen gymnasial uddannelse, STX, sænker ligeledes risikoen for frafald med 31%. Det vil sige, at studerende med andre typer ungdomsuddannelser har større risiko for frafald. Mulige forklaringer herpå præsenteres i diskussion.

For hvert sabbatår, den studerende har haft inden studiet, sænkes frafaldsrisikoen med 2,8%. Dette er vel at mærke efter at have kontrolleret for alder, da flere sabbatår nødvendigvis er forbundet med højere alder. En pause mellem adgangsgivende og videregående uddannelse mindsker dermed risikoen for frafald.

⁷ Statistisk signifikant på 99,999% niveau, ved oneway ANOVA. Dette gælder både for den samlede gruppe og for de frafaldne.

Når man kontrollerer for alder, køn, statsborgerskab, etnicitet, adgangsgivende karaktergennemsnit, ungdomsuddannelse og sabbatår, har studerende fra DPU en frafaldsrisiko, der er 21% lavere end den for studerende fra IKS. Studerende fra IKK er ikke signifikant forskellige fra IKS-studerende med hensyn til frafald. Når man vurderer forskellen mellem institutterne på Arts, bør man tage i betragtning, at de DPU-studerende, der deltager i denne undersøgelse, alene er studerende fra uddannelsesvidenskab. Undersøgelsen omfatter kun bachelorstuderende, og uddannelsesvidenskab er den eneste bacheloruddannelse på DPU. Mulige frafaldsforskelle mellem de enkelte uddannelser på IKS og IKK vil ikke kunne aflæses i denne analyse⁸. Graden af forklaret varians er udtrykt ved Somers D. Her viser model 2 sig at være en væsentlig forbedring af model 1 ved at forklare ca. dobbelt så meget varians i den afhængige variabel. Dette indikerer, at variablene relateret til adgangsgivende uddannelser, introduceret i model 2, har betydelig indflydelse på frafaldsrisikoen.

⁸ På mange af studierne var der for få studerende til at opnå pålidelige resultater, derfor analyseres der på institutniveau.

Table 4. Cox-regressions modeller af frafald

	Model 1	Model 2
Alder:		
26-33 år ¹	1,443 ^{***} (0,095)	1,226 ^{**} (0,086)
34-40 år ¹	1,763 ^{***} (0,178)	1,810 ^{***} (0,217)
41 år og ældre ¹	1,553 ^{***} (0,200)	2,338 ^{***} (0,290)
Mand	1,151 [*] (0,072)	1,050 (0,061)
Dansk statsborger	1,016 (0,099)	0,808 (0,090)
Anden herkomst	1,081 (0,140)	0,920 (0,106)
Adgangsgivende karaktergns.		0,884 ^{***} (0,015)
STX		0,690 ^{***} (0,038)
Antal sabbatår		0,972 ^{***} (0,006)
DPU ²	0,860 [*] (0,063)	0,790 ^{***} (0,038)
IKK ²	0,810 (0,092)	0,858 (0,077)
Observationer	10226	10226
Frafaldne	3005	3005
Somers D	0,095	0,191

Standardfejl, justeret for clustering i parenteser * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

¹Referencekategori 18-25 år ²Referencekategori IKS

Diskussion og konklusion

Resultaterne fra delanalyse 1 tegner et samlet billede af, at studerende, der har mindre fagligt stærke forudsætninger med fra ungdomsuddannelsen, som falder fra, udtrykker at have sværere ved det faglige på studiet. Resultatet er ikke overraskende, men understreger, at denne gruppe studerende falder fra af mindre frivillige grunde end eksempelvis studerende, der skifter på grund af manglende interesse. Samtidig forklarer denne sammenhæng også nogle af de bagvedliggende mekanismer i sammenhængen mellem adgangsgivende karaktergennemsnit og frafaldsrisiko, der blev vist i cox-regressionsanalysen, og som tidligere dansk frafaldsforskning også har vist (Holm & Rasmussen, 2016; U. Larsen, 2000; O'Neill et al., 2014, 2011).

Derimod synes forældrenes uddannelse ikke at have betydning for opfattelsen af det faglige niveau blandt de frafaldne studerende. Det er dog et interessant fund, at studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem oplever at få mindre støtte og feedback fra deres undervisere. En plausibel forklaring på denne sammenhæng er, at denne gruppe af studerende oplever at få mindre støtte og feedback, da den gives på en form som disse studerende ikke genkender, fordi de ikke har lært at afkode omgangsformen på universitetet (M. S. Larsen et al., 2013, p. 39). Dette stemmer overens med forskning på grundskoleområdet, som indikerer, at elever med højere socioøkonomisk baggrund oplever mere faciliterende feedback end deres klassekammerater med lavere socioøkonomisk baggrund (Sortkær, 2019). Endelig er der den mulighed, at denne gruppe af studerende har en anden forventning til eller behov for støtte og feedback end den, der gives på universitetet, i forhold til praksis på den adgangsgivende uddannelse (McQueen, 2009).

Resultaterne fra delanalyse 2 stemmer i høj grad overens med tidligere forskning. Typen af ungdomsuddannelse er flere gange blevet forbundet til forskelle i frafaldsrisiko (M. S. Larsen et al., 2013, p. 126). Da type af ungdomsuddannelse typisk er brugt som en kontrolvariabel, er der ofte ikke teoretiske forklaringer på, hvorfor den hænger sammen med frafald. Overordnet kan vi tale om to typer af mulige bagvedliggende mekanismer. For det første selektionseffekter, eksempelvis påviser Jæger & Holm (2007) hvordan elever med højere kulturel kapital generelt vælger gymnasiale uddannelser. For det andet kvalitative forskelle i den adgangsgivende uddannelse, både Tinto (1975) og Bean (1990) taler eksempelvis om betydningen af henholdsvis *prior schooling* og *college preparatory curriculum*, der har betydning for, hvor godt nye studerende er klædt på til universitetet. Hvilken mekanisme, der gør sig gældende, er ikke muligt at afgøre ud fra dette datagrundlag. Den positive sammenhæng mellem sabbatår og vedholdenhed skyldes formentlig en større grad af afklaring omkring studievalget, hvilket flugter med tidligere resultater (Aarhus Universitet, 2016b, p. 46). Alder synes tydeligt at hænge sammen med frafald, jo ældre en studerende er, jo større er risikoen for frafald. Det kan skyldes problemer med social integration (O'Shea, 2016, p. 76; Tinto, 1975), eller at ældre studerende ofte har andre forpligtelser, der trækker i andre retninger end studiet (Robinson & Laing, 2003). Endelig påpeger resultaterne fra cox-regressionen vigtigheden i robuste metoder i spørgsmål om frafald, både i forskning og på institutionelt niveau. Således viser den først observerede sammenhæng mellem køn og frafald ikke at holde stik. Derudover viser forskellene mellem de undersøgte institutter at ændre sig ved introduktionen af flere variable. Dette understreger vigtigheden af at tage højde for baggrundskarakteristika for de studerende, der bliver rekrutteret, hvis frafaldsprocenter skal sammenlignes mellem institutter eller studier.

Nærværende studie giver også anledning til en række metodiske refleksioner. Særligt brugen af spørgeskemadata indebærer en række begrænsninger for analyserne og de afledte resultater. Den retrospektive dataindsamling medfører validitetsproblemer, da de studerendes svar kan være underlagt efterrationaliseringer og recall-bias (Dex, 1995). Derudover er det, selvom svarprocenten er acceptabel, sandsynligt, at tilbøjeligheden til at svare på spørgeskemaet ikke har været uafhængig af for eksempel social baggrund, hvilket har konsekvenser for generaliserbarheden af resultaterne. Omvendt er det studieadministrative data af høj kvalitet, med præcise informationer og en komplet population af studerende og dermed fri for non-response, som ofte kan være et problem i studier af frafald. Begrænsningen i denne type data er dog, at mere komplicerede teoretiske konstrukter ikke kan undersøges. Til trods for dette viser vores model en ganske acceptabel forklaringskraft, idet ca. 19% af variationen i frafald bliver forklaret af de uafhængige variable. Endelig er vores population udelukkende studerende på humaniora; det er muligt at mødet mellem studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem og institutioner er sammensat forskelligt på andre fakulteter – eksempelvis på naturvidenskabelige uddannelser, hvor fx læringsmål kan være mere konkrete. Studiet påpeger således også de lav-praktiske og metodiske problematikker i spørgeskemaundersøgelser af frafald. Lave svarprocenter grundet i det forhold, at respondenterne ganske enkelt er sværere at få fat på, efter de har forladt studiet, ligesom de validitetsproblemer, der er forbundet med retrospektiv dataindsamling. Derfor anbefaler vi videre forskning og interne undersøgelser at foretage spørgeskemaundersøgelser løbende frem for retrospektivt.⁹

Overordnet giver resultaterne indblik i mekanismer bag frafald hos studerende med lavere adgangsgivende karaktergennemsnit og studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem. For den førstnævnte gruppe studerende relaterede disse sig primært til det faglige niveau og arbejdsbyrden. For studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem relaterede mekanismerne sig til oplevelsen af støtte og feedback fra undervisere, hvilket kan skyldes en fremmedhed overfor universitetet (Thomsen et al., 2013), og at disse studerende har sværere ved at afkode omgangsformen på universitetet (M. S. Larsen et al., 2013, p. 39). Samtidig viser resultaterne fra cox-regressionen, at mange baggrundsfaktorer har betydning for risikoen for frafald. Højere alder har en negativ betydning, hvilket flugter fint med resultater fra tidligere forskning (Bager-Elsborg et al., 2019; Holm & Rasmussen, 2016; U. Larsen, 2000; O'Neill et al., 2014, 2011). Derudover viser resultaterne, i overensstemmelse med anden forskning, at en række forhold relateret til den adgangsgivende uddannelse også har betydning, både i form af adgangsgivende karaktergennemsnit (EVA, 2018a), type af ungdomsuddannelse (O'Neill et al., 2014) og antallet af sabbatår (M. S. Larsen et al., 2013, p. 134).

Nærværende studier bidrager til at understrege vigtigheden i, at uddannelsesinstitutioner er opmærksomme på, at studerende møder universitetet med forskellig baggrund, og at denne forskellighed kan have betydning for uddannelsessucces, eksempelvis i form af frafald. Dette kommer både til udtryk ved forskel i frafaldsrisiko afhængigt af alder og faktorer relateret til den adgangsgivende uddannelse samt forskelle i oplevelsen af fagligt niveau og støtte og feedback afhængigt af adgangsgivende karaktergennemsnit og forældres uddannelsesniveau. Derudover understreger studiet, på baggrund af studieadministrative data i høj kvalitet, vigtigheden i at kontrollere for baggrundsfaktorer i forbindelse med fremtidig frafalds-

⁹ Danmarks Evalueringsinstitut har siden 2016 undersøgt frafald på de videregående uddannelser, bl.a. ved brug af longitudinelt design (EVA, 2018b). Denne tilgang kan dog medføre problemer med panel mortalitet, dvs. at de studerende ikke svarer på opfølgende spørgeskemaer. Dette kan være særligt kritisk for studier af frafald, da det er sandsynligt at panel mortaliteten er korreleret med netop frafald.

forskning og interne undersøgelser. Fx ved sammenligninger mellem studieretninger, institutioner etc. kan forskelle i studenteroptaget potentielt drive forskelle i frafaldsmønstre.

Referencer

- Aarhus Universitet. (2016a). *Årsager til frafald - rapport for Arts*. Aarhus.
- Aarhus Universitet. (2016b). *Årsager til frafald - rapport for Science and Technology*. Retrieved from http://scitech.medarbejdere.au.dk/fileadmin/site_files/science.au.dk/files/fracald/aarsager_til_fracald_ST_rapport.pdf
- Aljohani, O. (2016a). A Comprehensive Review of the Major Studies and Theoretical Models of Student Retention in Higher Education. *Higher Education Studies*, 6(2), 1–18. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- Aljohani, O. (2016b). A Review of the Contemporary International Literature on Student Retention in Higher Education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1). <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.4n.1p.40>
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement : A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529. <https://doi.org/10.1016/0263->
- Bager-Elsborg, A., Herrmann, K. J., Troelsen, R. & Ulriksen, L. (2019). Are leavers different from stayers? *Uniped*, 42(02), 139–156. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-03>
- Bean, J. P. (1990). Why students leave: Insights from research. In *The Strategic Management of College Enrollments* (pp. 147–169). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bean, J. P. & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the departure puzzle: New theory and research on college student retention*. (Vol. 1, pp. 48–61). Nashville: University of Vanberbilt Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University Third Edition Teaching for Quality Learning at University* (3rd ed.). New York: SRHE and Open University Press Imprint. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2007.09.003>
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Bradburn, M. J., Clark, T. G., Love, S. B. & Altman, D. G. (2003). Survival Analysis Part II: Multivariate data analysis - An introduction to concepts and methods. *British Journal of Cancer*, 89(3), 431–436. <https://doi.org/10.1038/sj.bjc.6601119>
- Chimka, J. R., Reed-Rhoads, T. & Barker, K. (2007). Proportional Hazards Models of Graduation. *Journal of College Student Retention*, 9(2), 221–232. <https://doi.org/10.2190/CS.9.2.f>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cotton, D. R. E., Nash, T. & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/1474904116652629>

