

**DUU TT**

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

TEMA:

**Autentisk  
læring**

Årgang 15 nr. 29/2020

# Indhold

Leder: Et autentisk universitetspædagogisk pusterum <i>Katrine Lindvig</i>	1
Muligheder og dilemmaer i forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende <i>Anne Vorre Hansen, Magnus Paulsen Hansen, Andreas Hagedorn Krogh</i>	2-13
Can students' attitudes and behaviors be changed by educational interventions? A comparative case study <i>Vidar Gynnild, John Sølve Tyssedal</i>	14-33
Erfaringer fra et rollespil Pædagogiske og teoretiske perspektiver på autenticitet <i>Jens Kjær Riemer, Jens Tofteskov</i>	34-44
Hvad bekymrer nye ph.d.-stipendiater? <i>Sofie Kobayashi, Olga Trolle</i>	45-69
3 opmærksomhedspunkter i overgangen til universitetet Hvad kan vi lære af Arts-studerendes oplevelse af at starte på universitetet? <i>Pernille Risør Elving, Rasmus Hansen</i>	70-86
Klyngevejledning som <i>driver</i> for specialestuderendes videnskabelsesproces <i>Jette Seiden Hyldegård, Hanne Nexø Jensen</i>	87-104
Eksempel, eksemplaritet, erfaring Om iterativ autenticitet i læring <i>Palle Nørgaard, Magnus Hultberg</i>	105-118
DUT Guide: Strategies for criteria-aligned, fair and inclusive oral exams <i>Donna Hurford</i>	119-127
DUT Guide: Studieleherråd <i>Jens Dolin</i>	128-135

# Et autentisk universitetspædagogisk pusterum

Katrine Lindvig<sup>a,1</sup>

<sup>a</sup> Ansvarshavende redaktør for Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, DUT

Det er en mærkelig tid. På nogle punkter har vores arbejdsliv og hverdag været sat i stå og på hold – på andre områder føles det, som om det aldrig har gået hurtigere. Aldrig før har vi været så meget 'på' og samtidig så meget alene. Det har for mange været en svær øvelse at være hjemme og til stede i undervisningen samtidig.

Nærværende nummer handler, modsat stort set alt andet lige nu, ikke om corona. Det handler heller ikke om onlineundervisning, nedlukning eller de mange hybride undervisningsrum, som gennem det seneste halve år er blevet hverdag for undervisere og studerende. Alligevel rummer bidragene i DUT 29 erfaringer, pointer og anbefalinger, som også er relevante for den situation, vi pt. befinder os i.

Temaet for dette nummer er nemlig autentisk læring. Begrebet spænder bredt og dækker blandt andet læringssituationer, der afspejler virkelighedens praksis og arbejdsformer, og som evner at skabe engagement og stimulere til refleksion under den faglige såvel som personlige udvikling, som den studerende gennemgår under studiet. Autentiske læringssituationer er derfor også et mål at stræbe efter, selvom undervisningen er rykket til et onlinenum.

Autentiske læringssituationer kan se ud på mange måder: Casebaseret opgaveløsning, rollespil, erhvervspartnerarbejde, projektbaseret læring, problembaseret læring og praktikophold er blot nogle af mange bud på universitetspædagogiske tiltag til at fremme overgange fra uddannelse til praksis. Fælles for de fleste tilgange er dog, at de sætter den studerende og dennes erfaring i centrum.

Dette er også en fællesnævner for artiklerne i DUT 29, selvom de indholdsmæssigt er meget forskellige: Fra et fokus på klyngevejledningens muligheder for at understøtte og fremme forskningslignende processer i uddannelsessammenhæng (Hyldegård et al.); rollespil som kobling mellem læringssituationen og den virkelighed, det lærte skal anvendes i (Riemer & Tofteskov); erfaringer fra pædagogiske interventioner i et matematik kursus (Gynnild & Tyssedal); scenarieøvelser og transfer i praksisfællesskaber som led i udvikling af en faglig identitet hos den studerende (Nørgaard) – til studerendes blik på overgangen til universitetet (Hansen & Elving), muligheder og dilemmaer i forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende (Hansen et al.) samt problemer, som fylder hos de ph.d.-studerende i starten af studiet, men ikke nødvendigvis bliver til reelle udfordringer senere hen (Kobayashi & Trolle).

Derudover rummer DUT 29 en håndsrækning til underviserne i form af Jens Dolins guide til studieledere og Donna Hurfords guide til mundtlige eksamener.

Jeg håber, at du som læser vil opleve DUT 29 som værende et autentisk universitetspædagogisk pusterum midt i en coronatid, og at du derudover finder inspiration til at bringe autenticitet ind i din undervisning og vejledning – hvad enten den foregår foran eller gennem en skærm, i laboratoriet, klasselokalet, sofaen, grupperummet, auditoriet eller i felten.

God læselyst.

---

<sup>1</sup> Kontakt: [katrine.lindvig@ind.ku.dk](mailto:katrine.lindvig@ind.ku.dk)

# Muligheder og dilemmaer i forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende

Anne Vorre Hansen<sup>a,1</sup>, Magnus Paulsen Hansen<sup>b</sup>, Andreas Hagedorn Krogh<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

<sup>b,c</sup> Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, Roskilde Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Danske universiteter er i stigende grad optaget af at igangsætte forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende som en særlig form for forskningsbaseret undervisning. Hvordan disse samarbejder kan og bør fungere i praksis, samt hvad der er de universitetspædagogiske implikationer heraf, er dog fortsat uklart. Denne artikel undersøger derfor forskningssamarbejder som en særlig universitetspædagogisk praksis. Baseret på teori om forskningsbaseret undervisning og samarbejdsbaseret læring udfoldes muligheder og dilemmaer i forskningssamarbejdet. Gennem tre empiriske eksempler på forskellige typer forskningssamarbejde diskuterer artiklen endvidere mulige tilgange og strategier til at udnytte mulighederne og håndtere dilemmaerne. Endelig gives en række anbefalinger til videre forskning om, og udvikling af, den universitetspædagogiske praksis på danske universiteter.

## Indledning

En forsker på et universitet forventes at levere forskningsbaseret undervisning. Forskningsbaseringen af uddannelserne er et krav ifølge universitetsloven (LBK nr. 172 af 27/02/2018, §2), men også en pædagogisk vision på danske universiteter. I praksis rummer termen forskningsbaseret undervisning i vid udstrækning mulighed for fortolkning, og midlerne til at indfri målet er mangfoldige (Brew, 2006; Dohn og Dolin, 2013; Damsholt, Jensen og Rump, 2018). I sin bredeste definition dækker den al universitær undervisnings- og vejledningsaktivitet, som udføres af forskere eller i regi af et forskningsmiljø (Rump og Healey, 2011). En udbredt måde at sikre forskningsbaseret undervisning af uddannelserne er ved at lade forskere formidle viden til studerende gennem forelæsninger og anden curriculum-baseret kursusaktivitet (Healey og Jenkins, 2018).

Danske universiteter er imidlertid i tiltagende grad begyndt at interessere sig for nye mere deltagelses- og samarbejdsbaserede måder at sikre forskningsbaseret undervisning af uddannelserne på, nemlig gennem 'studenterdeltagelse i forskningsprojekter' (Strategisk rammekontrakt for KU 2018-2021) og 'samarbejder mellem undervisere og studerende ift. projektsamarbejde og formidling' (Strategisk rammekontrakt for RUC 2018-2021). Sådanne former for forskningssamarbejde kan give studerende unikke muligheder for at tillære sig forskningsfærdigheder og øge deres selvtillid og motivation (Wulf-Andersen, Hjort-Madsen og Mogensen, 2015). International forskning har imidlertid vist, at medforskertanken både involverer en risiko for at ende i en slavemodel, hvor studerende udnyttes som gratis arbejdskraft i forbindelse med rutineprægede opgaver (Chang, 2005), eller i en elitemodel, hvor kun de dygtigste studerende gives mulighed for at indgå i og høste fordelene af samarbejdet (Healey og Jenkins, 2018).

---

<sup>1</sup> Kontakt: vorre@ruc.dk

I lyset af den stigende interesse for forskningssamarbejde mellem undervisere og studerende på danske universiteter identificerer og diskuterer denne artikel en række centrale dilemmaer i denne særlige form for forskningsbaseret undervisning. Ønsket er at undersøge forskningssamarbejde som en bred betegnelse for en vifte af forskellige praksisser og derved danne et afsæt for fremtidig begrebsudvikling og videre forskning. Det gør vi ved først at præsentere en række teorier og begrebstypologier, som kan bruges til at forstå forskningssamarbejde som distinkt universitetspædagogisk praksis. Dernæst identificerer og diskuterer vi nogle centrale dilemmaer forbundet med øget forsknings- og undervisningsintegration. Herefter præsenterer vi tre illustrative eksempler fra vores egen praksis på forskellige typer forskningssamarbejde og måder at håndtere dilemmaerne på i praksis. Endelig formulerer vi en række tentative bud på, hvordan universiteter, forskere og undervisere kan understøtte og udvikle velfungerende samarbejder mellem forskere og studerende, som undgår slavemodellen, når bredere ud end elitemodellen og indfrier de læringspotentialer, som ligger i samarbejdet.

### **Forskningssamarbejde som distinkt universitetspædagogisk praksis**

Den universitetspædagogiske litteratur om forskningsbaseret undervisning tilbyder en række teorier og begrebstypologier, som er relevante for at udvikle en dybere forståelse af forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende. De kan bruges i undersøgelsen af konkrete samarbejdspraksisser og de dilemmaer, som opstår, når undervisere og studerende arbejder sammen omkring forskning. Centrale spørgsmål vedrører i den forbindelse relationen mellem forskning og undervisning, rollefordelingen mellem forsker og studerende og den grundlæggende forståelse af forskning. Mick Healey (2005) identificerer i sin hyppigt refererede 'teaching-research-nexus' fire idealtypiske forbindelser mellem forskning og undervisning, herunder to underviserfokuserede og to studenterfokuserede. Underviserfokuseret undervisning kan enten være forskningsledet, hvor underviseren præsenterer studerende for den nyeste forskning på et bestemt felt, eller forskningsorienteret, hvor underviseren underviser de studerende i metode- og videnudvikling inden for faget. Studenterfokuseret undervisning kan enten være forskningsvejledt, hvor de studerende selv præsenterer og diskuterer aktuel forskning, eller forskningsbaseret, hvor de studerende engagerer sig i forskningslignende aktiviteter (Healey, 2005.). Forskningssamarbejde mellem undervisere og studerende kan finde sted i hele 'teaching-research-nexus'. Hvor i 'nexus' et konkret forskningssamarbejde placerer sig, afhænger af typen af samarbejde, og hvordan det gribes an. Når forskningssamarbejde sker i tilknytning til et større forskningsprojekt, vil det hurtigt blive overvejende forskningsledet og -orienteret, i det omfang forskningsprojektets undersøgelsesdesign, teorigrundlag, metoder og analyseopgaver er defineret på forhånd. Når samarbejdet derimod finder sted som en selvstændig aktivitet, f.eks. hvis en forsker hjælper de studerende med at skrive en forskningsartikel baseret på deres projektarbejde, så vil det være mere forskningsvejledt og -baseret. Selvom typen af forskningssamarbejde har betydning for, om samarbejdet bliver underviserfokuseret eller studenterfokuseret, vil det imidlertid også være et mere eller mindre reflekteret valg, som underviseren/forskeren træffer qua sin indstilling til samarbejdet og måde at gribe det an på. Hvilke dilemmaer, som kan opstå i den forbindelse, vender vi tilbage til.

Forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende kan ligeledes basere sig på forskellige grundforståelser af, hvad 'forskning' er. Damsholt, Jensen og Rump (2018) skelner mellem tre grundlæggende forskningsforståelser: Forskning kan ses 1) som substans, altså selve udbyttet af en forskningsproces; 2) som et særligt håndværk eller en metodisk tilgang til videns-

produktion; og sidst 3) som en kritisk og reflektiv praksis, hvor erkendelser fører til nye spørgsmål. Forskellige former for forskningssamarbejde vil i varierende grad fokusere på forskning som proces, metode, resultat, indhold eller kritisk-refleksiv praksis. Hvilken betydning forskningsforståelsen har for samarbejdets muligheder og dilemmaer, behandler vi i analysen af de empiriske praksiseksempler nedenfor.

Endelig er der spørgsmålet om rationalet bag den grundlæggende indretning af relationen mellem forsknings- og undervisningsaktiviteter set fra forskerens/underviserens perspektiv. Damsholt og Sandberg (2018) skelner i den forbindelse mellem to rationaler, nemlig adskillelses- og helhedsrationalet. I adskillelsesrationalet anses forskning og undervisning som to væsensforskellige praksisser, der ikke pågår samtidigt, mens man i helhedsrationalet tilgår dem som én samlet praksis, hvor forsknings- og undervisningsaktiviteter integreres. Adskillelsesrationalet gør sig gældende i forbindelse med underviserfokuserede undervisningsformer som forelæsninger, når de opleves som aktiviteter, der tager tid fra forskningen, men også i forbindelse med studenterfokuserede undervisningsformer som det problemorienterede projektarbejde, hvor underviserens forskning ikke må fjerne fokus fra projektgruppens selvstændige arbejde (jf. Olsen og Pedersen, 2018: 257). I modsætning hertil er forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende i udgangspunktet klart baseret på et helhedsrationale, hvor forsknings- og undervisningsaktivitet tænkes integreret. Så hvor forskningssamarbejder, ligesom det problemorienterede projektarbejde, trækker på pragmatismens praksisnære og erfaringsbaserede 'learning by doing'-tilgang (Dewey, 2006), så finder samarbejdet i sidstnævnte primært kun sted imellem de studerende. I modsætning hertil fordrer forskningssamarbejde det, som Haggis (2006) i anden sammenhæng har betegnet en 'collective inquiry', hvor forsker og studerende udforsker og undersøger sammen.

Helhedsrationalet kan have en række umiddelbare fordele for forskeren/underviseren ved, at krydspresset mellem forskning og undervisning mindskes gennem en øget integration. Det er dog også i denne samtænkning og -skabelse, at de mulige dilemmaer opstår, da vægtningen af henholdsvis forsknings- og undervisningshensyn bliver sat på spidsen i samme aktivitet. I det følgende afsnit vil vi se nærmere på, hvordan det både åbner for en række potentielle gevinster for forskere og studerende og for en række vanskelige spørgsmål om, hvordan roller og relationer mellem forsker og studerende konstrueres i et arbejdsfællesskab; herunder hvordan reciprocitet og gensidighed sikres, så samarbejdet mellem forsker og studerende bliver meningsfuldt for begge parter.

### **Dilemmaer i forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende**

Den spirende forskning på området har indtil nu haft fokus på potentialer og udfordringer ved at gøre studerende til medforskere. Positive røster fremhæver, at det tætte samspil med forskere giver studerende unikke muligheder for at tillære sig forskningsfærdigheder, og at det øger deres selvtillid og motivation (Wulf-Andersen, Hjort-Madsen og Mogensen, 2015). Desuden har en række studier understreget de læringsmæssige potentialer ved at tænke de studerende som partnere eller samskabere af viden og værdi, dog primært i forhold til studerende som medskabere af undervisning (Umbach og Wawrzynski, 2005; Bovill, Cook-Sather, Felten, et al., 2016; Dollinger, Lodge og Coach, 2018). Samtidig synes der at være betydelig evidens for, at samarbejdsbaseret læring leder til højere grad af læring, idet dialog og samarbejde i grupper er med til at sikre, at information lagres mere effektivt, og at deltagerne opnår en mere nuanceret forståelse af komplekse sammenhænge (Johnson og Johnson, 1999). Foruden større læ-

ring fremhæves endvidere en række positive afledte effekter for samarbejdspartnerne, herunder øget motivation, sociale kompetencer, selvtillid og resiliens (Johnson og Johnson, 1999:73). Da forskningssamarbejder, som vi har beskrevet dem, bygger på et tæt samarbejde mellem underviser og studerende, og imellem de studerende, ser vi lignende læringspotentialer i denne form. Til gengæld beskæftiger denne litteratur sig i mindre grad med de dilemmaer, der opstår, når samarbejdet også drejer sig om underviserens forskning.

I det følgende ser vi derfor nærmere på to dilemmaer og potentielle barrierer for disse positive effekter – dilemmaet imellem hensynene til a) et investor- og læringsrationale og b) en mainstream- og elitemodel. Dilemmaerne kredser grundlæggende omkring spørgsmålene om, hvem forskningssamarbejdet egentlig er til gavn for – underviser/forsker eller studerende – samt hvorvidt nogle studerende (bør) særbehandles. Vores overordnede argument er, at hvor helhedsrationalet, som beskrevet i foregående afsnit, viser veje til, hvordan førstnævnte dilemma kan overkommes, så åbner sidstnævnte dilemma snarere op for forskellige formål og strategier i forskningssamarbejder.

#### *Dilemma A: Investor- vs. læringsrationale*

Det første dilemma baserer sig på en potentiel interessekonflikt imellem underviser/vejleder/forsker på den ene side og de studerende på den anden. Det er samtidig en indre konflikt imellem rollerne som henholdsvis underviser/vejleder og forsker. På den ene side er der læringsrationalet, der har de studerendes læring som mål, og på den anden side er der investorrationalet, der tilsigter størst muligt forskningsafkast (Damsholt og Sandberg, 2018). Spændingen imellem de to rationaler er bestemt ikke ny. Alt videnskabeligt personale, der både leverer forskning og undervisning, står med udfordringen i at balancere de to aktiviteter i forhold til tid, ressourcer og dedikation samt den ofte ulige anerkendelse af de aktiviteter. Udfordringen i forskningssamarbejder er, som nævnt tidligere, at dilemmaet ikke består i at balancere hensyn til henholdsvis forsknings- og undervisningsaktiviteter, men at balancere rationalerne i én og samme aktivitet. Skal de positive effekter af samarbejdet opnås, kan hverken investor- eller læringsrationalet dominere relationen. Opgaven i samarbejdet må derfor være at balancere forventningen til, hvordan de studerende bidrager til forskningen, og fokuset på, hvordan deres udvikling og læring understøttes.

Hvis investorrationalen tager over, involverer inklusion af studerende i forskning en risiko for at ende i en herre/slave-relation, hvor studerende omdannes til gratis arbejdskraft, der udelukkende sættes til tidskrævende og rutineprægede opgaver (Chang, 2005). De studerende bliver dermed en slags (ubetalte) forskningsassistenter, der instrumentelt udfører ordrer. Hermed begrænses læringsrationalet mærkbart. Der er begrænset 'learning by doing', da de studerende holdes på behørig afstand af de dele af forskningen, der indebærer analytiske og refleksive færdigheder.

Det er dog samtidig vigtigt at anerkende, at investorrationalens overtag ikke nødvendigvis blot er udtryk for en forstokket og formynderisk opfattelse af forskerens status vis-a-vis de studerende. Når underviseren gør studerende til deltagere i sin forskning, gør det også vedkommende mere sårbar. Hvad f.eks. hvis studerende deltager i feltarbejde og ikke lever op til gængse standarder? Hvad hvis de laver bekostelige fejl og kompromitterer skrøbelige kontakter til aktører i feltet? Fra investorrationalens perspektiv kan svaret let blive at minimere risici ved at udelukke de studerende fra betydelige dele af forskningen og gøre opgaverne så simple, at det ikke kan gå galt. Læringspotentialet minimeres hermed også.

På den anden side er det også uhensigtsmæssigt, hvis læringsrationalet tager over. Hvis samarbejdet ikke inkluderer et forskningsafkast i en eller anden form, genetableres skellet mellem forsknings- og undervisningsaktiviteter, og de studerende afkobles igen den 'rigtige' forskning. Det bliver til aktiviteter, der 'ligner' forskning. Ét er, at investeringen og den heraf følgende motivation for at involvere de studerende aftager for forsker/underviser; noget andet er, at nogle læringspotentialer paradoksalt kan gå tabt ved udelukkende at lade læringsrationalet styre, som f.eks. den øgede motivation og selvtillid ved at bidrage til 'rigtig' forskning samt den mesterlæreeffekt (se f.eks. Nielsen og Kvale, 1999), som de studerende kan opleve ved at blive en del af underviserens egne forskningsaktiviteter.

#### *Dilemma B: Mainstream- vs. elitemodel*

At forskningssamarbejde fordrer (en balanceret) tilstedeværelse af både investor- og læringsrationalet giver anledning til et nyt dilemma. For er og kan forskningssamarbejde nødvendigvis være for alle studerende, når investorrationalitet skal tilgodeses? Er det for studerende på såvel 1. som 10. semester? Skal man være særligt dygtig eller talentfuld for at kunne deltage?

I den forbindelse identificerer og begrebsliggør Healey og Jenkins (2018) to væsensforskellige tilgange til at involvere de studerende i forskningsprocesser. Den første betegnes elitemodellen, hvor særligt dygtige studerende 'inviteres' til at deltage i eksisterende forskningsprojekter, f.eks. igennem projektarbejde eller ekstra-curriculære workshops og læsegrupper. Kvalitetskravene til de studerendes arbejde bliver så høj, at kun de dygtigste studerende får mulighed for at indgå i og høste fordelene af samarbejdet. Den anden betegnes mainstream-modellen, hvor forskningen integreres i de curriculære aktiviteter, der udbydes til alle studerende. Dermed er samarbejdsmulighederne i princippet åbne for alle. Hvor Healey og Jenkins primært forstår elitemodellen som defineret ved ekstra-curriculære aktiviteter, og mainstream som udelukkende curriculære, er 'elite vs. mainstream'-dilemmaet dog lige så relevant i forskellige curriculære aktiviteter. I specialesammenhæng kunne dilemmaet f.eks. opstå, hvis nogle (særligt dygtige) studerende fik tilbuddet om at skrive speciale som en del af et igangværende forskningsprojekt.

I forhold til førnævnte slavemodel eksemplificerer elitemodellen en anden måde at minimere førnævnte risici forbundet med investorrationalitet. I stedet for at begrænse de studerendes aktiviteter til rutineopgaver inkluderes her kun de dygtigste. De dygtigste studerende kan f.eks. inviteres til at indsamle data eller skrive forskningsartikler sammen med underviseren (som beskrevet i næste afsnit). Det giver på den ene side de studerende motivation til og muligheder for at blive endnu bedre. På den anden side kan det fremhæve og yderligere øge uligheden blandt de studerende. Det er dels et etisk dilemma, men også et problem for uddannelsesinstitutioner, som ønsker at løfte bunden snarere end at øge afstanden mellem top og bund.

En radikal løsning på dilemmaet er at afholde sig fra alt, hvad der minder om forskelsbehandling og dermed elitemodel. En anden, mere konstruktiv tilgang kunne være at tænke mere aktivt over, hvordan de risici, der er forbundet med investorrationalitet, kan håndteres og imødekommes på anden vis. I det følgende diskuterer vi ved hjælp af tre eksempler disse dilemmaer og mulige strategier til at håndtere dem.

#### **Eksempler på tre typer forskningssamarbejde**

For at få en bedre empirisk forståelse af de skitserede dilemmaer og strategier valgte vi at arbejde mere strategisk med forskningssamarbejder i efteråret 2018 og foråret 2019. Da vi gerne ville opnå en bredde i vores forståelse, valgte vi nogle situationer, der illustrerer,



hvordan forskning og problemorienteret projektarbejde gensidigt kan supplere hinanden i forskellige faser af en forskningsproces – fra empiriindsamling til databehandling til fælles artikelskrivning. Et andet udvælgelseskriterium var, at vi ønskede at afsøge forskningssamarbejder, som placerer sig forskelligt i kontinuummet mellem mainstream- og elitemodel. På den baggrund valgte vi fælles databehandling i forbindelse med klyngevejledning af projektskrivende bachelorstuderende (mest mainstream); fælles empiriindsamling med en specialestuderende (mellemløst) og ekstra-curriculær artikelskrivning med en kandidatstuderende (mest elitær).

I det følgende præsenteres disse forsøg på tre typer af forskningssamarbejde fra vores egen praksis. Præsentationen af hvert eksempel er struktureret ved, at vi først beskriver typen af samarbejde og den specifikke praksis, som vi har valgt at arbejde med, og dernæst positionerer eksemplet i relation til universitetspædagogisk litteratur og de præsenterede dilemmaer.

#### *Eksempel 1: Fælles databehandling ifm. klyngevejledning af projektskrivende bachelorstuderende*

Eksemplet tager udgangspunkt i klyngevejledning af seks grupper og en tilknyttet vejleder. Traditionelt er klynge-sessionerne struktureret således, at grupperne giver feedback til hinanden på baggrund af udsendt materiale, hvorfor der læringsmæssigt er fokus på øvelsen i at give god, konstruktiv og respektfuld feedback på en tekst. I dette eksempel benyttes klynge-sessionerne mere konstruktivt til at lære de studerende nogle færdigheder, som er nedtonet i undervisningen, men som er afgørende for at mestre det forskningsmæssige håndværk.

Klynge-sessionerne er her udformet som et værksted, hvor de studerende øver sig sammen med andre grupper og med en 'mester' (forskeren) i analytiske færdigheder – særligt i fasen, hvor empiri bliver bearbejdet i lyset af teori og problemstilling. Derfor havde grupperne, udover tekst om deres projekt, sendt rådata ud til hinanden samt forberedt en præsentation af, hvordan de ville tilgå data analytisk. I selve sessionen var grupperne indledningsvist delt op, så de kommenterede på hinandens projekter to og to; dels for at fjerne den barriere, det kan være, at de andre grupper og vejleder er 'tilskuere', dels for at gruppernes emner lå så tæt på hinanden som muligt, så de fik bedre forudsætninger (og incitament) til at engagere sig i den anden gruppes arbejde. Dette gav en produktiv dynamik, hvor de traditionelle feedback-/modtagerroller blev opblødt, og der opstod diskussioner om fælles problemstillinger. Forsker/vejleders rolle var at føje til diskussionerne ved udfordringer og usikkerheder samt at stille spørgsmål, der ledte de studerende videre i processen. På den måde var klyngeformatet en måde at arbejde hen imod forskningsorienteret læring ved at føre vejledningen ind i processen med at producere viden.

Klyngevejledningspraksissen beskrevet i det foregående bygger entydigt på mainstream-modellen. Det skal give mening for alle grupper og studerende at deltage, og derfor bygger det ikke på en antagelse om, at de studerende er klar til at agere ligeværdige medforskere. Men i stedet for at affeje potentialet i at tænke klyngevejledning som et forskningssamarbejde, kan præmisserne for samarbejdet betragtes som en form for mesterlære igennem en 'collective inquiry' (jf. Haggis, 2006). Mesterlære igennem fælles udforskning forudsætter dog, at vejleder/mester har indgående kendskab til de kompetencer, som de studerende besidder, så vejleder kan understøtte den fælles udforskning. Det forudsætter med andre ord en form for 'scaffolding' (Rosenshine og Meister, 1992). Klyngen som værksted fungerer netop her som en måde for forskeren at komme tættere på de studerende og få forståelse for deres, særligt

analytiske, kompetencer, end hvad traditionel vejledning, hvor der primært kommenteres på tekst, tillader.

Et andet aspekt i det viste eksempel er rollefordeling mellem forsker og studerende. På den ene side kan den aktive deltagelse fra forskeren ende med at tage selvstændighed, ejerskabsfølelse og motivation fra grupperne. På den anden side kan det ses som en indføring i det forskningsmæssige håndværk at gøre de studerende bevidste om, at 'den gode forsker' bør være nysgerrig på, hvad andre tænker, da nysgerrighed og (forskellige grader af) uvidenhed er grundlæggende præmisser for alle forskningsprocesser. Indblikket i forskningspraksis kan også være en måde at afmystificere den ved at vise dets kaotiske, kreative, uvidende natur (jf. Ebsen, Burisch og Thomas, 2017), f.eks. ved at synliggøre de mange gætterier, som kommer forud for forskningens resultater. I den forstand kan eksemplet fra klyngevejledningen, trods det primære underliggende læringsrationale, ses som en måde at forberede de studerende på forskellige former for forsknings samarbejder, som i højere grad bygger på helhedsrationalet senere i deres studieforløb.

#### *Eksempel 2: Fælles empiriindsamling med specialestuderende*

I forbindelse med en forskningsbaseret evaluering af et større tværkommunalt udviklingsprojekt, som underviseren forestår, skal der foretages en række evalueringsinterviews med ledere og medarbejdere. Projektlederen i én af de pågældende kommuner gør forskeren opmærksom på, at en specialestuderende fra underviserens universitet har henvendt sig angående interviews til eget casestudie. Projektlederen foreslår, at forskeren og den studerende koordinerer deres empiriindsamling, så kommunen ikke skal bruge ressourcer på interviews i to omgange. På den baggrund tager forskeren kontakt til den studerendes vejleder for at kvalificere beslutningen om et eventuelt samarbejde med den studerende. Vejleder fortæller, at den studerende har et højt fagligt niveau og erfaring med interviews fra tidligere projektarbejder.

Forvisset om niveauet aftaler forskeren et afsøgende møde med den studerende. Den studerende har besluttet sig for at arbejde med et undersøgelsesspørgsmål, som lægger sig op ad forskningsprojektets erkendelsesinteresse. Derfor aftales det, at forsker og studerende gennemfører fælles empiriindsamling. Forskeren tilbyder den studerende at blive tilknyttet empiriindsamlingen i endnu en kommune, hvilket den studerende tager imod, da det giver mulighed for at øge specialets datagrundlag og lave en komparativ analyse. Forskningsprojektet arbejder med en allerede defineret interviewguide, men den studerendes spørgsmål integreres heri. Baseret på den nu fælles interviewguide udfører forskeren og den studerende en række interviews sammen, før de gennemfører yderligere interviews hver for sig. Aftalen er, at alt indsamlet data deles. Den studerende påtager sig at transskribere interviewene.

Specialet er som bekendt en curriculær aktivitet, så den fælles empiriindsamling byggede i dette tilfælde formelt set på mainstream-modellen (jf. Healey og Jenkins, 2018). Som beskrevet var det dog en forudsætning for samarbejdet, at den studerende var på et relativt højt fagligt-metodisk niveau, i og med det for forskernes vedkommende primært var drevet af et investorrationalt, som havde forskningen som mål (jf. Damsholt og Sandberg, 2018). Hermed tenderer en sådan praksis mod elitemodellen, som søger at rekruttere og indgå samarbejde med særligt dygtige studerende. Ved at gøre den studerendes selvstændige interviews til 'ekstra-interviews', som ikke var afgørende, men snarere supplerende i forskningsprojektet, blev presset for at sikre den studerendes faglige kompetencer imidlertid lettet.

De fælles interviews gav den studerende et direkte indblik i forskningen som et særligt håndværk og en metodisk tilgang til vidensproduktion (jf. Damsholt, Jensen og Rump, 2018: 26). Inden de fælles interviews blev den studerende opfordret til at indtage rollen som medinterviewer og byde ind med uddybende eller supplerende spørgsmål. Alligevel indtog den studerende en mere observerende lærlingerolle i interviewsituationen og undlod at stille spørgsmål, som ellers kunne have givet den studerende oplevelsen af i højere grad at være aktiv medforsker (jf. Damsholt og Sandberg, 2018). Medforskerrollen blev dog tydelig, idet den studerende med sine selvstændige interviews bidrog aktivt til produktion af data, som efterfølgende indgik i forskningsprojektets tværgående caseanalyser. Det kan diskuteres, om transskription af interviews har et læringsmæssigt formål, eller om der her er tale om et element af slavemodel (jf. Chang, 2005). I og med den studerende selv anvendte alle interviewene i sit speciale, var transskriberingen en integreret del af specialeskrivningen, som den studerende forventes at udføre, hvad end der var tale om et forskningssamarbejde eller ej. I det lys kan transskriberingen betragtes som en del af processen med at bearbejde materialet og således også en del af det forskningsmæssige håndværk, som tillæres.

Udbyttet for forskeren var et større datagrundlag, transskriberede interviews og i sidste ende nogle interessante analytiske perspektiver, som den studerende bidrog med i sit speciale. Den studerende fik tilsvarende adgang til to relevante cases, muligheden for at oparbejde et stærkt datagrundlag i samarbejde med forskeren samt indledende sparring på forståelsen af interviewpersonernes udsagn. Udover at være forskningsbaseret var samarbejdet også i høj grad forskningsorienteret, idet omdrejningspunktet var forskningshåndværket og hertil hørende metodiske kompetencer (jf. Healey, 2005). Det var til en vis grad forskningsledet i den forstand, at interviewguiden primært baserede sig på den af forskeren identificerede relevante forskningslitteratur, og kun i mindre grad forskningsvejledt, idet den studerende kun i begrænset omfang arbejdede med selvstændigt udvalgte perspektiver under selve empiriindsamlingen.

### *Eksempel 3: Artikelskrivning med kandidatstuderende*

En studerende indleverer en praktikrapport baseret på et halvt års praktik i en NGO. Vejlederen har fulgt projektet og støttet den studerende i valg af narrativ analysestrategi – en strategi, som sjældent ses på den pågældende uddannelse eller i den tilhørende litteratur. Den studerende finder metoden spændende og tager efterfølgende ejerskab for metodevalget ved at finde supplerende litteratur og benytte analysestrategien på en lidt anden måde, end vejleder har gjort. Den endelige analyse i praktikrapporten viser sig at være skarp og velskrevet og åbner op for nye perspektiver inden for den tredje sektor. Baseret på kendskab til den bredere litteratur inden for feltet vurderer vejlederen, at der er potentiale for at skrive en forskningsartikel, og kontakter derfor den studerende angående samarbejdet. Samtidigt understreges det, at den studerende vil stå som førsteforfatter. Vejleder får positivt tilsagn og kommer efterfølgende med et første bud på, hvordan praktikrapporten kan struktureres i et artikelformat og derved også på, hvad det forskningsmæssige bidrag er. Det er tydeligt, at særligt teoriafsnittet skal udfoldes, og den benyttede teori skal positioneres bredere for at leve op til artikelstandarder. Den opgave udfører den studerende selv, da hun er dén, som er mest hjemme i den benyttede litteratur. Artiklen gennemskrives af både forsker og studerende på skift og indsendes til det valgte tidsskrift. Inden publicering er den studerende undervejs blevet kandidat og arbejder nu som konsulent i den pågældende NGO, hvorfor hun i den endelige artikel refereres til som praktiker.

Publicerings samarbejdet mellem den studerende og forskeren falder ned imellem elitemodel- len og mainstream-modellen. Samarbejdet er ikke en integreret del af curriculum (som i main- stream-modellen), men den studerende er heller ikke inviteret ind i forskerens eksisterende forskningsprojekter (som i elitemodellen). Derimod er det snarere forskeren, der på bagkant tilbyder sig som partner, idet han/hun qua sin forskningserfaring kan forfine den studerendes arbejde. Forskeren har derfor ikke bevidst skabt et læringsrum med fokus på videnskabelig tekstproduktion, men til gengæld får den studerende efterfølgende mulighed for at bedrive forskning og ikke blot indgå i forskningslignende aktiviteter. Og på trods af en god eksamen- karakter var afsættet for samarbejdet ikke, at vejleder havde spottet en 'elitestuderende', men snarere at de gode spørgsmål i studenterproduktionen dannede baggrund for et samarbejde, hvor disse blev gjort publicerbare.

Samarbejdet står i kontrast til universitetspædagogisk litteratur, der primært tager afsæt i den studerende som partner til forskere og ikke i forskeren som mulig partner til den studerende (Healey, Flint og Harrington, 2016). Healey (2018) påpeger, at 'students as partners' ofte dækker over en praksis, hvor de studerende primært tilgås som forbrugere, der kan give input til vide- reudvikling eller evaluering af selve undervisningsydelsen, og ikke et reelt partnerskab, der bygger på delt ejerskab til både proces og udbytte. I det givne eksempel kan publiceringssam- arbejdet derimod ses som et forsøg på et mere reelt og autentisk samarbejde, hvor magt og beslutningskompetence blev ligeligt fordelt (Healey, Flint og Harrington, 2016). I den forstand bygger eksemplet på et eksplicit ønske fra forskerens side om at indgå i et ligeværdigt partne- rskab, baseret på et helhedsrationale.

### **Potentialer og udfordringer i forskningssamarbejder**

De skitserede og diskuterede eksempler fra vores egen praksis tilstræber alle et helhedsrationale, der søger en høj grad af integration mellem forsknings- og undervisningsaktivitet. Forskningssamarbejderne baserer sig i mere eller mere mindre grad på både et læringsrationale og et investorrationalt i det omfang, at der er en ambition om, at de studerende agerer 'medforskere'. Som sådan er de i udgangspunktet forskningsbaserede, men har samtidig potentiale for, at de studerende herigennem bliver bekendt med den nyeste forskning (forskningsledet), udvikler deres metodiske og analytiske kompetencer (forskningsorienteret) samt indgår aktivt i diskussioner af den aktuelle forskning (forskningsvejledt).

Men selvom det er muligt at lære, mens man bidrager til forskningen, er det vigtigt at være opmærksom på, at denne type forskningssamarbejder samtidig indebærer en potentiel spænding imellem lærings- og investorrationalt: Er der tale om et samarbejde, hvor de studerendes udvikling er i fokus, og hvor der er plads til at fejle, eller et samarbejde, som primært handler om at tjene forskerens interesser, og som i værste fald kan ende i 'slavearbejde'? Baseret på dette spørgsmål vil vi i det følgende forsøge at skitsere udfordringer og potentialer, med henblik på at give et mere nuanceret afsæt for en fremtidig diskussion og udforskning af forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende.

#### *Potentialer*

I det omfang forskningssamarbejde udfolder sig som et velfungerende arbejdsfællesskab mellem forsker og studerende, vil det kunne bidrage til at styrke forskningsbaseringen af, om ikke andet visse, uddannelser. Det rummer potentiale for at øge de studerendes indsigt i, og mestring af, forskningen som substans, som metodisk tilgang og som fortløbende kritisk og

refleksiv praksis. Det betyder ikke nødvendigvis, at alle hermed bliver klar til at skrive en ph.d., men at de studerende ved at komme tættere på forskningens praksis på forskellige måder tillærer sig nogle forskningsfærdigheder, som vil hjælpe dem til at gennemføre mere velfunderede og forsknings- og samfundsmæssigt relevante projekter – som samtidigt kan være anvendelige i fremtidigt analysearbejde uden for universitetets mure. Gennem forskningssamarbejder, hvor de studerende udfører forskningsaktiviteter sammen med en erfaren forsker, kan de med andre ord opnå et bredere og dybere kendskab til den nyeste forskning; få indblik i forskningsprocesser og udvikle deres metodiske og analytiske kompetencer; og indgå aktivt i centrale diskussioner af aktuel forskning. Foruden større læring kan succesfuldt samarbejde potentielt øge de studerendes motivation, sociale kompetencer og faglige selvtillid. Endelig vil visse former for forskningsbaseret samarbejde også kunne styrke de studerendes CV og fremtidige karrieremuligheder, idet de opnåede kvalifikationer dokumenteres gennem f.eks. artikelskrivning.

For forskere er der også potentialer i at indgå forskningssamarbejder med de studerende. Der er mulighed for, at studerende åbner forskningsfelter op gennem deres projekter; at de som medforskere bidrager til empiriindsamling, databehandling og forskningsformidling; samt at nye indsigter og erkendelser kan udvikles, når studerende stiller andre spørgsmål, end forskeren selv ville gøre. Derudover rummer visse former for samarbejde muligheden for at forfine de analytiske pointer, der frembringes gennem fælles analysearbejde, samt mulighed for at øge antallet af publikationer. Endelig kan samarbejde med studerende anses som en særlig dyb form for forskningsformidling, der potentielt kan gøre de studerende til fremtidige 'ambassadører' for forskningens værdi og samfundsrelevans.

### *Udfordringer*

Udover de skitserede potentialer i forskningssamarbejder ser vi også en række udfordringer, der bør tjene som opmærksomhedspunkter. Mens forskningssamarbejde i udgangspunktet bygger på en mainstream-model, hvor forskningen integreres i curriculære aktiviteter, kan bestemte former for forskningssamarbejde i praksis stille særlige krav til studerendes kvalifikationer og de facto ende i en elitemodel. Hvis særligt dygtige studerende udvælges til at indgå i tætte samarbejder, mens andre udelukkes, kan man komme til at understrege og øge uligheden blandt de studerende. Dette føder ind i den aktuelle debat omkring masseuniversitets rolle og formål.

Som diskuteret i foregående afsnit indebærer forskningssamarbejde ligeledes en potentiel spænding imellem lærings- og investorrationalitet. Begge rationaler er simultant til stede, så udfordringen i samarbejdet er at balancere fokuset på og forventningen til, hvordan de studerende bidrager til (eller i det mindste ikke hindrer) forskningen, mens deres udvikling og læring samtidig understøttes. Ellers er der risiko for, at samarbejdet tipper over mod det førnævnte 'slavearbejde', snarere end at det skaber rum for samskabt viden og læring. Ydermere kan samarbejdet imellem den eller de studerende og særligt forsker som vejleder potentielt blive en kilde til udtalte eller åbne konflikter qua den ulige magtrelation mellem forsker og studerende. Og selvom den asymmetriske relation i perioder nedtones, kan det være en udfordring at balancere en samarbejdsrelation simultant med den udtalte hierarkiske relation, der f.eks. opstår i eksamenssituationen og i forbindelse med den endelige bedømmelse af den studerendes arbejde.

## Konklusion

Gennem ovenstående refleksioner har vi forsøgt at bidrage til diskussionen om, hvordan universiteterne kan være med til at understøtte velfungerende forskningssamarbejder mellem undervisere og studerende på en måde, der aktivt tager stilling til de indbyggede dilemmaer i sådanne samarbejder. Hvordan sikres det, at inddragelse ikke ender som udnyttelse, men indfrier de læringspotentialer, som ligger i samarbejdet, og hvordan konstrueres samarbejder, der når bredere ud end en privilegeret gruppe af elitestuderende?

En af de vigtigste pointer er, at forskningssamarbejder med studerende kan, og bør, tænkes på flere niveauer i den universitetspædagogiske praksis. På den ene side er det på mikroniveau muligt for den enkelte forsker/underviser at etablere forskningssamarbejder ad hoc. Skal det gå fra mindre eksperimenter i det små, som de ovenstående eksempler, og i stedet blive et mere vedvarende og gennemgribende fokus på danske universiteter, er det på den anden side helt afgørende at understøtte det på institutionelt niveau. Det er det først og fremmest, fordi forskningssamarbejder bryder med den skarpe opdeling i forsknings- og undervisningsaktiviteter, der er genneminstitutionaliseret på de fleste universiteter i dag. Det ses f.eks. i timeallokeringsregimer, der måler forsknings- og undervisningstid for den enkelte underviser. Spørgsmålet er, hvad disse forskningssamarbejder skal 'tælle' som. Eller måske rettere hvordan der skabes rammer, som giver forskere incitament og lyst til at investere i disse samarbejder, selvom (det forskningsmæssige) afkast er usikkert eller først indtræder i en længere tidshorisont. Her er det ikke nødvendigvis et spørgsmål om mangel på vilje eller kynisme hos den enkelte forsker eller på strategisk ledelsesniveau. Der mangler ganske enkelt viden om, hvordan det kan gøres. På baggrund af artiklen efterlyser vi derfor yderligere eksperimenteren med og forskning i konkrete forskningssamarbejder med henblik på, hvordan de kan forankres institutionelt.

## Referencer

- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P. et al. (2016), Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *High Education*, 71, 195-208
- Brew, A. (2006), *Research and Teaching: Beyond the Divide*, Houndmills: Palgrave Macmillan
- Chang, H. (2005), Turning an undergraduate class into a professional research community, *Teaching in Higher Education*, 10 (3), 387-394
- Damsholt, T., Jensen, H. N. og Rump, C.M. (red.) (2018), *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning*, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Damsholdt, T. og Sandberg, M. (2018), De frække spørgsmål, den gode investering eller noget, der passer ad helvede til - underviseres perspektiver på forsknings-undervisnings-integration. I Damsholt, T., Jensen, H. N. og Rump, C.M. (red.), *Videnskabelse på universitetet: Veje til integration af forskning og undervisning*, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 59-93
- Dewey, J. (2006), *Demokrati og Uddannelse*. Forlaget Klim
- Dohn, N. og Madelung, B. (2013), Studerendes caseundersøgelser som omdrejningspunkt for forskningsbaseret holdundervisning, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8 (14), 26-40

- Dohn, N. B. og Dolin, J. (2013), Forskningsbaseret undervisning. I Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J. og Ingerslev, G.H. (red.), Universitetspædagogik, Samfundslitteratur, 43-64
- Ebsen, M., Burisch, S. T., og Thomas, S. (2017), Afmystificering af forskning: Et studenterperspektiv på et praktisk møde med forskerverdenen, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 12 (22), 35-47
- Haggis, T. (2006), Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down', Studies in Higher Education, 31 (5), 521-535
- Healey, M. (2005), Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning, Journal of Geography in Higher Education, 29 (2), 183-201
- Healey, M. (2018), Engaging In Radical Work: Students As Partners In Academic Publishing. <http://www.encyclicexchange.ac.uk/12775/engaging-radical-work-students-partners-academic-publishing>. Sidst besøgt den 9. september 2019
- Healey, M. og Jenkins, A. (2018), The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: twenty years' reflection, International Journal for Academic Development. Routledge, 23 (1), 52-64
- Healey, M., Flint, og A., Harrington, K. (2016), Students as partners: Reflections on a conceptual model, Teaching & Learning Inquiry, 4 (2), 1-13
- Johnson, DW. og Johnson, RT. (1999), Making cooperative learning work, Theory Into Practice, 38 (2), 67-73
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red, 1999), Mesterlære: Læring som social praksis. København: Hans Reitzels Forlag
- Olsen, PB. og Pedersen, K. (2018), At bruge sin vejleder. I Olsen, PB. Og Pedersen, K. (Red.) Problemorienteret projektarbejde, 5. Udgave, Samfundslitteratur, 253-263
- Rosenshine, B. og Meister, C. (1992), The Use of Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies, Educational Leadership, 49 (77), 26-33
- Rump, CØ. og Healey, M. (2011), Forskningsbaseret undervisning : hvorfor og hvordan? I Christiansen, FV., Horst, S., Holm, C. og Laursen, KB. (Red.). Forskningsbaseret undervisning : realiteter og potentialer. Proceedings fra d. 10. majkonference i naturvidenskabsdidaktik. København, 18-19. maj 2010. [https://www.ind.ku.dk/publikationer/inds\\_skriftserie/2011-21-forskningsbaseret-undervisning/2011-21-Forskningsbaseretundervisning.pdf](https://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/2011-21-forskningsbaseret-undervisning/2011-21-Forskningsbaseretundervisning.pdf). Sidst besøgt 9. september 2019
- Umbach, P.D. og Wawrzynski, M.R. (2005), Faculty do Matter: The Role of College Faculty in Student Learning and Engagement. Research in Higher Education, 46, 153-184
- Wulf-Andersen, T., Hjort-Madsen, P. og Mogensen, K. H. (2015), Research learning - how students and researchers learn from collaborative research. I Andersen, A. S. og Heilesen, S. B. (Red.) The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work. London: Springer, 211-231

# Can students' attitudes and behaviors be changed by educational interventions?

## A comparative case study

Vidar Gynnild<sup>a,1</sup>, John Sølve Tyssedal<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Department of Education and Lifelong Learning, Norwegian University of Science and Technology

<sup>b</sup> Department of Mathematical Sciences, Norwegian University of Science and Technology

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

This study examined engineering students' attitudes and behaviors in a first-year Calculus course. Not surprisingly, High School mathematics and physics grades correlated closely with self-reported Calculus grades, and a student survey conducted four years apart demonstrated almost identical attitudes and behaviors despite the introduction of a range of measures aimed to enhance learning. The better the grades, the fairer students deemed it to be, and the less of in-depth learning, the poorer the grades. The higher the ambitions, and the more active and hardworking, the better the grades. Academic success factors included an ability to keep pace with progression, and a commitment to advance learning. The minimal impact of interventions appears as surprising; however, this study brings perspectives to make sense of such data, also capable of producing greater future successes.

### Introduction

The importance of Calculus in engineering applications makes it a worthwhile topic for educational research. The purpose of the present study is to explore whether properties of first-year students changed as a result of educational interventions conducted from 2013 through 2015, and a case study methodology was applied to collect data shortly after the end-of-term exams in 2014/2015 and 2018/2019. The estimated workload of Calculus was 7.5 credits, equaling  $\frac{1}{4}$  of the total in the first semester of study, and enrollments exceeded 1,500 annually. Learning outcomes were as follows:

*"The student understands and is able to recognize and apply concepts, results, and methods from single-variable analysis which deals with limits, continuity, differentiation, integration, convergence of sequences and series, Taylor polynomials, and Taylor series. The student understands and is able to apply basic numerical methods for solution of nonlinear equations, differential equations, and integration, and is aware of the possibilities and limitations that lie in the use of mathematical software."*

(<https://www.ntnu.edu/studies/courses/TMA4100#tab=omEmnet>, accessed June 8, 2020).

Calculus is one of four mandatory courses in the first semester of the first year. By experience, transitions from High School to University are known to be tricky even for talented students, leading to dropouts and grades at the lower end of the scale. The situation in Calculus was no different. By the turn of the century, failure rates peaked, prompting the department to

---

<sup>1</sup> Contact: vidar.gynnild@ntnu.no



intervene. Minor curricular changes took place over the years; however, more systematically so from 2013 through 2015. As an evaluation study the present article reports on correlations before and after interventions occurred.

An “attitude” is contextualized as ability and willingness to learn. Our premise is that attitudes represent learned behavior and as such can be changed by adequate educational interventions. The term “study behavior” is used as a superordinate concept including both study habits and attitudes to study. The authors hypothesize that students, irrespective of their level of ability, may engage in study behaviors that may either enhance or detract from academic achievement. The purpose of the present study is not to replicate studies on “approaches to learning” based on validated survey instruments. Rather, we are concerned with issues of change and conceptualizations of causality.

The following research questions guided the design of this study: Did patterns of attitudes and study behaviors change over time in each of the two cases? (1); what, if anything, is surprising about these patterns? (2); and, how can they be explained and possibly changed? (3). The authors analyzed and synthesized differences and similarities between two cohorts of students. Descriptive statistics as seen in graphical plots are used to visualize characteristic patterns across the two cases.

### **Theoretical Background**

Calculus is an entry point to continued university studies; however, several students struggle to get passed this academic “hurdle” successfully. Researchers have reported on rote, manipulative learning, and studies report on a wide spectrum of concepts causing problems (White & Mitchelmore, 1996). Learning is often characterized by memorization of symbols and procedures rather than construction of meaning, and calculus students often lack abilities to reason from basic principles (Heid, 1988). Consequently, Heid (1988) argued in favor of concepts as the primary focus after which she believed skill development would follow suit. Some evidence to confirm this hypothesis was found by Heid (1988), while also assuming that the introduction of computing devices would be helpful tools for the refocusing of mathematics curricula with an emphasis on conceptual learning.

Furthermore, foundational ideas in differential calculus have proven difficult to learn by using traditional instructional methods (Sofronas et al., 2015). Typical misconceptions include confusing a function with a formula and not accepting other representations: “In addition, though students primarily regard a function as ‘something you plug numbers into,’ they still manage to consider it static, making it difficult to understand concepts such as limits” (Pyzdrowski et al., 2013, p. 513). First-year calculus has been characterized as a “... filter, discouraging all but the very strongest students from pursuing a career in science and engineering” (Bressoud, Carlson, Mesa, & Rasmussen, 2013), acting almost like a stumbling block for some students (Pyzdrowski et al., 2013).

A different strand of research has been preoccupied with retention and pass rates along with issues of conceptual content (Bressoud, Ghedamsi, Martinez-Luaces, & Törner, 2016; Jaworski, Mali, & Petropoulou, 2017; Reinholz, 2015). Furthermore, motivation, enjoyment, and confidence have been explored, and several studies refer to relationships between beliefs, motivation and achievement (Harrison & Risler, 2015; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Confidence has been identified as a significant predictor of achievement, with the self-rated overall academic achievement as the most significant predictor (House, 1995). Years ago, The National

Research Council in the US encouraged educators to incorporate affective along with cognitive factors in teaching (Ma & Kishor, 1997).

A range of teaching and learning methods have been explored. Examples include inquiry-based learning (Hayward, Kogan, & Laursen, 2016), flipped classrooms (Cronhjort, Filipsson, & Weurlander, 2017; Maciejewski, 2016) and peer-assisted reflection (Reinholz, 2015). A different strand of research has been preoccupied with characteristics of students. While House (1995) identified attitudes as a significant predictor of achievement, another study concluded that High School point average correlated with calculus achievements (Pyzdrowski et al., 2013). Academically successful students have been characterized by resilience (Johnston-Wilder & Lee, 2010), while low achievers more often resort to defensive strategies (Wheland, Konet, & Butler, 2003). Surprisingly, research universities have been found to do the worst job in maintaining confidence and interest: Students "... show the greatest losses, even though [...] they are the best prepared" (Bressoud et al., 2013, p. 695).

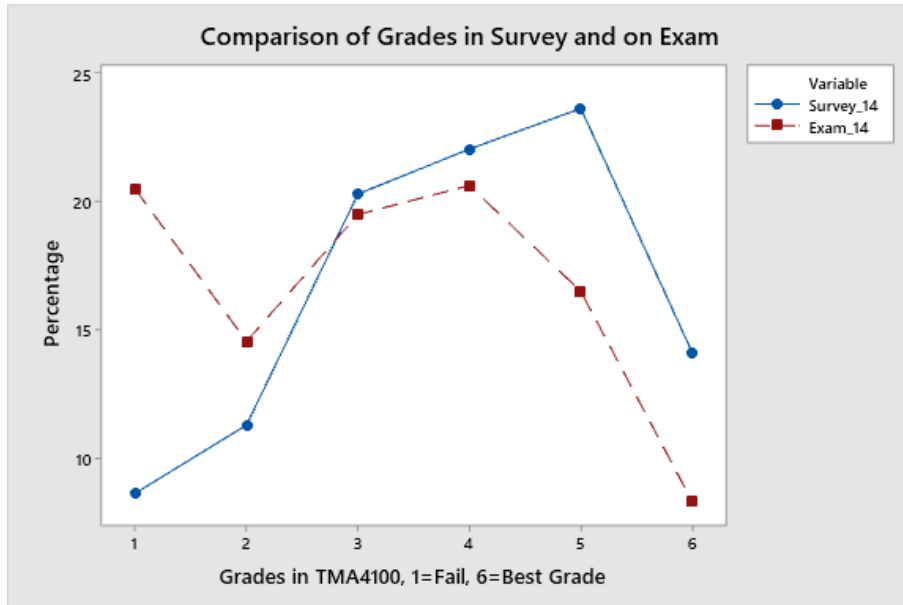
Similar observations were reported by Snyder fifty years ago in his seminal book on college learning (Snyder, 1971). Even honest efforts to enrich curricula often failed due to the impacts of tacit knowledge held by students. Snyder explained his observation by the existence of two curricula, the "open" and the "hidden". He theorized that the latter emerged due to reactions on key dimensions such as workload, progression and tasks encountered at final exams. Some cope by adopting instrumental approaches different from those recommended and expected. Students may not even be aware of the disjunction between the two curricula; however, the end result of poor learning is of concern to faculty and employers alike. Snyder's discovery of the two curricula alerts us that teaching and study programs may impact learning in ways that are at odds with intentions.

### **Data and Method**

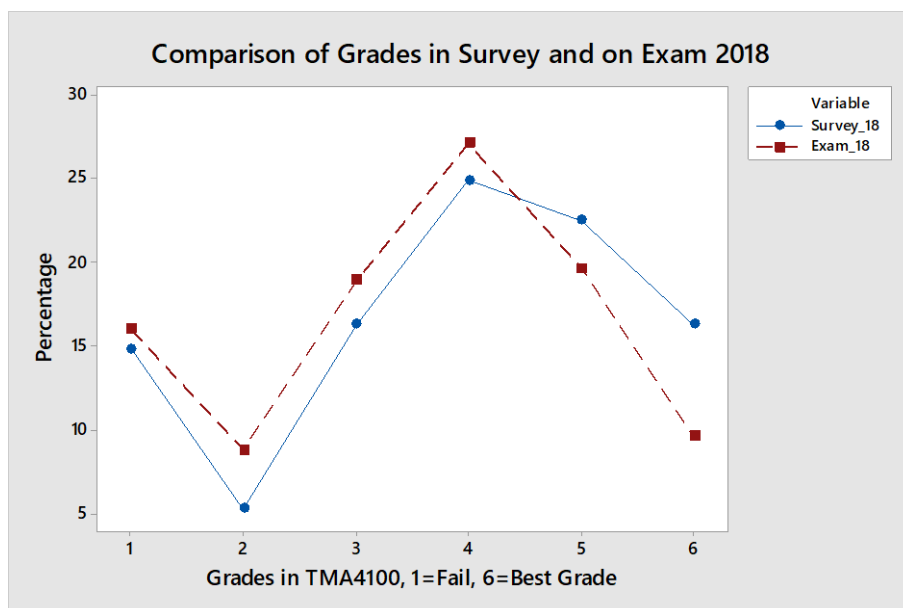
As a comparative case study, this article reports empirical data gathered in the same course at different points in time, with a view to issues of causality to inform future interventions. For the current analysis we used self-reported mathematics and physics grades from High School and Calculus grades along with survey data collected digitally and anonymously in January of 2015 and 2019. The authors were granted access to the distribution of Calculus grades for the entire cohorts to examine representativeness of the samples.

556 candidates completed the survey in 2015 versus 201 in 2019, and grades were correlated with item responses on a 1-9-point Likert scale. Comparative case studies often incorporate both qualitative and quantitative data; however, this study draws exclusively on quantifiable survey data and self-reported grades. The synthesis across cases extends beyond the reporting of differences and similarities as we wish to use data to support or refute claims of learning, as we believe such evidence would be valuable in tailoring future interventions. If similar patterns reoccur despite interventions, what might explain such patterns, and how can they possibly be changed?

Figure 1 and Figure 2 compare grades reported in surveys with grade distributions of the entire cohort of Calculus candidates in 2014/2015 and 2018/2019, respectively.



**Figure 1:** Comparison of grades as reported in survey (blue) compared with total grade distributions in 2014/2015



**Figure 2:** Comparison of grades as reported in survey (blue) compared with total grade distributions in 2018/2019

Taking the relative frequencies for the grades in the entire cohorts as the hypothesized distributions, a chi-square goodness of fit test will lead to rejection for both samples using a 5% level of significance. This is due to students with the best grades being overrepresented and fortunately so in both samples. The discrepancy may be a little larger in 2014 than in 2018. This will not necessarily affect the profile plots presented, since these are based on averages and not on counts, but it may have some impact on the chi-square tests on changes in attitudes and behavior, though it is hard to explain how this should render the few potential differences that will be pointed out.

## Educational Interventions

Table 1 features educational interventions including timing and purpose. Items demonstrate a commitment to constructivist learning theory and “active” learning by providing a range of interventions for greater flexibility to meet the needs of students. The traditional one-way lecturing style was replaced by a combination of overview lectures and interactive lectures. Overview lectures aimed at covering key topics and theory and took place in classes of up to 500, while interactive classes were organized in smaller groups in the range of 100-200 students. Weekly exercises were accessed through a digital platform called Maple TA in 2013, enabling the use of different sets of problems and responses in terms of right or wrong answers. Most Maple TA exercises required only imitative reasoning, while creative reasoning took place in interactive lectures (Rønning, Buan, Langaas, & Thaule, 2017). Alongside structural changes, learning materials such as online thematic pages and videos were added (Langaas, Buan, Skauvold, & Thaule, 2017).

In retrospect, students expressed satisfaction with the new course design, particularly the opportunity to work collaboratively with instructors (Thaule, Buan, Rønning, & Langaas, 2017).

However, universities are complex systems, and outcomes are not easily foreseen. This study aims to move beyond statements of satisfaction to real impacts on attitudes and behaviors.

	Description	Purpose	Start
1.	Tutorials of weekly exercises in groups of 5pprox.. 30 students with one learning assistant replaced with coaching in larger rooms with several learning assistants and PhD candidate(s) present. Open every day from 12-18 (Friday to 16).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Make the access to tutoring easier and more flexible for students (they can apply for guidance when they want during the opening hours).</li> <li>• Increase the professional competence of the supervisory staff (by also having PhDs attending).</li> <li>• Increase flexibility by multiple coaches.</li> <li>• Give students the opportunity to collaborate and seek guidance as needed.</li> </ul>	Fall of 2013
2.	Introduction of weekly digital exercises (system Maple T.A.) with an automated response system in replacement of weekly submissions supervised by learning assistants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Move human resources from correction to guidance of exercises.</li> <li>• Individualize exercises (Maple T.A. generates, to some extent, different tasks for each student).</li> </ul>	Fall of 2013
3.	Introducing project assignments for presentation in groups. Requirement of at least one presentation by each student and attendance at a certain number of peer presentations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Increase learning outcomes by having to present and explain assignments to peers.</li> </ul>	Fall of 2013
4.	Introducing digital learning resources: Videos (short, thematic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Increase flexibility in terms of methods.</li> </ul>	Fall of 2013

	videos and recording of lectures), pencasts and theme pages online.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Improve access to learning resources.</li> </ul>	
5.	Reintroduction of submissions (4 per semester), in addition to Maple T.A. exercises. Project assignments for presentation omitted. Effort to improve the quality of the Maple T.A.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students wanted more detailed feedback on written work than was feasible with Maple T.A.</li> <li>Presentation of project assignments was assessed by students; however, yielded poor learning (coaches and learning assistants were probably not adequately qualified for the job).</li> </ul>	Fall of 2014
6.	Introduction of interactive lectures.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Increase the possibility of interaction between students and between students and teachers.</li> </ul>	Fall of 2015
7.	Introducing "counting exercises": All approved Maple T.A. exercises and all written submissions count 20% towards the final grade. Final written exam counts 80% but must be passed in order to achieve an overall passing grade in the course.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Increase students' motivation to work steadily throughout the semester.</li> </ul>	Fall of 2015

**Table 1:** List of interventions in Calculus from 2013 through 2015<sup>2</sup>

### Data and Analysis

Profile plots are used for graphical comparisons of the 2014/2015 and 2018/2019 cohorts.

The profiles are plots of averages for each grade. In addition to averages, estimated standard deviations may be computed and from these estimated standard deviations for comparing differences in means may be derived. Comparing the differences in averages to twice their corresponding estimated standard deviation for a given grade may indicate whether two profiles means are different or not. It turned out that as a rough approximation, these estimated standard deviations could be divided into two groups, one for the two lowest grades and one for the four highest ones. Estimated standard deviation for the differences in means for the variables in the plots are given in Table 2. However, to conclude that two profiles are different, all grades need to be taken into consideration.