- Cox, D. R. (1972). Regression Models and Life-Tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 34(2), 187–220. <https://doi.org/10.2307/2985181>
- Dex, S. (1995). The reliability of recall data: A literature review. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 49(1), 58–89. <https://doi.org/10.1177/075910639504900105>
- EVA. (2018a). *Gymnasiale karakterers betydning for gennemførelstid på universiteterne*. Retrieved from <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/gymnasiale-karakterers-betydning-fracald-paa-universiteterne>
- EVA. (2018b). Studievalg og frafald på de videregående uddannelser. *Eva.Dk*. Retrieved from <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/studievalg-fracald-paa-videregaaende-uddannelser>
- Hoff, J. & Demirtas, M. (2009). *Frafald blandt etniske minoritetsstuderende på universitetsuddannelserne i Danmark*. Kbh.: Politiske Studier.
- Højbjerg, K. & Martinussen, M. (2015). "Er jeg akademiker nok?" – masseuniversitetets studenterkampe om legitim uddannelseskultur. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(18), 7–24. Retrieved from <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/dut/article/view/15860/17968>
- Holm, P. & Rasmussen, A. (2016). *Kvot 2 optagelse – et middel til at : mindske frafald? – øge studieprogression? – matche den studerende bedre til uddannelsen?: Analyse af optag og efterfølgende studieforløb på veterinæruddannelsen*. Retrieved from http://static-curis.ku.dk/portal/files/156859287/Veterin_rmedicin_BA_og_KA_ver.7_final01032016.pdf
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M. & Ulriksen, L. (2017). Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? *European Educational Research Journal*, 16(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/1474904116683688>
- Jæger, M. M. & Holm, A. (2007). Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime? *Social Science Research*, 36(2), 719–744. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.11.003>
- Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2013). *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*.
- Larsen, U. (2000). *Frafald og Studiemiljø*. Aarhus. Retrieved from <http://sr.au.dk/PDF/fracald/FFrapport.pdf>
- Lynch, J. M. & Bishop-Clark, C. (1998). A Comparison of the Nontraditional Students' Experience on Traditional Versus Nontraditional College Campuses. *Innovative Higher Education*, 22(3), 217–229. <https://doi.org/DOI: 10.1023/A:1025139510865>
- McQueen, H. (2009). Integration and regulation matters in educational transition: A theoretical critique of retention and attrition models. *British Journal of Educational Studies*, 57(1), 70–88. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00423.x>

- Midtby, H. S. & Egemose, N. D. (2019). Matematiktest som prædiktor af ingeniørstuderendes studiesucces. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(26).
- O'Neill, L. D., Christensen, M. K., Vonsild, M. C. & Wallstedt, B. (2014). Program specific admission testing and dropout for sports science students : a prospective cohort study. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(17), 55–70.
- O'Neill, L. D., Hartvigsen, J., Wallstedt, B., Korsholm, L. & Eika, B. (2011). Medical school dropout - testing at admission versus selection by highest grades as predictors. *Medical Education*, 45(11), 1111–1120. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04057.x>
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72(1), 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>
- Qvortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E. & Rasmussen, F. (2018). Studiemiljø og frafald i videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25 SE-Videnskabelig artikel), 151–178. Retrieved from <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/97282>
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Reimer, D. & Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430. <https://doi.org/10.1093/esr/jcp029>
- Robinson, A. & Laing, C. (2003). The withdrawal of non-traditional students: developing an explanatory model. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/0309877032000065190>
- Sortkær, B. (2019). Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status. *British Educational Research Journal*, 45(4), 717–735. <https://doi.org/10.1002/berj.3522>
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <https://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Thingholm, H. B., Reimer, D., Keiding, T. B., Due, J. L. & Smith, E. (2016). *Navigating in Higher Education – NiHE*. AU Library Scholarly Publishing Services. Retrieved from http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Navigating_in_Higher_Education_-_NiHE_-_2016_-_final.pdf
- Thomsen, J. P. (2015). Maintaining inequality effectively? Access to higher education programmes in a universalist welfare state in periods of educational expansion 1984–2010. *European Sociological Review*, 31(6), 683–696. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv067>
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M. & Hansen, G. I. (2013). The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457–480. <https://doi.org/10.1086/670806>

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1 (Winter)), 89–125.
- Tinto, V. (2000). Linking learning and leaving. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp. 81–94). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success : Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1), 1–8.
<https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v2i1.119>
- Troelsen, R. (2011). Frafald på de videregående uddannelser – hvad ved vi om årsagerne? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 6(10), 37–44.
- Troelsen, R. & Laursen, P. F. (2014). Is Drop-out from University Dependent on National Culture and Policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484–496. <https://doi.org/10.1111/ejed.12094>
- Trow, M. (1972). The expansion and transformation of higher education. *International Review of Education*, 18(1), 61–84. <https://doi.org/10.1007/BF01450272>
- Willett, J. B. & Singer, J. D. (1991). From Whether to When: New Methods for Studying Student Dropout and Teacher Attrition. *Review of Educational Research*, 61(4), 407–450.
<https://doi.org/10.3102/00346543061004407>

Studerendes forventninger til specialevejledning og specialevejledere – en surveyundersøgelse

Jakob Thøgersen^{a,1}, Anita Dybdal Kristiansen^b

^aInstitut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet

^bJobcenter København, Center for Kompetence og Brobygning

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Ved hjælp af et spørgeskema undersøger vi forventninger til specialeprocessen, arbejdsindsats og resultater samt forventninger til deres vejleder og deres relation til denne blandt en årgang af nystartede specialeskrivere på et humanistisk institut.

Ved at se på respondenternes akademiske historik, operationaliseret som deres BA-karakter og deres oplevelser med opgavevejledning samt deres selvrapporterede tryghed ved at skulle skrive speciale, inddeler vi respondenterne i henholdsvis fagligt "sikre" og "usikre" specialeskrivere. Vi finder at de to grupper ligner hinanden, men også at fagligt usikre studerende i højere grad søger klarhed og struktur på processen, mens fagligt sikre studerende i højere grad søger fagligt modspil.

På baggrund af respondenternes svar anbefaler vi på linje med tidligere studier løbende dialogisk forventningsafstemning mellem vejleder og specialeskriver. En vigtig pointe er at forventninger og forforståelse er forskellige hos forskellige studerende; således rapporterer en overraskende stor andel af respondenterne at de har "særlige problemer" som kan komme i vejen for specialeprocessen. Det øger blot kravet om løbende forventningsafstemning.

Indledning

Højere uddannelse er en handelsvare og et mellemstatsligt konkurrenceparameter. Ifølge EU's officielle statistikbureau, Eurostat (2018), afsluttede ca. 4,7 millioner studerende en uddannelse fra en videregående uddannelsesinstitution i EU-området i 2016. De seneste årtier har set en voldsom stigning i antallet af færdiguddannede kandidater fra universiteter og dermed en voldsom stigning i antallet af specialer der skrives. Ifølge Danske Universiteter (2017: 16) var kandidatproduktionen fra danske universiteter i 2007 på i alt 12.807 og i 2017 på 24.467 (ovenikøbet med et lille fald fra 2016 til 2017). På trods af denne stigning bemærkes det at "[m]asters dissertations have attracted far less scholarly attention than Ph.D. theses despite their distinctive character and the worldwide proliferation of taught masters programmes" (Anderson, Day & McLaughlin 2008: 33).

I den senere tid har vi i Danmark set indførelsen af den såkaldte fremdriftsreform som har betydet øgede krav til hurtig gennemførelse og som følger virkninger en øget grad af "homogenisering" af specialeprocessen som skal afsluttes hurtigere og dermed bliver mere skemalagt. Det er samtidig sandsynligt at fremdriftsreform og andre tendenser i retning af at presse studerende hurtigere og billigere igennem universitetsuddannelser har medført et øget men-

¹Kontakt: jthoegersen@hum.ku.dk

talt pres på studerende. Det er i hvert fald hvad studenterrepræsentanter siger, og hvad foreløbige gennemførelsesstatistikker viser (Universitetsavisen 2019).

Beslægtet med og som en konsekvens af varegørelsen og homogeniseringen af uddannelser beskriver Grant (2005) hvordan en såkaldt 'Techno-Scientific' og 'Neo-Liberal Commercial' diskurs om vejledning er ved at overtage traditionelle diskurser der fokuserede på enten "a supportive interpersonal relationship" (Grant 2005: 341), den såkaldte Psy-diskurs, eller på "intellectual sparring and confrontation" (ibid.), den såkaldte Trad-diskurs. Kendetegnende for Techno-diskursen er at den ser vejledning og specialeskrivning som "a predictable and orderly process of research skill training" (ibid.: 342), og at "[t]he malleable and obedient Techno-Student listens, tries and reports; the Techno-Supervisor observes, judges, instructs" (ibid.: 343). Den Neo-Liberale Com-Student ser sig selv som "a consumer of services, and the Com-Supervisor as provider of those services" (ibid.). "Proper Supervision is the satisfactory exchange of services according to the terms of a consumer 'contract'" (ibid.). Vi kan her se hvordan relationen mellem specialeskriver og vejleder kan være kompleks og anledning til uklare forventninger, en pointe vi vender tilbage til nedenfor. Uklarheden og den usikkerhed den kan give anledning til, bliver naturligvis kun yderligere forstærket af det øgede mentale pres på studerende.

Da vejledning foregår bag lukkede døre, er det tilmed en praksis der kan være svær at undersøge. Vejledningens form er naturligvis underlagt en række bestemte, officielle krav fra universitetets side, men den formes tillige af vejleder og den vejledte. Forskellige vejledere har forskellige vejledningsmetoder, og forskellige studerende har forskellige forventninger, ønsker og behov (mere om dette nedenfor). Disse divergerende metoder, forventning, ønsker og behov fører til at man som deltager i vejledningssamtalen kan have svært ved at gennemskue eller forstå den andens kommunikative intentioner: "hvorfor spørger den studerende om det?", "hvorfor vil vejlederen have mig til det?", "er det virkelig det han/hun mener?". Med denne undersøgelse vil vi forsøge at afdække forventninger til specialevejledning og specialevejleder hos en årgang af specialeskrivere på et humanistisk universitetsinstitut. Formålet er at undersøge hvilke forventninger, erfaringer og ønsker de studerende går til vejledningen med, og vi vil samtidig illustrere hvorfor en italesat forventningsafstemning kan være hensigtsmæssig for et vellykket vejledningsforløb.

Som Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke (2007: 11) skriver, er "vejledning [...] på mange måder en overset undervisningsform på universitetet, selvom den enkelte universitetslærer ser vejledning som en central metode til at fremme studerendes læring og faglige udvikling". Specialet ses (i hvert fald på "de bløde fag") som kronen på værket og endemålet for mange års studieliv. Det er uddannelsens svendestykke og kan næsten betragtes som en overgangsrite (Van Gennep 1909) der markerer den studerendes optagelse i det faglige fælleskab og et identitetsskifte fra "elev" til "faglig ekspert". Måske på grund af den store betydning der lægges på specialet, er specialet og arbejdet med specialet også omgærdet med næsten mytologisk respekt og ærefrygt. Næsten alle studerende har hørt og fortalt skrækhistorier om specialeprocesser der løb af sporet og førte til "specialesump", ensomhed, stress, depressioner osv., og tilsvarende om de sagnomspundne specialeprocesser der forløb gnidningsfrit, med overskud og afsluttet i god tid. Det er oplagt at studerende der står foran specialeskrivningen, har komplicerede forståelser, følelser og forventning til det livsprojekt de skal give sig i kast med; og tilsvarende at de kigger indad og spørger sig selv hvem de selv er, og hvordan de vil håndtere de forventede udfordringer: "er jeg sådan en som bliver deprimeret?", "vil jeg

kunne danse gennem specialet som NN gjorde?”, ”er jeg god nok, og gør jeg det godt nok?” med andre ord.

Det er lige så oplagt at specialeskrivere *in spe* har komplicerede forventninger til den vejleder der fungerer som den institutionelle guide gennem specialeskrivningsprocessen. Hvor specialeskrivning for specialeskriveren er en ny og uklar fremtid man kun kan gøre sig tanker om, er specialeskrivning for vejlederen en kendt fortidserfaring som hun eller han har oplevet både gennem sin egen specialeskrivning (og ph.d.-skrivning) og på andenhånd som vejleder for andre. Samtidig er vejleder også faglig bedømmer og *gate keeper*. På det konkrete institut vi undersøger, er vejlederen helt officielt bedømmer på specialet, men også mere uformelt er (og opfattes) vejleder (som) en figur der vurderer og bedømmer specialeskriverens faglighed, vaner, arbejdsindsats osv. Mainhard et al. (2009: 360) beskriver dette som at ”a certain tension might exist between the supportive helping role of the supervisor and the requirements of the role to warrant dissertation quality”. De låner begreber fra Murphy et al. (2009) og taler om denne dobbeltrolle som ’assessor’ og ’guide’. Endelig har vejleder også funktion af kritiker af specialeskriverens tekst og ideer. Den studerende kan forvente at alle udsagn vil blive analyseret og udfordret, og en tredje rolle kan altså beskrives som ’kritikeren’. Vejlederen og specialeskriveren har altså et komplekst forhold til hinanden hvor vejlederen både er guide, hjælper og samvittighed, anklager, forsvarer og dommer.

For at samarbejdet mellem specialeskriver og specialevejleder kan fungere, er det nødvendigt at de to parter kender hinandens mål, interesser og forventninger. Wichman-Hansen & Jensen (2013) foreslår at parterne diskuterer hinandens forventninger med udgangspunkt i et ”forventningsskema” (ibid.: 335). Et sådant skema og den forventningsafsøgning som det giver anledning til, giver parterne mulighed for at vide hvor hinanden *kommer fra*, så at sige og at forhandle sig frem til et fælles (ofte mangesidet) mål – fx ”et godt speciale”, ”en høj karakter”, ”faglig udvikling”, ”personlig udvikling” osv.

For at få et bedre indblik i specialevejledningsprocessen har vi iværksat et projekt der undersøger specialevejledning dels gennem optagelser af vejledningssamtaler, dels gennem interviews med specialeskrivere og -vejledere og dels gennem spørgeskemaer sendt til nystartede specialeskrivere. Det er det sidste vi afrapporterer her – altså en spørgeskemaundersøgelse med nystartede specialestudierende om deres forventninger til specialeskrivningsprocessen samt deres forventninger og ønsker til vejlederen og vejledningen. Fordelen ved spørgeskemaet som supplement til de øvrige datatyper er dels at det tillader at undersøge en større og mere repræsentativ gruppe end observationer og kvalitative interview, dels at den anonyme, upersonlige henvendelse som studerende er vant til bl.a. fra evalueringsskemaer, giver mulighed for andre typer af svar end de mere involverede, kontekstuel afhængige, intersubjektivt forhandlede svar som et kvalitativt interview giver anledning til (se fx Kvale & Brinkmann 2015).