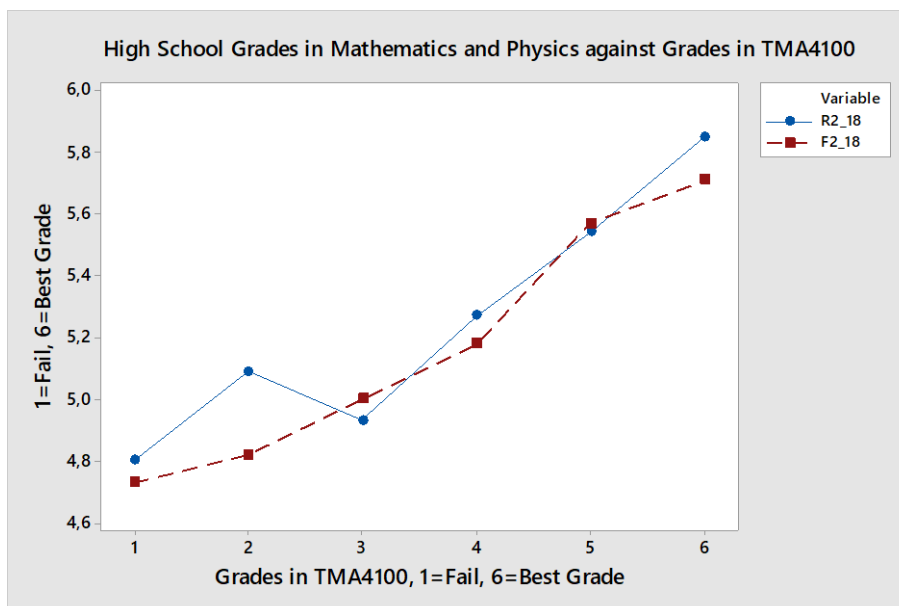
Chi-square tests may be used to test for homogeneity in the cohorts, and the different points on the Likert scale were taken as category levels. Assuming levels of agreement to questionnaire items mean the same in 2014/2015 and 2018/2019, changes in attitudes and behaviors from one year to the other are examined. By statistically significant we mean significant on a 5% level.

<sup>2</sup> Provided by Professor Frode Rønning, NTNU, who was heading the interventions.

Variable	Standard deviations for differences for the two lowest grades	Standard deviations for differences for the four highest grades
R2 to F2 2018	0.22	0.14
Fair	0.45	0.27
Valid	0.51	0.30
Own effort	0.43	0.35
No in-depth	0.55	0.40
Ambition to pass	0.57	0.30
Being passive	0.54	0.36
Struggling making sense	0.59	0.28
Intent of understanding	0.53	0.38
Managed to keep pace	0.50	0.42
Ambition accepted exercise	0.66	0.44

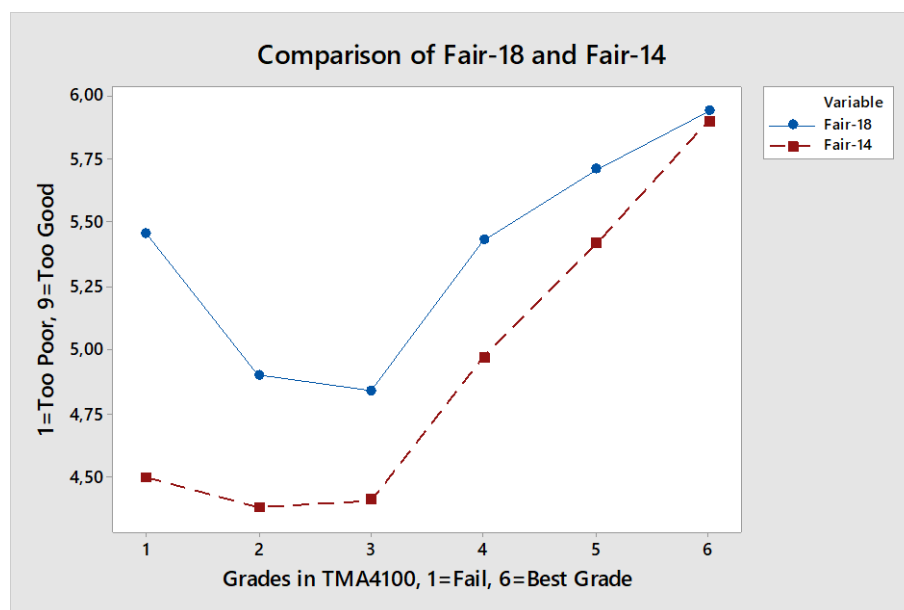
**Table 2:** Estimated standard deviations for comparing differences in means

In Figure 3, Mathematics and Physics grades from High School are compared with self-reported Calculus grades in 2014 and 2018. Findings are that those who succeeded in High School did so also in Calculus. A Chi-square test does not confirm differences in High School grade distributions in 2014 and 2018 while Calculus grades differ in the samples as the 2018 sample features more F's and fewer E's compared with 2014, a situation caused by a new grading regime introduced in 2015.

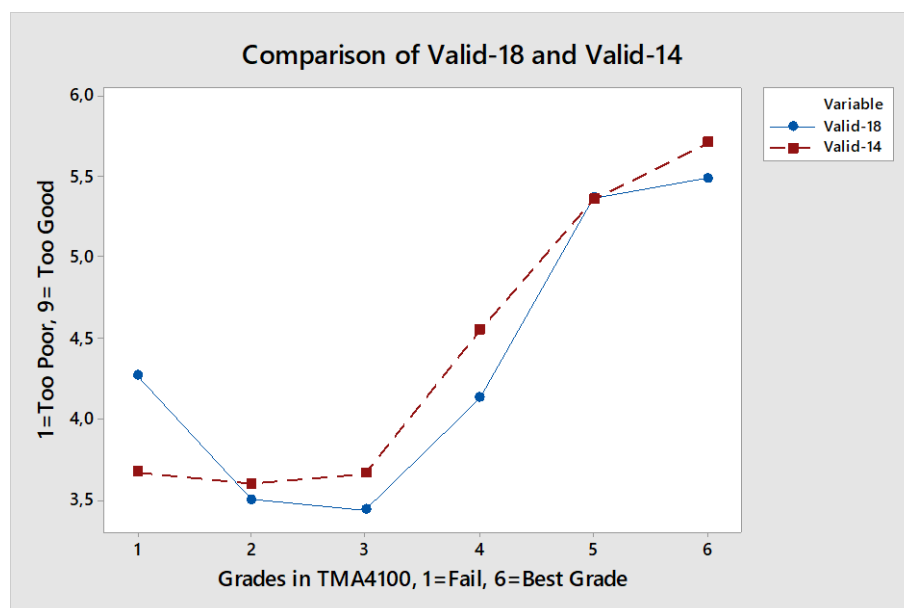


**Figure 3:** High School Mathematics (R2 Blue line) and Physics (F2 Red line) against Calculus grades

Plots in Figure 4 and Figure 5 feature relationships between Calculus grades and opinions on fairness and validity, as gauged through the following items: "To what extent do you perceive your Calculus grade as fair in view of your own performance?" (Figure 4) and, "To what extent does the Calculus grade give an accurate picture of the knowledge and skills you think you possess?" (Figure 5). Responding to these items implies the application of subjective criteria; however, we cannot be sure they were identical on both occasions. Nonetheless, Figures 4 and 5 exhibit similar trends; as grades improve, so do the perceived fairness and accuracy, and vice versa. However, a Chi-square test confirms that students consider assigned grades in 2018 fairer compared with the cohort of 2014.

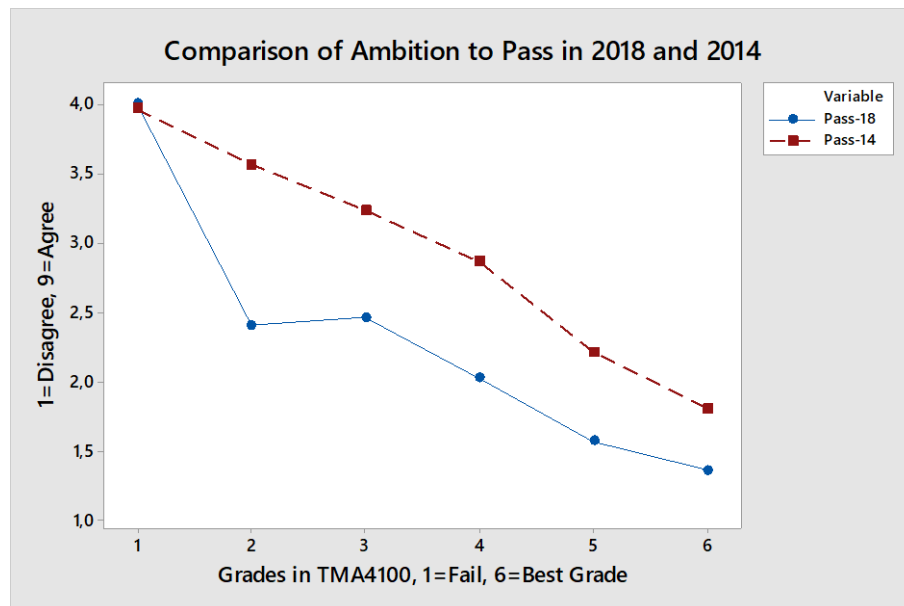


**Figure 4:** Students' perceptions of the degree of fair grading in Calculus in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

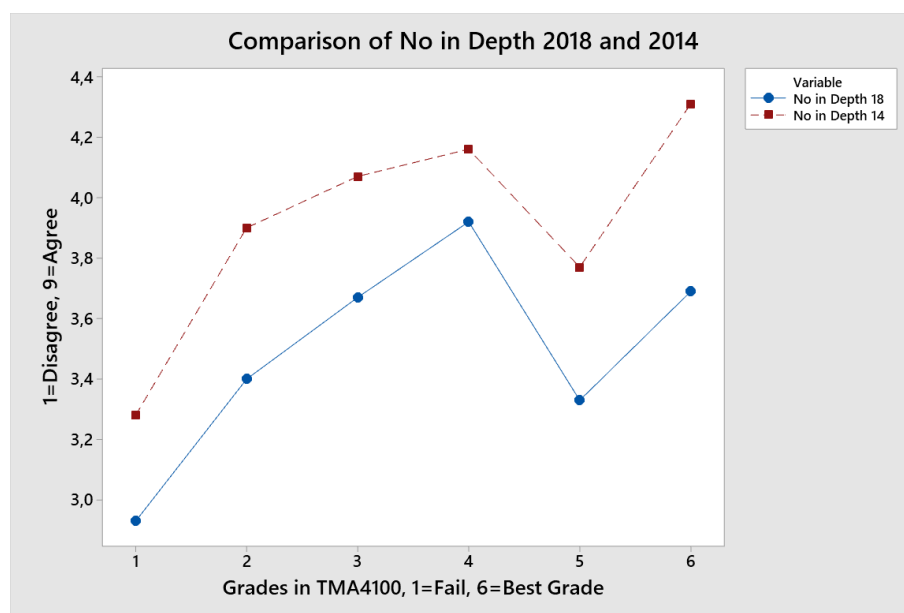


**Figure 5:** Comparison of students' opinions on the validity of grading in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

Figure 6 and Figure 7 portray responses to the following items: “My priority was solely to pass, and I did not care about my grade level” (Figure 6), and, “To what extent do you agree with the following statement: When I was doing Calculus, I was intent on understanding concepts and underlying principles in the subject matter” (Figure 7).



**Figure 6:** Comparison of ambition to pass in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

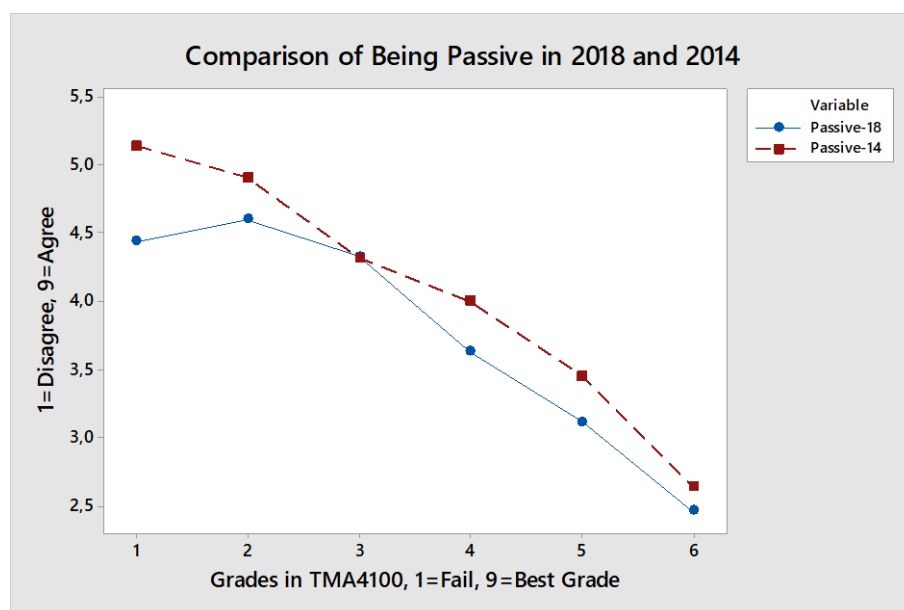


**Figure 7:** Comparison of intention to understand concepts and underlying principles in Calculus in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

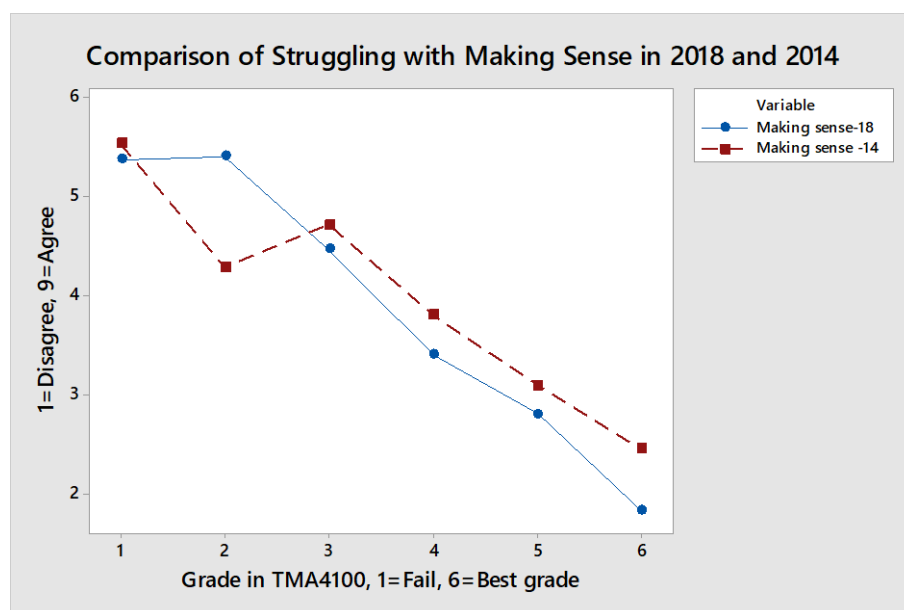
Inclinations to simply pass the course correlate with poor grades, and, as the focus on deep learning increased, so did assigned grades. Furthermore, students were more prone to pursue deep learning strategies in 2018 compared with 2014. A Chi-square test confirms differences in intentions of just passing the course in 2014 and 2018. Students agreed to a lesser extent that their ambition was solely to pass in 2018 compared with 2014; however, the difference is not statistically significant.



Figures 8 and 9 present responses to the following items: “I was relatively passive and was afraid of failing Calculus” (Figure 8), and, “I was committed to memorizing methods and techniques without processing or making connections to key concepts in the course, and I experienced significant challenges in trying to figure out why the various methods in calculus work” (Figure 9). As seen in Figure 8 and 9, trends in 2014/2015 and 2018/2019 are similar; however, on a separate comparison on a survey item addressing the use of exercises, a Chi-square test indicates that students agree to a lesser extent that their ambition was exclusively to get exercises approved in 2018 compared with 2014.

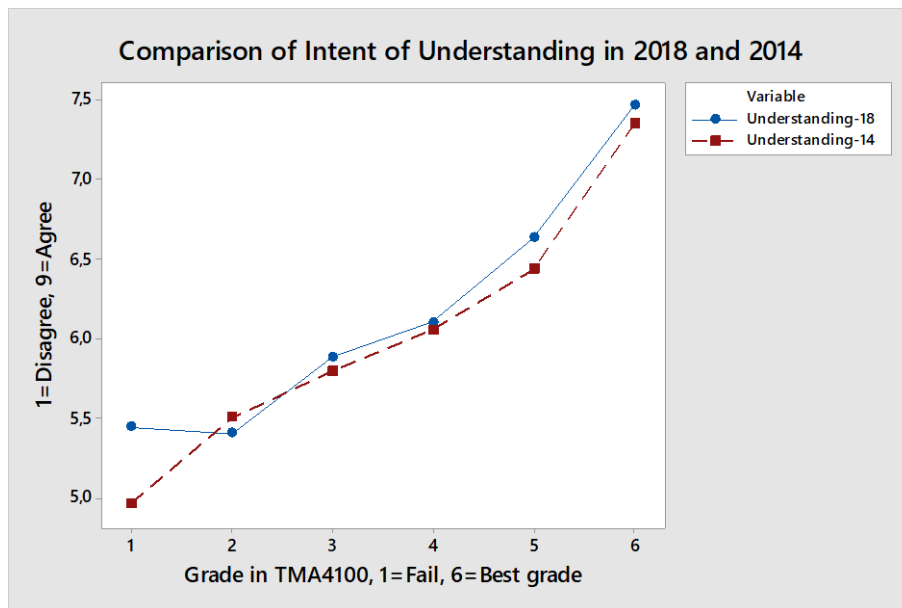


**Figure 8:** Comparison of being passive and assigned grades in Calculus in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

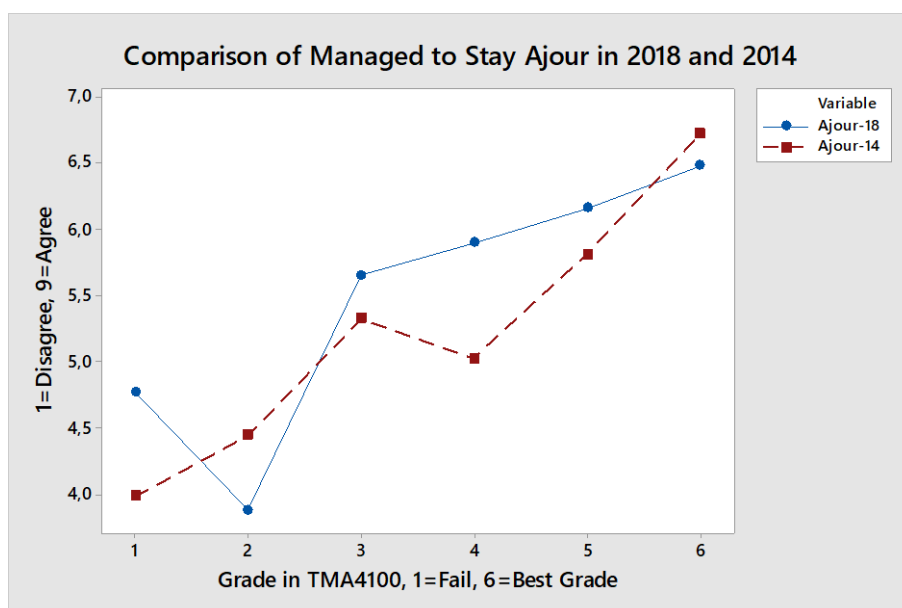


**Figure 9:** Comparison of struggling with making sense and assigned grades in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

Figures 10 and 11 illustrate students' responses to the following items: "In Calculus, I was committed to making sense of the concepts and underlying principles in the course, and to identifying interconnections in ways that would make sense to me" (Figure 10), and, "I was able to keep pace with the progression throughout the semester" (Figure 11). Committing to making sense appears to be fruitful for academic attainment, as is the ability to keep pace with progression. The more students commit themselves to making sense of Calculus content, the more effort they invest in learning activities, and, the more they manage to keep pace with progression, the better the assigned grades.

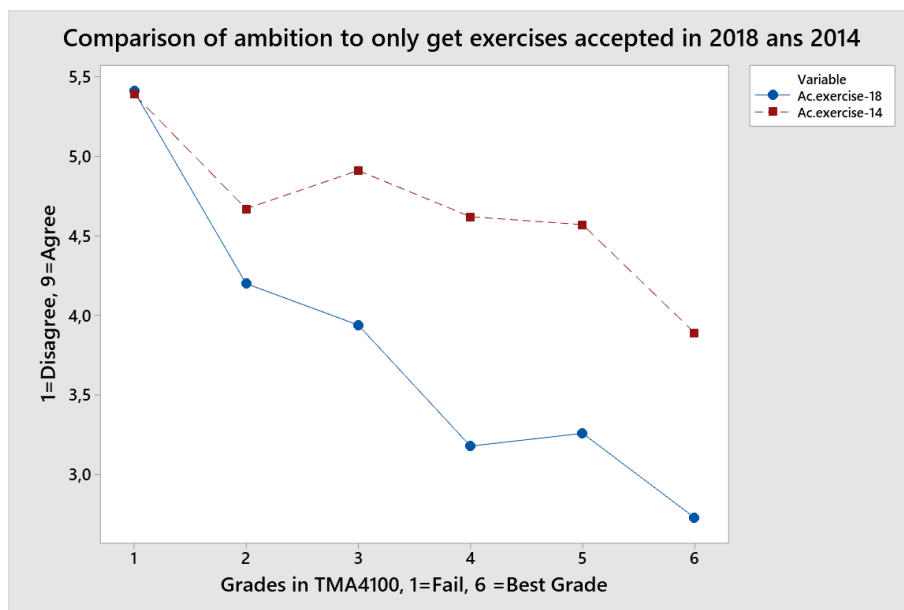


**Figure 10:** Comparison of intent on understanding and assigned grades in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)



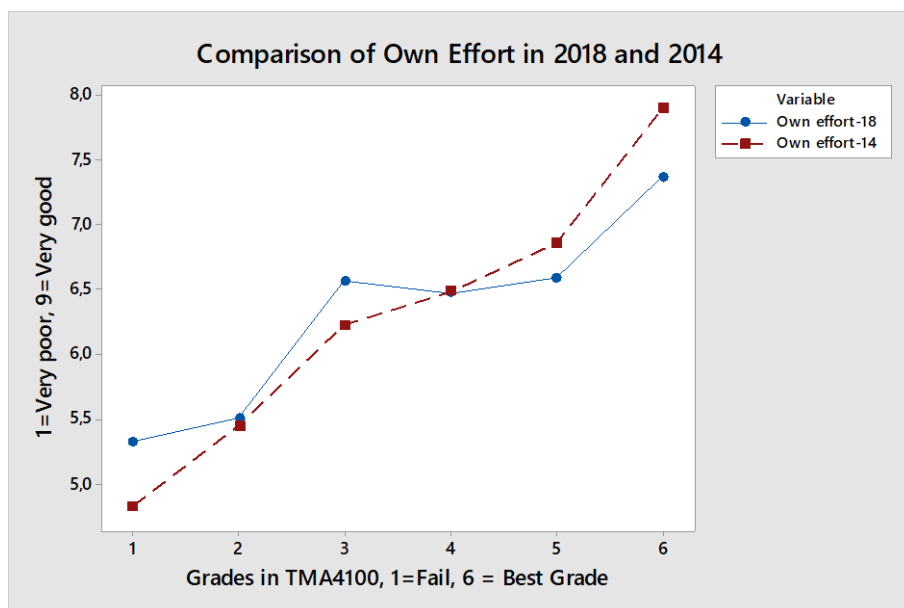
**Figure 11:** Comparison of managing to keep pace with progression in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

Learning requires time and maturation while just getting a pass could be obtained by memorization strategies. The authors explored this by asking students to respond to the following statement: “My intention during the tutorials was only to have the exercises approved and not to achieve deep learning”. As seen in Figure 12, those who disagreed received the best grades, while those who agreed received the poorest grades. Academically successful students in 2018/2019 agreed to a lesser extent compared with their peers in 2014/2015. A Chi-square test also confirms differences in ambitions to only get exercises accepted in 2014 and 2018. This indicates a change in that those aiming for the better grades were more committed and resilient compared with their less academically ambitious peers.



**Figure 12:** Comparison of ambition to only get the exercises approved in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

Figure 13 features responses to this item: “How do you assess your own effort in Calculus?”



**Figure 13:** Comparison of own effort in 2014/2015 (red line) and 2018/2019 (blue line)

Students trying to optimize grades by minimum effort earned the poorest grades, and vice versa. This is well documented elsewhere; “students who are strategic in their orientation tend to wrestle with the formative elements and see them as mini summative assessments” (Frost & Connolly, 2015, p. 53).

The plots demonstrate striking similarities between 2014/2015 and 2018/2019 with only minor differences observed from one case to the other. This is surprising in consideration of the broad spectrum of educational interventions. It appears as if these failed to enable substantial changes. This observation is contrasted by positive responses reported in satisfaction surveys of teaching; however, such data have little to offer when it comes to evidence of learning processes and outcomes. This echoes with the debate on what count as “evidence” in education, and how this links with practice.

It is a widely held belief that teaching can be improved by observing students’ learning, and the construct of “approaches to learning” has dominated educational debates for decades. Inherent in this line of thought is the notion that learning could be impacted by teachers’ approaches to teaching (Case, 2015). However, this position has been criticized in recent years since “... a theory with this degree of simplicity cannot possibly account for the complexity of teaching ...” (Case, 2015, p. 627). Consequently, there will be no direct causal link between teaching and learning. Correlations, as seen in this study, do not prove causality but rather raise questions associated with underlying processes. As researchers we are keen to identify causal links to make future interventions more efficacious.

Grounded action (GA) offers practical guidelines to make targeted interventions based on data-driven research: “Actions that are not directly and systematically related to what is relevant in the action scene/context are destined to fail at producing and sustaining the desired change” (Simmons & Gregory, 2003). To facilitate social change, creating an explanatory theory is the first step ensued by a more practical operational theory. Given the complexity of social systems, the use of GA requires experience and patience, because what appears as the problem may not be the real one. Creating an explanatory theory sets the scene for examination of each of its dimensions to produce a blueprint for action. Any action must earn its way and be supported by data (Simmons & Gregory, 2003).

By attending to the interventions in Table 1, it appears that most of them are intentional rather than grounded. Only one of seven items links to student feedback and concerns over poor learning (Table 1, item 5). Learning issues are not specified and made explicit and no attempt seems to be made to theorize causal links. A systematic analysis of learning outcomes as seen at exams could have yielded a less comprehensive but more targeted plan of action in which effects would have been easier to trace. Current interventions seem to be based on the notion that students’ learning will be improved by ease of access to extra resources, increased flexibility and improved feedback. However, there is no mention of unintended consequences caused by e.g. high workloads and speedy progression.

Social theory is a demanding topic to get to grips with; however, diverse positions are useful to shed light on aspects of reality that might otherwise be hidden. While Grounded Action outlines step-by-step procedures, Critical Realism (CR) offers a philosophical framework of great interest. A key tenet is the divide between what we know (epistemology) and what is real (ontology). Proponents of CR assume reality to be complex and multilayered, and the metaphor of an iceberg has been used to illustrate three different layers of which only one, the empirical level, represents the world around us that can be directly experienced and observed (Archer,

2010). At the next layer, the actual level, events occur whether observed or not; however, underneath is the layer termed the real level with the properties and structures causing events to occur (Fletcher, 2017). Causal mechanisms can only be identified in the activities they govern, and not independently of them (Fletcher, 2017).

Some would deem CR purely philosophical and of little relevance for studies of higher education; however, similar, if not identical, concerns could be attributed to positivism as well as constructivism. One merit of CR is the openness to include properties of different kinds, such as human feelings and intentions in addition to physical objects. According to Archer (2010), a "property" refers to the "aggregate consequence of prior action" (p. 239), and structures refer to the arrangement of, and relations between properties. CR is concerned with the role of the free will versus determinism, between the role of the individual and the society. A key assumption is that structural conditioning pre-dates actions aimed at transformations, and "... continues to exert a constraint which cannot be assumed to be insignificant in its social consequences" (Archer, 2010, p. 232).

*"The initial structural distribution of a property... influences the time taken to eradicate it ... all structures manifest temporal resistance and do so generically by conditioning the context of action. Most often perhaps their conditional influence consists in dividing the population (not necessarily exhaustively) into social groups working for the maintenance versus the change of a given property, because the property itself distributes different vested interests to them ..."* (Archer, 2010, p. 239).

With CR as an explanatory framework, Calculus students were under the influence of pre-existing properties and structures produced and reproduced in their past career. The absence of change as observed in this study can be explained by properties and structures continuing to exert constraints after enrollment to the university. Relationships between attitudes, behaviors and academic achievement sustained, only minimally impacted by the interventions. Archer (2010) argues that this can be explained by human reward systems. Intrinsic motivation is driven by internal rewards while extrinsic motivation is driven by external rewards. In a CR perspective, properties and structures manifested themselves in different reward structures. While workload and progression pushed low achievers to practice "survival strategies", high performers could draw on additional resources to the benefit of their vested interests, qualitatively different from their peers. This may be an example of unobservable structures causing observable results. One interpretation would be that reproductive forces inhibited structural elaboration to produce intended changes. This case also demonstrates the significance of time in social change, since structuration processes occur slowly. Change efforts might also have yielded greater impact if measures had been aligned both within and between courses.

## Discussion

Surveys were disseminated electronically once grades were determined. In theory, this may threaten reliability; however, in a comparative study any bias is assumed about equal for both samples and may not affect conclusions. An additional concern is related to the construction of items since a few of them featured multiple questions. This is a valid point; however, items were phrased in order to be recognizable study behaviors by students, and items needed to be identical across the cases.

The plotted curves are similar; however, a closer scrutiny uncovers diverse grade distributions at exams and in surveys. A chi-square goodness of fit test confirmed an overrepresentation of

the best grades on both occasions, and more so in 2014/2015 compared with 2018/2019. However, minor differences in some desirable attitudes and study behaviors indicate better students in 2018/2019 compared with 2014/2015. Therefore, this overrepresentation does not alter conclusions in any specific direction. Entrance requirements were identical on both occasions, and given the number of students enrolled, we trust cohorts were similar. It would have been of interest to examine potential differences; however, this would have required time and resources beyond the scope of this study.

Findings seem somewhat contradicted by satisfaction studies conducted by the end of the semester indicating improved learning (Langaas et al., 2017; Thaulé et al., 2017); however, this may be explained by more tasks requiring imitative rather than creative reasoning (Rønning et al., 2017). The former involves an ability to recall algorithms as opposed to creative reasoning which requires more thinking and problem-solving (Lithner, 2008). The revised course design was initiated with the best of intentions to equip students with learning opportunities; however, with modest success.

To validate findings, conclusions from a previous study in Calculus are included (Sundre, Barry, Gynnild, & Tangen Ostgard, 2012). The "Achievement Goal Questionnaire" (AGQ) (Elliot & McGregor, 2001) and the "Attitude Toward Math Instruction" (ATMI) (Tapia & Marsh, 2002, November) were administered as a pre- and post-test. Motivation and enjoyment decreased, while self-confidence dropped dramatically over the course of the semester, as stated in this quote:

*"Over the course of the semester, we observed significant decreases both in "Mastery Approach" (MAP) and "Performance Approach" (PAP), whereas both "Mastery Avoidance" (MAV) and "Work Avoidance" (WAV) increased significantly. The decrease in "Mastery Approach" was the largest change observed. This result is crushing; it suggests that these students significantly decreased in their motivation to take advantage of a learning opportunity. The decrease in Performance Approach suggests that students were significantly less motivated by a desire to look good by earning higher grades. By the time the final examinations had arrived, earning high grades was no longer a realistic outcome for far too many of these students. For many of these students, the goal was now to achieve a grade of "D" or even "E," the lowest passing grades. The significant increases observed for "Mastery Avoidance" and "Work Avoidance" were also educationally unwelcome outcomes. The "Mastery Avoidance" increase indicates greater motivation related to the fear of not being able to learn and remember material. The "Work Avoidance" increase suggests a motivation to achieve a learning goal with a minimum of effort. Our data may be interpreted as a change from positive, desirable learning motivations to negative and educationally undesirable learning outcomes." (pp.10-11).*

A ten-year follow-up study in 2019 using the same instrument yielded similar results (in review). Our data support the notion that interventions within a stand-alone course may be insufficient to achieve changes in the short term in ways that would be more conducive to desired outcomes. Furthermore, interventions initiated at the semester start occurred in a context not of the university's making:

*"Here it appears impossible to follow the methodological individualist and assert that any structural property influential after [semester start] is attributable to contemporary actors (not wanting or not knowing how to change it), because knowledge about it, attitudes towards it, vested interests in retaining it and objective capacities for changing it have already*

*been distributed and determined by [the semester start]. Yet without analyzing these we cannot account for when the 'longue durée' is broken, who is primarily responsible for it, or how it is accomplished (by collective policy, social conflict, incremental change etc." (Archer, 2010, p. 240).*

Change initiatives may be supported with or without theoretical propositions. In Calculus, theoretical assumptions were kept implicit rather than explicit, making it hard to trace which measures were intended for which problems. Still, Bhaskar (1979) recommends a critical stance to all theories, and "... avoid any commitment to the content of specific theories and recognize the conditional nature of all its results" (p. 5). Theorizing cause and effect might still have been a useful exercise in Calculus.

### Summary and Conclusions

This study confirms strong correlations between High School mathematics and physics grades and achievement in Calculus. Personal characteristics remained strikingly stable from one year to the other, seemingly unimpacted by educational interventions. Compared with their less academically successful peers, high achievers exhibited a different mindset resulting in greater commitment and improved ability to keep pace with workload and progression. Rather than blaming themselves, low achievers attributed own misfortune to others, making the case worse for themselves, while poor grades were attributed to unfair and/or invalid grading procedures. Conversely, the experience of academic success nurtured self-confidence and increased efforts, while absence of such features minimized growth and self-rewarding mechanisms. Defensive strategies may have subverted formative tasks into summative elements in which the search for "correct" solutions took precedence over learning. For a complete overview, important correlations are summarized in Table 3.

The better the grades in mathematics and physics from High School, the better the grades in Calculus	The poorer the grades in mathematics and physics from High School, the poorer the grades in Calculus
And, the better the grades in Calculus ...	And, the poorer the grades in Calculus ...
... the fairer students deemed them to be.	... the more unfair students deemed them to be.
... the greater the effort and intention to understand.	... the lesser the effort and intention to understand.
... the more active and hardworking students.	... the more passive and struggling students.
... the stronger the perceptions of valid grading.	... the weaker the perceptions of valid grading.
... the better ability to keep pace with progression.	... the less ability to keep pace with progression.

**Table 3:** Interrelationships between survey item responses and Calculus grades

The minimal impact of educational interventions is disappointing; however, surprising only in view of simplistic notions of change without consideration of the relationship between

structure and action. Archer (2010) notes that theoretical developments in social theory have "... tilted either towards structure or towards action" (p. 225) with one often becoming dominant at the expense of the other. In theories of change, views on the role of social institutions have arrived at different conclusions; "institutions as causes of action ... and institutions as embodiments of action" (Archer, 2010, p. 229). These mark the divide between determinism and voluntarism; however, the distribution of each may be viewed differently in each case. While it seems apparent that interventions in Calculus appealed to the free will of students, the complexity and mix of properties and structures remained unaddressed.

While we wish to believe in extended opportunities for all, structuring powers are unevenly distributed, as seen in grades and rankings of students. We believe intellectual ability is but one among several driving forces at play in higher education, including workload and progression as particularly influential ones. Due to the nature of structural reproduction, we believe large scale changes in students' behavior is not likely in the short term. Patterns of counter-productive learning behaviors are still of concern since they are likely to reinforce rather than reduce knowledge gaps.

One example of significant change would be poor achievers making the transition from shallow and memory-based learning to deep approaches to learning. Experiencing the joy and satisfaction of in-depth understanding, let's say of a concept, would make any return to past habits less attractive. Transformative learning is documented in studies on threshold concepts (Land, Cousin, Meyer & Davies, 2005), permitting students a new and previously inaccessible way of thinking about something. Such transitions obviously present important challenges for learning, teaching and course design. If we consider learning in Calculus akin to a journey, a critical point would be the careful attention to problem design as a framework for student engagement. In a CR perspective, we believe a closer attention to, and follow-up of, pre-existing emotional and disciplinary barriers would still be necessary as it is the complex interplay of all properties and structures that make the difference.

### **Acknowledgement**

Thanks to Professor Frode Rønning, NTNU, for assistance with data collection.

### **References**

- Archer, M. S. (2010). Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action. *British Journal of Sociology*, 61, 225-252. doi:10.1111/j.1468-4446.2009.01245.x
- Bhaskar, R. (2015). The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences. In M. Hartwig (Ed.), (4th ed. ed.)
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: Open University Press
- Bressoud, D. M., Carlson, M., Mesa, V., & Rasmussen, C. (2013). The calculus student: insights from the Mathematical Association of America national study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(5), 685-698. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.798874>. doi:10.1080/0020739X.2013.798874
- Bressoud, D. M., Ghedamsi, I., Martinez-Luaces, V., & Törner, G. (2016). Teaching and Learning of Calculus. In *Teaching and Learning of Calculus* (pp. 1-37). Cham: Springer International Publishing



- Cronhjort, M., Filipsson, L., & Weurlander, M. (2017). Improved engagement and learning in flipped-classroom calculus. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, hrx007-hrx007. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/teamat/hrx007>. doi:10.1093/teamat/hrx007
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519
- Entwistle, N. (1989). Approaches to Studying and Course Perceptions: the case of the disappearing relationship. *Studies in Higher Education*, 14(2), 155-156. doi:10.1080/03075078912331377466
- Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(2), 181-194. doi:10.1080/13645579.2016.1144401
- Frost, G., & Connolly, M. (2015). The Road Less Travelled? Pathways from Passivity to Agency in Student Learning. *Collected Essays on Learning & Teaching*, 8, 47-54. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=108831559&site=ehost-live>. doi:10.22329/celt.v8i0.4264
- Harrison, L. M., & Risler, L. (2015). The role consumerism plays in student learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 67-76. Retrieved from <http://alh.sagepub.com/content/16/1/67.abstract>. doi:10.1177/1469787415573356
- Hayward, C. N., Kogan, M., & Laursen, S. L. (2016). Facilitating Instructor Adoption of Inquiry-Based Learning in College Mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 2(1), 59-82. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40753-015-0021-y>. doi:10.1007/s40753-015-0021-y
- Heid, M. K. (1988). Resequencing Skills and Concepts in Applied Calculus Using the Computer as a Tool. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(1), 3-25. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/749108>. doi:10.2307/749108
- House, J. D. (1995). The predictive relationship between academic self-concept, achievement expectancies, and grade performance in college calculus. *Journal of Social Psychology*, 135, 111-112. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508547057&site=ehost-live>. doi:10.1080/00224545.1995.9711411
- Jaworski, B., Mali, A., & Petropoulou, G. (2017). Critical Theorising from Studies of Undergraduate Mathematics Teaching for Students' Meaning Making in Mathematics. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 3(1), 168-197. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40753-016-0044-z>. doi:10.1007/s40753-016-0044-z
- Johnston-Wilder, S., & Lee, C. (2010). Mathematical Resilience. *Mathematics Teaching*(218), 38-41. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508161464&site=ehost-live>
- Langaas, M., Buan, A. B., Skauvold, J., & Thauale, M. (2017). Læringsressurser i grunnutdanningen i matematikk - kvalitet, tilgjengelighet og differensiering. *Læring*

om læring: Proceedings fra Læringsfestivalen 2017(1), 136-143. Retrieved from [file:///C:/Users/vidargy/Downloads/271-10-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/vidargy/Downloads/271-10-PB%20(3).pdf)

- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), 255-276. Retrieved from <http://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508048626&site=ehost-live>. doi:10.1007/s10649-007-9104-2
- Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H. F., & Davies, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (3)\*: implications for course design and evaluation. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning Diversity and Inclusivity*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Pyzdrowski, L. J., Sun, Y., Curtis, R., Miller, D., Winn, G., & Hensel, R. A. M. (2013). READINESS AND ATTITUDES AS INDICATORS FOR SUCCESS IN COLLEGE CALCULUS. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 529-554. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9352-1>. doi:10.1007/s10763-012-9352-1
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Reinholz, D. L. (2015). Peer-Assisted Reflection: A Design-Based Intervention for Improving Success in Calculus. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 1(2), 234-267. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40753-015-0005-y>. doi:10.1007/s40753-015-0005-y
- Rønning, F., Buan, A. B., Langaas, M., & Thaulé, M. (2017). Bruk av digitale øvinger i grunntutdanningen i matematikk. *Læring om læring: Proceedings fra Læringsfestivalen 2017*, 1(1), 113-119. Retrieved from [file:///C:/Users/vidargy/Downloads/271-10-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/vidargy/Downloads/271-10-PB%20(3).pdf)
- Simmons, O., & Gregory, T. (2003). *Grounded Action: Achieving Optimal and Sustainable Change*.
- Forum: *Qualitative Social Research*, 4(3). Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303271>
- Snyder, B. R. (1971). *The hidden curriculum*. New York: Knopf
- Sofronas, K. S., DeFranco, T. C., Swaminathan, H., Gorgievski, N., Vinsonhaler, C., Wiseman, B., & Escolas, S. (2015). A Study of Calculus Instructors' Perceptions of Approximation as a Unifying Thread of the First-Year Calculus. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 1(3), 386-412. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40753-015-0019-5>. doi:10.1007/s40753-015-0019-5
- Sundre, D., Barry, C., Gynnild, V., & Tangen Ostgard, E. (2012). Motivation for Achievement and Attitudes toward Mathematics Instruction in a Required Calculus Course at the Norwegian University of Science and Technology. *Numeracy*, 5(1), 20. Retrieved from <http://services.bepress.com/numeracy/>
- Tapia, M., & Marsh, G. E. (2002, November). Confirmatory factor analysis of the Attitudes Toward Mathematics Inventory. Paper presented at the Mid-South Educational Research Association, Chattanooga, TN

- Thaule, M., Buan, A. B., Rønning, F., & Langaas, M. (2017). Alternativ forelesningsstruktur i grunnutdanningen i matematikk. Læring om læring: Proceedings fra Læringsfestivalen 2017, 1(1), 120-128. Retrieved from [file:///C:/Users/vidargy/Downloads/271-10-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/vidargy/Downloads/271-10-PB%20(3).pdf)
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70
- Wheland, E., Konet, R. M., & Butler, K. (2003). Perceived Inhibitors to Mathematics Success. *Journal of Developmental Education*, 26(3), 18-27. Retrieved from <http://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=507822785&site=ehost-live>
- White, P., & Mitchelmore, M. (1996). Conceptual Knowledge in Introductory Calculus. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(1), 79-95. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/749199>. doi:10.2307/749199

# Erfaringer fra et rollespil

## Pædagogiske og teoretiske perspektiver på autenticitet

Jens Kjær Riemer<sup>a,1</sup>, Jens Tofteskov<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Teaching & Learning, CBS, Kandidatstuderende ved DPU

<sup>b</sup>Teaching & Learning, CBS

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Denne artikel tager udgangspunkt i et rollespil, som bruges i eksamenskurser for adjunkter og eksterne undervisere, hvor spillet er det metodiske centrum. Vi vil præsentere rammerne omkring spillet og fremlægge vores umiddelbare erfaringer med rollespillet som pædagogisk metode. Herefter undersøger vi, hvordan udvalgte forståelser af autenticitetsbegrebet kan bruges til at udpege forskellige elementer i rollespillet som fremmede for læreprocessen. Artiklens brug af teori har til hensigt at forstå, hvordan og hvorfor rollespillet virker som pædagogisk værktøj. Med udgangspunkt i egen praksis viser vi, hvordan processerne omkring rollespillet virker som et fælles referencepunkt, der fremkalder forskellige refleksioner hos vores deltagere.

### Indledning

På vores eksamenskurser for adjunkter og eksterne undervisere har vi i nogle år kørt et rollespil omhandlende mundtlig eksamen. Via evalueringer af undervisningen og samtaler med deltagere har vi en opfattelse af, at rollespillet er et velfungerende undervisningsmateriale ift. de forskellige lærergrupper, vi har på kursus. Det er tydeligt, at deltagerne, både de der spiller roller, og de der observerer, indlever sig i rollespillet, som om spillet ikke er et spil, men den skinbarlige virkelighed. På denne måde fungerer spillet som træning i at håndtere mundtlig eksamen.

I denne artikel vil vi først beskrive spillet og fremlægge vores erfaringer med rollespillet som pædagogisk metode. Vi vil herefter bruge udvalgte forståelser af autenticitetsbegrebet til at belyse, hvorvidt vores positive indtryk kan bruges til at forklare, hvilke elementer i rollespillet der er fremmede for læreprocessen. Udgangspunktet for at bruge autenticitetsbegreber til at belyse rollespilsituationen er den måde, begrebet om autenticitet benyttes inden for læringsforskningen; særligt den måde, der laves koblinger mellem læringsituationen og den virkelighed, det lærte skal anvendes i, samt hvordan virkeligheden hentes ind i læringsituationen (Dupret 2014: 251-253). Det er to centrale perspektiver, der er meningsfulde at tage med ind i de didaktiske overvejelser. I sammenhæng med vores case giver autenticitetsbegrebets perspektiver mulighed for at undersøge, hvordan rollespillet bliver virkningsfuldt, fordi det kobler til praksis på måder, som kan forstås som autentiske. Konkret arbejder vi med autenticitetsbegreber, som defineres af Dupret og Brown. Derudover inddrager vi Gadammers udlægning af rollespillets "orden" og Vygotskys læringsteori om udviklingsniveauer. I vores artikel søger vi svar på, om vi kan få anvisninger på, i hvilket omfang der er særlige betingelser, der skal opfyldes for, at spillet virker fremmede for læreprocessen. Afslutningsvist vil vi diskutere, hvorvidt inddragelse af autentiske undervisningsmaterialer

---

<sup>1</sup> Kontakt: jr.slk@cbs.dk

styrker det pædagogiske og didaktiske arbejde. Det skal dog understreges, at der er tale om et singlecase-studie: et studie, som i øvrigt er baseret på egne undervisningserfaringer, og konklusionernes generaliserbarhed må derfor tages med forbehold.

### *Formål med spillet*

Det overordnede formål med spillet er at få illustreret og diskuteret nogle grundlæggende forhold vedrørende afholdelse af mundtlig eksamen, og som gør sig gældende på makro- og mikroplan:

#### *Makroplan*

- Eksamination, bedømmelse og feedback skal tage udgangspunkt i læringsmålene
- De forskellige faser i en eksamination er uløseligt bundet sammen
- Eksaminators styring af processen skal være bygget på en strategi

#### *Mikroplan*

- Spørgeteknik
- Kunsten at holde eksaminationen flydende ved fx at skulle afbryde eksaminanden
- Praktisk håndtering af formøde, votering og feedback

### **Spillets indhold, rammer og forløb**

Spillets varighed inklusive introduktion og efterfølgende diskussion og opsamling er ca. 2½ time. Spillets konstruktion er meget simpel. Der er tre roller: en eksaminator, en studerende og en censor, og disse tre roller fordeles mellem deltagerne. Rollespillet foregår som en almindelig mundtlig eksamen, dvs. 20 minutters eksaminationstid inklusive votering, karaktergivning og feedback. Før spillet bliver deltagerne præsenteret for læringsmålene i et konstrueret førsteårsfag: "Cultural and communication theory".

Vi er to undervisere på kurset. Når vi starter spillet, forlader den ene underviser kursuslokalet for at instruere de tre "skuespillere" i rollerne. Der er en skriftlig instruktion, og "skuespillerne" har mulighed for at stille spørgsmål, så vi bliver sikre på at rollerne udføres inden for de tiltænkte rammer. Den anden underviser præsenterer og diskuterer fagets læringsmål samt et observationsskema med resten af deltagerne.

Midt i kursuslokalet er der et bord med et grønt klæde. Der ligger 20 papirstrimler på klædet, som alle indeholder den samme instruktion: "Describe and discuss Edgar Scheins cultural theory!" At alle sedler indeholder samme eksamensspørgsmål skyldes, at deltagerne i kurset inden kurset skal have læst kapitlet "The Three Levels of Culture" fra Edgar Scheins bog *Organizational Culture and Leadership* for at være forberedt på det faglige indhold af eksaminationen. Først kaldes censor og eksaminator ind, og de sætter sig ved bordet. De har fået at vide, at de – når de er klar – skal kalde den første af 40 studerende ind, men de har ikke fået nogen instruktion i, hvad de skal aftale, inden de begynder eksamen. Formålet med ikke at give dem yderligere instruktion er, at vi tager udgangspunkt i deltagerens umiddelbare forestilling om, hvad der er nødvendigt at aftale inden eksaminationen påbegyndes. Efter

eksaminationen er der votering og karaktergivning. Til slut kaldes den studerende ind for at få sin karakter og feedback.

Herefter laver vi en grundig opsamling af spillet, som er struktureret i følgende fire faser:

1. Formøde mellem censor og eksaminator
2. Selve eksaminationen
3. Votering
4. Feedback

1. Formøde mellem censor og eksaminator

Det afgørende tema er her: Hvilke aftaler indgås der mellem eksaminator og censor, før eksaminationen starter? I næsten alle de gennemspillede forløb er den indledende afstemning mellem eksaminator og censor særdeles mangelfuld. Læringsmål diskuteres ikke, der foreligger ingen aftale om, hvornår censor kan stille spørgsmål, ingen aftale om at holde øje med tid, hvem der tager fyldige noter osv. Denne mangel på indledende aftaler får normalt store konsekvenser for det efterfølgende forløb. Nødvendigheden af at indgå detaljerede aftaler bliver derfor meget tydelig for deltagerne.

2. Selve eksaminationen

Her er spørgeteknikken som regel i fokus. Antallet af spørgsmål og først og fremmest, at det er svært at følge op på spørgsmål. Fx hvornår og hvordan skal man afbryde en studerende, der ikke bidrager til at opfylde læringsmål ved at tale ud fra egne holdninger og betragtninger? Andre spørgsmål, som kan være centrale, kan være hvordan og hvornår man skifter tema, og især hvorvidt den studerende skal gøres opmærksom på dårlige eller ligefrem fejlagtige svar.

3. Votering

De fleste har meget svært ved at gennemføre voteringen på en rimelig måde. Alt for mange deltagere undlader at bruge læringsmålene i bedømmelsen, og både den, der spiller eksaminator, og den, der spiller censor, bruger som regel snarere egne betragtninger og almindeligheder end de formelle kriterier i deres argumentation. Herudover er de fleste meget usikre på, hvordan de skal håndtere uenighed mellem bedømmerne: Fx hvordan håndteres en censor, der for magelighedens skyld giver (for) høje karakterer? Her følger spørgsmål som "hvordan argumenteres der for en karakter" og "hvordan beregnes karakteren?"

4. Feedback

Feedbacken er som regel karakteriseret ved nogle af de samme ting som voteringen. Et særligt tema knytter sig dog til feedbacken, hvis den studerende er utilfreds med karakteren. Vi ser meget tit, at bedømmerne i så fald begynder at diskutere bedømmelsen med den studerende, hvilket er stærkt kritisabelt, både fordi karakteren ligger fast, når den er givet, og fordi universitetet har en klar procedure for behandling af klagesager – og den begynder ikke i eksamenslokalet.

Rolle spillet er karakteriseret ved, at vi ikke på forhånd kan være sikre på, at alle vigtige temaer kommer til udtryk i gennemførelsen af spillet. Derfor har vi en serie slides omhandlende de vigtigste temaer, som vi efterfølgende gennemgår for at være sikre på, at kurset kommer rundt om alle væsentlige pointer.

### Spillets konstruktion

Den måde, rollerne som censor og den studerende er beskrevet på, indeholder potentielle udfordringer for eksaminator. Den studerende skal forsøge at tale uafbrudt og være fagligt upræcis. Det tvinger censor til at skulle tage stilling til den studerendes svar, og at det er nødvendigt at afbryde og præcisere spørgsmålene. Censor skal ikke give "hjælp" til eksaminator, men tværtimod obstruere ved fx at være tvivlende ift. kvaliteten af det faglige indhold og de institutionelle rammer. Nedenfor følger de præcise beskrivelser af rollerne.

#### **Student**

*You have participated in the first three classes, and only a few in the rest of the course. You found the classes boring and the scientific level low. You think that since this course is filled with common sense, then common sense must be sufficient for you in the exam situation. You think it is not only possible but also fair to get a high grade if you can relate the questions to real life situations, such as experiences as a tourist or daily life situations as you interpret them. Your strategy is to speak for as long as possible and thereby avoid being interrupted by complicated/theoretical questions.*

Dette lægger et pres på eksaminator, hvis rolle er beskrevet således:

#### **Examiner**

*You are aware of the learning objectives and your strategy is to test your students' abilities to fulfill them, especially this one you find central:*

- *apply theoretical concepts and models on specific (inter)cultural and (market) communicative cases;*

*If you think the students are wasting time by talking common sense and not academically, you stop them and ask concrete and precise questions.*

Eksaminator skal helst ikke få megen støtte af censor:

#### **Censor (External examiner)**

*You are a director in a large company. Your time is limited. You find that the image of the university in general is good, but now and then you engage with academic staff that is too lofty and far away from the real life in business. Often they have too much weight on philosophical and theoretical issues. You are not fond of grading and assessment by formal learning objectives, you rather want to assess general scientific competences and good communication skills. In the exam situation you find it important that the examiner gives the student room in her/his performance, and you don't like too many interruptions from the examiner. Since you want no complaints, you*

*have a tendency to give high grades, and by all means want to keep the time.*

### *Erfaringer med spillet*

Risikoen ved at bruge rollespil af denne type i undervisningssammenhæng er, at den indlagte konflikt ikke udleveres. Det vil fx ske, hvis den, der spiller den studerende, udfører rollen efter egen opfattelse af, hvordan den studerende er, eller helt "glemmer" rollen i rollespillet og fx svarer fagligt robust på spørgsmålene. Et tilsvarende problem kan opstå, hvis censor i stedet for at være opmærksom på de præferencer, rollen giver, begynder at "hjælpe" eksaminator; vi vender tilbage til disse problemstillinger senere i artiklen.

Det hører dog til sjældenhederne, at rollerne ikke bliver forstået og gennemlevet. De fleste deltagere i vores kurser har været adjunkter, og de spiller som regel deres rolle som studerende med meget stor entusiasme, hvilket betyder, at de følger rollen snævert og taler common sense i en lind strøm og dermed giver eksaminator store udfordringer. I den forbindelse skal det nævnes, at vi har overvejet andre typer af udfordringer/konflikter, fx en studerende, der er meget nervøs, og en censor, der er dominerende og hård. Imidlertid vil det kræve nogle kompetencer af den, der spiller rollen som den meget nervøse studerende, som vi langt fra kan forvente, at rolleindehaveren kan magte.

En ting er vores erfaringer og oplevelser med rollespillet, noget andet er, hvordan deltagerne oplever situationen. For at inddrage et deltagerperspektiv har vi i forbindelse med udarbejdelsen af denne artikel inddraget evalueringer fra 2011-2019 og derudover foretaget to deltagerinterviews.

### **Autenticitetsbegreber og analyse**

I denne del af artiklen undersøger vi, hvordan udvalgte forståelser af autenticitetsbegrebet kan bruges til at udpege forskellige elementer i rollespillet som fremmede for læreprocessen. Afsnittet fremlægger samtidig de begreber inden for autenticitet, som vi finder virkningsfulde til at belyse vores rollespil. Som nævnt i indledningen tager vi udgangspunkt i Duprets udlægning af autenticitet som noget, der er sammenligneligt og genkendeligt med virkeligheden. Dernæst inddrager vi Browns begreb "funktionel lighed", og endelig bruger vi Gadamer til at belyse, hvordan rollespil etableres som en autentisk praksis. Formålet er at anvende begreberne til at vise hvordan "det autentiske" sættes i funktion i vores læringssituation.

#### *Autenticitet som genkendelighed og sammenlignelighed*

En retning indenfor autenticitetsdiskursen handler om, hvordan en kvalitet ved autenticitet er, at der bliver etableret en forbindelse fra læringssituationen til omverdenen. I ontologien "Læringslaboratorier" af Staunæs et al. (2014) bliver dette tema særlig forfulgt i Duprets artikel "Autenticitetskonstruktioner i læringslaboratorier". Dupret analyserer blandt andet en beskrivelse af Luehmann og Markowitz' karakteristik af "det autentiske læringsmiljø" (Luehmann & Markowitz 2007). Her viser hun, at det autentiske læringsmiljø bygger på en antagelse om, at "undervisningen og dens indhold [skal] være genkendelig, sammenlignelig og helst ens med de situationer vi kommer ud i, når vi skal anvende den tillærte viden." (Dupret 2014: 252).



Det er selvfølgelig, at rollespillet etablerer en situation, som sigter mod at imitere den virkelige eksamenssituation. Situationen er i sagens natur iscenesat og kunstig, men lykkes alligevel med at producere indsigter om eksamenssituationen, fx siger en deltager:

*“So, by its very nature it feels a little bit uncomfortable but if successful, a role play can, when accepting its non-normal circumstance, allow for very important sorts of truths or examples that come through. It’s an inorganic situation that has to be transferable. What was really important for myself was to recognise certain types of reactions that I would normally spring to when faced with a more complicated situation.”*

- deltager i eksamenskursus for adjunker

Denne deltager italesætter rollespillet som unormalt og konstrueret, men oplever alligevel, at det åbner op for afklaringer omkring eksamenssituationen. Vi ser, hvordan deltageren oplever, at situationen etablerer forbindelse til adfærd, som deltageren kan relatere til sig selv.

Den samme deltager betoner desuden det vigtige i at se den egentlige praksis udspille sig, fordi det virkningsfulde fremkommer, når man får lov til at opleve og føle de egentlige udfordringer, som opstår i den virkelige situation, for så herefter at forsøge at løse situationerne:

*“When it comes to examinations, you need some form of circumstance that makes people move from theory and recommendations to practice. You have to have some form of practice or even a simulation that allow people to test or feel that kind of tension even though it doesn’t feel organic. Or witness that tension and work to resolve it.”*

- deltager i eksamenskursus for adjunker

Vi kan altså gå videre med karakteristikken af rollespillet som et autentisk læringsforløb. Autentisk, fordi situationen kan karakteriseres som genkendelig og sammenlignelig med situationer uden for læringssituationen, fordi der tages udgangspunkt i en egentlig praksis. Nu vil vi præcisere, hvad der i rollespilsituationen fungerer autenticitetsproducerende. For at komme nærmere ind på dette tager vi udgangspunkt i Duprets undersøgelse af autenticitetskonstruktioner. Når vi kigger på autenticitet som en konstruktion i læringssituationen, får vi et blik for samspillet mellem det autentiske og det konstruerede; situationen er iscenesat, og de autentiske elementer er behandlet for at fremme særlige pointer og problemstillinger, som er nødvendige for at fremme læringen på kurset. En reference fra Duprets artikel, der tematiserer dette forhold – at autenticitet kan forstås som noget der konstrueres i læringssituationen – er Browns begreb ”funktionel lighed”.

*Hvordan skabes ”funktionel lighed” i rollespillet?*

”Funktionel lighed handler om, at eksperimenter ikke vil gengive den virkelige verden en til en, men i stedet skabe praksisser, der er analoge med ’real world’-oplevelser”. (Brown 2012: 6). Brown er optaget af, hvordan iscenesættelser kan fremkalde respons, der efterligner autentisk respons og derfor accepteres som virkelig i situationen. Det særlige er, at Browns begrebskonstruktion bygger på en undersøgelse af autenticitetskonstruktion i produktionen af reality-tv. Dette fokus betyder, at Brown har en interesse i at afdække, hvordan iscenesættelser accepteres som autentiske af en observatør eller et publikum. Autenticitet hos Brown bliver derfor et redskab, der sikrer, at det iscenesatte opleves som en autentisk helhed, der kan gøres til genstand for refleksion og genkendelse, selvom situationen anerkendes som iscenesat. Pointen hos Brown er, at iscenesættelsen ikke forsøger at genskabe virkeligheden.

Målet er i stedet at sammensætte forskellige elementer, som skaber en "funktionel lighed", der vækker genkendelse og skaber mulighed for refleksion.

For os som facilitatorer handler "funktionel lighed" om den måde, vi kan konstruere rollerne, så de på en autentisk måde fremhæver generelle problematikker ved eksamenssituationen, som vi gerne vil have deltagerne til at reflektere over. Vi har tidligere gennemgået, hvordan vi indbygger en konflikt mellem eksaminator og hhv. censor og eksaminand. Målet er at fremstille eksaminatorrollens mulige løsning og mangel på løsning af udfordringerne. I den forbindelse har vi haft gennemspilninger, som ikke umiddelbart løser de opstillede konflikter; fx har en studerende engang fået 12 for at excellere i udenomssnak; i et andet rollespil endte votering med bestået, selvom eksaminator gjorde det helt klart, at den studerende var elendig og ikke havde begreb om pensum. De uløste konflikter gør oftest et stærkt indtryk på vores deltagere, fordi de kan genkende sig selv i situationerne:

*"Oftentimes I would sort of machine-gun-explain the position without trying to understand and dissect the situation as a whole. And so I could see that kind of dynamic or that defensive mechanism that would relate to myself. So that was a very helpful outcome. It has made me ultimately more calm and thoughtful during those sort of debates where you don't have agreement."*

- deltager i eksamenskursus for adjunkter

Denne deltager pointerer, hvordan man som tilskuer får et særligt udbytte af situationen, fordi de kan genkende deres egne reaktioner og samtidig har en mulighed for at reflektere over den situation, som opstår i spillet.

*"Spil" som autentisk*

Med "funktionel lighed" har vi afdækket, hvordan den autentiske respons får observatøren til at engagere sig og reflektere over situationen, fordi den på trods af sin iscenesættelse anerkendes som autentisk. Det står nu tilbage at forklare, hvordan deltagerne bliver engageret i vores rollespil på en virkningsfuld måde. Sat på spidsen handler det om at undersøge, hvorfor rollespillet i sig selv virker og bruge denne viden, så man kan konstruere et autentisk rollespil. Overvejselen om et autentisk rollespil bevæger sig mod en mere hermeneutisk tilgang til rollespillet. Det hermeneutiske viser sig, fordi vi gennem Gadamer's fremstilling af rollespillet trækker på ideen om rollespillet som en kulturel grundstruktur, som igangsætter betydnings-skabende dynamikker mellem deltagerne. Den efterfølgende analysedel viser, hvordan vores rollespil forholder sig til "kerneideen" om et rollespil, som den fremstilles hos Gadamer. Denne måde at tænke rollespillet og autenticitet giver indsigter i, hvorfor rollespillet virker.