Tidligere undersøgelser af forventninger og baggrund for succesfulde vejledningsforløb

Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke (2007) præsenterer et metastudie af tidligere danske og internationale studier af akademisk vejledning, og den hovedkonklusion de uddrager af de behandlede studier, er at ”en vellykket vejledningsproces først og fremmest afhænger af en god relation mellem den studerende og vejlederen”, og at ”studerende først og fremmest lagde vægt på at vejlederen var tilgængelig for vejledning (både fysisk og mentalt), og at vejlederen læste deres tekstoplæg grundigt og gav konstruktiv feedback herpå. Kun sekundært

lagde studerende vægt på, at vejlederne havde faglig indsigt i forskningsfeltet" (ibid.: 14). Når studerende kritiserer den vejledning de modtager, drejer det sig om "mangel på – eller direkte fravær af – vejlederens tid, følelsesmæssige støtte og interesse" (ibid.), mens vejlederens faglige ekspertviden altså er sekundær. Opfattelsen af at specialeskriver-vejleder-forholdet skal beskrives i forhold til (mindst) to dimensioner, går igen i mange beskrivelser. Som De Kleijn et al. (2012: 926) siger i en gennemgang af tidligere studier: "the relationship can be described by means of two dimensions, which are given various names: intimacy and direction [...], supporting and structuring [...], cold – warm and structure – free [...], professional role – personal self and dependence – independence [...] affiliation and power [...], and proximity and influence". De Kleijn et al. bruger selv begreberne 'affiliation' og 'control', mens Greenbank & Penketh (2009: 468) taler om "the [...] perceived need to scaffold and support dissertation students, whilst at the same time facilitating and encouraging independent thinking".

Den vægtning af "personlig relation" over "faglighed" som betones af Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke, går igen i valget af vejleder (i det omfang den studerende har ret til og mulighed for selv at vælge sin vejleder): I universiteternes regler og i vejledernes fællesskab fokuseres der på at vejlederen udpeges primært på baggrund af faglige kvaliteter; men når studerende begrunder deres valg af vejleder, fokuserer de oftere på interpersonelle kvaliteter (Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke 2007: 15; se også Andersen & Jensen 2007). De Kleijn et al. (2012) viser en klar lineær sammenhæng mellem specialeskriverens oplevelse af 'affiliation' til vejlederen og både tilfredshed og (i mindre grad) specialekarakter. Relationen mellem oplevet 'control' og henholdsvis tilfredshed og karakter er mere kompleks. For karakter er sammenhængen U-formet sådan at elever der oplevede høj eller lav grad af 'control' fra deres vejledere, klarede sig bedre end dem der oplevede middelhøj grad af 'control'. For tilfredshed er sammenhængen omvendt U-formet sådan at dem der oplevede høj eller lav grad af 'control', var mindre tilfredse med deres vejledning end dem der oplevede middel-'control' (ibid. 934ff.). Eller som Demb & Funk (1999: 23) beskriver det: "students wanted faculty to offer a complex and balanced blend of guidance and autonomy. Too much of either created problems".

Dette skel mellem hvad studerende finder vigtigt, den personlige relation til vejlederen, og hvad institutionen finder vigtigt, vejlederens faglighed, kan ses som et eksempel på forskellige for-forståelser eller forskellige forventninger til vejledning og til relationen mellem vejleder og studerende. Flere af de studier som Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke (2007) gennemgår, peger på sådanne problemer med "ulige og uafklarede forventninger parterne [vejleder og studerende] imellem" (ibid.). Fx fandt Jensen (1992) at studerende søger tryghed og en grad af blåstempling fra deres vejleder, mens vejlederen i højere grad fokuserer på de faglige diskussioner. Med en simplificering kan man sige at den studerende i vejlederen søger en autoritetsfigur som kan legitimere den studerendes arbejde. Eller sagt på en anden måde: I en verden af uklare kvalitetskriterier ønsker den studerende et fast holdepunkt som kan garantere at den studerendes kvalitetsniveau er velkalibreret. Som Anderson et al. (2008: 43f.) beskriver det: Specialeskrivere "expected that supervisors would use their expert knowledge to assist them to meet the demands of a new task and to satisfy appropriate academic standards".

Denne navigation imellem forskellige roller er ofte diskuteret i litteraturen og ikke mindst i "håndbogslitteraturen" for vejledere (fx Rienecker, Harboe & Jørgensen 2005; Tofteskov 1996; se også Andersen & Jensen 2007; Handal & Lauvås 1997, 1998).

Et potentielt mismatch af ønsker og forventninger især i forbindelse med oppositionen mellem vejlederens "personlige kvaliteter" over for "faglige kvaliteter" er et vigtigt element i denne undersøgelse. På den ene side ønsker vi at dykke ned i studerendes forventninger til deres egen og vejleders roller og studerendes forventninger til relationen med deres vejleder; på den anden side ønsker vi at udforske to udfordringer af det ellers meget klare billede som tidligere studier har tegnet af specialeskriveres prioriteter. For det første forventer vi at de ændringer i (universitets)pædagogik som vi har været vidne til i Skandinavien over de seneste årtier, fx manifesteret som fremdriftsreformen som vi nævnte ovenfor, kan have sat sig spor sådan at studerende i dagens Danmark prioriterer anderledes end deres forældres generationer. Fokus i nyere tids pædagogik har i høj grad været studenterautonomi. Siden folkeskolen har vore dages studerende lært at de skal tage ansvar for egen læring og at se underviseren som en sparringspartner mere end som en kilde til autoritative svar. Man kunne forestille sig at det har sat sig spor sådan at studerendes prioriteter har ændret sig og måske i højere grad ligner institutionens. Hvis studerende har internaliseret institutionernes pædagogiske idealer, kunne man forestille sig at se en ændring. Omvendt kan man også med Grants (2005) ord nævnt ovenfor forvente at studerende i højere grad ser sig selv som 'Techno-studerende' med en klar og veldefineret opgave at løse – som defineres af vejleder som en del af deres 'consumer contract'.

En anden indvending drejer sig om de studerende selv. De fleste af de ovennævnte studier angriber specialeskrivere som en relativt homogen gruppe med ens ønsker, forventninger og reaktioner. Det stemmer dårligt overens med vores opfattelse af en meget divers – og meget individualiseret – studenterpopulation. Der var måske engang hvor universitetsstuderende udgjorde en homogen gruppe med stort set identisk social baggrund og stort set identiske ønsker for deres fremtidige liv. Hvis der var, er den tid i hvert fald overstået med vore dages masseuniversitet. Vores studerende kommer fra meget forskellige sociale vilkår og fra mange forskellige kulturer, de har meget forskellige forudsætninger for at gennemføre deres studier, og de har meget forskellige ambitioner med deres studier. At angribe dem som én homogen gruppe med ens ønsker kan udradere mange vigtige forskelle og give et forregnet billede. Forskere som fx Demb & Funk (1999) har været fokuseret på de komplekse og ofte modstridende ønsker som studerende har til deres undervisere og vejledere. Men vi er ikke stødt på studier som forsøger at analysere om der er faktorer ved en specialestuderende der kan forudsige dennes ønsker og behov.

Rienecker, Harboe & Jørgensen (2005: 269ff.) åbner for diskussionen om forskellige typer af studerende i et kapitel om "problemstuderende". Disse studerende kategoriseres i forskellige "forsinkertyper": "perfektionisten, teoretikeren, praktikeren, udsætterten, døgnbrænderen, den deprimerede" (ibid.: 269). Diskussionen viser en opmærksomhed om at forskellige studerende kan have forskellige udfordringer og forskellige typer af u hensigtsmæssige arbejdsformer som vejlederen må forholde sig til. Man kunne også forvente at disse forskellige studentertyper ville udtrykke forskellige behov og ønsker til deres vejleder og måske endda opfatte vejlederens formål og roller (som beskrevet ovenfor) vidt forskelligt.

Andre studier (Jensen & Christensen 2012: 9ff.) har betonnet hvordan studerende har forskellige vejledningsbehov: faglig vejledning, metodevejledning, procesvejledning, samt behov for at inddrage personlige elementer og få social kontakt. Tilsvarende, som nævnt ovenfor, har fx Handal & Lauvås (2007) og Anderson et al. (2008) betonnet hvordan behovene ændrer sig i løbet af projektet: Det er andre ting man har brug for hjælp til, og andre vejlederroller man som specialeskriver har brug for efterhånden som projektet (og man selv og den interperso-

nelle relation) udvikler sig. Ingen af de to går dog så vidt vi kan se, ind i at diskutere forskelle på studerende, og hvordan tidligere erfaringer kan spille ind på konkrete behov.

Vi mener at det er overordentligt relevant at se på forskelle i gruppen af specialeskrivere og undersøge om vi kan finde sådanne mønstre i behov og opfattelser korreleret med "typer af studerende". Som et meget simpelt eksempel på forskelle mellem studerende kan man, som vi vil gøre nedenfor, se på forskelle mellem fagligt "sikre" og "usikre" studerende. Vi indrømmer at skellet er simplistisk, men ingen vil vel benægte at nogle studerende har vanskeligere ved det akademiske indhold og den akademiske form end andre, og at denne forskel kan føre til forskellige arbejdsformer og forskellige vejledningsønsker?

Undersøgelsen her er i høj grad inspireret af Harboe & von Müllens (2006) undersøgelse af "De studerendes forventninger til specialevejledning". Harboe & von Müllen undersøgte forventninger til specialevejledning hos godt 250 studerende på Københavns Universitets samfundsvidenskabelige og juridiske fakultet. Deres interesse er især mødet mellem de studerendes forventninger og de institutionelle rammer og muligheder som kan komme på tværs af disse forventninger, og dermed, kan man sige, er deres perspektiv faktisk mere på institutionens interesser end på de studerendes. De studerendes forventninger bliver beskrevet som potentielt problematiske og afdækningen af forventninger dermed som en undersøgelse af potentielle kilder til konflikt. Fx fremhæver Harboe i et interview (Lauridsen 2006) at det i høj grad er urealistisk når et flertal af de studerende forventer at vejleder gennemlæser og godkender det endelige speciale, og at de studerende har urealistiske forventninger til vejledningsmødernes antal og længde. De studerende forventer en grad af service som universitetet ikke kan (eller vil) levere. Harboe & von Müllens primære konklusion er derfor at der skal etableres en højere grad af forventningsafstemning tidligt i vejledningsforløbet så studerende ikke bliver skuffet på grund af urealistiske forventninger som ikke bliver indfriet. Vi er i udgangspunktet helt enige i Harboe & von Müllens konklusion – forventningsafstemning er godt og nødvendigt for en vellykket vejledningsproces. Men i modsætning til Harboe & von Müllens fokus på de institutionelle rammer er vores fokus i højere grad på de studerendes mentale forberedelse og tanker om specialet og dermed de forforståelser om specialeskrivningen som danner grundlag for vejledningsmødet mellem studerende og vejleder.

Metode

Et spørgeskema blev udformet i Google Analyse (<https://www.google.com/forms/about/>, se appendiks). Spørgeskemaets målgruppe var alle studerende på dansksprogede uddannelser ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab ved Københavns Universitet som startede deres specialeskrivning i 2018². Spørgeskemaet blev udsendt i to omgange: Til dem der startede i foråret, blev det udsendt i februar og marts, og til dem der startede i efteråret, i august. Da vi havde etiske bekymringer om hvorvidt spørgeskemaet kunne påvirke forholdet mellem vejleder og studerende (ved fx at stille studerende forventninger i udsigt som vejleder ikke havde til hensigt at indfri), bad vi først om vejlederes tilsagn før vi sendte spørgeskemaet til deres studerende. Vi er opmærksomme på at dette fører til en potentiel skævhed i stikprøven – en skævhed som yderligere forstærkes af at specialeskriverne frivilligt kan væl-

² Instituttet har en enkelt engelsksproget uddannelse som blev udeladt af undersøgelsen fordi de studerende på den for en stor dels vedkommende er udenlandske. De blev frasorteret dels for at vi ikke skulle oversætte spørgeskemaet (med konsekvenser for sammenligneligheden), og dels for at vi ikke skulle forholde os til respondenter som har deres erfaringer fra en anden undervisningskultur og dermed potentielt helt andre livsverdenserfaringer.

ge at undlade at svare på spørgeskemaet. Respondenterne blev ikke direkte gjort opmærksomme på at deres vejleder havde givet tilsagn, men kun specialeskrivere hvis vejleder havde givet tilsagn, fik tilsendt opfordring til at besvare spørgeskemaet. Af i alt ca. 200 specialeskrivere der startede deres speciale i 2018, blev spørgeskemaet sendt ud til 131, og 79 af disse svarede på spørgeskemaet. Det svarer til en besvarelsesprocent på 60, og at vi har indhentet svar fra ca. 40 % af den samlede population af specialeskrivere. Det siger sig selv at alle kvantitative undersøgelser med så relativt få respondenter (79) og så relativt lille svarprocent (40) skal tages med behørigt forbehold. Desuden må man have i tankerne at der her kun undersøges ét institut på ét universitet. Resultaterne kan højst ses som indikative for større strømninger og indlæg i en diskussion; man må være meget forsigtig med at generalisere til *alle* danske specialeskrivere.

Datamateriale

Af disse er 64 kvinder, 14 er mænd, og én identificerer sig som "kamphelikopter" (eller benyttede måske den åbne kategori til lidt polemik). Gennemsnitsalderen er 27 år med en standardafvigelse på 3,2 år. Den yngste er 23, den ældste 41. Fordelingen på baggrundsvariabler giver dårligt mulighed for sammenligning af køn eller aldersgrupper. Der er for få mænd til at kønssammenligningen rigtig giver mening, og aldersmæssigt er respondenterne så homogene at der heller ikke her er basis for en sammenligning. Tre fjerdedele af respondenterne opgiver at de har arbejde ved siden af studierne, mellem 5 og 30 timer om ugen.

Table 1. Baggrundsvariabler blandt respondenterne

Køn		Alder		Arbejde ved siden af studierne	Uddannelse			
Kvinde	Mand	Mid-del	Std. afv.	Har arbejde	Audio- logo- pædi	Dansk	Lingvi- stik	Sprog- psykologi
81%	18%	27,3	3,2	75%	10%	54%	1%	33%

Godt halvdelen af respondenterne læser Dansk, en tredjedel læser Sprogpsykologi og 10 % læser Audiologopædi. Det svarer nogenlunde til sammensætningen i hele populationen af specialeskrivere, dog med en lille overvægt at Sprogpsykologi-studerende og en lille underrepræsentation af Lingvistik-studerende. Vi har ingen særlige hypoteser om forskelle mellem uddannelserne eller for den sags skyld at en sammenligning af de relativt ens uddannelser skulle vise noget interessant. Det er langt mere interessant hvis der bliver mulighed for at sammenligne fx humaniorastuderende med samfunds- eller naturfaglige studerende.