Man kan betragte rollespillet som et egentligt spil. I denne optik hjælpes begrebsudbygningen især af et citat af Gadamer fra "Sandhed og Metode" (2007), hvor han reflekterer over "spillets væsen": "Spillet repræsenterer en orden, hvori spillets bevægelse frem og tilbage sker af sig selv. Det hører med til spillet, at bevægelsen er uden formål og hensigt, men også uden anstrengelse. Det går nærmest af sig selv." (Gadamer 2007: 167). Denne orden eller struktur er essentiel for spilsituationen, fordi den driver spillet fremad. I vores spil sættes strukturen delvist af de normer, der kulturelt knytter sig til eksamenssituationen. Den mundtlige eksamensform er bekendt for alle, som har studeret i Danmark. Det betyder, at både forløb og roller allerede er kendt af de fleste deltagere. Derudover har vi som tidligere beskrevet justeret rollerne til censor og den studerende, så de fremkalder en særlig problematik, vi gerne vil belyse. Når Gadamer når frem til, at spillets bevægelse sker af sig selv, handler det om, at den orden,

som er indbygget i spillet, ansporer aktørerne til en bestemt adfærd. Spillet inviterer deltagerne ind i en struktur, som de naturligt overgiver sig til og lader sig styre af. Det kendte har opstillet regler og mønstre for adfærd, som i kombination med kursets læringsmål bestemmer, hvordan bestemte dele af spillerummet bør udfyldes.

Endelig er det relevant at undersøge, hvordan rollespillet har indvirkning på stemningen i rummet. Rollespillet kræver, at nogle af vores deltagere sættes i "spil" på en mere intens måde. Hele stemningen intensiveres, når vi beder de tre aktører melde sig i begyndelsen af kurset. Oplevelsen af stemningsskift kan knyttes an til Gadamer's fremstilling af spillets "risiko": Der er en risiko forbundet med at spille en rolle, fordi aktørens adfærd bliver fremstillet for de andre deltagere. Denne risiko behandler Gadamer som en funktion i spillet, der skaber mening og alvor i aktiviteten. Der må altid være en risiko i spillet. Handler det om sport, er der åbenlyst en risiko for at tabe. Gadamer behandler dog også spil, hvor faren er ikke at leve op til forventningerne. Forventningerne i vores rollespil handler om, at aktørernes adfærd skal være autentiske, så tilskuerne i rollespillet kan relatere til situationen.

Vi kan med et andet deltagerinterview illustrere, hvor afgørende det er for tilskuerne, at både spilstruktur og risiko opretholdes i rollespillet, og hvordan opretholdelsen er vigtig for tilskuerne. Her følger et citat fra en deltager, som oplever at aktøren, som spiller studerende, har en personlig agenda i fremstillingen:

*"Der var deltagere på kurset, som havde en bestemt mening om studerende; så det kom ligesom til at fylde noget, at de gerne ville spille en bestemt studerende. Og det var ikke nødvendigvis den rolle, som var blevet skrevet til dem. Det der med også at spille noget, som personen selv blev irriteret over, at studerende gjorde ved eksamen – fx fedte med sine noter – det bliver lidt for specifikt."*

- deltager i eksamenskursus for adjunker

Det er tydeligvis imod deltagerens forventning, at aktøren har en bestemt studerende, som vedkommende gerne vil fremstille. Situationen bliver mindre autentisk, fordi aktøren ikke kun har fokus på at fremstille studentrollen troværdigt – aktøren har også en personlig meddelelse, som vedkommende vil kommunikere. Det er ikke en fremstilling, som udfylder spillerummet på en måde, som er konstruktiv for læringen, fordi fremstillingen træder ud over den rollebeskrivelse, som skaber spillets struktur og orden.

### Diskussion

*"Vi sidder i en situation, hvor vi er nogle, som har afholdt masser af mundtlige eksaminer, kender traditionen og egentlig er, trods alt, erfarne. Det er en del af vores arbejde og vores hverdag. Og så sidder der nogle, hvor det er første gang. Så oplever man jo noget forskelligt ved rollespillet."*

- deltager i eksamenskursus for adjunker

Det kan ikke undgås, at deltagerne i kurset har forskellige erfaringer med eksamenssituationen, når de deltager i vores kursus. Styrken i dette kan belyses med Vygotskys "Zone for nærmeste udvikling". Zonen handler om, at man i kompetent selskab kan opnå en større udvikling, end man ville kunne på egen hånd (Vygotsky 1978: 86). Zonen udspændes mellem "det aktuelle udviklingsniveau", som kan opnås ved selvstændig problemløsning, og "det potentielle udviklingsniveau", som kan opnås, når problemløsningen udføres i fællesskab med andre. Lærings-teorien giver en forståelse for, at der kan etableres et konstruktivt læringsrum, selvom

deltagerne tilgår situationen med forskellige udviklingszoner. I vores kursus er der to grunde til, at deltagerne møder situationen med et forskelligt udviklingsniveau. Først og fremmest har vi deltagere, som (næsten) ingen relation eller erfaring har med det danske eksamenssystem. Desuden har nogle af deltagerne allerede talrige erfaringer med at afholde eksaminer. Læringsrummet indeholder derfor et væld af potentielle udviklingszoner, som i deres sammenblanding kan anspore hinanden til udvikling.

Udgangspunktet for deltageres udvikling er dels deres opfattelse af den iscenesatte eksamenssituation, dels – for nogle deltagere – de oplevelser og erfaringer, de har med fra praksis. Rollespillet virker fremkaldende på deltageres oplevelser og aktiverer deres erfaringer, så de kan bringes i spil i de efterfølgende øvelser og diskussioner. Det betyder, at det egentlige udviklingsarbejde sker efter rollespillet, hvor deltagerne enten i grupper eller i plenum reflekterer over eksamenssituationens forskellige faser. Rollespillet aktiverer herigennem deltageres udviklingszoner og giver dem et fælles udgangspunkt for den erfaringsudveksling, som gør, at de kan anspore hinanden til udvikling.

### Afslutning

Vi har i indeværende artikel undersøgt rollespillet på kurset "Oral Examination and Assessment" for at fremhæve autenticitetsproducerende elementer i læringssituationen. Vi har vist, hvordan rollespillet kan tænkes som et autentisk læringsmateriale, fordi ambitionen er, at spillet etablerer en situation, som er identisk med den virkelighed, som kursets viden skal anvendes i. Derudover har vi vist, hvordan spillet er struktureret med henblik på at skabe "funktionel lighed", hvilket vil sige, at rollerne som studerende og censor tager udgangspunkt i en autentisk rolle, men er justeret, så vi på kurset får mulighed for at fokusere på generelle problematikker, som udfordrer eksaminator under en eksamen. Under gennemspilningen fungerer størsteparten af deltagerne som tilskuere, hvilket virker meningskabende for situationen, idet der er forventninger til, at aktørerne holder sig inden for spillets orden, dvs. bliver i deres rolle og følger de anvisninger, de har fået i rollebeskrivelsen. Artiklen har vist en fremstilling af autenticitetsbegrebet, som vi mener er konstruktivt i læringssituationen: Autenticitetsbegrebet sætter fokus på elementer i situationen, som kan anerkendes som autentiske og derved kan etablere forbindelse til en fælles virkelighed. Denne forbindelse kan i læringssituationen orientere sig mod "funktionel lighed", hvilket betyder, at det autentiske justeres, så det fokuseres mod særlige problematikker, som er relevante for undervisningen.

Først og fremmest er det fremmende for læreprocessen, at spillet omhandler et genkendeligt og et oplevet fænomen. Her er det en styrke, at deltagerne møder op med forskellige erfaringer, og at deres erfaringer repræsenterer forskellige niveauer ift., hvordan de behersker eksamenssituationen. Det betyder, at genkendeligheden i og erfaringerne med de udfordringer, eksaminator stilles overfor, er forskellige deltagerne imellem. Vi oplever, hvordan rollespillet har lykket med at aktivere deltageres refleksioner i den efterfølgende diskussion. Rollespillet fyldes derfor i opsamlingen med "andre cases", nemlig de cases, deltagerne trækker frem i diskussionerne. De, der trækker egne cases frem, får derved et nyt rum til at diskutere deres erfaringer, mens andre får ny viden om potentielle hændelsesforløb. Grunden kan hentes i Gadamer's fremlægning af, at rollespillet har en indbygget risiko; en risiko for ikke at fremstille situationen autentisk. På den måde aktiveres deltagerne på en særlig måde i den efterfølgende diskussion af rollespillet, fordi de også vurderer, i hvor høj grad spillet stemmer overens med deres opfattelse af en autentisk læringssituation. Med Gadamer har vi vist, hvordan rollespillet skaber en orden i læringssituationen, der understøtter, at rollerne udfoldes på en måde, som

opleves autentisk af både aktører og tilskuere. Rollespillet som fremstillingsform ansporer så at sige deltagerne til at rette sig mod et fælles referencepunkt for en eksamenssituation.

Browns "funktionelle lighed" undersøger, hvordan iscenesættelser accepteres som autentiske hos tilskuere. I den forbindelse er det vigtigt, at spillet designes på en måde, som sikrer, at aktørerne kan udfylde rollerne. Rollerne skal ikke være for specifikke, men skal samtidig skabe en situation, som er relevant for læringssituationen. Med Gadamer bliver vi samtidig gjort opmærksom på, hvor vigtige tilskuerne er for at etablere en situation, der forpligter aktørerne på at spille deres roller i overensstemmelse med de standardiserede opfattelser, der er af eksamenssituationen.

Der findes mange typer af rollespil. Dette rollespil er karakteriseret ved, at der er både rolleindehavere og observatører. Her er det af afgørende betydning, at spillet sættes op, så det fungerer som "skuespil", – som et dramatisk forløb, som observatørerne kan leve sig ind i. I vores spil skal indlevelsen gerne bestå i, at observatører sætter sig selv i eksaminators situation og fx tænker "godt, det ikke er mig, der er i den situation", eller "jeg ville da gøre noget helt andet her". Betingelsen for, at observatørerne bliver bragt til sådanne tanker eller overvejelser, er, at rollespillet er sat op, så der er garanti for konflikter.

Hvis vi tager udgangspunkt i artiklens indledende definitioner på autenticitet – at autenticitet handler om, hvordan virkeligheden hentes ind i læringssituationen, og hvordan læringssituationen er genkendelig med virkeligheden – kan man forstå autenticitet som et element i de pædagogiske og didaktiske overvejelser. I artiklen har vi vist, hvordan rollespillet hjælper med at etablere et fælles referencepunkt, som bringer deltageres erfaringer og refleksioner over praksis i spil. Det er netop, fordi rollespillet fremstilles som et autentisk referencepunkt, at det bliver interessant for det didaktiske og pædagogiske arbejde. Aktørernes fremstilling af rollerne anspores til at udfoldes på en måde, som kan genkendes som overensstemmende med deltageres erfaringer. Derved anspores deltagerne til at fokusere på, om udfoldningen af spillet stemmer overens med deres opfattelse af en autentisk eksamenssituation.

Indlevelse, genkendelighed, drama og forskelligheden af deltageres erfaringer giver særdeles gunstige betingelser for at katalysere læreprocessen. Hvorvidt autentiske undervisningsmaterialer kan anvendes, afhænger selvsagt af fag, kontekst og læringsmål. Alt i alt bør denne artikel kunne give inspiration og opmuntring til, hvor det er muligt, at udvikle autentiske undervisningsmaterialer. Vi ser mange andre typer af autentiske undervisningsmaterialer – mest almindeligt på en Business School er cases fra den virkelige verden. Det enkelte spil i vores kursus er en særskilt case, som – så forskelligt de end forløber – alle kan bidrage til at udvikle den enkelte deltagers kompetencer til at afholde eksamen.

### Referencer

- Brown, S. D. (2012). "Experiment: Abstract experimentation." I *Inventive Methods: The happening of the social*. Routledge
- Dupret, K. (2014). "Autenticitetskonstruktioner i læringslaboratorier." I *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udgave.). Kbh: Academica

- Luehmann, A. L. & Markowitz, D. (2007). Percieved Benefits of an Out-of-School Enrichment Programme: Identity Need and University Affordances. *International Journal of Science Education*, 29 (9), 1133-1161
- Staunæs, D. (2014). Læringslaboratorier og -eksperimenter (D. Staunæs, H. K. Adriansen, K. Dupret, S. Høyrup, & N. C. M. Nickelsen, eds.). Aarhus Universitetsforlag
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

# Hvad bekymrer nye ph.d.-stipendiater?

Sofie Kobayashi<sup>a,1</sup>, Olga Trolle<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Videreuddannelse, Københavns Professionshøjskole

<sup>b</sup> Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Ph.d.-stipendiater bekymringer, når de går i gang med deres ph.d., kan være en barriere for deres overgang fra at være studerende til at blive selvstændige forskere. Indtil nu har forskningen inden for ph.d.-uddannelse fokuseret på de vanskeligheder, som ph.d.-stipendiaterne møder gennem deres studier. Generelt ses vejledningsforholdet og forskningsmiljøet som væsentlige faktorer for et godt forløb. Denne artikel fokuserer derimod på de bekymringer, som ph.d.-stipendiater har, når de starter på deres ph.d. Gennem analysen fandt vi 20 temaer, og kvantificering af data indikerer, at de hyppigste temaer er Publicere, Kompetencer, Tidsfaktoren, Projektledelse og Selvtillid. Det viser sig, at det, der bekymrer ph.d.-stipendiater i starten af deres studie, i nogen grad er noget andet end de vanskeligheder, der dukker op undervejs. Denne viden kan bruges af vejledere, ph.d.-stipendiater og forskerskoler til at adressere ph.d.-stipendiaternes bekymringer i starten af deres studie.

## Introduktion

Ph.d.-stipendiater<sup>2</sup> bekymringer, når de går i gang med deres ph.d., kan være en barriere for deres overgang fra at være studerende til at blive selvstændige forskere. Indtil nu har forskningen inden for ph.d.-uddannelse mest fokuseret på de vanskeligheder, som ph.d.-stipendiater møder gennem deres studier. Generelt ses vejledningsforholdet og forskningsmiljøet som væsentlige faktorer for et godt forløb (Bryan & Guccione, 2018; Dericks, Thompson, Roberts, & Phua, 2019; Shaw & Holbrook, 2018). Dette studie fokuserer derimod på de bekymringer, som ph.d.-stipendiaterne har, når de starter på deres ph.d. Denne skelnen mellem bekymringer, de 'møder ind med', og vanskeligheder, der støder på undervejs, er væsentlig, fordi det ikke nødvendigvis er de samme problemer, der kommer frem i de to situationer. Hvis vejledere, ph.d.-skoler og forskningsmiljøer skal kunne understøtte ph.d.-stipendiater fra starten af deres ph.d.-forløb, skal de kunne møde ph.d.-stipendiaterne, der hvor de er med deres tvivl og bekymringer. Med denne udforskning af, hvad der bekymrer ph.d.-stipendiaterne, kan vi bidrage til at åbne og legitimere dialogen.

Nærværende forskning bygger på en øvelse for nye ph.d.-stipendiater. Det er en induktiv øvelse, hvor deltagerne deler deres bekymringer (se metodeafsnittet for en nærmere beskrivelse). På kurset oplevede vi, at deltagerne havde nogle uartikulerede og uadresserede bekymringer, som forstyrrede deres fokus og læring på kurset. Det gav anledning til, at vi designede øvelsen med at dele og adressere bekymringer. Vi har valgt at udføre øvelsen analogt, fordi

---

<sup>1</sup> Kontakt: soko@kp.dk

<sup>2</sup> Vi bruger termen ph.d.-stipendiater, da det er termen i den nye stillingsstruktur (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019), men refererer også til dem som ph.d.-studerende, hvor det falder mere naturligt i forhold til forskningen på feltet.

det giver mulighed for, at deltagerne kommunikerer og bevæger sig rundt i lokalet, og derfor skal forholde sig til hinanden og til egne følelser på en anden måde, end hvis øvelsen blev lavet digitalt. At dele sine bekymringer ser ud til at normalisere de følelser og strukturelle barrierer, som nye ph.d.-stipendiater oplever. I kursusevalueringerne indikerer 77 %, at øvelsen i høj eller meget høj grad har støttet dem i at tage styringen i eget ph.d.-studie (taking charge). Ved at dele deres bekymringer med de andre finder de ud af, at de hver især ikke er alene, og på den måde får de vendt deres individuelle bekymring til et fælles anliggende, som kan tilskrives et systemisk pres. Morrison Saunders, Moore, Hughes, og Newsome (2010) havde en tilsvarende erfaring gennem workshops for ph.d.-studerende: "The overwhelming feeling in the room was always one of great relief that other doctoral students have experienced similar emotional reactions to the doctoral process: that despite the individuality of a doctoral study, there are common shared experiences and feelings." (s. 9). De opdager, at alle de andre ph.d.-stipendiater, som man ser som dygtige, også har bekymringer! Omvendt kan det også ske, at man gennem spejlingen opdager, at der i det mindste er meget, man ikke bekymrer sig om. Det kunne fx være, at man ikke har økonomiske problemer, problemer med vejleder eller andre ting. Sidst, men ikke mindst, får ph.d.-stipendiaterne øje for deres netværk af medstuderende som en central resurse. Når vi har set, at det virker konstruktivt at adressere bekymringer, formoder vi, at det også vil være tilfældet mere generelt for nye ph.d.-stipendiater. Det er problemstillingen om uarticulerede og uadresserede bekymringer, som vi ønsker at belyse med dette studie, da de kan forstyrre ph.d.-stipendiaters trivsel og fremdrift.

Forskningen i ph.d.-stipendiaters bekymringer og vanskeligheder er et mangfoldigt felt, og vi kan se nogle forskellige spor i feltet. Der er en del forskning, som fokuserer på de vanskeligheder, som ph.d.-stipendiater oplever, forstået som tidsmæssigt bagudskuende i forhold til tidspunktet, man spørger dem. Det vil sige, at man har spurgt ph.d.-studerende om, hvad der oplever af vanskeligheder, hvad der har forsinket dem, eller hvad de har bekymret sig om, når de ser tilbage på deres tid som ph.d.-studerende. Det refererer vi til som vanskeligheder. Vores fokus er fremadskuende, forstået som tidsmæssigt fremadskuende – noget man bekymrer sig om kunne blive svært. Imidlertid kan det i nogle undersøgelser være svært at skelne mellem vanskeligheder og bekymringer, fordi en bekymring i sig selv kan blive til en vanskelighed. Der er også på tværs af (vanskeligheder og) bekymringer et spor, som drejer sig om indre og ydre bekymringer. Det kommer vi nærmere ind på i metodeafsnittet med henvisning til begrebet 'discursive emotional intelligence' (Badenhorst, 2018), men her vil vi blot gøre klart, at bekymringer kan have forskellige kilder, som også kan være emotionelle, kognitive, strukturelle eller sociale, men at vi analytisk skelner mellem indre og ydre bekymringer. Som nævnt indledningsvis er det meget begrænset, hvad der er publiceret af forskning om ph.d.-studerendes bekymringer i forståelsen som noget, man bekymrer sig om kunne blive svært (fremadskuende). En undtagelse er Cara, Tocilă, og Zaiț (2015), som gennemførte et interviewstudie med 18 førsteårs ph.d.-studerende i Rumænien for at afdække bekymringer. De bad deltagerne svare skriftligt på spørgsmålet: "Which are your concerns, fears, anxieties, worries about the doctoral process?" De tre hyppigste bekymringer var: nok tid til forskning, afhandlingens kvalitet og for lidt personlig tid. Et tilgrænsende studie er af Cornwall m.fl. (2018), der undersøgte stressfaktorer blandt førsteårs ph.d.-studerende i New Zealand. Deltagerne blev bedt om at beskrive, om de oplevede stress, og i givet fald hvad de så som årsager hertil. Selvom dette i princippet er bagudskuende (det, de har oplevet/oplever lige nu), kan mange af de ni identificerede stressfaktorer beskrives som bekymringer, fx usikkerhed om processen, forventning om højt arbejds-pres, social isolation og tvivl om egen kunnen og egne styrker. Anden forskning berører



bekymringer indirekte ved at undersøge afledte begreber som tilfredshed, stress og mental sundhed, vanskeligheder, og emotionelle aspekter af ph.d.-processen.

Fælles for mest forskning er, at den ser bagud, dvs. undersøger, hvad ph.d.-stipendiater oplever eller har oplevet af vanskeligheder undervejs. Ahern og Manathunga (2004) opdeler vanskeligheder i tre kategorier: kognitive, sociale og emotionelle vanskeligheder, hvor de emotionelle vanskeligheder inkluderer lav selvtillid og oplevelse af ikke at levere eller performe. Særligt de emotionelle vanskeligheder ses som kilde til overspringshandlinger med forsinkelser og evt. frafald som resultat, hvilket Kearns, Gardiner, og Marshall (2008) adresserer i deres intervenserende studie. I samme tråd beskriver McAlpine, Jazvac-Martek, og Hopwood (2009) hvordan en bekymring kan udvikle sig til en barriere. I deres studie af, hvad der understøtter eller modarbejder ph.d.-studerendes følelse af at blive akademikere, er emotionelle bekymringer set som en barriere: "mental challenges associated with being overwhelmed and anxious" (s. 106). Tilsvarende beskriver Badenhorst (2018), hvordan negative følelser omkring skrivning resulterer i overspringshandlinger, undgåelse, skriveblokeringer og generel skriveangst. Der er således overlap mellem de bagudskuende undersøgelser af vanskeligheder og de fremadskuede undersøgelser af bekymringer.

Emotionelle bekymringer kan udvikle sig til vanskeligheder, der forsinker ph.d.-stipendiaterne, hvis ikke de adresseres. Det skal dog pointeres, at negative følelser eller bekymringer ikke nødvendigvis fører til, at man går i stå eller bliver forsinket. For nogle kan det føre til, at man bliver mere aktiv, afhængig af hvordan det for den enkelte påvirker motivationen (Morrison-Saunders, Moore, Newsome, & Newsome, 2005). Men evnen til at håndtere følelser (følelsesmæssig intelligens) er en fordel, når ph.d.-studerende skal navigere deres vej gennem ph.d.-studiet (Baptista, 2014).

Der er forskning, som undersøger ængstelse eller bekymring (anxiety) i relation til specifikke kompetencer, såsom Badenhorsts (2018) arbejde med skriveangst. Et andet eksempel er Koh og Zawi (2014), der har undersøgt ph.d.-studerendes angst i forhold til statistik, som ofte er en obligatorisk del af ph.d.-programmer i Malaysia. Her spiller de ph.d.-studerendes selvopfattelse en rolle, hvilket jo ikke (nødvendigvis) er det samme som deres kompetencer.

Flere studier skelner mellem indre og ydre faktorer, der har betydning for ph.d.-studerendes trivsel, succes og tilfredshed. Badenhorst (2018) gør dette på et velfunderet teoretisk grundlag (se metodeafsnit), mens det for Sverdlik, Hall, McAlpine, og Hubbard (2018) blot virker indlysende. Blandt indre faktorer hører ængstelse, følelser, identitet, selvværd, troen på egne evner og motivation, mens ydre faktorer inkluderer vejledning, socialisering, work-life-balance, og økonomi (Sverdlik m.fl., 2018). Manglende trivsel, eller stress, er undersøgt fx i et grundigt belgisk studie (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden, & Gisle, 2017). Deres forskning viser, at 32 % af de adspurgte ph.d.-studerende var i fare for at få mentale sundhedsproblemer som fx depression på grund af stressfaktorer. De har spurgt ind til ydre faktorer, så det er uklart, hvor meget indre bekymringer betyder, men sammenholdt med Cornwalls (2018) studie må man formode, at indre bekymringer (fx tvivl om egen kunnen og egne styrker) i sig selv kan være årsag til stress. En indre bekymring, som flere studier berører, er 'imposter syndromet'. Moore (2018) beskriver det meget sigende som "the marked sense of feeling that they do not belong and that they have "tricked" someone" (s. 32).

Vi kan altså se af forskningen på feltet, at både indre og ydre bekymringer har betydning for ph.d.-stipendiaternes trivsel og fremdrift. En stor del af forskningen er bagudskuende, mens kun få studier undersøger ph.d.-stipendiaternes forventninger og bekymringer til den proces,

der ligger foran dem ved at udvælge respondenter, der er i starten af deres ph.d.-studie. Vi kan derfor bidrage til forskningsfeltet ved at besvare disse to forskningsspørgsmål:

1. Hvilke bekymringer har ph.d.-stipendiater, når de starter på deres ph.d. inden for det naturvidenskabelige felt i en dansk kontekst?
2. Hvordan svarer disse bekymringer til, hvad forskningen peger på af vanskeligheder, der forsinker de ph.d.-stipendiater eller får dem til at opgive ph.d.-studiet under sammenlignelige vilkår?

## Metode

I dette studie var det data, der inspirerede til forskningsspørgsmålene, hvorefter analysemetoden blev valgt som velegnet til at belyse spørgsmålene.

### *Dataindsamling*

På kurset 'Introduction course for new PhD students' (Københavns Universitet, Science) indgår en øvelse, hvor deltagerne deler deres bekymringer. Kurset er et internatkursus på fire dage, og deltagerne er typisk en til tre måneder inde i deres ph.d.-forløb, nogle op til et halvt år. Omkring 70 % af deltagerne er internationale. Øvelsen er på ca. to timer den første aften på kurset. Deltagerne bliver bedt om at skrive to bekymringer, de har i forhold til deres ph.d.-studie – én bekymring på hver af to post-its (A5). Disse post-its sætter deltagerne efterfølgende op på flipcharts i tilfældig orden. Med ca. 25 deltagere giver det omkring 50 post-its i rummet. Herefter bliver deltagerne bedt om at gå rundt og læse alle de bekymringer, der er oppe, og sætte et for dem genkendeligt mærke ved de bekymringer, som de kunne nikke genkendende til. Dernæst skal de tematisere dem, så der bliver et tema med en overskrift på hvert flipchart. Når det er gjort, skal deltagerne vælge sig ind på temaer, som de vil arbejde med. I grupper på 4-6 diskuterer de så bekymringerne inden for deres tema og kommer med forslag til, hvordan bekymringerne kan gøres mindre eller håndterbare. På kursets sidste dag genbesøger deltagerne holdets bekymringer, og de streger deres mærke over, hvis den pågældende bekymring er blevet håndterbar for dem i løbet af kurset.

Der er indsamlet post-its fra 23 kurser fra 2014 til 2018, med 15-25 deltagere pr. kursus, i alt 676 post-its.

### *Analysemetode*

For at besvare det første forskningsspørgsmål har vi valgt først at lave en tematisk analyse af bekymringerne (Braun & Clarke, 2006), hvilket giver os et overblik over, hvad der bekymrer ph.d.-stipendiaterne. Data er også kvantificeret for at kunne vurdere omfanget af bekymringen inden for hvert tema. Data er genereret gennem en induktiv øvelse med kursusdeltagere, som beskrevet ovenfor. Hvor interviews giver mulighed for, at respondenter kan udfolde deres observationer, erfaringer og holdninger, så er der her tale om, at kursusdeltagerne har sammenfattet svaret på et 'interviewspørgsmål' i et enkelt eller få ord, skrevet på en post-it. Data er et udtryk for deltageres konkrete virkelighed, deres livsverden, som den viser sig, og er altså af natur fænomenologiske data (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010). Bag fænomenologiske data ligger en intentionalitet, dvs. at data er produceret med en rettedhed mod deltageres livsverden. Som forskere har vi analyseret data med henblik på at beskrive deltageres forståelse af deres bekymringer.

Bekymringerne er analyseret tematisk af de to forfattere i samarbejde. Processen har været en diskussion af, hvordan vi som undervisere og forskere har forstået de indsamlede post-its,

og gennem flere runder er temaer og undertemaer brudt op, slået sammen og flyttet rundt. Frem for at sætte vores forforståelse i parentes har vi brugt den for at komme med bud på, hvad der kunne ligge bag ordene på en post-it, vi har stillet alternative forståelser op, vendt og drejet vores forståelse for at nå til en så fordomsfri forståelse, som det nu er muligt. Det er således os som forskere, der har fortolket de ord, som deltagerne har brugt i øvelsen: Hvad har respondenterne tænkt og ment, da de skrev deres bekymring på en post-it, hvordan ligner eller adskiller en bekymring sig fra andre bekymringer (post-its)? Her har vores baggrund som undervisere på kurset spillet ind, så vores forståelse og fortolkning er informeret af de diskussioner, der har fundet sted på kurserne, og ud fra det har vi som forskere fortolket og beskrevet hvert tema og undertema. For eksempel er der en del post-its, hvor der kun står 'Time'. Det fortolker vi, som at det handler om tidsbegrænsning i ph.d.en, og at det kan være stressende. Vi fortolker det sådan, fordi vi gennem lang tid har hørt diskussioner i grupperne og set deres tematiseringer og hvilke andre post-its, 'Time' er sat sammen med. Hvert undertema har bestået af en gruppe bekymringer, der var relaterede. For hver kategori blev post-its lagt ud på bordet og sorteret i mindmaps, hvilket gav et nuanceret billede af kategorien. Gennem en fænomenologisk tilgang har vi beskrevet essensen af hver kategori: Hvad er det, der går igen i denne kategori, og hvordan kan vi beskrive det? Efter at essensen af hver kategori var beskrevet, blev kategorierne omorganiseret, så de kommer i en naturlig rækkefølge, og kategorier med overlap kommer lige efter hinanden. Vi har måttet sortere syv post-its fra, som vi ikke kunne retfærdiggøre at tolke, enten fordi de var for tvetydige, eller fordi de ikke gav mening for os. To post-its havde noten 'Nothing', altså at denne ph.d.-stipendiat ikke havde bekymringer.

I den tematiske analyse har vi desuden benyttet det begreb, som Cecile Badenhorst kalder 'discursive emotional intelligence' (Badenhorst, 2018) eller oversat til dansk 'diskursiv følelsesmæssig intelligens'. Begrebet er sammensat af en diskursiv del, som er det ydre, systemiske pres, og en følelsesmæssig del, der er knyttet til individets evne til at vurdere og regulere egne følelser. Badenhorst tager selv forbehold over for begrebet følelsesmæssig intelligens, men argumenterer for, at det giver mening i en sammenhæng, hvor hun analyserer studerendes følelser og vanskeligheder i skriveprocesser. Vi har således lavet en analytisk skelnen af temaerne efter, om de var et ydre pres eller knyttet til de indre, følelsesmæssige problemstillinger. Denne opdeling svarer i store træk til opdelingen lavet af Sverdlik m.fl. (2018) i deres review-artikel.

Den kvalitative, tematiske analyse af bekymringer blev kvantificeret ved at tælle op, hvor mange post-its der var inden for hvert tema og undertema.

Det andet forskningsspørgsmål kræver en sammenligning med en (eller flere) relevante kvantitative undersøgelser af ph.d.-stipendiaternes vanskeligheder gennem studiet. For at sammenligne vores resultater med relevante spørgeskemaundersøgelser vurderede vi, at det vil være mest relevant at bruge en undersøgelse, der er forankret i et lignende miljø. Ph.d.-uddannelsen er struktureret forskelligt i forskellige lande, og ph.d.-uddannelsen i Danmark er speciel ved, at det er 3 år med løn, men at det er begrænset, hvor meget studietiden kan forlænges. Dertil skal de tre år indbefatte et halvt års kurser og op til et halvt år med undervisning/formidling. Det er kortere tid til forskning end andre skandinaviske lande, som ellers er sammenlignelige med hensyn til aflønning. Vi fandt ph.d.-undersøgelsen fra Aarhus Universitet velegnet til sammenligning (Herrmann, Elsborg-Bager og Wichmann-Hansen, 2018).

## Resultater

Gennem den tematiske analyse er vi kommet frem til 20 temaer af bekymringer. Essensen af hvert tema er beskrevet i Appendiks. Som beskrevet i metodeafsnittet er temaerne opdelt i indre og ydre bekymringer efter Badenhorsts begreb diskursiv følelsesmæssig intelligens (Badenhorst, 2018). I Appendiks er temaerne organiseret, så de indre bekymringer kommer først, dernæst kultur (som kan være både indre og ydre eller mødested mellem det indre og det ydre for internationale ph.d.-stipendiater) og derefter de ydre bekymringer. De er organiseret i en rækkefølge, hvor temaer med overlap kommer lige efter hinanden. Temaer og undertemaer fremgår af tabel 1 nedenfor, og træet i figur 2 er en illustration af bekymringerne med temaer og undertemaer. Rødderne repræsenterer de indre bekymringer og grene og blade repræsenterer de ydre bekymringer.

Tema	Undertemaer	Antal post-its
Selvillid	Imposter Pres: Usikkerhed over for opgaven, stor udfordring Leve op til (egne/andres) forventninger	57
Ambitiøs/perfektionist		4
Motivation	Miste passionen Relevans Distraction Tvivl	31
Work-life-balance	Work-life-balance FOMO	21
Stress		22
Kroppen		4
Relationer	Væk fra familien/venner Skabe (og vedligeholde) relationer Ensomhed/isolation	32
Kultur	Fremmed kultur Akademisk kultur	13
Hverdagsliv	Bolig Fattigdom	4

Samarbejde	Netværk Konkurrence Internt samarbejde Medforfatterskab	24
Vejledning	Vejledning Vejledningsforhold(et) Forventninger Feedback Flere vejledere	51
Forskningsretning	Nyt land Fokus	28
Kompetencer	Forskningskompetencer Generelle kompetencer Leve op til krav og kriterier	103
Tidsfaktoren	Tidsbegrænsningen Forsinkelser Projektet er for stort	96
Projektledelse	Project management Ph.d.-planen og planlægning Miste overblik Andre opgaver Funding	94
Publicere	Nok og gode data Publicere Nok artikler Skriveprocessen Kvalitet i skrivning Peer review-processen	128
Afhandlingen		6

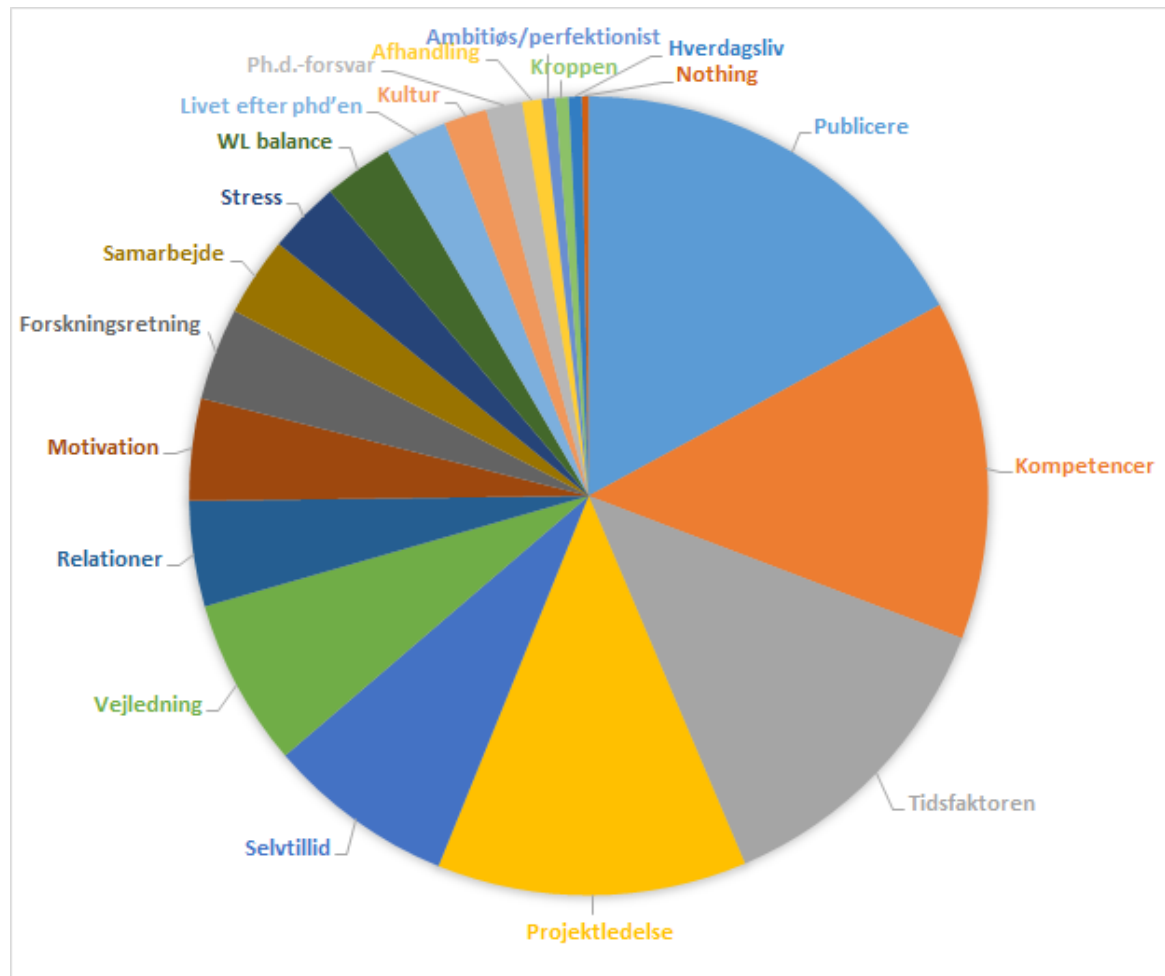
Forsvar	11
Livet efter ph.d'en	19
Ingenting	2

**Table 1:** Temaer, undertemaer og antal post-its for hvert tema. En detaljeret beskrivelse og optælling af underkategorier findes i Appendix.



**Figure 1:** Illustration af bekymringerne med temaer og undertemaer. Ydre bekymringer er repræsenteret i grene og blade, mens indre bekymringer er repræsenteret i rødderne.

Kvantificeringen (Tabel 1) er illustreret grafisk i Figur 3. I figuren er temaer organiseret efter antallet af post-its i hvert tema.



**Figur 2:** Temaer af bekymringer kvantificeret på tværs af hold.

Som det ses, fylder det ydre pres meget: Publicere, kompetencer, tidsfaktoren og projektledelse, mens selvtillid først kommer på en femteplads med den fortolkning og tematisering, vi har foretaget.

## Diskussion

### *Nye ph.d.-stipendiater bekymringer*

I dette studie har vi undersøgt, hvad der bekymrer nye ph.d.-stipendiater ved det naturvidenskabelige fakultet på Københavns Universitet. De fire største bekymringer er 1) Publicere, 2) Kompetencer, 3) Tidsfaktoren og 4) Projektledelse. Kategorierne er fremkommet gennem en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), hvor vi som forskere og undervisere har vores forståelse fra undervisningen med i vores tolkning af data. Kategorierne kunne være faldet anderledes ud, hvis vi havde tolket anderledes eller havde opdelt kategorierne yderligere. Som et eksempel indeholder 'Publicere' underkategorier som dataproduktion (forskning) så vel som skriveprocessen og kvalitet i skrivning (se Tabel 1 og Appendiks), og hvis vi havde valgt at flytte skriveprocessen (9 post-its) og kvalitet i skrivning (8 post-its) til kategorien 'Kompetencer', så var 'Kompetencer' blevet en anelse større og 'Publicere' en anelse mindre. Men det store billede ville være det samme. Når vi har kategoriseret dataproduktion (forskning) under 'Publicere' er det, fordi det er kommet frem som publicerbare data, dvs. nok

data og gode nok data. At man er heldig nok eller dygtig nok til at producere data, der kan publiceres.

Det kan undre, at det fylder så meget for ph.d.-stipendiaterne at skulle publicere, når der ikke er krav om publikationer i afhandlingen, ligesom det kan undre, at tidsfaktoren og projektledelse fylder så meget, når nu så mange gennemfører (næsten) til tiden. Videnskabelige artikler er en ny genre for de fleste, og det, der er ukendt, kan virke lidt skræmmende. Det kan sandsynligvis også tilskrives den diskurs, der dominerer ude i forskningsmiljøerne om, at det er vigtigt at publicere, og at det er svært at blive færdig til tiden, men det har vi ikke undersøgt i dette studie. Signe Skov har i sit ph.d.-projekt undersøgt diskursen omkring afhandlinger, monografier eller artikelbaserede, på samfundsvidenskab og humaniora. I hendes analyse når hun frem til, at den dominerende diskurs omkring den artikelbaserede afhandling er instrumentel, mens der hersker en intellektuel diskurs omkring monografien. Det vil sige, at begrundelserne for, at vejleder anbefaler en artikelbaseret afhandling, i store træk er instrumentelle: Det fremmer karrieren at have publikationer tidligt, det bidrager til forskningsgruppens publikationsliste m.v. (Skov, 2019). Vi mener også, at det, i en naturvidenskabelig kontekst, kunne være en måde at tænke forskeruddannelse på. Som forsker skal man publicere artikler, så det er en af de processer, man skal lære at mestre. Men her er vi igen hypotetiske, og det er et forskningsspørgsmål, der springer ud af vores undren over vores resultater.

Tidsfaktoren og Projektledelse fylder meget, hvilket kan forklares med, at vejledere italesætter tidspresset, og netop derfor bliver langt de fleste ph.d.-stipendiater færdige inden for tre et halvt år. Det kan også undre, at stress ikke fylder mere i vores resultater. Måske er tidsfaktoren og projektledelse en mere konstruktiv måde at italesætte risikoen for stress. Hvis man ikke har haft alvorlig stress tæt inde på livet (en selv eller ens nærmeste), så er man ikke så bekymret for, at det skal ske, når bare man er opmærksom på tidsbegrænsningen og arbejdsmængden. På den måde bliver bekymring til en positiv opmærksomhed, der hjælper en til at tage hånd om de ting, der ellers kunne gå galt.

#### *Resultaterne set i relation til den internationale forskning*

Vi vil nu se vores forskning i lyset af den internationale forskning på området for at undersøge, om vores resultater er sammenlignelige med andres, og dermed om vores resultater kan have en mere almen relevans. Vi vil desuden sammenstille vores undersøgelse med de to studier, der ligner mest. Med en sammenstilling mener vi, at vi sætter dem op over for hinanden for at kunne finde ligheder. Vilkaerne for ph.d.-studier er forskellige i de tre kontekster, så vi sammenligner ikke resultaterne for at pege på forskelle, men vi kan undersøge, om der er temaer, der går igen. De tre undersøgelser er også metodisk forskellige: Cornwall og kolleger spørger ind til stressfaktorer, mens Cara og kolleger spørger til 'concerns'. Alle tre studier kan i princippet afspejle både bekymringer og vanskeligheder, som de nye ph.d.-studerende har erfaret, men det er specielt Cornwall m.fl., der har deciderede vanskeligheder med, fx 'Social isolation' og 'Føle at man hører til i et videnskabeligt fællesskab'. En anden forskel mellem de tre studier er, at den analytiske kontekst for de temaer, som Cara m.fl. (2015) og Cornwall m.fl. (2018) finder, er den tekst, som respondenterne skriver. I vores studie er den analytiske kontekst de kurser, vi har undervist på. Hvis vi overordnet set sammenstiller vores resultater med de to andre undersøgelser, Cornwall m.fl. (2018) og Cara m.fl. (2015), får vi nedenstående Tabel 2. Vi har sidestillet de tre undersøgelser og med farvekoder indikeret, hvilke temaer fra vores studie der kan genfindes i de to andre studier.



	Nærværende studie (Danmark) (N=437)	Cara et al. (2015) (Rumænien) (N=18)	Cornwall et al. (2018) (New Zealand) (N=152)
1	Publicere	For lidt tid til forskning	Tidspres
2	Kompetencer	Lav kvalitet af afhandling	Usikkerhed om ph.d.-processen
3	Tidsfaktoren	For lidt personlig tid	Føle at man hører til i et videnskabeligt fællesskab
4	Projektledelse	Vanskeligheder i forhold til forskningsmetoder	Social isolation
5	Selvtillid	Begrænsede ressourcer til nuværende arbejde	Finansielle konsekvenser *
6	Vejledning	Ikke i stand til at gennemføre de obligatoriske aktiviteter	Forventninger til den fremtidige arbejdsbelastning ifm. ph.d.en
7	Relationer	Begrænset adgang til nødvendige data	Tvivl om evner og styrker
8	Motivation	Begrænsede personlige kompetencer	Work/Life-balance
9	Forskningsretning	Mangler finansielle ressourcer	Engagement og effektivitet i vejledningen
10	Samarbejde	Manglende støtte fra eksperter	
11	Stress	Ph.d.-skolens beliggenhed	
12	Work/Life-balance	Vanskeligheder med at få adgang til bestemte forskningsprogrammer	
13	Livet efter ph.d.en	Plagiering	
14	Kultur	Begrænsning på afhandlingens længde	
15	Ph.d.-forsvar	Ændringer i regelsæt	
16	Afhandlingen		
17	Perfektionisme		
18	Kroppen		
19	Hverdagsliv		
20	Ingenting		

\* for en selv, af at være ph.d.-studerende i en årrække.

**Tabel 2:** Sammenstilling af resultater fra tre undersøgelser om bekymringer. Farvekoderne angiver, hvordan de temaer fra vores studie der går igen i de to andre studier, er repræsenteret i de andre studier. (Forfatterens oversættelse til dansk).

Sammenstillingen viser, at tidsfaktoren ligger øverst; det er den begrænsede tid, der bekymrer mest (Cara m.fl., 2015; Cornwall m.fl., 2018), så her er vores resultater ikke anderledes. Ingen af disse to studier har Publicere som en bekymring, men Cara m.fl. har afhandlingens kvalitet højt oppe, og det kan være et udtryk for bekymringer af samme art. Vi finder det bemærkelses-

værdigt, at undersøgelsen fra New Zealand ikke peger på forskningen, afhandlingen eller publicering som en stressfaktor, men det kan ligge i 'Tvivl om evner og styrker'.

Det undrer os også, at vejledning ikke fylder mere, når det generelt i litteraturen ses som den vigtigste faktor for et godt ph.d.-forløb. Cara m.fl. (2015) nævner ikke vejledning, men manglende støtte fra eksperter, og det er kun den tiende hyppigste bekymring i deres studie. Så vidt vi kan se, vælger man selv sin vejleder i Rumænien, men det kan stadig undre, at deres respondenter ikke nævner vejledning. Cornwall m.fl. (2018) har 'Engagement og effektivitet i vejledningen' som en niende og sidste stressfaktor. En lejlighed, hvor samtaler om vejledning rammesættes i vores kontekst, er, når ph.d.-planen udfyldes. Her skal vejleder og ph.d.-stipendiaten skrive, hvordan de har planlagt vejledningens form og hyppighed. Vi har nogen indsigt i dette fra vores kursus, idet ph.d.-stipendiaterne skal udarbejde en 'Personal Development Plan' (PDP), som de skal diskutere med deres vejleder. Et af punkterne er vejledningen og et genbesøg af, hvad de har skrevet i ph.d.-planen om vejledning (Kobayashi, 2014; Elliot m.fl., 2020). Det er som regel ret begrænset, hvad de har snakket med vejleder om i forbindelse med udfyldning af ph.d.-planen, og samtalen om deres PDP åbner ofte op for en grundigere snak. Det tyder altså på, at vejledningsforholdet ikke italesættes som en kritisk faktor – man tager ikke sorgerne på forskud.

Work-Life-balance (eller personlig tid) går igen i alle tre undersøgelser, men med forskellig prioritet. Stress ser ikke ud til at gå igen, men kan være indlejret i work-life-balance. I vores studie ligger de to temaer tæt på hinanden i konceptualisering (se Appendiks).

Kompetencer er en bekymring, som fylder meget, og som i vores kontekst bliver diskuteret med vejleder i forbindelse med ph.d.-planen, når man planlægger ph.d.-kurser. Her kan det være svært at finde kurser, der dækker de behov, ph.d.-stipendiaten har for kompetenceudvikling, og det kan skabe bekymring. Her har Cara og kolleger forskellige bekymringer, der kan forstås som det, vi kalder 'Kompetencer'. Deres fjerde hyppigste er 'Vanskeligheder i forhold til forskningsmetoder', og den ottende er 'Begrænsede personlige kompetencer'. Cornwall og kolleger har 'Tvivl om evner og styrker' som den syvende hyppigste. Det ser altså ud til at være en større bekymring blandt vores respondenter, eller der er en større opmærksomhed på behovet for kompetenceudvikling.

Forskningsmiljøet, der også generelt betragtes som en væsentlig faktor, fylder meget lidt som bekymring i vores undersøgelse (Bryan & Guccione, 2018; Dericks m.fl., 2019; Shaw & Holbrook, 2018).

Kulturforskelle er ikke en bekymring, der fylder meget, selvom halvdelen af ph.d.-stipendiaterne i vores kontekst er internationale (har ikke en kandidatgrad fra Danmark). Der findes megen forskning og litteratur om kulturelle forskelle i vejledningen og på universiteterne, se for eksempel Kiley (2003), Winchester-Seeto m.fl. (2014), Elliot, Baumfield, og Reid (2016), Kidman, Manathunga, og Cornforth (2017) og Elliot & Kobayashi (2019). Det, der gør sig gældende her, kunne være at ph.d.-stipendiaterne indgår i et internationalt forskningsmiljø (Elliot & Kobayashi, 2019), som ifølge Guerin og Green (2014) betyder, at man ikke opfatter kulturforskelle i academia som problematiske.

Projektledelse går ikke igen i de to internationale undersøgelser. Det kan være et udtryk for, at der i Danmark er større forventninger til selvstændighed fra starten af ph.d.-processen (Elliot & Kobayashi, 2019). Det samme gælder det, vi kalder 'Forskningsretning', at finde ud af, hvilken retning ens forskning skal drejes i, og hvad det skal munde ud i.

Motivation går heller ikke igen som en bekymring, hvilket kan undre i lyset af forskningen i ph.d.-uddannelsen og den vægt, som motivation tillægges, se for eksempel Leonard, Becker, og Coate (2005) og Litalien, Guay, og Morin (2015). Det kan forklares ved, at Cornwall m.fl. (2018) spørger til stressfaktorer og ikke bekymringer. Det kan betyde, at respondenterne tænker på ting, som de på svartidspunktet har set tegn på, så det altså i lidt højere grad er en erfaring end blot en bekymring. De er i deres første år og stadig motiverede. Men det forklarer ikke, hvorfor Cara m.fl. (2015) ikke finder 'Motivation' som et tema. Deres temaer er næsten alle det, som Badenhorst (2018) kalder ydre systemisk pres, altså svarende til vores ydre kategorier, lige med undtagelse af 'Begrænsede personlige kompetencer'. Det kan være et udtryk for en kulturforskel i, hvad man italesætter i Danmark hhv. Rumænien.

Når de sidste temaer i vores studie ikke går igen, kan det skyldes, at de er så specifikke, at de ligger indlejret i andre temaer i de andre studier, ligesom Cara m.fl. (2015) skriver, at deres tre sidste temaer kan være enkeltstående tilfælde, som man kunne argumentere for at tage ud af resultaterne.

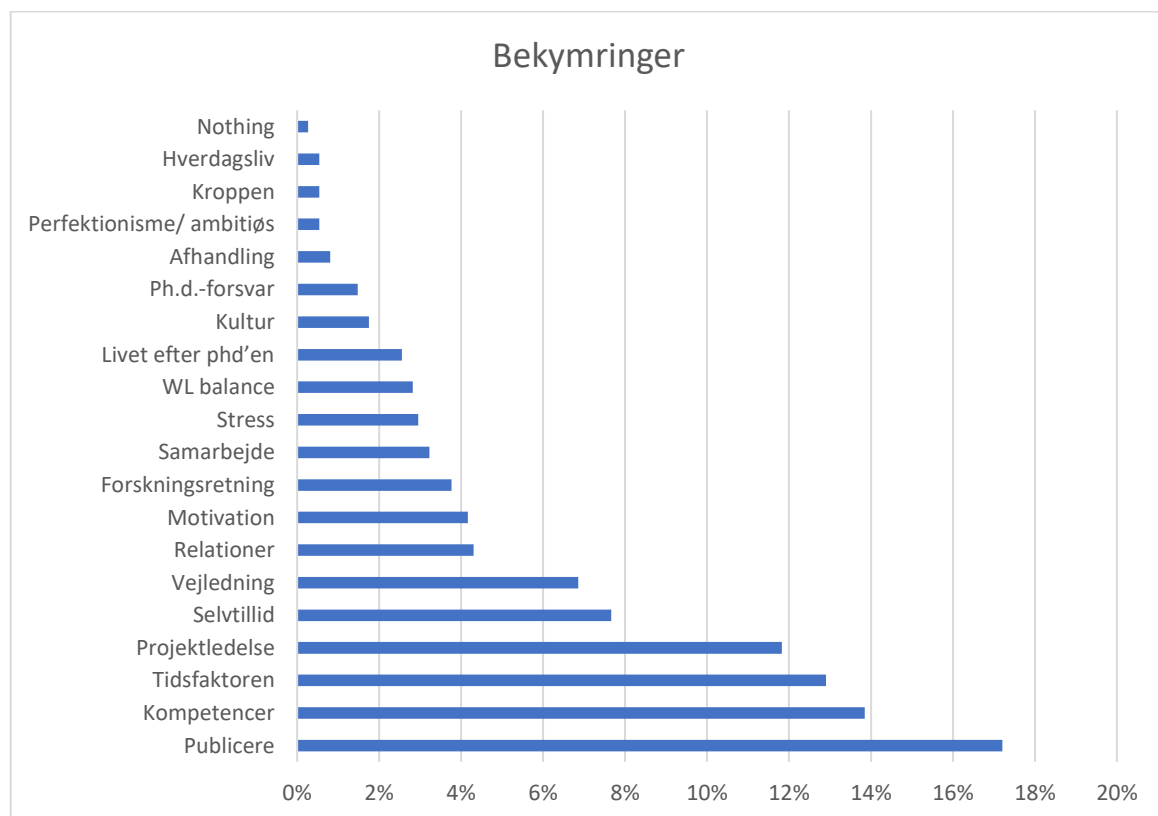
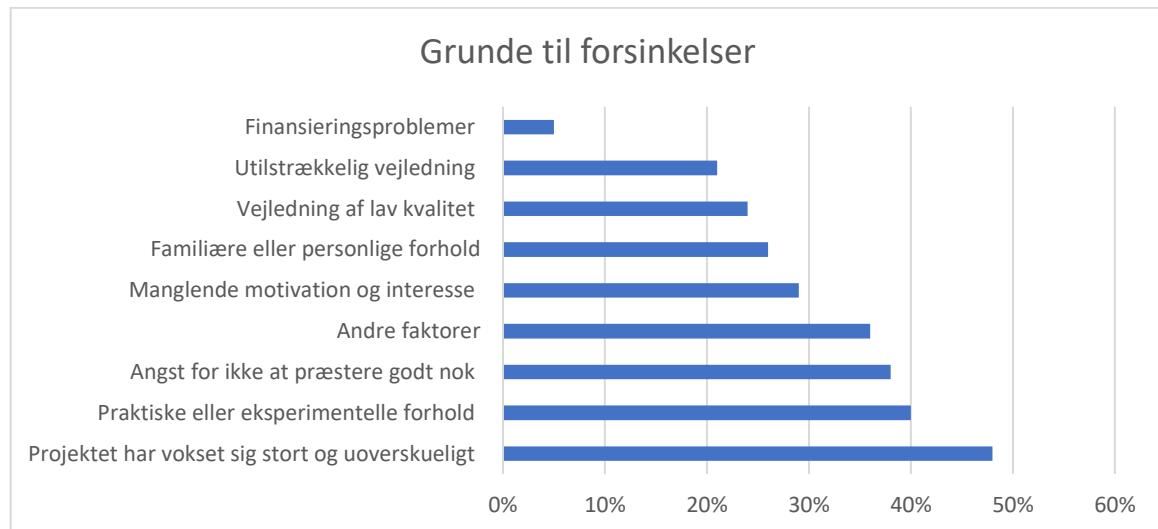
Generelt fylder det, vi har kaldt de ydre faktorer, mere end de indre. Vi har skelnet mellem indre og ydre bekymringer som et analytisk greb, men de to typer af bekymringer er formodentlig gensidigt forstærkende. Indre bekymringer kan få ydre bekymringer til at vokse til problemer, især hvis de indre bekymringer ikke adresseres. Samtidigt kan det at tage hånd om de ydre bekymringer givetvis hjælpe til, at de indre bekymringer kommer til at fylde mindre. Ydre bekymringer som publicering, tidsfaktoren og projektledelse kan ses som positive opmærksomhedspunkter, som man har lettere ved at erkende og italesætte, mens vejledning, kulturforskelle, og andre af de mere emotionelle og personlige bekymringer ikke bliver adresseret, fordi man ikke vil skabe et problem, der ikke er opstået endnu. Så forbliver det usagt og tavst og sværere at adressere senere.

Der er således ret stor forskel på, hvor væsentlige bekymringerne ser ud til at være, og det kan diskuteres, hvor meget man kan konkludere på tværs af kontekster. De forskellige kulturelle og strukturelle forhold i Danmark, Rumænien og New Zealand betyder, at vilkårene for at lave en ph.d. er forskellige, og det er forskelligt, hvordan man italesætter bekymringer og stressfaktorer. Med dette forbehold i hu mener vi stadig, at vores sammenstilling viser, at vores undersøgelse har relevans i andre kontekster.

### *Bekymringer og vanskeligheder*

For at besvare det andet forskningsspørgsmål har vi valgt at sammenligne med resultater af en undersøgelse på Aarhus Universitet (Herrmann, Bager-Elsborg, & Wichmann-Hansen, 2017), specifikt den del af undersøgelsen, der handler om det naturvidenskabelige fakultet (Science and Technology, ST). Undersøgelsen har et spørgsmål om årsager til forsinkelse, som kun de ph.d.-stipendiater, der er forsinkede, har svaret på. Ud af 632 besvarelser fra ST angiver 42 at være forsinkede (6,6 %). De bliver spurgt om "Hvilke faktorer vurderer du har bidraget væsentligt til forsinkelsen eller den manglende fremdrift?" (s. 33). Resultaterne er illustreret i figur 4 nedenfor sammen med vores resultater stillet op i et lignende barchart. Når vi sammenstiller de to undersøgelser, skal vi have i mente, at resultaterne er fremkommet gennem forskellige metoder. I vores induktive, tematiske analyse er det os som forskere, der tolker respondenternes forsimplinger, mens det i AU's spørgeskemaundersøgelse er respondenterne, der tolker forskernes forsimplinger, når de sætter deres krydser. Procentsatserne skal ikke sammenlignes direkte, da data om bekymringer i sagens natur er indsamlet blandt alle nystartede, der har deltaget i Introduktionskurset, mens vanskeligheder

er indsamlet blandt de 6,6 %, der er forsinkede. Det er snarere rækkefølgen i, hvor meget de enkelte temaer fylder, der er interessant.



**Figur 3:** Grunde til forsinkelser fra Aarhus Universitet (Herrmann et al., 2017, s. 33) og bekymringer i nærværende studie.

Den største forskel findes under 'Projektet har vokset sig for stort...', hvor kun 3 post-its angiver dette som en bekymring, mens halvdelen af de forsinkede ph.d.-stipendiater ved ST på Aarhus Universitet afkrydser denne grund til forsinkelse. Det, at projektet har vokset sig for stort, kan jo have forskellige underliggende årsager, hvor de to mest oplagte synes at være utilstrækkelig eller mangelfuld vejledning, og den anden mangelfuld projektledelse. I det vi kalder 'Projektledelse' kan der således for nogle af respondenterne ligge en bekymring om, at projektet skal vokse sig for stort, selvom vores tolkning som undervisere og forskere snarere går i retningen

af, at projektledelse er svaret på bekymringen om den begrænsede tid (se beskrivelse i Appendiks). Vi mener ud fra denne sammenstilling, at en øget opmærksomhed i vejledningen på afgrænsning af projektet og kompetenceudvikling inden for projektledelse er værd at anbefale.

Det kan også ses, at bekymringen om 'Publicerbare data' er reel, eftersom det er den næststørste grund til forsinkelse i AU-undersøgelsen. Det kan være et positivt opmærksomhedspunkt i vejledningen, men det bør adresseres på samme vis som andre bekymringer, så bekymringerne ikke udvikler sig til vanskeligheder i sig selv. Det er naturligt, at de ph.d.-stipendiater, der er forsinkede, også kan have vanskeligheder med angst for at præstere godt nok, og dette kan netop være et eksempel på en bekymring, der har udviklet sig til en vanskelighed.

Kigger vi bredere ud på forskningen i vanskeligheder og barrierer i ph.d.-uddannelsen internationalt, så giver det grundige reviewstudie af Sverdlík m.fl. (2018) et godt sammenligningsgrundlag. De opdeler faktorer i ydre og indre (s. 365-68).

#### Ydre faktorer

- Vejledning
- Personligt/socialt liv
- Institutionel struktur og socialisering
- Økonomiske muligheder

#### Indre faktorer

- Motivation
- Skrivning og selvregulering
- Akademisk identitet
  - Selvværd
  - Troen på egne evner (Self-efficacy)

Det er nogle ret brede kategorier, og vores bekymringer kan godt passes ind, hvis vi skærer kagen lidt anderledes. Vi har ikke en kategori, der hedder akademisk identitet, men vi har både noget, der kan betegnes som selvværd og troen på egne evner. Når de bruger betegnelsen 'Akademisk identitet', så hænger det muligvis sammen med, at de selv (i alt fald Lynn McAlpine) har forsket meget i identitet, se for eksempel McAlpine og Amundsen (2009), McAlpine og Amundsen (2011) og McAlpine og Mitra (2015). Vi har ikke genkendt temaer som selvværd og kompetencer som identitet, fordi det ikke har været italesat sådan på kurserne. 'Økonomiske muligheder' fylder meget lidt i vores studie og er indlejret i 'Projektledelse' (se Appendiks). På naturvidenskab, hvor vores studie er fra, er projektudgifter som regel dækket af vejleders projektmidler.

### **Konklusion, implikationer og anbefalinger**

#### *Konklusioner*

Knausgård (2012) skriver i "Min kamp": "At skrive er at trække det, der findes, ud af det vi kender skygge." (s. 214). Sådan kan kvalitativ forskning også virke: Vi trækker det, der findes, ph.d.-stipendiater bekymringer, ud af skyggen af selvfølgheder, så vi kan se det, der er. Projektet kaster lys over, hvilke bekymringer nye ph.d.-stipendiater har, og at det, der bekymrer ph.d.-stipendiaterne i starten, i nogen grad er noget andet end de vanskeligheder, der dukker op undervejs. Det er væsentligt for vejledere, ph.d.-stipendiater og forskerskoler at være klar over, så man kan adressere bekymringer fra starten og ikke vente til det bliver til

vanskeligheder. Alt i alt kan vi nok konkludere, at vi ikke er så særlige i Danmark. Der er nogle vilkår i de skandinaviske lande, der er anderledes end mange andre lande, som på den ene side mindsker bekymringer om økonomi, da man er ansat, men på den anden side kan øge bekymringer om at skulle præstere selvstændigt.