Statistisk analyse

Analysen er grundlæggende komparativ på flere forskellige måder. I stedet for at opgive hvor stor en andel af respondenterne der erklærer sig enige eller uenige i de forskellige spørgsmål, sammenligner vi enten svarenes relative "popularitet" eller forskellige grupper af studerendes svar på samme spørgsmål – dvs. variansanalyser af sammenhængen mellem grupper og responser. I stedet for fx at konkludere at 30 % af de studerende har svaret at de ønsker en vejleder som er "åben for deres ideer", vil vi hellere fokusere på om dette kendetegn vur-

deres højere end fx en "opmuntrende" eller en "erfaren" vejleder. Tilsvarende vil vi ofte fokusere på om der er forskelle på hvad man med forbehold kan kalde fagligt "sikre" og "usikre" studerende, og om der således er systematisk forskellige forventninger blandt forskellige typer af studerende. Rationalet er at "absolutte" frekvenser (som fx "30 % af de studerende synes...") er meget følsomme for spørgsmålsformuleringernes ordlyd: "jeg synes det er vigtigt", "jeg synes det er meget vigtigt" og "jeg synes at det er essentielt" vil således kunne give forskellige grader af tilslutning og dermed vidt forskellige fortolkninger af resultatet. Når man ser på forskelle mellem ensformulerede spørgsmål eller mellem respondenter som har svaret på samme spørgsmål, er man mindre følsom for den konkrete formulering. I enkelte tilfælde er det muligt at lave korrelationsanalyser som sammenligner respondenters svar på forskellige spørgsmål.

Svarene blev rensset og behandlet i SPSS (version 23). Statistisk signifikans er testet med ikke-parametriske tests da svarkategorierne i de fleste tilfælde er på ordinal- eller nominalskalniveau. Vi benytter χ^2 ved test af nominale variabler, Mann-Whitney U ved test af to gruppers svar på ordinalskalniveau og Kruskal-Wallis H ved test af flere end to grupper på ordinalskalniveau og Pearson correlationcoefficient ved test af korrelationer. Den konkrete test og p-værdi opgives i hvert tilfælde.

Analyse og resultater

Udover den heuristiske udforskning af de specialestuderendes forventninger, undersøger analysen nogle underliggende hypoteser om at forskellige typer af studerende har forskellige forventninger og forskellige behov. Udover køn og alder, som vi altså dårligt kan undersøge i dette udvalg, opererer vi med en meget grov opdeling i "fagligt sikre" over for "fagligt usikre" studerende. Beskrivelserne skal tages med et behørigt gran salt. Når vi taler om "fagligt usikre", er det en relativ størrelse som vi bruger i en grov analytisk inddeling. Mere rammende udtryk ville måske være "den fagligt meget sikre" over for "den jævnt sikre" studerende eller tilsvarende, men vi vælger de kortere beskrivelser af pladshensyn. Det turde være klart at vi ikke mener at kategorierne fagligt "sikre" og "usikre" på nogen måde er udtømmende. Det er naturligvis ikke sådan at alle "sikre" henholdsvis "usikre" er ens på alle punkter. Opdelingen i fagligt sikre og usikre er som sagt en analytisk - og relativt artificiel - operationalisering af forskellige historikker, erfaringer og følelser. På trods af disse forbehold håber vi at de giver os et indblik i sammenhænge mellem tidligere studiemæssige erfaringer og forventninger som kan være produktive i vejledningsprocessen.

Man kan kritisk overveje om "sikkerhed" er et endimensionelt fænomen eller om det består af to uafhængige dimensioner som man kunne kalde "faglighed" og "tryghed": Den fagligt stærke studerende er jo ikke nødvendigvis tryk ved sin egen faglighed. Vi kan pege på (presens yndlings-stereotype studerende) "12-tals-pigen" som eksempel på en fagligt stærk, men også utryk studerende. Omvendt kunne man forestille sig studerende der ved at de er fagligt jævne, men hviler trygt i det og er tilfredse med de resultater de får ud af deres indsats.

For at operationalisere kategorien "sikkerhed" stillede vi en række spørgsmål som på forskellig måde afsøger studerendes faglighed og tryghed ved specialeskrivningen: Det faglige niveau undersøgte vi ved at spørge om karakteren for BA-opgaven da det som regel er den sidste større opgave studerende har skrevet. Tryghed undersøgte vi dels ved at spørge direkte "hvordan har du det med at skulle skrive speciale", dels ved at spørge til tidligere erfaringer

med vejledning – under antagelsen at tidligere negative erfaringer fører til øget utryghed omkring specialeprocessen og den kommende vejledning (se tabel 2-4).

Tabel 2. Svar på spørgsmålet: "Hvilken karakter fik du for dit BA-projekt?"

BA-karakter	Frekvens	Procent
2	1	1,3
4	9	11,4
7	19	24,1
10	26	32,9
12	24	30,4
Total	79	100,0

Tabel 3. Svar på spørgsmålet: "Hvordan har du det med at skrive speciale?"

Følelser for at skrive speciale?	Frekvens	Procent
1 (Jeg frygter det)	1	1,3
2	3	3,8
3	11	13,9
4	15	19,0
5	24	30,4
6	18	22,8
7 (Jeg er helt tryk ved det)	7	8,9
Total	79	100,0

Table 4. Svar på spørgsmålet: "Hvad er din tidligere erfaring med vejledning?"

Vejledningserfaringer	Frekvens	Procent
1 (Meget positiv)	22	27,8
2	27	34,2
3	21	26,6
4	4	5,1
5 (Meget negativ)	5	6,3
Total	79	100,0

Man kan med rimelighed indvende at BA-karakter er et upræcist mål for fagligt niveau, og at "tidligere erfaringer med vejledning" er for diffust til at give brugbare svar. Som man kan se i tabel 5, korrelerer svarene på de tre spørgsmål dog med hinanden: Dem der fik de højeste BA-karakterer, har de mest positive erfaringer med vejledning; og dem der har de mest positive erfaringer, er mest trygge ved at skulle skrive speciale. Følger man Cohens (1988) fortolkning, kan korrelationen på 0,36 fortolkes som "moderat" og klart statistisk signifikant. Der er også en ("svag" og ikke statistisk signifikant) sammenhæng mellem BA-karakter og tryghed ved at skulle skrive speciale.

Table 5. Korrelation mellem BA-karakter, tidligere vejledningserfaringer og følelser for i forbindelse med at skulle skrive speciale

		Hvad er din tidligere erfaring med vejledning?	Hvilken karakter fik du for dit BA-projekt?
Hvordan har du det med at skulle skrive speciale?	Pearson Korrelation	-,362**	,202
	Sig. (1-halet)	,001	,075
	N	79	79
Hvad er din tidligere erfaring med vejledning?	Pearson Korrelation		-,392**
	Sig. (1-halet)		<,001
	N		79

Fordi de tre mål for sikkerhed korrelerer i høj grad (og for at gøre analysen mere overskuelig), slår vi de tre mål sammen i én "sikkerhedsscore"³ og deler populationen i to, "de fagligt sikre" vs. "de fagligt usikre".

Der er ingen sammenhæng mellem denne "sikkerhedsscore" og alder eller mængden af arbejde uden for studierne. Og der er heller ingen forskel imellem de to køn. Der er imidlertid en signifikant sammenhæng mellem studieretning og sikkerhedsscore, studerende på Sprogpsykologi og især på Dansk er mindre sikre end audiologopædi-studerende.

"Faglig sikkerhed" operationaliseres som sagt ud fra de tre spørgsmål i tabel 5, og vi deler simpelthen respondenterne i de 50 % mest "sikre" over for de 50 % mindst "sikre". Der er (naturligvis) klare forskelle på de to grupper med hensyn til de tre nævnte variabler – grupperingen er jo netop baseret på de tre variable.

Tabel 6. Sammenligning af "fagligt sikre" og "fagligt usikre" studerendes BA-karakter, tidligere vejledningserfaringer og følelser for i forbindelse med at skulle skrive speciale

	Hvilken karakter fik du for dit BA-projekt?	Hvordan har du det med at skrive speciale?	Hvad er din tidligere erfaring med vejledning?	Total
Fagligt usikre	7,54	3,95	2,97	39
Fagligt sikre	10,63	5,58	1,60	40

I de følgende analyser undersøger vi som sagt den relative frekvens af forskellige svar på centrale spørgsmål i undersøgelsen. Derudover sammenholder vi svar med "fagligt sikre" vs. "fagligt usikre" studerende. Gennemgangen er delt i fire dele: Første del handler om forventninger til specialearbejdet, dels til arbejdsprocessen og dels til resultatet; anden del behandler de studerendes arbejdsform, deres indsigt i sig selv som specialeskrivere kan man sige; tredje del behandler valget af vejleder og de overvejelser der går ind i det; og endelig behandler fjerde og sidste del forventninger og ønsker til vejleder, både i form af den mere formelle udfyldelse af vejlederrollen og i form af mere personlige sider af forholdet; det er altså her vi vender tilbage til vejledningens roller som diskuteret ovenfor.

Forventninger til specialearbejdet

Første afsnit af analysen handler om (forskellige grupper af specialeskrivers forskellige) forventninger til specialets resultat og specialearbejdet og til hvad de forventer af sig selv i forbindelse med specialeskrivningen

³ Rent praktisk gjorde vi det ved at lave en faktoranalyse på de tre spørgsmål og begrænse modellen til én faktor. Hver respondents score på denne faktor blev derefter tilskrevet respondenten som en ny variabel. Man kan sammenligne det med et vægtet gennemsnit af den enkeltes svar på de tre spørgsmål hvor man tager højde for at et af spørgsmålene muligvis er mere centralt for den underliggende dimension end andre spørgsmål er (se Field 2014 for en beskrivelse af faktoranalyse).

Forventninger til karakter

Første spørgsmål forsøger at afdække forventninger til specialets resultat, konkret operationaliseret som den forventede karakter, se tabel 7. Det er sandsynligt at der er en vis overrapportering (at man opgiver hvad man *håber*, lige så meget som hvad man realistisk *forventer*), men det er stadig relevant at se hvor høje forventningerne til specialekarakter er, og i hvilket omfang de korrelerer med "sikkerhed".

Tabel 7. Forventet specialekarakter sammenholdt med sikkerhedsscore

Sikkerhedsscore	Hvilken karakter forventer du at få for dit speciale?					Total
	2	4	7	10	12	
Fagligt usikker	1	1	13	16	8	39
Fagligt sikker	0	0	4	19	17	40
Total	1	1	17	35	25	79

Gennemsnit for alle respondenterne er 9,8, og der er marginalt højere forventninger blandt de fagligt sikre specialeskrivere (10,55 vs. 9,05). Forskellen er statistisk signifikant (Mann-Whitney U, $p = 0,003$).

Personlige forhold der kan påvirke arbejdet

Vi spurgte til om der var personlige forhold der kunne indvirke på arbejdsevnen (og potentielt forsinke projektet). Som eksempler gav vi "psykiske udfordringer, privatliv eller fysisk funktionsnedsættelse" (se spørgeskemaet i sin fulde ordlyd i appendiks). Knap halvdelen af respondenterne svarer ja til dette spørgsmål (se tabel 8). Som man kan se, er andelen så godt som ens for de fagligt sikre og usikre studerende.

Tabel 8. Svar på spørgsmålet "er der personlige forhold, der kan indvirke på din arbejdsevne (såsom psykiske udfordringer, privatliv eller fysisk funktionsnedsættelse)?"

Sikkerhedsscore	Er der personlige forhold, der kan indvirke på din arbejdsevne?	
	Ja	Total
Fagligt usikker	46 %	39
Fagligt sikker	45 %	40
Total	36	79

Studerende der rapporterer om "særlige forhold der kan påvirke arbejdet" forventer i gennemsnit at få lidt *højere* karakter for specialet (10,2 mod 9,5), men forskellen er ikke signifikant (χ^2 , $p = 0,11$).

Deltagerne er også blevet bedt om at beskrive karakteren af de "personlige forhold". 30 eller knap halvdelen af alle respondenter har besvaret spørgsmålet og beskriver forhold som stress, depression, graviditet og små børn, kronisk sygdom samt alvorlig sygdom og dødsfald i familien.

Forventninger til arbejdspress

Med dette spørgsmål undersøger vi hvilken arbejdsbelastning specialeskriverne regner med at specialearbejdet kommer til at udgøre. Spørgsmålet er stillet åbent for at undgå at svarkategorier kunne give respondenterne en antydning af hvad ønskværdige svar kunne være. Mange har (naturligt nok) svaret med en omtrentlig angivelse a la "12-15 timer" eller "ca. 20 timer". Svarene er grupperet sådan at de bedst muligt svarer til kategorierne i tabel 9. Det giver derfor ikke mening at operere med gennemsnit, men man kan konkludere at typetallet ligger på kategorien 20-24 timer, mens medianen ligger i kategorien 25-29 timer, eller mellem $\frac{1}{2}$ og $\frac{3}{4}$ tid af en arbejdsuge.