Særligt de indre bekymringer kan udvikle sig til vanskeligheder, hvis de ikke adresseres, og det er da også en hyppig grund til forsinkelse i AU's undersøgelse. Der er således al mulig grund til at give ph.d.-stipendiaterne lejlighed til at italesætte, dele og spejle deres bekymringer. En skelnen mellem indre og ydre bekymringer kan hjælpe i forståelsen af, hvor man i første omgang skal lede efter løsningen på problemet.

Bekymringer om tidsbegrænsningen går igen i internationale studier, og det kan være positivt at have opmærksomhed på, men i lyset af undersøgelsen fra Aarhus Universitet (Herrmann m.fl., 2017), så er det spørgsmålet, om bekymringen adresseres på den rigtige måde: Den hyppigste vanskelighed er, at projektet har vokset sig for stort. Vejledere bør have mere opmærksomhed på at diskutere projektafgrænsning, og kurser i projektledelse kunne hjælpe nogle ph.d.-stipendiater. Bekymringen om tidsbegrænsning skal ikke adresseres ved at arbejde hårdere, men at begrænse forskningsprojektet til at passe til et ph.d.-projekt.

#### *Implikationer og anbefalinger*

En anbefaling vil derfor være at adressere bekymringer i starten af ph.d.-studiet. Den måde, vi adresserer bekymringer på, er en induktiv øvelse. Vi har valgt at udføre øvelsen analogt, fordi det giver mulighed for, at ph.d.-stipendiaterne kommunikerer og bevæger sig rundt i lokalet og derfor skal forholde sig til hinanden og til egne følelser på en anden måde, end hvis øvelsen blev lavet digitalt. At dele sine bekymringer ser ud til at normalisere de følelser og strukturelle barrierer, som nye ph.d.-stipendiater oplever. Den virker til dels, fordi ph.d.-stipendiaterne finder løsningsforslag og veje frem, men også ved at de spejler sig og opdager, at de ikke er alene med deres bekymringer.

Vores workshop kan kopieres, men for at endnu flere skal få gavn af vores resultater, har vi udviklet et dialogværktøj for vejledere og ph.d.-stipendiater (Link: til dialogværktøj). Dialogværktøjet er en deduktiv øvelse, hvor man spejler sig i andres bekymringer: Hvad kan man genkende hos sig selv? Da der ikke er bygget løsningsforslag ind, er det essentielt, at dialogværktøjet bruges i dialog med vejledere, mellem vejledere eller mellem ph.d.-stipendiater, så der skabes rum for at italesætte veje frem.

#### **Referencer**

- Ahern, K., & Manathunga, C. (2004). Clutch-starting stalled research students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254
- Badenhorst, C. (2018). Emotions, play and graduate student writing. *Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing/Rédactologie*, 28, 103-126
- Baptista, A. V. (2014). With all my heart: Mature students' emotions while doing a research-based PhD. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114(0), 914-918
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bryan, B., & Guccione, K. (2018). Was it worth it? A qualitative exploration into graduate perceptions of doctoral value. *Higher Education Research & Development*, 1-17

- Cara, C., Tocilă, T., & Zaiț, A. (2015). Exploring PhD Students' Concerns Regarding Doctoral Programs in Economics and Business Administration. *Review of Economic and Business Studies*, 8(1), 33-43
- Cornwall, J., Mayland, E. C., van der Meer, J., Spronken-Smith, R. A., Tustin, C., & Blyth, P. (2018). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 1-18. doi:10.1080/0158037X.2018.1534821
- Dericks, G., Thompson, E., Roberts, M., & Phua, F. (2019). Determinants of PhD student satisfaction: the roles of supervisor, department, and peer qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1053-1068. doi:10.1080/02602938.2019.1570484
- Elliot, D. L., Baumfield, V., & Reid, K. (2016). Searching for 'a third space': a creative pathway towards international PhD students' academic acculturation. *Higher Education Research & Development*, 1-16. doi:10.1080/07294360.2016.1144575
- Elliot, D.L., Bengtson, S.E., Guccione, K and Kobayashi, S. (2020). *The Hidden Curriculum in Doctoral Education*. Palgrave, Macmillan
- Elliot, D. L., & Kobayashi, S. (2019). How can PhD supervisors play a role in bridging academic cultures? *Teaching in Higher Education*, 24(8), 911-929. doi:10.1080/13562517.2018.1517305
- Guerin, C., & Green, I. (2014). Cultural diversity and the imagined community of the global academy. *Asia Pacific Journal of Education*(ahead-of-print), 1-12
- Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., & Wichmann-Hansen, G. (2017). *Kvalitet i Ph.d-forløb 2017: Hovedrapport for Aarhus Universitet*
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - En grundbog*. Copenhagen, Denmark: Hans Reitzels Forlag
- Kearns, H., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). Innovation in PhD completion: the hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research & Development*, 27(1), 77-89. doi:10.1080/07294360701658781
- Kidman, J., Manathunga, C., & Cornforth, S. (2017). Intercultural PhD supervision: exploring the hidden curriculum in a social science faculty doctoral programme. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1208-1221. doi:10.1080/07294360.2017.1303457
- Knausgård, Karl Ove (2012). *Min kamp 1*. På dansk ved Sara Koch. Lindhardt og Ringhof, København
- Kobayashi, S. (2014). *Learning dynamics in doctoral supervision*. (Ph.d-afhandling), Institut for Naturfagenes Didaktik, Science, Københavns Universitet. [https://www.ind.ku.dk/publikationer/inds\\_skriftserie/2014-38/](https://www.ind.ku.dk/publikationer/inds_skriftserie/2014-38/)
- Koh, D., & Zawi, M. K. (2014). Statistics Anxiety among Postgraduate Students. *International Education Studies*, 7(13), 166-174
- Leonard, D., Becker, R., & Coate, K. (2005). To prove myself at the highest level: The benefits of doctoral study. *Higher Education Research and Development*, 24(2), 135-149

- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879
- Litalien, D., Guay, F., & Morin, A. J. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*, 41, 1-13
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2009). Identity and agency: pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 109-125. doi:10.1080/01580370902927378
- McAlpine, L., & Amundsen, C. (2011). Making Meaning of Diverse Experiences: Constructing an Identity Through Time. In L. McAlpine & C. Amundsen (Eds.), *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators* (pp. 173-183): Springer Netherlands
- McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in education: Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal for Researcher Development*, 1(1), 97-109
- McAlpine, L., & Mitra, M. (2015). Becoming a scientist: PhD workplaces and other sites of learning. *International Journal of Doctoral Studies*, 10(2), 111-128
- Moore, A. (2018). "Blackboxing it": A Poetic Min/d/ing the Gap of an Imposter Experience in Academia. *Art/Research International: A Transdisciplinary Journal*, 3(1), 30-52
- Morrison-Saunders, A., Moore, S., Newsome, D., & Newsome, J. (2005). Reflecting on the role of emotions in the PhD process
- Morrison Saunders, A., Moore, S., Hughes, M., & Newsome, D. (2010). Coming to terms with research practice: Riding the emotional rollercoaster of doctoral research studies. In *The Routledge doctoral supervisor's companion: Supporting effective research in education and the social sciences*. (pp. 206-218): Routledge
- Shaw, K., & Holbrook, A. (2018). Integrative possibilities in Fine Arts doctoral supervision: a four-quadrant model. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(2), 165-180. doi:10.1108/SGPE-D-17-00043
- Skov, S. (2019). *Hvad er en ph.d.-afhandling?: en undersøgelse af hvordan ph.d.-afhandlingen konstitueres af ph.d.-vejledere og ph.d.-studerende inden for humaniora og samfundsvidenskab. (PhD)*. Roskilde Universitet
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019). *Bekendtgørelse om stillingsstruktur for videnskabeligt personale ved universiteter*
- Winchester-Seeto, T., Homewood, J., Thogersen, J., Jacenyik-Trawoger, C., Manathunga, C., Reid, A., & Holbrook, A. (2014). Doctoral supervision in a cross-cultural context: issues affecting supervisors and candidates. *Higher Education Research & Development*, 33(3), 610-626



### Appendiks: Beskrivelse og kvantificering af temaer og undertemaer

Temaer	Essens	Undertemaer	Antal post-its
<b>Selvtillid</b>	At tvivle på sig selv og egne evner: Er jeg god nok? Denne kategori spænder fra, om man er 'for dum', til om man har de fornødne kvalifikationer og kompetencer. Enkelte udtrykker det eksplicit som 'imposter'-fænomen: Man tvivler på sig selv og er bange for at blive 'opdaget' som ikke god nok. Andre udtrykker det som en usikkerhed over for opgaven og udfordringerne og tvivler på, om man kan leve op til presset, hvilket for nogle kommer til udtryk som bekymring for at mislykkes og fejle. Dette bevæger sig over i at ville leve op til egne og andres forventninger, altså lidt mere konkrete, ydre ting, end om man er god nok. Et eksempel er at skulle præsentere sin forskning for større forsamlinger, håndtere nervøsiteten og være værd at lytte til. En lille gruppe reagerer ved at ville opretholde et godt indtryk og ved en angst for kritik og at miste ære. Det kan tolkes som en side af 'imposter'-fænomenet, at man vil dække over sine svagheder.		<b>57</b>
		<i>Imposter</i>	17
		<i>Pres: Usikkerhed over for opgaven, stor udfordring</i>	11
		<i>Leve op til (egne/andres) forventninger</i>	29
<b>Ambitiøs/perfektionist</b>	Nogle er opmærksomme på, at de er ambitiøse eller perfektionister, og det vækker deres bekymring.		<b>4</b>
<b>Motivation</b>	Denne bekymring kan beskrives i et kontinuum fra meget eksterne grunde til at miste motivationen og til at miste den indre passion. De ydre ting kan være formaliteter, utilsigtede effekter af forskningen, eller at projektet går i en anden retning end ens interesse. Det kan også være, at man bare sidder fast eller har svært ved at koncentrere sig. Dernæst kan man komme i tvivl om forskningens relevans og værdi for andre, så man mister perspektivet. Af indre årsager til at miste motivationen kan nævnes, at man kan miste interessen for projektet, fx fordi man er utilfreds med det, man får lavet. Mange		<b>31</b>
		<i>Miste passionen</i>	19
		<i>Relevans</i>	7
		<i>Distraction</i>	3

	skriver ganske enkelt, at de er bange for at miste motivationen. Sidst men ikke mindst kan man være i tvivl om, hvorvidt man har valgt rigtigt.	<i>Tvivl</i>	2
<b>Work-life-balance</b>	Det handler mest om en bekymring om at kunne opretholde en fornuftig balance mellem arbejde og fritid, for nogle beskrevet som en frygt for, at arbejdet skal tage overhånd, og for andre som en bekymring for, om man har tid til sig selv, tid til at være social, til at rejse eller tid til familien. Der er også udtrykt bekymring for, om man vil kunne nyde processen, om digitale distraktioner, FOMO (fear of missing out), og om man har for mange sociale forpligtelser.		<b>21</b>
		<i>Work-life-balance</i>	19
		<i>FOMO</i>	2
<b>Stress</b>	Stress og udbrændthed ligger som en bekymring. Der er nogle, der bekymrer sig om strategier til at håndtere stress og at huske at nyde det sjove, men ellers ligger der blot en bekymring om stress i almindelighed.		<b>22</b>
<b>Kroppen</b>	Der er en bekymring om, hvorvidt ph.d.-uddannelsen vil gå ud over ens krop og sundhed, om man vil tage på eller tabe håret eller kunne holde sig sund.		<b>4</b>
<b>Relationer</b>	Man kan være bekymret for at miste noget – tætte bånd til familien – eller bekymret for at skulle opbygge noget, enten en familie, venskaber eller kollegiale relationer. Og så er der en gruppe, der er bange for at blive ensomme gennem ph.d.en.		<b>32</b>
		<i>Væk fra familien/venner</i>	10
		<i>Skabe (og vedligeholde) relationer</i>	12
<b>Kultur</b>	Bekymringer over at være flyttet til Danmark går dels på konkrete ting som vejr, lange vintre og dansk mad og dels på at blive integreret socialt, med hvad det indbefatter af drikkevaner og kulturelle normer. Der findes også bekymring om at tilpasse sig den akademiske kultur med kritisk tænkning.		<b>13</b>
		<i>Fremmed kultur</i>	12
		<i>Akademisk kultur</i>	1
<b>Hverdagsliv</b>	Det kan være en bekymring at finde et sted at bo og ikke ende i fattigdom.		<b>4</b>
		<i>Bolig</i>	3

		<i>Fattigdom</i>	1
<b>Samarbejde</b>	Denne kategori spænder fra bekymringer om at kunne netværke eller opbygge et netværk til at få samarbejder til at fungere både i almindelighed og i forhold til konkret støtte. Modsat samarbejder er der bekymringer om konkurrence med andre grupper. I de nære samarbejder er der bekymringer om konflikter om fx medforfatterskaber.		<b>24</b>
		<i>Netværk</i>	8
		<i>Konkurrence</i>	4
		<i>Internt samarbejde</i>	11
		<i>Medforfatter-skab</i>	1
<b>Vejledning</b>	I denne kategori finder vi bekymringer for, om man kan leve op til vejleders forventninger, eller om man kommer til at skuffe sin vejleder. En anden bekymring er, om man kan opbygge og vedligeholde en god relation til vejleder, ikke mindst travle vejledere. En ekstra dimension på dette er, om vejleder viser interesse for projektet, og hvor man ellers kan gå hen, hvis vejleder ikke viser interesse for at deltage. Derudover kan der være bekymring om, at man ikke har de samme forventninger til projektet, som vejleder har, eller har forskellige meninger om, hvordan det gribes an. Det er en bekymring, om man kan få vejledning nok, men også om det er den rigtige type vejledning, eller om den fx har for meget fokus på administrative ting. En bekymring er, om vejleder bruger for lang tid på at give feedback, og om man kan få feedback på ufærdige tekster. Bekymringer kan være meget konkrete som at finde den rette medvejleder eller afklare medvejleders ansvarsområder. Det kan også handle om at håndtere at have to eller flere vejledere, som i nogle tilfælde også kan have forskellige interesser og konflikter imellem sig. På det mere personlige plan er der bekymringer om, om man kan holde sin vejleder ud.		<b>51</b>
		<i>Vejledning</i>	6
		<i>Vejledningsforhold(et)</i>	16
		<i>Forventninger</i>	11
		<i>Feedback</i>	11
		<i>Fleje vejledere</i>	7
<b>Forskningsretning</b>	Dette dækker over en meget bred bekymring om overhovedet at finde et fokus i et meget bredt defineret projekt over lidt mere konkrete bekymringer om, at projektet er tværfagligt eller		<b>28</b>

	usammenhængende. Nogle føler sig usikre på at være i 'nyt land'. Og andre har en bekymring om, om det er den rigtige retning, projektet tager, fx i forhold til egne karrieremuligheder. Så er der en gruppe, der slås med at passe deres projekt ind i et større projekt eller at leve op til krav om videnskabelighed i et erhvervs-ph.d.-projekt.		
		<i>Nyt land</i>	8
		<i>Fokus</i>	20
<b>Kompetencer</b>	<p>Nogle udtrykker bekymring for ikke at have dyb nok viden og forståelse inden for forskningsfeltet, eller at man mangler erfaring inden for feltet, men også en generel tvivl om, om man besidder tilstrækkelige kompetencer. I forhold til dataindsamling falder det i to grupper, dels om at sætte eksperimenter rigtigt op og kunne finde fejl, dels om dataindsamling i felten. Desuden rejses bekymring om graviditet og laboratoriearbejde. Derfra kommer vi over i nogle konkrete forskningsmetoder og -færdigheder, eksempelvis manglen på helt konkrete færdigheder og bekymring for at kunne lære de metoder, man skal bruge, eller at have valgt den rigtige. Nogle står fاملende over for at skulle lave et litteratur-review. Desuden kan man have en bekymring om at nå frem til den rigtige teoretiske ramme for ens analyser. Der er både generel bekymring om dataanalyse og mere specifikke bekymringer om brug af statistiske metoder eller analyse af kvalitative data.</p> <p>Der er også nogle, der udtrykker bekymring om at besidde nok generelle kompetencer. Eksempelvis er der bekymring om dels at skulle undervise og dels at have utilstrækkelige sprogkompetencer på dansk og/eller engelsk. I forhold til engelsk handler det om at kunne udtrykke sine egne idéer og blive forstået fx af vejleder og bestå eksamener på engelsk og om at skrive på engelsk, inklusive engelsk grammatik. I forhold til dansk handler det både om dataindsamling i en dansk kontekst og om at leve og bo i Danmark.</p> <p>Nogle udtrykker bekymringer om at kunne tænke kreativt, udvikle ideer og opfindelser, og</p>		<b>103</b>
		<i>Forskningskompetencer</i>	57
		<i>Generelle kompetencer</i>	38

	så er der problematikker relateret til forskningsetik. Det vil sige at bevare sin integritet som forsker, håndtering af interessekonflikter og god videnskabelig praksis.	<i>Leve op til krav og kriterier</i>	8
<b>Tidsfaktoren</b>	Det er en stor bekymring for mange, at der ikke er tid nok, og at man ikke kan blive færdig inden for tidsrammen.		<b>96</b>
	Nogle bekymrer sig om, at forskningen skrider for langsomt frem, at man må ændre i ph.d.-planen, og at der er ting, der går galt i forsøgene.	<i>Tidsbegrænsningen</i>	74
	Der er også bekymringer for, om projektet er urealistisk og for ambitiøst i forhold til tidsrammen.	<i>Forsinkelser</i>	19
		<i>Projektet er for stort</i>	3
<b>Projektledelse</b>	Time management fylder rigtig meget, og denne kategori ligger tæt op ad kategorien 'Tidsfaktoren'. Men i denne kategori findes et aspekt af, at de godt er klar over, at det er god projektledelse, der er svaret på den knappe tid. Det handler om at kunne prioritere, være realistisk, kunne overholde deadlines og at overholde sin plan, så det hele ikke hober op til slut. Hvordan arbejder man effektivt og får nok ud af den tid, man har? Der er også en bekymring om, hvorvidt man er god nok til at planlægge sin forskning og ph.d.-uddannelsen, inklusive at finde nok og relevante kurser og så at skulle lave ændringer i ph.d.-planen. Et andet aspekt er adgang til ressourcer som udstyr, laboratorier og ekstra hjælp. Det er også en bekymring, at man kan miste overblikket og komme til at gå ud ad irrelevante tangenter. I lyset af ph.d.-uddannelsen som helhed er det især undervisningsforpligtelsen, som man er bekymret for skal tage for meget tid, men også forpligtelser som ansat. Så handler det om at kunne vurdere, hvornår man kan sige nej til opgaver. Derudover er formaliteterne og bureaukratiet omkring ph.d.-uddannelsen en bekymring. Til sidst er det en bekymring, om man har tilstrækkelig finansiering til projektet.		<b>94</b>
		<i>Project management</i>	47
		<i>Ph.d.-planen og planlægning</i>	19
		<i>Miste overblik</i>	3
		<i>Andre opgaver</i>	19
		<i>Funding</i>	6
<b>Publicere</b>	Tyngdepunktet handler om en bekymring om at		<b>128</b>

<p>få forskningsresultater overhovedet og resultater, der er af en kvalitet, der kan publiceres. Resultater, der er uinteressante/ikke vigtige, dårlige, svage, ikke brugbare, ikke reproducerbare, ikke ønskede eller tilfredsstillende eller negative resultater ses som resultater, der ikke er 'værd at publicere' eller svære at publicere.</p> <p>Bekymringen om ikke-publicerbare resultater bunder i eksperimenter, der kan fejle, eller forhindringer i dataindsamlingen (fx ved ikke-eksperimentelt arbejde).</p> <p>De, der går et spadestik dybere, beskriver et ikke hensigtsmæssigt forskningsdesign, feltarbejde eller et højrisikoprojekt som grunde til, at det kan være svært at producere publicerbare resultater. En nuance er tidsbegrænsningen – fra nok eksperimenter til nok publikationer inden for tre år.</p> <p>På den ene side fylder det meget overhovedet at skulle skrive artikler og at publicere. På den anden side er der en gruppe, der bekymrer sig om nogle lidt mere konkrete ting som at publicere inden for en tidsramme, publicere i high impact factor journals, og så at leve op til krav om, at der (i deres forskningsmiljø) er en forventning om, at der faktisk er publicerede artikler vedlagt afhandlingen. I de små detaljer er der en bekymring om at være effektiv i publiceringsarbejdet og at publicere noget, der allerede er publiceret.</p> <p>Et skridt videre i forhold til at skulle skrive artikler er selve skrivningen. Her er det mere skriveprocessen, de ph.d.-studerende er bekymrede om: det at skulle skrive i den videnskabelige genre, om man har færdighederne, og derudover om man har færdighederne til at skrive på engelsk. Nogle er decideret bekymrede for at løbe ind i en skriveblokering, og nogle er bekymrede for peerreview-processen og at få artikler accepteret.</p>		
	<i>Nok og gode data</i>	81
	<i>Publicere</i>	2
	<i>Nok artikler</i>	25
	<i>Skriveprocessen</i>	9
	<i>Kvalitet i skrivning</i>	8
	<i>Peerreview-</i>	3

		<i>processen</i>	
<b>Afhandlingen</b>	Bekymringer går fra overhovedet at skrive afhandlingen til at få en rød tråd igennem den, så man får bygget sin historie op gennem god argumentation.		<b>6</b>
<b>Forsvar</b>	Det er en bekymring i sig selv at skulle forsvare sin ph.d. til sidst.		<b>11</b>
<b>Livet efter ph.d.en</b>	Nogle bekymrer sig allerede om livet efter ph.d.en. Det kan være, om man vil og kan fortsætte som forsker, om man kan sælge sine kompetencer bagefter og overhovedet finde et job, eller mere åbent: en tvivl om, hvad man overhovedet vil bagefter.		<b>19</b>
<b>Ingenting</b>	Der er nogle, der proklamerer, at de ingen bekymringer har.		<b>2</b>

## 3 opmærksomhedspunkter i overgangen til universitetet Hvad kan vi lære af Arts-studerendes oplevelse af at starte på universitetet?

Pernille Risør Elving<sup>a,1</sup>, Rasmus Hansen

<sup>a</sup> Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Denne undersøgelse belyser de udfordringer, som studerende oplever i overgangen til universitetet. Undersøgelsen bygger på en empirinær kodning af 557 Arts-studerendes besvarelser på spørgsmål om udfordringer i overgangen til universitetet og gode råd til nye universitetsstuderende. Analysen belyser, at Arts-studerendes forventninger til universitetet adskiller sig fra det, de i realiteten møder, når de starter. De oplever især udfordringer med at håndtere ansvaret for egen læring, mængden af selvstudier og de få undervisningstimer på universitetet. Deres sociale og personlige trivsel er afgørende for deres vedholdenhed både i overgangen til og i løbet af deres uddannelse. Undersøgelsen peger på følgende tre opmærksomhedspunkter i forbindelse med overgangen til universitetet: 1) at lære at studere, 2) personlig og social trivsel, 3) forståelsen af universitetsuddannelsens rammer. Undersøgelsen afsluttes med en nuancering af disse tre opmærksomhedspunkter samt løsningsforslag, der både er relevante for uddannelsesinstitutionerne samt de studerende selv.

### Indledning

Frafald på videregående uddannelser er omkostningsfuldt for både de studerende og uddannelsesinstitutionerne (Danmarks Evalueringsinstitut 2017b, s. 5). Tidligere studier om fastholdelse viser, at det især er det første studieår på universitetet, der har indflydelse på de studerendes frafald. (Tinto 2006; Harvey et al., 2006; Danmarks Evalueringsinstitut 2017b, s. 5). En undersøgelse af Danmarks Evalueringsinstitut peger blandt andet på, at en af overgangsproblematikkerne til universitetet handler om, at det er vanskeligt for de studerende "at knække den faglige/akademiske kode, og dels at de studerende samtidig i højere grad er overladt til selvstudier på universitetsuddannelser" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017a, s. 8). Det er dog samtidig, ifølge en anden undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut, ikke de studerende med svageste kompetencer inden for studieteknik, der møder op til frivillige tilbud om forbedring af studieteknik (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018). Samtidig ses, at 55 % af de nye studerende oplever universitetet mere krævende end forventet, og at 15 % oplever det lettere end forventet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017b). Ifølge undersøgelsen har studerende, hvis forventninger ikke lever op til virkeligheden, dobbelt så stor tendens til at droppe ud i forhold til studerende, hvis forventninger til universitetet er realistiske. Samme undersøgelse påpeger, at et større socialt aspekt i studiestarten ligeledes kan bidrage til mindre frafald på uddannelserne (Danmarks Evalueringsinstitut 2017b, s. 6). Ifølge litteraturen på området spiller mange faktorer ind i forhold til, hvorvidt de studerende er vedholdende på deres uddannelse eller ej, men Tinto peger på, at institutionerne bliver nødt til at forstå de studerendes

---

<sup>1</sup> Kontakt: prelving@au.dk



bevæggrund med hensyn til deres vedholdenhed og frafald for at kunne igangsætte målrettede initiativer, der kan influere frafaldet på uddannelserne (Tinto 2017b, s. 264). Der er altså brug for i højere grad at forstå de studerendes frafald, for at uddannelsesinstitutionen kan handle hensigtsmæssigt ift. at nedbringe frafaldet. På baggrund af dette ses et behov for at få større indsigt i de studerendes oplevelse af at starte på og gå på universitetet, samt hvorfor de falder fra. Derudover er der et behov for at få indsigt i, hvor de studerendes forventninger til universitetet ikke møder virkeligheden og på denne baggrund at klæde de studerende bedre på til at starte på universitetet.

### *Undersøgelsens fokus*

Nærværende undersøgelse vil skabe indsigt i de studerendes oplevelse af overgangen til universitetet. Dette involverer udforskning af, hvilke udfordringer de studerende oplever, og hvordan de forsøger at imødegå disse udfordringer. Derfor stiller denne undersøgelse følgende forskningsspørgsmål:

*Hvilke problematikker påvirker særligt de studerendes transformation til at blive universitetsstuderende i forbindelse med deres overgang til universitetet?*

Undersøgelsen søger således indblik i de studerendes oplevelse af at starte på universitetet og en nuancering af perspektiver på overgangen til at blive universitetsstuderende. Dette inkluderer ikke eventuelle grunde til frafald, men et perspektiv, der kan benyttes som afsæt for at igangsætte initiativer, som kan understøtte de studerendes vedholdenhed og imødekomme nogle af de udfordringer, som de studerende møder i overgangen til universitetet. For at besvare ovenstående forskningsspørgsmål koncentrerer undersøgelsen sig om to overordnede perspektiver på overgangen til universitetet:

- Udfordringer i overgangen til universitetet
- Gode råd til nye universitetsstuderende

Ovenstående perspektiver undersøges gennem spørgeskemaundersøgelser blandt 557 Arts-studerende, som bearbejdes gennem en *grounded theory*-tilgang, hvor data giver indsigt i problematikker, overraskelser og udfordringer i forbindelse med overgangen til universitetet, samt hvor de studerendes selv ser handlemuligheder.

### *Metode*

For at undersøge ovenstående tages udgangspunkt i to spørgeskemaundersøgelser, hvor de studerende er blevet bedt om at svare kvalitativt på spørgsmål om overgangen til universitetet. Gennem en iterativ tematisk kodning af de studerendes besvarelser er formålet at gøre det tydeligt, hvilke udfordringer der er af betydning for de studerende, og hvilke gode råd og handlemuligheder, de studerende selv oplever.

### **Dataindsamling**

Undersøgelsen tager udgangspunkt i to spørgsmål om overgangen til universitetet, der optræder i et længere spørgeskema, som også spørger ind til andre tematikker. Spørgeskemaet er udsendt digitalt til studerende ved Arts på Aarhus Universitet i efteråret 2018 og igen, i en revurderet og forbedret udgave, i foråret 2019. Her havde alle 9.564 studerende på Arts<sup>2</sup> lige

---

<sup>2</sup> AU i tal 2018

mulighed for at besvare, hvilket 889 respondenter gjorde. Blandt spørgsmålene om overgangen til universitetet har 557 respondenter mindst besvaret et af disse spørgsmål, henholdsvis 329 i efteråret 2018 og 228 i foråret 2019. Det er disse besvarelser, som den aktuelle analyse behandler. Nogle respondenter har fravalgt at svare på alle spørgsmål, hvorfor der er forskellige antal respondenter på spørgsmålene.

Spørgeskemaet er sendt ud til alle studerende på Arts, og derfor er respondenterne tilfældigt udvalgt, da der hverken er screenet for køn, alder, uddannelsesniveau eller specifikke uddannelser. Dette betyder, at respondenterne ikke giver en direkte spejling af populationen af studerende på Arts, og at der kan optræde gengangere mellem de to spørgeskemaer. Vil man opnå en direkte spejling, kan man i stedet lave en stratificeret udvælgelse (Andersen et al., 2012), men i denne undersøgelse er det vægtet vigtigere ikke at ekskludere nogle studerendes besvarelser. Respondenterne repræsenterer 89 uddannelser fordelt på alle tre institutter ved Arts: IKK, IKS og DPU, hvor der i alt er 110 uddannelser. Derudover er de adspurgte studerende fordelt på tværs af studieniveau, hvor der er studerende fra alle semestre på både bachelor- og kandidatniveau. Her er fordelingen af respondenterne 54,8 % på bachelorniveau og 43,6 % kandidat-/masterniveau<sup>3</sup>, hvilket til sammenligning er 49,7 % bachelorstuderende og 50,3 % kandidatstuderende og masterstuderende blandt populationen på Arts<sup>4</sup>. Dette er valgt på trods af, at undersøgelsen fokuserer på overgangen til universitetet, da der ønskes et alsidigt billede af studiestarten, som ikke kun fokuserer på de indledende oplevelser som studerende. Der gives således plads til erfaringer fra flere studietrin og derfor fra mere erfarne studerende, der antageligt har en anden opfattelse af overgangen til universitetet set i lyset af flere års erfaring som studerende.

Spørgsmålene om overgangen til universitetet er besvaret med fritekst og har på den måde givet mulighed for uddybende og personlige svar. For at få indsigt i gode råd til nye studerende er der i begge spørgeskemaundersøgelser blevet spurgt "Hvis du skulle give ét råd til nye studerende på din uddannelse, hvad skulle det så være?", hvor flere studerende endda har videregivet mere end ét råd. For at få indsigt i udfordringer ved overgangen til universitetet blev der i første runde spurgt: "Hvad var den største udfordring i overgangen fra din ungdomsuddannelse til universitetet?". Fra de studerendes svar blev det dog tydeligt, at nogle var startet på universitetet efter et sabbatår, med erhvervs erfaring eller efter at have afprøvet anden uddannelse. Ved at udsende spørgeskemaet endnu en gang gav det mulighed for at gøre spørgsmålet mere inkluderende ved at omformulere det til: "Er der noget, du gerne ville have været bedre forberedt på, inden du startede på din uddannelse?". De to formuleringer er blevet behandlet samlet og i samme kodningsproces, da der kun viste sig få afvigelser i, hvad de studerende italesatte i deres svar. Det oprindelige spørgsmål gav lidt flere svar om udfordringer med læsemængden på universitetet, hvor den sidste formulering gav lidt flere svar om uddannelsesvalg samt uddannelsens indhold og opbygning.