Tabel 9. Forventet arbejdstid på specialet per uge sammenholdt med sikkerhedsscore

Sikkerhedsscore	Arbejdstid						Total
	< 15 timer	15-19 timer	20-24 timer	25-29 timer	30-34 timer	>= 35	
Fagligt usikker	3	2	13	12	4	5	39
Fagligt sikker	0	2	14	8	10	6	40
Total	3	4	27	20	14	11	79

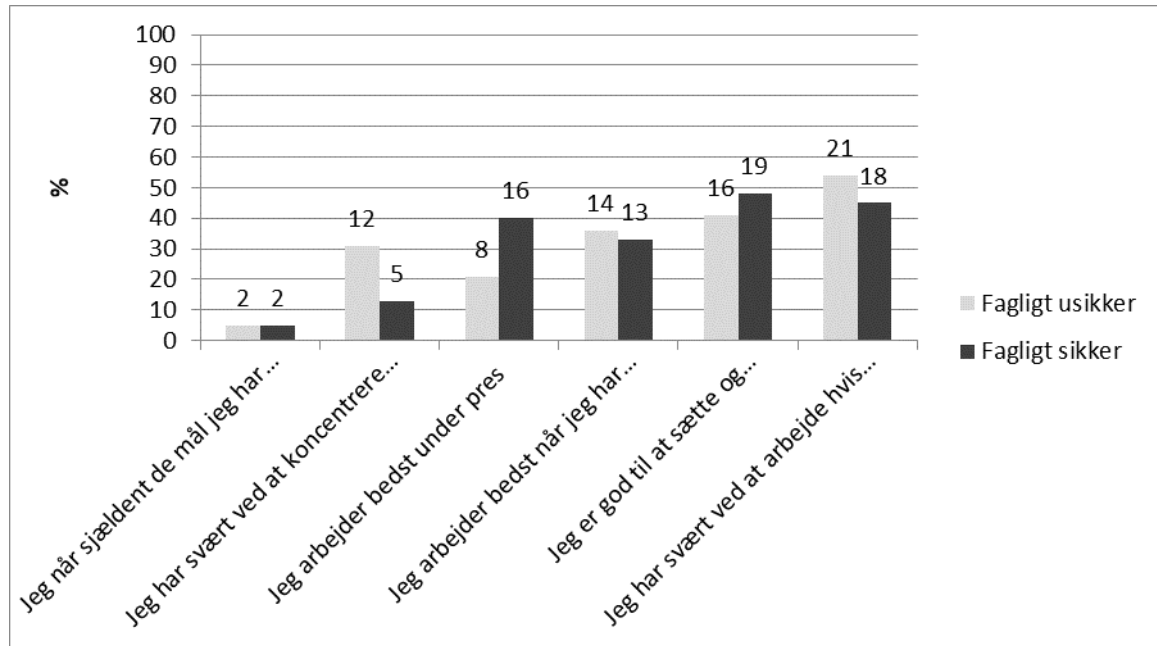
Det virker rimeligt at tro at der bliver overrapporteret en del, altså at man i hvert fald ikke opgiver færre timer end man regner med at komme til at bruge – uden at det nødvendigvis er en særlig god indikation af hvor meget tid man faktisk kommer til at bruge. Der er lidt højere forventninger til arbejdsbyrde blandt de fagligt sikre specialeskriverne, men igen er forskellen ikke signifikant (Mann-Whitney U, $p = 0,224$).

Arbejdsformer

I spørgsmål 7 blev deltagerne bedt om at karakterisere deres egen arbejdsform. Vi var interesseret i at vide mere om specialestuderendes selvopfattede arbejdsform og -disciplin end der oplyses med et simpelt timetal. Vi var desuden interesseret i om der kan spores forskellige tendenser imellem fagligt "sikre" og "usikre" studerende. Man kunne forestille sig at fagligt sikre studerende havde udviklet mere stabile arbejdsformer – måske endda at deres øgede sikkerhed er en konsekvens af deres arbejdsformer.

Deltagerne blev præsenteret for seks svarmuligheder og havde mulighed for at afkrydse en eller to. Søjlnes højde i figur 1 opgiver procentandelen af deltagere som har afkrydset hver

af kategorierne, rangeret efter stigende enighed. Tallene over hver søjle angiver antallet af respondenter der har erklæret sig enige i udsagnet.



Figur 1. Andel af studerende der tilskriver sig hver af de seks arbejds karakteristikk. Tallene over hver søjle angiver antallet af respondenter ud af 39/40 der erklærer sig enige i udsagnet.

To af forskellene mellem de to grupper arbejds karakteristikk er signifikante, nemlig "jeg har svært ved at koncentrere mig i længere tid ad gangen" og "jeg arbejder bedst under pres". Man kan se en tendens i den forventede retning, nemlig at de relativt utrygge studerende i højere grad er "humørpåvirkelige", altså i højere grad mener at de er afhængige af at være inspirerede, har sværere ved at koncentrere sig i længere tid og overholde deres deadlines. Det er interessant at det er de fagligt sikre som i højere grad (mener at de) arbejder bedst under pres.

Valg af vejleder

Under overskriften "valg af vejleder" spurgte vi til hvilket kendskab studerende havde til deres vejleder før de underskrev specialekontrakt. Vi spurgte desuden til deres årsag til at vælge den vejleder de havde valgt (hvis de altså selv havde valgt vejleder).

Kendskab til vejleder

80 % (63 ud af 79) kendte deres vejleder i forvejen, og alle disse har svaret at de kender deres vejleder "fra undervisning eller vejledning". Derudover har 3 svaret at de kender vejlederen "af omdømme (fx anbefaling fra andre)" og 3 andre at de har "læst vejlederens faglige profil". Der er ingen sammenhæng mellem faglig sikkerhed og kendskab til vejlederen. Man kunne måske forestille sig at dem der havde negative erfaringer fra tidligere vejledning, gjorde andet for at få kendskab til deres kommende vejleder, men der er altså ingen effekt af denne faktor. Det er 4 respondenter med relativt positive og 2 med relativt negative vejledningserfaringer der har opsøgt information af andre veje end gennem undervisning og vejledning. Der synes altså ikke at være nogen klar sammenhæng.

Årsag til valg af vejleder

Af 79 deltagere har 61 selv valgt eller haft indflydelse på valget af deres vejleder. Der ser ud til at være en svag tendens til at det i højere grad er de fagligt usikre der ikke selv har haft mulighed for at vælge vejleder. Omvendt er der ingen sammenhæng mellem om man selv har valgt vejleder og spørgsmålet om "hvordan har du det med at skulle skrive speciale?". Det ser altså ikke ud til i sig selv at føre til større usikkerhed at vejlederen er udpeget af andre.

Vi spørger dernæst til årsagen til valg af vejleder. Man kunne forestille sig at de fagligt mere usikre ville vælge efter andre kriterier end de fagligt sikre, fx at de ville fokusere mere på personlighed og mindre på faglighed (se tabel 10). Der er der intet der tyder på er tilfældet.

Tabel 10. Årsager til valg af vejleder sammenholdt med sikkerhedsscore

Sikkerhedsscore	Hvad er det primære grundlag for dit valg af vejleder?			
	Ikke selv valgt vejleder	Faglighed	Personlighed	Total
Fagligt usikker	26%	39%	36%	39
Fagligt sikker	20%	43%	38%	40
Total	18	32	29	79

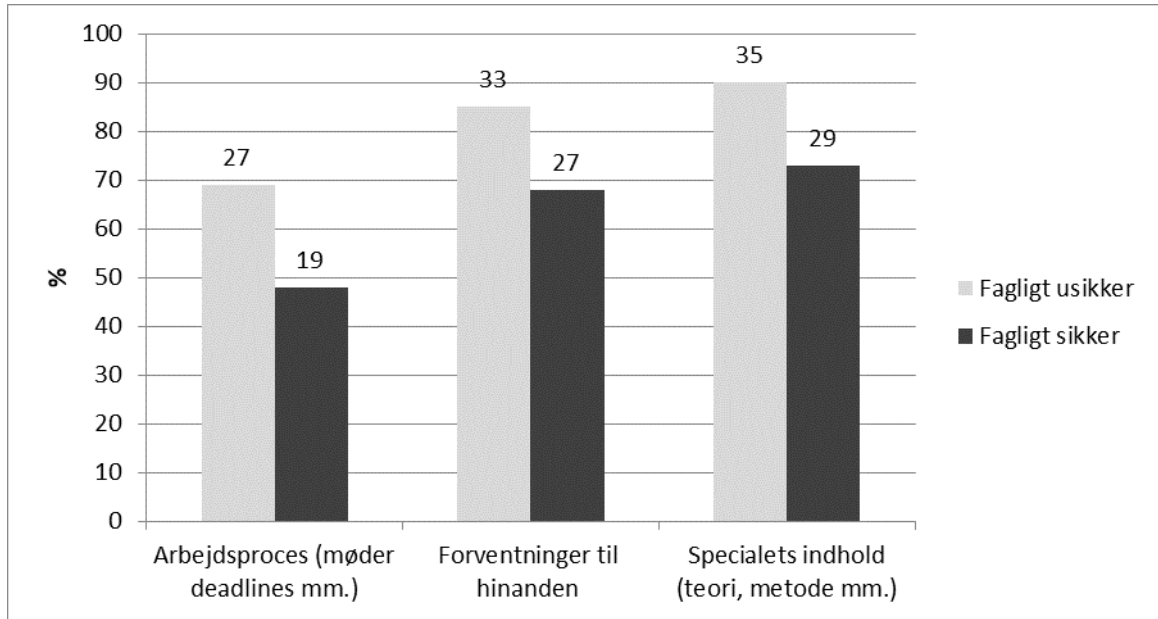
Fra tidligere studier ville vi forvente at studerende fokuserer på vejleders personlighed snarere end på fagligheden (Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke 2007; Andersen & Jensen 2007; De Kleijn et al. 2012). Det ser imidlertid ikke ud til at være tilfældet. Omtrent lige mange respondenter nævner vejlederens faglighed og vejlederens personlighed, så det er – i hvert fald i de studerendes selvforståelse – e i lige så høj grad faglige overvejelser der ligger til grund for valget af vejleder.

Vejlederrollen og vejlederpersonen

I denne sektion undersøger vi som sagt ønsker til vejlederrollen og vejlederen som person. Vi ønsker at finde ud af hvilke funktioner specialeskrivere søger hos deres vejleder, hvilke træk der er efterspurgt i en vejleder, og desuden undersøger vi ønsker til rammesætningen af samspillet mellem vejleder og specialeskriver.

Forventningsafstemning

Vi spørger i spørgsmål 22-24 om ønsket om indledende faste aftaler om henholdsvis specialets indhold, arbejdsprocessen og hinanden. Det gentager fundet fra tidlige studier at et succesfuldt vejledningsforløb især sikres via klare aftaler og forventningsafstemning. Vi finder en overordentlig høj grad af tilslutning til denne forventningsafstemning (se figur 2). Der er en svag men statistisk signifikant tendens til at de fagligt usikre i højere grad ønsker forventningsafstemning på de to punkter "arbejdsproces" og "indhold", mens forskellen er knapt signifikant (χ^2 , $p = 0,06$) på spørgsmålet om "forventninger til hinanden".

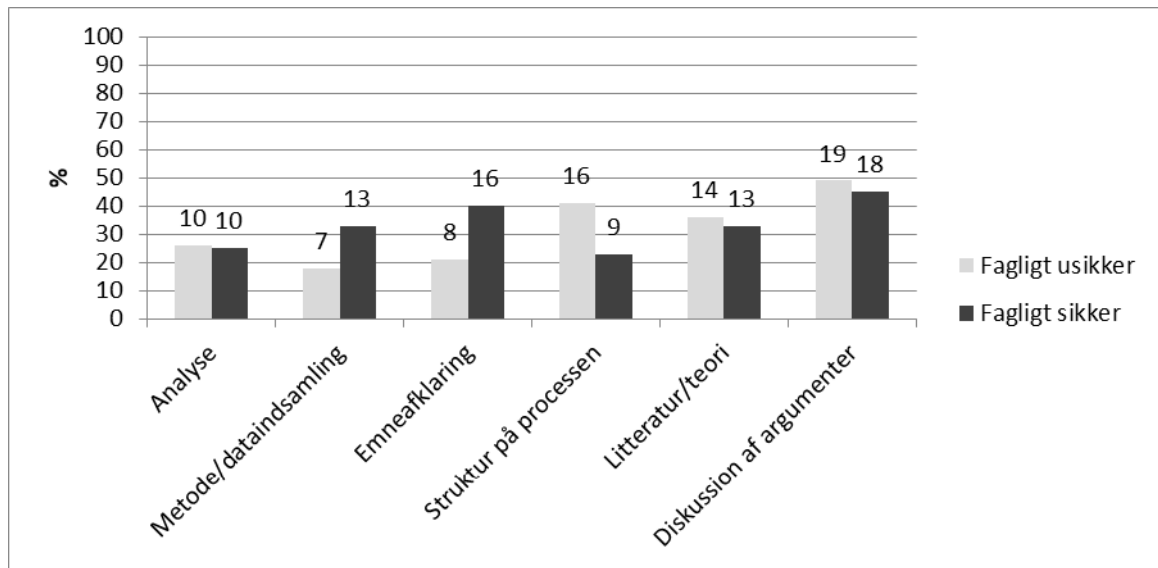


Figur 2. Ønsker til forventningsafstemning opdelt på faglig sikkerhed. Tallene over hver søjle angiver antallet af respondenter ud af 39/40 der erklærer sig enige i udsagnet.

Der er desuden en klar tendens til at det især er specialets indhold der ønskes aftaler om, og i mindre grad arbejdsprocessen.

Forventninger til vejlederhjælp

I spørgsmål 25 spørger vi om hvad man især har brug for vejleders hjælp til – og dermed indirekte hvilken rolle man ser vejleder have i specialeskrivningen. Spørgsmålene minder i høj grad om spørgsmålene i Wichmann-Hansen & Jensens (2013: 335) "forventningsskema". Svarene viser nogle ret store forskelle mellem sikre og usikre specialeskrivere; de viser desuden forskelle i prioriteringen af de forskellige vejlederroller (se figur 3). Respondenterne kunne vælge op til to svar, og vi oplister her valgene efter hyppighed.



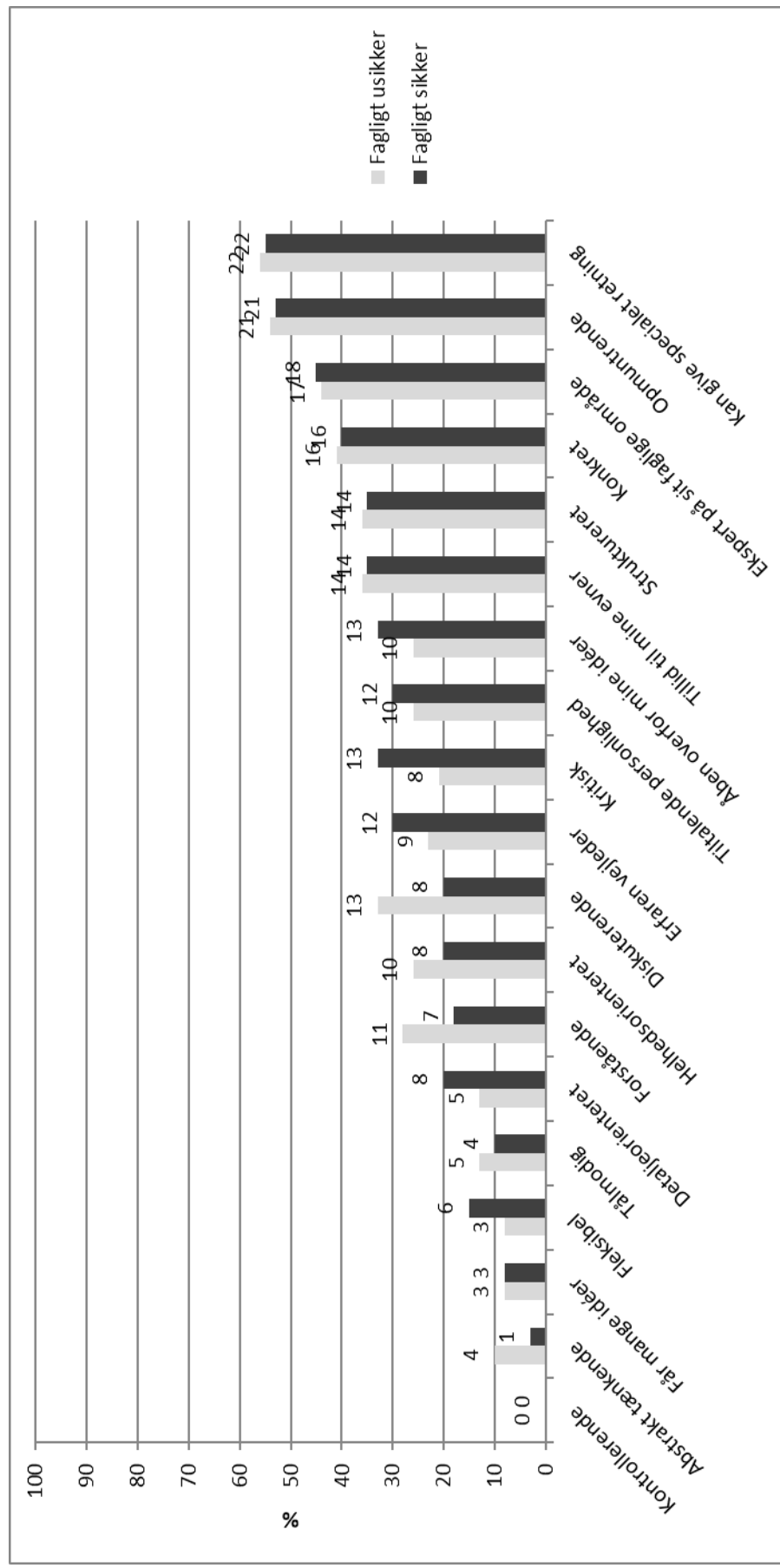
Figur 3. Hvad ønsker man især vejleders hjælp til. Tallene over hver søjle angiver antallet af respondenter ud af 39/40 der erklærer sig enige i udsagnet.

Overordnet set ønsker man især en vejleder der kan hjælpe med diskussion af "overordnede argumenter" og med "teori", i mindre grad hjælp til "analyse" og "dataindsamling". Der er dog som sagt store forskelle på grupperne. Blandt de usikre er det især afklaring af de store linjer som "diskussion af argumenter" og "struktur på processen" der ønskes vejledershjælp til, i meget mindre omfang "emneafklaring" og "dataindsamling". Blandt de sikre er det især "diskussion af argumenter" og "emneafklaring", mens "struktur på processen" fylder mindre. Forskellene er særligt tydelige på "emneafklaring" hvor forskellen er signifikant, og på "retning og struktur på processen" som er knapt signifikant (χ^2 , $p = 0,06$). Det er de usikre der i højere grad ønsker hjælp til struktur på processen (måske i overensstemmelse med at de i højere grad ønsker indledende forventningsafstemning).

Vejlederegenskaber

I spørgsmål 34 nævnes en mængde (19) forskellige karaktertræk ved en (god) vejleder. Indledende havde vi tænkt at karakteristikkene kunne inddeles efter en overordnet dimension om hvem der har ejerskab og styring over processen i stil med de begrebspår der blev præsenteret i indledningen, fx Gatfields (2005) 'structure' vs. 'support'; eller sagt på en anden måde i hvor høj grad studerende ønsker en vejleder som udstikker en retning for specialet, og i hvor høj grad de ønsker en vejleder som lader dem finde deres egen retning. Vi tænkte at karakteristika som "kritisk" og "struktureret" pegede i den ene retning og "åben over for mine ideer" og "opmuntrende" pegede i den anden (se figur 4). Det er ret tydeligt at karakteristikaene ikke er blevet forstået i forhold til disse dimensioner. Hvis det var tilfældet, ville vi forvente at se at bedømmelser af karakteristika korrelerede i høj grad, nogle positivt (nemlig dem der beskriver den samme type) andre negativt (nemlig dem der tilhører forskellige typer). Vi testede denne hypotese med en Principal Components-analyse, men fandt ingen indikationer af hverken en 1-, 2- eller 3-dimensionel model.

Der er stor forskel på enigheden i de forskellige karakteristika. Ingen ønsker en "kontrollerende" vejleder, og ganske få en "abstrakt tænkende" vejleder der "får mange ideer". Der er især ønske om en "opmuntrende" vejleder der "kan give specialet retning", og det gælder både blandt de sikre og de usikre studerende. De sikre studerende ønsker især en "erfaren", "kritisk" og "detaljeorienteret" vejleder der er "åben over for deres ideer"; de usikre ønsker særligt en "forstående", "helhedsorienteret" og "diskuterende" vejleder. Vi ser måske her en tendens til at de fagligt usikre studerende i højere grad ønsker hjælp og støtte til processen, mens de fagligt sikre i højere grad søger det faglige modspil og den faglige udfordring. Det synes at harmonere med svarene i forrige afsnit der viste at usikre studerende søger hjælp til "struktur på processen", mens sikre studerende søger hjælp til "emneafklaring" og "dataindsamling".



Figur 4. Ønsker til vejlederegenskaber. Tallene over hver søjle angiver antallet af respondenter ud af 39/40 der erklærer sig enige i udsagnet.

Opsummerende om vejlederen

Som en opsummering af ønsker til vejlederen stillede vi et spørgsmål om hvorvidt vejleder først og fremmest skal være "ekspert inden for mit specialeområde" eller "en guide i specialeprocessen". Man kan mene det gentager spørgsmålet om vejlederkarakteristika, først og fremmest modsætningen mellem vejlederen som "opmuntrende" og "retningsgivende" osv. vs. "faglig ekspert".

Tablet 11. Svar på spørgsmålet "en vejleder skal først og fremmest være..." sammenholdt med sikkerhedsscore

Sikkerhedsscore	En vejleder skal først og fremmest være:		Total
	Ekspert inden for mit specialeområde	En guide i specialeprocessen	
Fagligt usikker	21%	80%	39
Fagligt sikker	23%	78%	40
Total	17	62	79

Resultatet er som ovenfor et "både-og"-svar, men hvor de fleste, både af de fagligt sikre og de fagligt usikre, mener at vejlederen først og fremmest skal være en guide i specialeprocessen. Det gentager hvad der tidligere er fundet (Wichmann-Hansen, Eika & Mørcke 2007: 15; Andersen & Jensen 2007), nemlig at universitetet fokuserer på vejlederens faglige kvaliteter, mens studerende oftere fokuserer på interpersonelle kvaliteter. Vores ide om at denne præference skulle være under forandring er altså gjort til skamme.

Diskussion og konklusion

På trods af den store faglige lighed er det en divers flok med meget forskellige ønsker der er blevet spurgt. På et overordnet plan er det interessant at se forventninger til arbejdsindsats og karakter: Respondenterne forventer i gennemsnit et 10-tal og forventer typisk at lægge omkring 20-30 timer i arbejdet.

Mest overraskende er det måske at se hvor stor en andel af respondenterne der udpeger "særlige forhold" som vil besværliggøre deres specialeskrivning, stress, depression, sygdom etc. Det er i sig selv bekymrende at så mange føler sig udsatte, og det kalder på videre studier. For vejledningsprocessen er det yderligere påfaldende at disse særlige forhold ikke fører til lavere forventninger til resultatet i form af karakter. Det er oplagt et emne der giver anledning til en forventningsafstemning vejleder og studerende imellem.

Specialeskrivere vælger især vejledere de kender i forvejen, og de ønsker især en vejleder der støtter og opmuntrer, som kan hjælpe med at give specialet form, og som kan være faglig garant for kvaliteten. Vejleder skal især hjælpe med de store linjer i specialet, emneafklaring, tilpasning af argumenter og valg af teori.

Især i forbindelse med de sidste er der forskel på det vi har kaldt "de fagligt sikre" og "de fagligt usikre" specialeskrivere. De fagligt sikre ønsker i højere grad en faglig ekspert som med og modspiller, mens de fagligt usikre i lidt højere grad ønsker en vejleder der kan guide og støtte.

De fagligt usikre specialeskrivere er desuden karakteriseret ved at de i højere grad ønsker faste aftaler og forventningsafstemning tidligt i forløbet, især om specialets indhold. Det så vi bl.a. afspejlet i spørgsmålet om hvad der skal lægges faste aftaler om fra start af forløbet. I litteraturen (Wichman-Hansen & Jensen 2013, Laustsen et al. 2012) anbefaler man især klare linjer om rammerne for vejledningen: hvordan foregår feedback, hvordan kontakter man hinanden osv. Vi har funderet over om det kan ses som et udtryk for at de i højere grad er i tvivl om hvilke forventninger der stilles til dem, og hvad et speciale skal indeholde. Dette resultat spiller interessant ind i diskussionen af vejleder som "procesvejleder" eller "faglig ekspert" og i en vis forstand specialet som læringsproces kontra specialet som produkt. Når de fagligt usikre i højere grad ønsker "struktur på processen", kan det måske tages som et tegn på at de ønsker at vejlederen lægger rammer og klarlægger hvad de skal gøre – altså det vi beskrev som en vejleder med en højere grad af 'control' (De Kleijn et al. 2019) eller 'structure' (Gatfield 2005). Omvendt kunne man et stykke henad vejen sige det samme om de sikre studerende der søger hjælp til "dataindsamling" og "emneafklaring". Når man sammenholder resultatet her med resultaterne nedenfor, synes det dog at være andre funktioner de to grupper søger i deres vejleder.

Derudover fandt vi en tendens til forskellige arbejdsformer hos fagligt sikre og usikre. Noget tyder på at fagligt sikre i højere grad er trænede i og bekvemme med at være under tidspress fordi de tilsyneladende ved at det ikke er en holdbar strategi kun at arbejde/skrive når man er "indre-motiveret". Det virker dermed relevant at tage hensigtsmæssige arbejdsformer op som et emne i vejledningen, både for at sikre et bedre produkt, for at styrke gode vaner til det efterfølgende arbejdsliv og som en hjælp til de mange specialeskrivere der føler sig mentalt og tidsmæssigt presset bl.a. som konsekvens af fremdriftsreformen. Vi overvejer desuden om der på institutter bør være et tilbud til alle nystartede specialestuderende om projekt- og tidsstyring, planlægning af skriveprocessen osv. Undersøgelsen viser at fagligt usikre studerende i højere grad (tror at de) er afhængige af at være motiverede for at kunne skrive, mens skriveforskningen viser at skriveproduktion i højere grad er et spørgsmål om at indarbejde sikre og systematiske skrivevaner. Det kunne formentlig være nyttigt for de usikre studerende at lære dette. Omvendt kan man fremhæve at opbygning af sunde (studie)vaner er en væsentlig del af alle rusforløb og de vigtigste skrivehåndbøger (fx Rienecker & Jørgensen 2006), og hvis de fagligt usikre specialeskrivere ikke har lært dem endnu, skal der formentlig mere til end et kort skrivekursus – fx en løbende forventningsafstemning med en vejleder.

Ellers er det mest påfaldende måske hvor små forskelle der generelt er mellem de "fagligt sikre" og de "fagligt usikre" studerende. De går i al væsentlighed til specialearbejdet med de samme forventninger til resultat og arbejdsindsats, og de har lignende ønsker til deres vejleder. Det kan måske skyldes vores operationalisering af "sikre" og "usikre" som en kombination af BA-karakter og (selvrapporterede) erfaringer med vejledning og (u)sikkerhed ved at skulle skrive speciale. Vi finder en vis støtte for inddelingen i at de tre mål korrelerer i nogen grad, men en rimelig indvending ville være at det ikke er fornuftigt med en 2-niveauinddeling der deler respondenterne 50-50, men at vi fx skulle have fokuseret på de 20 % mest usikre.

Overordnet får vi igen bekræftet vigtigheden af den personlige relation i vejledningen og af vigtigheden af forventningsafstemning i løbet af vejledningsprocessen. Vi har således vist at

forskellige studerende har forskellige baggrunde, erfaringer, forventninger (bekymringer) og ønsker både til deres specialeskrivningsproces og til deres vejleders person og hendes relation til dem. Vejlederen kan således ikke tage mange forventninger for givet, og det er derfor oplagt at vejleder og vejledt må diskutere disse forhold for at opnå et vellykket forløb.

Vi har ikke som fx Laustsen et al. (2012) eksplicit undersøgt *hvordan* man ønsker at forventningsafstemningen skal finde sted – fx i form af et såkaldt vejlederbrev som de foreslår – men vi mener at vores resultater lægger op til at man som vejleder skal være forsigtig med at tro at studerendes behov og ønsker er ens. Fordi studerendes erfaringer og forventninger er forskellige, er det oplagt at forestille sig at de vil læse det samme vejlederbrev forskelligt og få forskelligt ud af det. Vores anbefaling er derfor at man gør forventningsafstemningen til en løbende proces og et tilbagevendende emne i vejledningen. Et vejlederbrev som beskrevet af Wichman-Hansen & Jensen (2013) og Laustsen et al. (2012) er et redskab hvor vejlederen i høj grad beslutter hvad der er vigtigt at tale om som en del af forventningsafstemningen. Vi mener at vores resultater har vist at der kan være behov for også at bruge andre mere åbne dialogiske metoder hvor de studerende kan få mere indflydelse på hvad skal tales om og laves aftaler omkring.

På baggrund af vores resultater mener vi at det er relevant for vejlederen at spørge de studerende om deres forventninger til at skulle skrive speciale, herunder deres følelser, bekymringer og tidligere erfaringer – altså det vi forsøger at samle under overskriften "faglig sikkerhed". Vi vil anbefale forsigtighed med at spørge direkte til hvilken karakter nystartede specialestuderende fik for deres BA-opgave. Studerede kan føles sig sat i bås, og der kan være mange gode grunde til at et BA-projekt ikke endte så godt som det kunne. Omvendt er vi også bekymrede for at studerende starter på specialeskrivningsarbejdet med urealistisk høje forventninger til hvilken specialekarakter de kan (og vil) opnå. Det kan, er vi sikre på, føre til både stor skuffelse og øget mentalt pres. Samlet set vil vi på ingen måde sige at tidligere karakterer og erfaringer med vejledning skal træde i stedet for den personlige forventningsafstemning, men blot at det kan være elementer der kan indgå i en sådan afstemning.

Referencer

- Andersen, H. L. & Jensen, T. W (2007). *Specialevejledning – rammer og roller*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Anderson, C., Day, K. & McLaughlin, P. (2008). Student perspectives on the dissertation process in a Master's degree concerned with professional practice. *Studies in Continuing Education* 30(1), 33-49.
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences, 2nd ed.* Hillsdale N.J: Lawrence Erlbaum.
- Danske Universiteter (2017). *Tal om de danske universiteter 2017*. url: https://dkuni.dk/wp-content/uploads/2018/04/du_tal_om_danske_universiteter_2017.pdf (hentet 15. januar 2019).

- Demb, A. & Funk, K. (1999). What do they master? Perceived benefits of the master's thesis experience. *NACADA Journal* 19(2), 18-27.
- Eurostat (2018). *Tertiary education statistics*. url: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics (hentet 15. januar 2019).
- Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics, 4th ed.* London: Sage.
- Van Gennepe, A. (1909 [1960]). *The rites of passage*. London: Routledge.
- Gatfield, T. (2005). An investigation into PhD supervisory management styles: development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management* 27(3), 311-325.
- Grant, B.M. (2005). Fighting for space in supervision: fantasies, fairytales, fictions and fallacies, *International journal of qualitative studies in education* 18(3), 337-354.
- Greenbank, P. & Penketh, C. (2009). Student autonomy and reflections on researching and writing the undergraduate dissertation, *Journal of Further and Higher Education* 33(4), 463-472.
- Handal, P. & Lauvås, G (1997). *Vejledning & praktisk fagteori*. Århus: Klim.
- Handal, P. & Lauvås, G (1998). *Hovedfagsvejledning ved Universitetet i Oslo*. Universitetet i Oslo, Fagområdet for universitetspedagogikk.
- Handal, G., & Lauvås, P. (2007). Veiledning i de videregående uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), 4-10. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5635>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview, 3. udg.* København: Hans Reitzel.
- Lauridsen, L.K (2006): Forventninger kontra fakta. *Universitetsavisen* 7. december 2006. Hentet fra <https://universitetsavisen.ku.dk/dokument9/nyhedsarkiv/2006/2006-12/061207j/>
- Laustsen, S., Wichmann-Hansen, G., Aagaard, H., Bahrami, G. & Dreyer, P. (2012) Brugen af vejlederbrev til universitetsstuderende – en diskussion af dets betydning i vejledningsprocessen. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 46-57. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5854/5340>.
- Harboe, T. & von Müllen, R. (2006). De studerendes forventninger til specialevejledningen, en spørgeskemaundersøgelse på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet og Det Juridiske Fakultet, Københavns Universitet. Københavns Universitet, Pædagogisk Center for Samfundsvidenskab.
- Jensen, H. N. (1992). *Specialevejledning – resultater af en undersøgelse blandt vejledere og vejledte*. København: Københavns Universitet, Institut for Statskundskab.
- Jensen, H. N. & Christensen, N. (2012). *Dialogisk specialevejledning - sammenfattende rapport om projektførelse og resultater*. Københavns Universitet, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet.
- Kleijn, R. A. M. de, Mainhard, M. T., Meijer, P. C., Pilot, A. & Brekelsmans, M. (2012). Master's thesis supervision: relations between perceptions of the supervisor-student relationship, final grade, perceived supervisor contribution and student satisfaction. *Studies in Higher Education* 37(8), 925-939.

- Mainhard, T, van der Rijst, R., van Tartwijk, J. & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education* 58, 359-373.
- Murphy, N., Bain, J. D. & Conrad, L. M. (2007). Orientation to the research higher degree supervision. *Higher Education* 53(2), 209-234.
- Rienecker, L., Harboe, T. & Jørgensen, P. S. (2005). *Vejledning – en brugsbog for opgave- og specialevejledere på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2006). *Den gode opgave, 3. udg.*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tofteskov, J. (1996). *Projektvejledning – og organisering af projektarbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Universitetsavisen (2019). Kritik: Nye specialefrister udhuler specialet og stresser studerende. Hentet fra <https://uniavisen.dk/kritik-nye-specialefrister-udhuler-specialet-og-stresser-studerende/>
- Wichmann-Hansen, G., Eika, B., & Mørcke, A. M. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), 11-19. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/5636>.
- Wichmann-Hansen, G. & Jensen, T. W. (2013). Processtyring og kommunikation i vejledning. In: Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dollin, J., & Ingerslev, G. M. (eds.), *Universitetspædagogik* (329-350). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Appendiks: Spørgeskema

Dine forventninger til specialevejledningen

Tak fordi du tager dig tid til at udfylde dette spørgeskema.

Denne undersøgelse har til formål at belyse de studerendes forventninger til specialevejledningen.

Spørgsmålene omhandler både personlige forhold og erfaringer i relation til specialeprocessen

samt forventninger til vejleder.

Besvarelsen tager 5-10 minutter at gennemføre og er anonym.

Hvis du har spørgsmål til undersøgelsen, kan du skrive til: jthoegersen@hum.ku.dk

Første del handler om personlige forhold og forventninger omkring specialeprocessen

1. Hvad studerer du?

2. Alder

3. Køn

Kvinde

Mand

Andet: _____

4. Hvordan har du det med at skrive speciale?

Jeg frygter	1	2	3	4	5	6	7	Jeg er helt tryk ved
det								det

5. Hvilken karakter forventer du at få for dit speciale?

00

2

4

7

10

12

6. Har du planer om en ansættelse ved et universitet (ph.d.)?

Ja

Nej

Arbejdsform**7. Hvilke karakteristiker passer bedst på din måde at arbejde på? (Vælg 1-2)**

- Jeg har svært ved at koncentrere mig i længere tid ad gangen
 Jeg når sjældent de mål, jeg har sat mig for
 Jeg er god til at sætte og overholde deadlines
 Jeg arbejder bedst, når jeg har god tid
 Jeg har svært ved at arbejde, hvis jeg ikke er inspireret eller motiveret
 Jeg arbejder bedst under pres

8. Hvor mange timer om ugen regner du realistisk set med at arbejde på specialet?

9. Har du arbejde ved siden af?

- Ja
 Nej *Spring til spm. 11*

10. Hvor mange timer? (kun stillet hvis man har svaret "ja" til spm. 9)

11. Er der personlige forhold, der kan indvirke på din arbejdsevne (såsom psykiske udfordringer, privatliv eller fysisk funktionsnedsættelse)?

- Ja
 Nej *Spring til spm. 13*

12. Beskriv gerne: (kun stillet hvis man har svaret "ja" til spm. 11)

13. Hvilken karakter fik du for dit BA-projekt?

- 2
 4
 7
 10
 12

De næste spørgsmål handler om din erfaring med vejledning og dine forventninger til nuværende eller kommende vejledning**14. Hvad er din tidligere erfaring med vejledning?**

Meget positiv

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Meget negativ

15. Uddyb gerne:

16. Har du en vejleder på nuværende tidspunkt?

- Ja
 Nej *Spring til spm. 22*

17. Hvor mange vejledningsmøder har I haft? (kun stillet hvis man har svaret "ja" til spm. 16)

18. Kendte du din specialevejleder i forvejen? (kun stillet hvis man har svaret "ja" til spm. 16)

- Ja
 Nej *Spring til spm. 20.*

19. Hvor kender du hende/ham fra? (kun stillet hvis man har svaret "ja" til spm. 18)

- Af omdømme (fx anbefaling fra andre studerende)
 Fra undervisning eller vejledning
 Har læst hendes/hans faglige profil
 Andet: _____

20. Har du selv valgt din vejleder eller haft indflydelse på valget? (kun stillet hvis man har svaret "ja" til spm. 16)

- Ja
 Nej *Spring til spm. 22.*

21. Hvad er det primære grundlag for dit valg af vejleder? (kun stillet hvis man har svaret "ja" til spm. 20)

- Personlighed
 Faglighed

Er det vigtigt for dig, at du og din vejleder laver klare aftaler fra starten om:**22. Arbejdsproces (møder, deadlines, antal sider til aflevering o.l.)**

- Ja
 Nej

23. Specialets indhold og form (teori, metode, analyse o.l.)

- Ja
 Nej

24. Forventninger til hinanden (hvad forventer du af vejleder, og hvad forventer vejleder af dig)

- Ja
 Nej

25. Hvad har du mest brug for, at din vejleder hjælper dig med? (Vælg op til 2)

- Emneafklaring
 Litteratur/teori
 Metode og empiri/dataindsamling
 Analyse
 Diskussion af specialets argument(er)
 Retning og struktur på specialeprocessen

___ Andet: _____

26. Skal vejleder godkende det endelige speciale før aflevering?

- ___ Ja
___ Nej

27. Hvor længe forventer du, et gennemsnitligt vejledningsmøde vil tage?

- ___ 20-30 min
___ 30-45 min
___ 45 min - 1 time
___ 1 - 1 1/2 time
___ 1 1/2 - 2 timer

28. Skal vejleder være tilgængelig mellem vejledningsmøderne (via mail eller telefon)?

- ___ Ja
___ Nej *Spring til spm. 30.*

29. Hvor lang tid bør der maksimalt gå, før vejleder svarer på en henvendelse fra dig?

(kun stillet hvis man har svaret "ja" til spm. 28)

- ___ 3 timer
___ 1 dag
___ 2 dage
___ 4 dage
___ 1 uge
___ 2 uger

30. Skal vejleder tage kontakt til dig, hvis det er lang tid siden jeres sidste kontakt? *

- ___ Ja
___ Nej

De næste spørgsmål handler om vejleders rolle og egenskaber

31. Hvilken rolle foretrækker du fra din vejleder?

- ___ Min vejleder skal lade mig arbejde frit uden for mange krav
___ Min vejleder skal stille krav og give mig konkrete opgaver

32. Betyder det noget for dig, om du kan tale med din vejleder om personlige forhold?

- ___ Ja
___ Nej

33. Betyder det noget for dig, om der er plads til small-talk mellem dig og din vejleder (fx om fritid og fælles interesser)?

- ___ Ja
___ Nej

34. Hvilke egenskaber foretrækker du først og fremmest hos din vejleder? (Vælg de 5, der passer bedst)

- ___ Åben overfor mine idéer

- Forstående
- Tålmodig
- Fleksibel
- Tillid til mine evner
- Struktureret
- Erfaren vejleder
- Helhedsorienteret
- Opmuntrende
- Kontrollerende
- Ekspert på sit faglige område
- Detaljeorienteret
- Kritisk
- Konkret
- Tiltalende personlighed
- Diskuterende
- Abstrakt tænkende
- Kan give specialet retning
- Får mange idéer

35. En vejleder skal først og fremmest være:

- Ekspert inden for mit specialeområde
- En guide i specialeprocessen

36. Hvor meget tror du, vejleder betyder for resultatet af det endelige speciale?

Meget lidt	1	2	3	4	5	Rigtig meget

Tak for besvarelsen

kontakt: jthoegersen@hum.ku.dk

DUT Guide to research presentations

Linda Greve^{a,1}

^aHead of Learning, PhD, Science Museums, Aarhus University

Two of the most common mistakes made during the thousands and thousands of conference presentations held at conferences each year are: 1) the presenter forgets the purpose of the presentation (to inspire, communicate, get feedback and create a networks) and withdraws to a private party with his or her slides and presenter notes where the audience is essentially not needed. 2) The presenter makes the Cartesian divide between mind and body, and believes that body language, voice and interaction with the audience is unimportant when presenting scientific facts.

This DUT Guide will take you through the six easy steps to better academic presentations.

Six easy steps to better academic presentations:

1. Make brainstorm and outlines
2. Prepare a good start and a strong ending
3. Make slides for the audience
4. Prepare for talking to (actual) people
5. Make use of your body and mind
6. Get feedback

Background

Imagine yourself engaged in a good conversation with good friends in your home. How do you hold your body? How is your tone of voice? Imagine that you are trying to explain your newest research insight. Something you find really interesting and important. Then imagine the same content in a different context: trying to explain something you find interesting and important but to colleagues at a meeting. What would be different from the first scenario?

Context comes with affordances and constraints: some things the context supports and potentially even calls for; and some things that will be suppressed or toned down. This is true for all kinds of conversational contexts. Thus, also for the academic presentation. This article addresses how the affordances and constraints of the academic presentation will lead to producing and delivering better research presentations.

The concept of affordances and constraints stems from psychology (Gibson, 1979). This classical approach has a lot to offer academic presentation, since one of the issues is – precisely – unclear expectations and conceptualizations of the genre and register.

¹Contact: greve@au.dk

Real time vs. prepared

A well-known challenge in research presentation is talking in real time in front of an audience but in a highly prepared and time-limited format. Part of achieving success in academic presentation is timing – to end exactly when the session chair shows you the “stop” sign. This calls for a high degree of precision and preparation. Unfortunately, many scholars prepare by writing down what they want to say, word by word.

Unsurprisingly, we as a species have had a tradition of oral narration for far longer than we have had a written one (Ong, 2012). However, in academia written language has for decades, if not centuries, been the predominant format. Naturally, you can spread your thoughts wider across geography and time when they are contained in writing. However, in more recent years formats such as TED talks, YouTube and numerous MOOC platforms have opened the doors to a shift in academic orality – it has become a road to influence, if you can tell the tale of your research in an appealing and relevant manner.

Oral and written language are profoundly different. Oral language is imperfect but conducted in real-time. Written language is perfect, but not interactive. This in turn makes academic presentations at conferences and meetings more important, precisely because the audience could have downloaded and read your paper at home and could have seen a video of you presenting it on YouTube. Due to the possibilities of disseminating your research and results online, going to a session and listening to your presentation should add something more than seeing a video or reading the paper could contribute.

The academic presentation in a modern day and time must add more to the experience and connect you as a researcher to your results, methods and contributions. The scope of an academic presentation is to make yourself relevant as a source of inspiration and as part of the network of the audience. This is best done by making use of the expectations of genre and register and to authentically present yourself as potential collaborator and relevant reference.

The process of preparing good research presentations is as old as Aristotle (387-322 B.C.). He, and later the Roman public speaker Cicero (106-43 B.C.), emphasize the importance of using a preparation model divided into five phases, and staying within one phase at a time. The five phases will be the structure for the advice given below. For an overview of the five phases, see table 1.

Table 1

LATIN NAME OF PHASE	CONTENT IN PHASE
1. INVENTIO	Deciding on topic and target audience Analysing the rhetorical situation and the genre
2: DISPOSITIO	Making a coherent argument and structure for the presentation
3: ELOCUTIO	Deciding on speech acts and language
4: MEMORIA	Making slides and potentially writing a manuscript or cue cards

5: ACTIO	Rehearsing the talk
	Preparing immediately before the presentation
	Delivering the presentation
	Evaluating the presentation

1. Make brainstorm and outlines

To some presenters, *presentation* equals *PowerPoint presentation*. This calls for preparing the presentation by opening a new presentation in PowerPoint. Don't!

This is perhaps the single biggest mistake in the history of preparing academic presentations. You will end up with an incoherent presentation consisting of random elements in the order you accidentally came up with them in. This is visible in the presentation when presenters become surprised by the order of slides, use a large number of modal verbs (e.g. could, would, should, might – signalling uncertainty) and would be unable to present had the projector been out of order.

A good academic presentation starts with a brainstorm and an outline. In the five-phase model this phase is called *Inventio* – the phase of inventing your presentation. Here you should get an overview of what you could potentially say (the topic) and what you know about audience and setting (the rhetorical situation) (Greve, 2016; Mccroskey, 2015).

Since the purpose of the academic presentation is to display your research and potentially obtain feedback, you should emphasize what the audience should know in order to understand the significance of your work and to provide qualified feedback. To do this, map the potential elements of your talk. A good brainstorm is undisturbed (put away phones and computers), time-limited (no more than 20 minutes) and makes use of a structured method. This could be mind-mapping, or similar.

When you have a map of what you *could* put into your presentation take a look at the audience, the setting and the time frame and choose what *should* go into your presentation.

Now it is time to create an outline stating each element of the talk, as well as the time allocated to the element. In the rhetorical preparation model this phase is known as *Dispositio* – making your dispositions.

You need a focused outline both in terms of what is relevant in this specific presentation and how you succeed in spending time talking about what is relevant for the audience, as well as for you to show and obtain feedback on. You can borrow the classic IMRD structure from academic writing for your presentation. This provides a good framework for you to remember and for the audience to recognize. The four letters stand for:

- Introduction (stating the problem and the need for a solution as well as prior research)
- Method (how you obtained your results – the evidence of your claim)
- Results (your claim, what you found and why it is interesting)
- Discussion (problems, rebuttals, further research)

To most presenters it is easier to talk about introduction and method since it holds less conflict and less of your own work – but it is in results and discussion that you really show yourself as a researcher, which is why it is of utmost importance that you allocate time for the latter two elements.

As a good hook into the presentation, you can choose to unveil something from the results, which will be interesting and intriguing for the audience. A different approach to the hook is to describe the problem you are researching and what got you intrigued. No matter what, good starts and endings are essential.

2. Prepare a good start and a strong ending

When the outline is in place, find out how you would like to start and end. If you have an outline, you can remember and feel at home in your presentation the first two and the last two minutes, your nerves will calm, and you will come across as more confident.

At conferences, the audience will hear a huge number of presentations. Yours needs to stand out. You need to attract attention to your topic and the relevance of your research. Thus, a good start is essential. Find an example, a surprising result, show a case, ask a question for the audience to reflect briefly upon – something that drags the audience into your line of thinking and sparks interest in what is to come.

A recipe for a bad start is to look into your screen while stating your name, the title of your presentation and all your affiliations. The audience want to be seen and they want to feel relevance. Thus, a recipe for a good start is to look at the audience and let them see how your presentation is going to be worth their time by stating either results, case or your motivation.

Equally, the ending of the talk is important. Sum up the outline of the talk and consider returning to the case or question from the beginning, showing the audience how we see things differently in light of your talk. At most conferences the talk will end with applause. Make rhetorical space for that by thanking people for their attention. After the applause, take questions.

The endings you should refrain from are “That’s all I had ...” or “I hope you got something out of it”. These speech acts will drag all energy out of your talk and that lack of energy will travel into the Q&A session afterwards.

By concluding the first two phases in the rhetorical model your presentation is almost done, and you would be able to give it without any other help – because you know the flow and the overall outline, and you know how to attract attention and to close your part of the session down.

3. Make slides for the audience

Now that outline, start, ending and argument are in place, it is finally time to open your computer and start producing visuals. For obvious reasons making slides is not part of the old Greek model, but nevertheless it would count as part of the fourth phase called Memoria – remembering the presentation.

The important point here is to make slides that assist the audience’s understanding rather than your memory. What would make your points, your data and your results visual and easy

to decode and understand for the listeners? That is the most important question when making your visuals.

Make as few slides as possible and make them so that they assist the perception and understanding of the audience. If you have only a limited number of slides it is easier for you to control time, because you can measure out how much you say instead of ending up skipping multiple slides you did not have time to cover. The slides are not communicators of the outline or content – you are! The slides are visual aids for the audience. Apart from the first and last slide, consider using the IMRD structure for the slides. The presentation will be easy to follow for the audience and easy for you to remember – both of which increase the success of your presentation.

The dos and don'ts in slides are well documented online. A recommended resource is that of Garr Reynolds (2014). His online advice is also worth following. However, four basic tenets of advice for academic slides are:

1. Refrain from using bullet lists – we tend to decode them as prioritized and they are usually just brainstorm. They are boring and often mainly made for the speaker. Illustrate your point instead – or make one simple point that you can flesh out in your narration.
2. Do not write whole sentences (unless it is a quote) – they will make you read aloud, which is boring and hard to do well.
3. Make or find relevant illustrations, graphs etc. that are easy for the audience to decode and that hold information for you to explain naturally.
4. Don't ask questions in writing (unless you actually want the audience to answer): questions signal insecurity – statements work much better. Use the slide headline to direct the attention and focus of the audience, should they drift for a moment during your presentation.

The most common mistake I have observed over 15 years of training academic presenters is too much text in too many slides. Everyone knows it is wrong, but many end up doing it anyway. A good rule of thumb is to have one slide per 2-3 minutes, meaning that five slides plus title slide and references would be ideal for a 15-minute talk. Making light, precise slides that are easy to decipher will win the audience over much more effectively and communicate your message in a much clearer way.

4. Prepare for talking to (actual) people

How would you normally prepare for giving an academic presentation? Most presenters I have met sat in a hotel room or office space, laptop in lap and whispered their way through the slides.

Going back to the scenarios in the beginning of this article, sitting on your sofa and talking to friends involves a different level of stress and risk as well as different bodily posture and interaction to standing in front of colleagues and giving a talk.

You can either present in front of someone, in front of a mirror, or you can put up your mobile phone where people's faces would be and record yourself. All three situations will give you the feeling of someone looking at you and interacting with you. Time the presentation and know that it will most likely last longer when giving the real presentation than at home in front of the mirror.

When you rehearse, do not forget to put in the little breaks, rhetorical questions, room for laughter and applause. Otherwise, it might catch you by surprise when you are presenting for real.

The general recommendation is to rehearse shorter presentations around six times. When rehearsing you should give the whole presentation from beginning to end and then make your corrections. After corrections have been made, go through it one more time, make corrections and repeat. This way you rehearse the coherence and structure of the talk rather than individual elements. If you start again each time you stumble upon something you want to correct you will end up with a very well-rehearsed beginning and an under-rehearsed end.

The last important point when rehearsing is that you should try to tell a story about your research rather than reading a story from manuscript or memory. If your structure is clear and the slides supportive, you ought to be able to tell the story in your own (scientific) words. The expectation for a talk is not perfection. When we talk, we start sentences with no ending, and we make little mistakes. That is to be expected in oral communication. If your wording is too close to written language, it is deciphered as such and you lose the feeling of real time and importance. If what you say adds nothing to your paper, then reading the paper would be easier.

Preparation should thus be oral, as close to the actual situation as possible, and with a focus on telling a coherent story rather than saying specific words in a specific order.

5. Make use of your body

From the moment the audience can see you, the presentation has started. While you set up your computer and find your presentation, we can follow. Check that you have the right cables to connect. Choose the wording of files and folders carefully and consider your background picture if you use your own computer. This considers that fifth and last phase of the rhetorical preparation: Actio – the actual performance.

Your body does not betray you and it is not communicating anything on its own. This dichotomy between body language and language is old-fashioned and wrong. You are your body, including thoughts, voice, body language etc.

Being nervous in a presentation is most frequently due to poor/incorrect preparation and fear of loss of control and loss of face. Nerves are manageable and will in turn reduce the fear of losing control.

If you know exactly how to enter and exit the presentation, this will reduce nervousness. Most people feel nervous at the beginning and the end of the presentation. This is exactly why the beginning and end are so important. If you know what to do, it reduces the anxiety of doing it.

During the presentation, make eye contact with the audience. Look them in the eye. All of them. Even the sceptical ones. Everyone wants to be seen and if you show that you dare to look at them and invite them into your talk, they will be easier to engage. If you look away, into the floorboards or stare at the wall at the end of the room, they will start wondering about your behaviour rather than what you say.

Never direct attention towards your nervousness by addressing it verbally. Either the audience cannot see it, and then they do not have to know; or they see, and there is no reason to emphasize it.

Bring a presentation remote. This will allow you to move away from the screen.

Stand on both feet, approximately hip width apart. You will look confident and trustworthy. Never cross your legs. If you find yourself standing with all your weight on just one leg or with your legs crossed, just move back to your good position with equal weight on each leg.

Just before entering the stage, roll your shoulders back three times. This will allow you to have a broad and open chest, making it easier to breathe and helping you look more confident.

If possible, have the canvas or screen on your right-hand side. This way, you stand in direct continuation of the reading direction of the audience. They will look at the slide and then look at you.

When you deliver important messages like your hook in the beginning of the presentation, your most significant results and your closing remarks, stand in the middle of the room. This way there is a clear visual difference between when you present your overall argument and when we should really pay attention.

If relevant and possible, use visuals other than slides. This could include bringing an artefact, writing on a flip board or blackboard or similar. By writing or showing something, you break the continuous flow of slides and this in turn directs attention to important parts of your talk.

A good way of learning how your body performs during presentations is to film yourself. Play the movie in fast-forward, and you will know if you have any repetitive patterns that are drawing attention away from your message.

6. Get feedback

The last piece of advice is to get feedback. Your mobile phone will provide you with some insight into how you perform. However, a trusted colleague can potentially help you more.

The kind of feedback you are looking for is formative rather than summative. It is not so much an overall evaluation or grade that will help you, but an assessment of how you can progress as an academic presenter.

If you have been working with a specific element of your presentation you could ask for feedback on that. E.g. how you interact with the audience, how your outline works or how you handle questions.

A simple framework for feedback is to have two questions:

1. What went really well and how is that transferable into the next presentation?
2. What went less satisfactorily and how can you avoid a similar situation next time?

It is important to focus on what went well first – otherwise you might end up correcting something that in turn ruins something that is really good.

You will most likely progress as a presenter for the rest of your career. Technology will change, conference concepts will change, audiences will change. As a presenter, you will have

to change with all that. Thus, it is important that you always self-evaluate and, preferably, also ask a colleague for feedback occasionally.

Concluding remarks on becoming a better presenter

The key to becoming a better presenter is experience and knowledge of the genre.

See each presentation as a learning point in your progression. In almost any line of career presentation is a fundamental skill and, as such, it can be developed.

This article provides you with five easy steps to take towards becoming a better academic presenter. Bear in mind that an academic presentation is an opportunity to show and interact about your results with likeminded people – it is not an exam, but the opening of a discussion.

There is no one way of delivering a good academic presentation, but all good presentations have the following in common: an enthusiastic presenter, a coherent and relevant story, new knowledge that could not have been obtained elsewhere and a shared experience with like-minded people. That is in its essence making use of the affordances of the academic presentation.

References:

- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, Genre, and Style*. Cambridge University Press.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. Hove, United Kingdom: Taylor & Francis Ltd.
- Greve, L. (2016). *Den gode præsentation*. Samfundslitteratur.
- Mccroskey, J. C. (2015). *An Introduction to Rhetorical Communication*. Routledge.
- Ong, W. J. (2012). *Orality and Literacy* (3rd edition). London; New York: Routledge.
- Reynolds, G. (2014). *Presentation Zen design: A simple visual approach to presenting in today's world*. (2. edition.). Berkeley, Calif: New Riders.

DANSK UNIVERSITETSPÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Årgang 16 Nummer 28/2020

Titel: Undervisningens teknologier og teknikker

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

REDAKTION

Katrine Lindvig, Institut for Naturfagernes Didaktik, (KU) (ansvarshavende redaktør)

Rie Troelsen, SDU Universitetspædagogik (SDU)

Lotte Dyhrberg O'Neill, SDU Universitetspædagogik (SDU)

Kamilla Pedersen, Center for Sundhedsvidenskabelige Uddannelser (AU)

Ole Eggers Bjælde, Science & Technology Learning Lab (AU)

Signe Skov, Institut for Mennesker og Teknologi, (RUC)

Ulla Bergen, Teaching & Learning, Copenhagen Business School