### Databehandling

Spørgsmålene er bearbejdet gennem en empirinær kvalitativ kodning. Den empirinære kodning er induktiv og har formet sig i takt med analysearbejdet, hvilket læner sig op ad en såkaldt *grounded theory*-tilgang (Charmaz 1996, s. 37). Med dette udgangspunkt udspringer analysen og undersøgelsens teoretisering altså fra empirien (Charmaz 2006, s. 92). Dette blev gjort med

---

<sup>3</sup> De sidste 1,6 % valgte ikke at oplyse, hvilken uddannelse de var tilknyttet

<sup>4</sup> AU i tal 2018

en iterativ bearbejdning af data, der indledningsvis tog udgangspunkt i *in vivo*-begreber, hvor de studerendes egne formuleringer udgjorde første kodning (Charmaz 2006, s. 55). Herefter gav senere kodninger en mere overordnet kategorisering af data, som samlede de studerendes formuleringer til mere generaliserbare tematikker. De studerendes besvarelser har i nogle tilfælde været overlappende eller flertydige, hvorfor hver besvarelse kan have op til flere kategorier tilknyttet. Denne tilgang havde til formål at tydeliggøre de tematikker, der især var fremtrædende i de studerendes besvarelser frem for at lade prædefinerede forståelser styre kodningen. Gennem en iterativ kodningsproces opstår en form for "mætning" af specifikke temaer, når de bliver gennemgående og optræder igen og igen på tværs af empirien. Disse koder formes, gennem flere iterationer af kodning, endeligt til de tematikker, der ligger til grund for analysen og den følgende begrebsliggørelse af feltet (Charmaz 2006, s. 113). Den iterative kodningsproces har først været empirinær og senere med en tematisk tilgang, genereret fra data, hvilket har formet analysen og undersøgelsens overordnede pointer. I nedenstående analyse optræder citater fra disse besvarelser, som er blevet udvalgt for at eksemplificere de studerendes udtalelser og tematikker i besvarelserne. Citaterne er for læsbarhedens skyld rettet for enkelte taste- og stavfejl.

### Studerendes oplevelse af overgangen til universitetet

Undersøgelsen udforsker overgangen til universitetet gennem to perspektiver, hvor det primære tager udgangspunkt i udfordringerne ved overgangen til universitetet, og det sekundære tager udgangspunkt i respondenternes gode råd til nye studerende. Gennem kodning og kategorisering fremtræder en række overordnede tematikker i de studerendes besvarelser, som analysen struktureres ud fra. Nedenstående analyse er opdelt i to dele for at bearbejde og præsentere besvarelser fra begge perspektiver.

#### *Udfordringer i overgangen til universitetet*

Følgende analyse stammer fra 418 besvarelser på tværs af to spørgsmål om overgangsproblematikker, der giver udtryk for, hvad de studerende gerne ville have været bedre forberedt på, og hvad de synes var mest udfordrende i overgangen til universitetet. Tematikkerne er opsamlet i tabellen nedenfor, hvor der i højre side angives, hvor mange benævnelser der var af hver kategori blandt besvarelserne.

<b>Ansvar for egen læring</b>	<b>136</b>
<b>Prioritering og tidsstrukturering</b>	<b>117</b>
<b>Det akademiske og faglige niveau</b>	<b>95</b>
<b>Forventning til uddannelsen</b> Opbygning, indhold og undervisningsformer	<b>83</b>
<b>Sociale og personlige forhold</b>	<b>73</b>
<b>Praktiske forhold<sup>5</sup></b>	<b>29</b>

<sup>5</sup> Spredte råd om universitetets Learning Management Systems, administrative problematikker, økonomiske problemer og manglende informationer. Da svarene varierer meget, gennemgås disse ikke yderligere.

**Figur 1:** Tematisk kodning af 418 besvarelser om udfordringer ved overgangen til universitetet

Nedenfor gennemgås de fem tematikker, der står frem i de studerendes besvarelser. Dette gøres enkeltvis med kondensering af de studerendes besvarelser og med konkrete eksempler på de studerendes udtalelser.

### Ansvar for egen læring

Den tydeligste udfordring i overgangen til universitetet er temaet "ansvar for egen læring", hvilket blev nævnt 136 gange af de studerende. Besvarelserne lægger vægt på udfordringer i at have ansvar for at lære at studere på universitetet, herunder at håndtere den store mængde af selvstudier, som har overrasket mange af respondenterne. En stor andel italesætter det som noget nyt at have ansvar for sin egen læring, hvor ingen holder øje med, om de gør det, de skal. Mange af de studerende udtrykker en vis overraskelse over, hvor meget de bliver overladt til sig selv og at det kræver rigtig meget selvdisciplin, når ingen holder øje med, om de eksempelvis forbereder sig. Nogle af de studerende omtaler dog specifikt selvstudierne som en positiv ting, da det giver mere fleksibilitet i hverdagen. Her kræver det dog, at de formår at strukturere deres tid. De studerende omtaler ligeledes udvikling af kompetencer, som kræves for at studere på universitetet, herunder en nødvendig tilpasning af deres studiestrategier gennem bevidst arbejde med egen læreproces og studieteknikker, eksempelvis forskellige teknikker til læsning og noteskrivning.

*[...] grundlæggende akademiske studiekompetencer, det nok blev taget for givet, at jeg kunne, eksempelvis akademisk argumentation savnede jeg en introduktion til.*

**Kandidatstuderende, 3. semester, Generel Pædagogik**

*Meget mere selvstudie. Det krævede nogle andre læseteknikker, jeg ikke havde.*

**Bachelorstuderende, 1. semester, Informationsvidenskab**

*At vænne sig til læsemængden og at indse, at det ikke handler om lektier, men forberedelse - at man er studerende med ansvar for egne interesser og egen viden og altså ikke længere en elev, der bare skal lære noget bestemt.*

**Bachelorstuderende, 1. semester, Dramaturgi**

*Den største udfordring var helt sikkert at skabe en selvdisciplin omkring læsning og finde de rigtige læsestrategier for en selv.*

**Bachelorstuderende, 5. semester, Uddannelsesvidenskab**

*At der [er] meget mindre "opsyn" med ens lektievaner. Det varierer meget alt efter størrelsen på ens undervisningshold/forelæsninger. Da der sjældent [er] opgaver i løbet af semesteret og i nogle fag ingen eller meget dialog i undervisning. Dette gør, at det kan være en svær proces at lære at holde sig selv i gang med lektierne, hvis man i gymnasiet har været vant til at blive udspurgt i løbet af undervisning og have ugentlige aflevering[er].*

**Masterstuderende, 1. semester, Intercultural Studies (English)**

Nogle studerende savner hjælp til at arbejde med deres studiekompetencer, -strategier og -teknikker, eksempelvis fra underviserne eller gennem kurser, mens andre blot italesætter, at

det er udfordrende at udvikle hensigtsmæssige studiestrategier. Besvarelserne i temaet "ansvar for egen læring" illustrerer nødvendigheden i at lære, hvordan man studerer på universitetet, da det kræver nogle andre tilgange og teknikker end tidligere. Selvom det kræver hårdt arbejde, udtrykker de studerende dog en stor interesse i at tage ansvar for egen læring og udvikle hensigtsmæssige studieteknikker. Der er dog nogle, der savner en hjælpende hånd til at gøre det.

### **Prioritering og tidsstrukturering**

Det næstmest fremtrædende tema er "prioritering og tidsstrukturering", som blev nævnt 117 gange. Dette inkluderede både strukturering og planlægning af deres studietid, men især håndtering og prioritering af den store læsemængde på universitetet. Dette tema hænger ligesom temaet om "ansvar for egen læring" en del sammen med mængden af selvstudier på uddannelserne. Grundet det store skift i studieform fra eksempelvis en ungdomsuddannelse til universitetet skal de studerende også i højere grad tage ansvar for deres egen tid og være mere bevidste omkring egne studiestrategier. Der er færre undervisningstimer på universitetet, end de er vant til, mere forberedelse, hvorfor de udtrykker en udfordring i at få hverdagen til at fungere, hvor de strukturerer deres tid hensigtsmæssigt. Planlægning af deres tid kobles oftest til mængden af litteratur, som de skal nå at læse mellem undervisningsgangene. Mange af de studerendes svar centrerer sig ligeledes om vurderingen af, hvornår man har læst nok, og hvor meget tid man skal bruge på hver tekst. Det antyder en udfordring i, at de studerende har brug for støtte i at prioritere deres pensum samt at opbygge et repertoire af læseteknikker, som de kan vælge mellem, afhængigt af hvilke tekster de skal læse og med hvilket formål. Nogle studerende udtrykker stor værdi i, at underviserne guider

*Prioritering af pensum - jeg læste alt og gør det som oftest stadig, fordi jeg føler, at jeg er dårligt forberedt, hvis jeg ikke gør. Det ville være rart, hvis nogen hjalp en til at forstå, at man ikke skal læse alle tekster og skrive en masse noter, men at finde de vigtige pointer og forstå dem.*

**Bachelorstuderende, 2. semester, Informationsvidenskab**

*Den største udfordring var helt klart at strukturere sin egen studietid mest hensigtsmæssigt. Det tog mig meget tid at lære at jonglere med alle delelementerne, der indgår i en universitetsuddannelse :)*

**Kandidatstuderende, 3. semester, Musikvidenskab**

*Det var svært at vide, hvor meget tid man skulle bruge på at læse den enkelte tekst, og hvor meget man skulle forstå af dem. Det hjalp på bacheloren, da vores undervisere lavede læseplaner med små stikord til, hvad vi skulle have ud af den enkelte tekst*

**Kandidatstuderende, 1. semester, Oplevelsesøkonomi**

*At skulle lære at prioritere i læsningen og at lære at planlægge sin tid, så der er tid til både at studere og fritid.*

**Bachelorstuderende, 5. semester, Cognitive Science**

*At være bedre til effektivt at komme igennem store læsemængder, f.eks. ved at prioritere.*

**Kandidatstuderende, 4. semester, Historie**

deres læsning, eksempelvis ved at stille spørgsmål til teksterne eller eksplicite formålet med teksten.

### Det akademiske og faglige niveau

Det tredje mest omtalte tema er "det akademiske og faglige niveau", som her bruges som betegnelse for både det faglige indhold og niveau på den enkelte uddannelse og de mere generiske akademiske kompetencer. Den tematiske inddeling tager her udgangspunkt i ideen om, at de studerende både skal opbygge faglige kompetencer samt akademiske kompetencer, der af Mah og Ifenthaler beskrives som en række evner, der er nødvendige for universitetsstuderendes arbejde med det faglige indhold (Mah & Ifenthaler 2017, s. 631-632). Det akademiske og faglige niveau blev nævnt 95 gange og indeholdt ofte de studerendes overraskelse over, hvor højt niveauet på universitetet er, ofte sidestillet med niveauet på deres ungdomsuddannelse. Nogle studerende beskrev det faglige niveau som en udfordring, og flere kobledede det til, at det krævede nogle andre studieteknikker og en anden måde at være studerende på end tidligere. Mange studerende beskriver det akademiske niveau som en udfordring, hvor vægten ligger mere på, at universitetet er en helt ny verden – en anden måde at tænke, læse og skrive på. Det akademiske og faglige niveau kobler sig i de studerendes besvarelser i høj grad til *academic literacy*, som omhandler at læse, tale og skrive akademisk inden for sin faglighed (Wingate, 2015). Flere studerende kommenterede ligeledes på sproglige udfordringer på uddannelsen, specifikt omhandlende de engelsksprogede tekster, som gør de i forvejen svære tekster endnu sværere.

*Der er et kæmpe spring fra at gå på gymnasie til universitet. Faktisk synes jeg, det første semester skulle fokusere meget mere på at gå fra at være elev til studerende/akademiker. Jeg fik dumpekarakter over hele linjen det første semester, fordi jeg ikke forstod forventningsniveauet.*

**Kandidatstuderende, 4. semester, Sustainable Heritage Management**

*Jeg oplevede det som et skift i verdner. Hele måden at kommunikere på, den akademiske verden, som jeg aldrig er blevet inviteret ind i tidligere (har efterfølgende oplevet, at den er megafed). Hænger måske sammen med, at jeg selv er den første akademiker i min familie.*

**Bachelorstuderende, 5. semester, Uddannelsesvidenskab**

*Læringskurven på antropologi var meget stejl, så man nemt kom til at føle sig dum, og jeg brugte selv helt utroligt lang tid på at forsøge at forstå alt, hvad jeg læste, i stedet for at fokusere på at forstå det væsentlige. Der var heller ikke nogen steder at gå hen, hvis man følte sig utilstrækkelig.*

**Kandidatstuderende, 3. semester, Antropologi**

*Det var noget af et spring, at så meget undervisning foregik på engelsk, især det at læse tekster på engelsk. Det er okay at læse på engelsk, men de akademiske tekster på engelsk er godt nok svære og hårde at komme igennem.*

**Bachelorstuderende, 5. semester, Kinastudier**

*Det faglige niveau; på gymnasiet får man at vide, det er en blød overgang fra gymnasiet til universitetet, men det er slet ikke min oplevelse efter at have startet på to forskellige videregående uddannelser.*

**Bachelorstuderende, 1. semester, Lingvistik**

## Forventninger til uddannelsen

Temaet "forventninger til uddannelsen" omhandler uddannelsens opbygning, indhold og undervisningsformerne, som i alt blev nævnt 83 gange i de studerendes besvarelser. De studerendes svar i dette tema indikerer en overraskelse over, hvad det indebærer at gå på en universitetsuddannelse. De studerende italesætter især undervisningsformerne som anderledes end forventet, hvor selvstudier og forelæsningsformen har overrasket flere og krævet en del tilvænning. De studerende peger her blandt andet på den mindre mængde undervisning og få kontakttimer med undervisere på universitetet i forhold til det, de er vant til fra tidligere uddannelse. Flere ser udfordringer i forelæsningsformen, der er præget af undervisermonolog med manglende dialog mellem underviser og studerende. I besvarelser om mængden af selvstudier beskriver de studerende ofte en følelse af at være overladt til sig selv, hvor flere kommenterer på manglende vejledning og feedback fra underviserne. Slutteligt knytter nogle svar sig til uddannelsens opbygning og indhold. Nogle overraskes over den faglige retning på deres uddannelse, og hvordan den er bygget op. Andre kommenterer på deres studievalg og overvejelser om, hvorvidt universitetet overhovedet er noget for dem.

*Forelæsninger, hvor man udelukkende lytter. Manglede den klassiske klasse-undervisning, hvor lærer og elev går i dialog og diskussion med hinanden.*

**Bachelorstuderende, 3. semester, Engelsk**

*At undervisningsformen er anderledes: Man arbejder mere individuelt og skal tænke mere selv. På gymnasiet får man mere forærende, og det var lettere at indrette sig.*

**Kandidatstuderende, 3. semester, Tysk**

*Jeg ville gerne have haft det udspecificeret, hvor lidt tid der i virkeligheden er til fordybelse og sparring med forelæserne. Ydermere ville jeg gerne have været forberedt [på], hvor stort fokus er på de afleverede eksaminer, frem for tilegnelse af viden.*

**Kandidatstuderende, 2. semester, Generel Pædagogik**

*Forelæsningerne, som jeg ikke tidligere har været vant til var denne form - 1 person/forelæser, der fortæller, og de studerende, som primært udelukkende er lyttende.*

**Kandidatstuderende, 3. semester, Pædagogisk Psykologi**

*Jeg ville da gerne have vidst noget mere om, hvor mange opgaver, der skal skrives i de forskellige fag - der skal skrives mange!!*

**Bachelorstuderende, 4. semester, Arkæologi**

## Sociale og personlige forhold

Temaet "Sociale og personlige forhold" nævnes 73 gange og indeholder blandt andet svar om opbygning af sociale relationer, at være engageret i studiemiljøet samt mere personlige trivelsesspørgsmål. Flere italesætter udfordringen i at skabe et socialt netværk, der grundet de få undervisningstimer og mængden af selvstudier er svære at etablere, især i forhold til ungdomsuddannelser, hvor man i højere grad samles som klasse. Studietiden associeres også med meget alenetid, og for nogle ensomhed, hvorfor de studerende understreger vigtigheden

af gode sociale relationer og et godt studiemiljø. Flere påpeger specifikt, at de ikke havde klaret sig gennem studiet uden deres sociale netværk, der på den måde fungerer som sikkerhedsnet for de studerendes vedholdenhed på uddannelsen. Den personlige trivsel på uddannelsen ses både i forhold til ensomhed på studiet, men ligeledes i de studerendes krav til sig selv og at balancere mellem studiet og andre dele af tilværelsen. Mange italesætter deres eget ambitionsniveau og forventninger til sig selv som en stor udfordring i overgangen til universitetet, da de i realiteten ikke kan nå eksempelvis at læse hele pensum, selvom de stræber efter det. Der beskrives ligeledes store udfordringer i at sikre sin personlige trivsel, når man både vil være en god studerende, men ligeledes ønsker et indholdsrigt privatliv og fritid.

*Den største udfordring var kravene til mig selv. Jeg ville gerne nå at læse det hele og forberede mig grundigt på alt. Jeg oplevede faktisk en rigtig svær periode og proces, da jeg måtte indse, at jeg ikke kunne nå at gøre alt fuldstændigt, hvis jeg ud over studiet ville have tid til familie, kæreste og lidt sport og arbejde ved siden af.*

**Kandidatstuderende, 1. semester, Spansk**

*Jeg har lært, at man godt kan nå alt på studiet, men så er det ikke muligt samtidigt at lægge 100 % i rollen som kæreste, datter, medarbejder etc. Man må skrue ned nogle steder, når andre steder skrues op.*

**Kandidatstuderende, 2. semester, Spansk**

*Jeg har siden bacheloren engageret mig meget i det frivillige studieliv her på AU og har fået enormt mange venner. Uden dem ville det være svært at gennemføre uddannelsen, og kandidaten var klart blevet meningsløs uden dem og det fællesskab, vi indgår i.*

**Kandidatstuderende, 2. semester, Medievidenskab**

*At der var meget alenetid, hvis man ikke selv fra starten sørger for at finde nogle studievenner, som man senere kan mødes med. Jeg ville godt have vidst, at det fra starten var vigtigt at danne disse relationer, da mange var etableret, da jeg kommer længere frem på studiet.*

**Kandidatstuderende, 4. semester, Pædagogisk Psykologi**

*Hvor frustrerende og ensom studietilværelsen kan være til tider. Det sociale netværk er den primære årsag til, at jeg er nået så langt.*

**Bachelorstuderende, 6. semester, Arkæologi**

## Opsamling

418 studerende har givet deres blik på overgangsproblematikker, henholdsvis besvaret ud fra, hvad de gerne ville have været bedre forberedt på, eller hvilke udfordringer, de oplevede i overgangen til universitetet. De overordnede tematikker centrerede sig om:

- Ansvar for egen læring, herunder selvstudie samt at lære at studere på universitetet.
- Prioritering og tidsstrukturering, herunder at håndtere læsemængden.
- Det akademiske og faglige niveau på universitetet og uddannelsen.



- Forventninger til uddannelsen, herunder dens opbygning, indhold samt undervisningsformer.
- Sociale og personlige forhold, herunder relationer, studiemiljø samt trivselsspørgsmål.

Generelt gav mange af de studerendes svar udtryk for en overraskelse over, hvad det vil sige at gå på universitetet. Dette gælder især ansvar for deres egen læring og overraskelsen over mængden af selvstudier, hvor de bliver overladt meget til sig selv. Det kobler sig til prioritering og tidsstrukturering, der i mange tilfælde handler om at håndtere den store læsemængde og sikre sig, at de kan nå alt det, de skal. Overraskelser vedrørende det akademiske og faglige niveau viser også, hvordan de studerendes forventninger til niveauet ikke er realistiske i forhold til de faglige, akademiske og sproglige krav, som de møder på universitetet. De studerende har ligeledes andre forventningerne til især undervisningsformerne på universitetet, der blandt andet resulterer i meget alenetid, hvorfor det bliver sværere at opbygge sociale relationer på uddannelsen. Det kræver derfor stort initiativ for den enkelte studerende at opbygge et socialt netværk på uddannelsen, men det har stor effekt på deres vedholdenhed og deres trivsel. Dette ligger i tråd med grunde til frafald ifølge Tinto, der blandt andet understreger vigtigheden af social og akademisk integration samt personlig baggrund og karakteristika som faktorer, der har betydning for de studerendes vedholdenhed på universitetet (Tinto, 1975).

#### *Gode råd til nye studerende*

I undersøgelsen blev de studerende bedt om at videregive gode råd til nye studerende, hvilket giver indblik i, hvordan både nye og mere erfarne studerende ser muligheder for at forbedre overgangen til universitetet. Hensigten hermed er ikke, at de studerende selv skal løse de generelle overgangsproblematikker, og rådene skal ikke læses som løsninger, men blot som endnu en nuancering af udfordringerne i overgangen til universitetet.

De 502 studerendes svar med gode råd til nye studerende er gennem en kodning kondenseret til 11 overordnede gode råd, som er samlet i modellen nedenfor. I højre side angives, hvor mange benævnelser, der er af hvert råd. Mange af de studerendes svar indeholder flere råd, hvorfor der er flere benævnelser end der er besvarelser.

<b>1.</b> Hav selvdisciplin og følg din faglige interesse	87
<b>2.</b> Hav realistiske ambitioner	84
<b>3.</b> Vær aktiv på studiet	78
<b>4.</b> Prioritér og strukturér studiearbejdet	75
<b>5.</b> Prioritér socialt netværk og studiemiljø	73
<b>6.</b> Opsøg faglig sparring og brug studiegrupper	73
<b>7.</b> Prioritér og skab balance mellem studieliv, privatliv & fritid	54
<b>8.</b> Arbejd aktivt med studieteknik og at lære at lære	36
<b>9.</b> Tag et aktivt studievalg	35
<b>10.</b> Forhold dig til krav, eksamen og karakterræs	25
<b>11.</b> Brug tilbud og ressourcer	13

**Figur 2:** Tematisk kodning af 502 studerendes gode råd til nye studerende

De studerendes råd kan give indblik i de områder, hvor de oplever et mulighedsrum, og de giver således indirekte indblik i, hvor de ikke selv har mulighed for at handle. Dette kan underbygge institutioners igangsættelse af initiativer, der kan understøtte de studerende i selv at tage affære, og initiativer, hvor institutioner må tage et større ansvar. Listen af råd kan opfattes som en vidensdeling fra studerende til studerende samt en inspiration til institutioner, som ønsker at arbejde med at forbedre overgangen til universitetet.

### Hovedbudskaber om overgangen til universitetet

Denne undersøgelse har givet indsigt i forventninger og udfordringer, som de studerende har, når de møder overgangen til universitetet. Damsgaard (2019) præsenterer SMART-dimensionerne, der består af struktur, mestring, aktivitet, relation samt transformation, som en ramme til at forstå de studerendes oplevelser af studielivskvalitet (Damsgaard, 2019). Gennem struktur, mestring, aktivitet og relation (SMAR) sker ifølge Damsgaard en løbende transformation (T) til universitetsstuderende. Dette fokus på transformation er i høj grad gældende i nærværende undersøgelse også, da det netop er en overgang, der behandles. Ved at sammenligne SMART-dimensionerne som et perspektiv på studielivskvalitet med denne undersøgelses fund bliver det tydeligt, at der kan gøres en række overvejelser i forbindelse med at forbedre overgangen til universitetet. Med afsæt i analysen af overgangsproblematikker og de gode råd til nye studerende, samt med inddragelse af perspektiver fra Damsgaards SMART-dimensioner, opstilles følgende 3 opmærksomhedspunkter i forbindelse med overgangen til universitetet og transformationen til at blive universitetsstuderende:

1. At lære at studere
2. Personlig og social trivsel
3. Universitetsuddannelsens rammer

Disse 3 centrale opmærksomhedspunkter udgør et perspektiv, som både den individuelle studerende og institutionerne kan navigere efter i forbindelse med overgangen til universitetet. Uanset om den nye studerende kommer fra en ungdomsuddannelse, en professionsuddannelse eller arbejdsmarkedet, indgår individet i en overgang til at være universitetsstuderende. Den nye studerende kan bruge disse opmærksomhedspunkter til at påvirke sine strategier i overgangen til at blive universitetsstuderende, hvor institutionen kan bruge dem som baggrund for at igangsætte initiativer, der er med til at klæde de studerende bedre på til universitetet.



**Figur 3:** Opmærksomhedspunkter i overgangen til universitetet

Modellen illustrerer transformationen fra ny studerende til at blive universitetsstuderende, som er påvirket af udfordringerne ved at lære at studere, opnå personlig og social trivsel samt opbygge forståelse for universitetsuddannelsens rammer. Disse tre opmærksomhedspunkter relaterer sig til SMART-dimensionerne, som samlet bidrager til den studerendes transformation. Dimensionen aktivitet ses i denne sammenhæng som havende gennemgående relevans, da disse tre udfordringer netop mødes i og overkommes gennem aktiviteter, der oftest er faciliteret af studerende, undervisere eller universitetet som institution.

#### *At lære at studere*

At lære at studere er et vigtigt element i overgangen til universitetet og går på tværs af de studerendes besvarelser af undersøgelsens to fokusområder. I udfordringerne ses det ved to af de overordnede tematikker "Ansvar for egen læring" og "prioritering og tidsstrukturering". Det ses også ved de tre råd "Vær aktiv på studiet", "Prioritér og strukturér studiearbejdet", samt "Arbejd aktivt med studieteknik og at lære at lære".

At starte på universitetet omfatter blandt en stor del af undersøgelsens respondenter en overraskelse over mængden af selvstudier og en tilvænning til en ny studieform, hvor man som studerende har ansvar for sin læring. Med mængden af selvstudier kommer dog ligeledes et større krav om prioritering og strukturering af studiearbejdet, hvor de studerende især giver råd om at udvikle faste læsevaner, tilrettelægge studiet som et arbejde og prioritere at møde op til undervisningen. Det er især i disse selvstudie-situationer, at den studerende kan opleve det, som Damsgaard kalder mestring (2019, s. 89). Her er det vigtigt, at de føler sammenhæng mellem de udfordringer, de bliver stillet overfor, og de færdigheder og ressourcer, der er tilgængelige.

I nærværende undersøgelse lægges der i besvarelserne vægt på, at selvstudiet er en anden studieform, end de tidligere har været vant til, og at det kræver selvdisciplin samt at arbejde med egne læreprocesser og udvikle egne studiekompetencer. Det er tydeligt i besvarelserne, at de studerende har behov for at afprøve forskellige studieteknikker og finde ud af, hvad der virker for dem selv. De vil gerne inspireres af andre, men har brug for at indgå i en læreproces, hvor de selv får erfaring med forskellige måder at håndtere studiearbejdet på. På denne baggrund kan der med fordel sættes et større fokus på at afprøve og øve forskellige studieteknikker, så de studerende bliver fortrolige med dem. Ifølge Tinto har de studerendes akademiske præstation og akademiske udvikling stor indflydelse på frafald på universitetet (Tinto, 1975). En undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut viser dog, at det ikke er de studerende med svageste kompetencer inden for studieteknik, der møder op til frivillige tilbud med hensigt om at forbedre deres studieteknikker (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018). Det bør derfor være en prioritet at arbejde med studieteknik i forbindelse med undervisningen eller andre obligatoriske studieaktiviteter.

For at hjælpe de studerende gennem de vanskelige dele af studiearbejdet inden for uddannelsens faglighed kan underviserne afkode typiske udfordringer ved at identificere flaskehalse for læring og systematisk undersøge, hvordan de kan overvindes i faget (Pace, 2017). Mange af de studerende udtrykker eksempelvis specifikt besvær med at nå den store læsemængde på universitetet, hvor nogle har svært ved at vurdere, hvornår de har læst nok eller grundigt nok. I projektet Navigating in Higher Education (NiHE) viste det sig, at under halvdelen af de studerende udelukkende læser undervisningsmateriale, som de finder relevant (Thingholm et al., 2016, s. 42). Dette vil sige at størstedelen ikke selekterer i pensum ud fra relevans. Der ligger her en udfordring i de studerendes forventninger til læsearbejdet og deres valg af studieteknik,

specifikt i forhold til håndtering af pensum. Der kan derfor ligeledes sættes specifikt fokus på, at de studerende opbygger et repertoire af forskellige læseteknikker, som de kan benytte, afhængigt af hvilken type tekst de arbejder med, eller med hvilket formål de læser. Her kan underviserne spille en aktiv rolle ved at guide de studerendes læsning og tydeliggøre formålet med de aktuelle tekster, eksempelvis gennem spørgsmål til teksterne, så de studerende kan prioritere i deres læsning samt tilpasse deres læseteknik efter de specifikke tekster.

At lære at studere handler i høj grad om, at de studerende lærer at tage ansvar for deres egen læring, hvilket bliver muligt, hvis de besidder de rette studiekompetencer. Dette kræver dog, at de studerende opbygger, afprøver og øver sig i forskellige studieteknikker samt reflekterer over egne studiestrategier. Dette kan samtidig bidrage til en følelse af *self-efficacy* (Hsieh et al., 2007), da de hermed får erfaring med at lykkes med deres studie og bekræftes i egne evner. Dette kan både praktiseres på ungdomsuddannelserne, på universitetet samt af de studerende selv.

### *Personlig og social trivsel*

Personlig og social trivsel er et vigtigt element i de studerendes forhold til deres universitetsuddannelse. Det ses både i udfordringerne i overgangen gennem temaet "sociale og personlige forhold" og blandt fem af de overordnede råd fra de studerende: "Hav selvdisciplin og følg din faglige interesse", "Hav realistiske ambitioner", "Prioritér socialt netværk og studiemiljø", "Opsøg faglig sparring og brug studiegrupper" samt "Prioritér og skab balance mellem studieliv, privatliv og fritidsaktiviteter".

At skabe trivsel på uddannelsen handler både om personlig trivsel og social trivsel og kan ifølge Tinto have stor effekt på den studerendes vedholdenhed på universitetet (1975). Den studerendes egne forventninger, tidligere erfaringer og vilje nævnes blandt nogle af de faktorer, der har stor effekt på den studerendes interne påvirkninger for frafald. I nærværende undersøgelse kobles den personlige trivsel i høj grad sammen med det at skabe en balance mellem forskellige dele af sin tilværelse. Mange studerende har svært ved at prioritere mellem studielivet, privatlivet og fritidsaktiviteter og føler ikke, at der er tid til det hele. Fra undersøgelsens respondenter er det tydeligt, at studiet godt kan lægge beslag på meget af de studerendes tid, da der altid er mere at læse. Der kan derfor sættes fokus på, hvordan de studerende kan prioritere i de forskellige studieaktiviteter og strukturere studietiden som et arbejde, så de kan holde fri med god samvittighed. En del af den personlige trivsel på studiet handler også om de studerendes ambitionsniveau, herunder realistiske forventninger, prioritering af tid i forhold til de krav, der stilles, samt accept af, at man ikke kan alt fra starten af uddannelsen. Flere af de studerende foreslår, at man fokuserer på den faglige interesse, og at dette kan hjælpe med prioritering af studiearbejde og fremme studiemotivationen, når man møder hårde perioder på uddannelsen. Derfor kan der sættes større fokus på de studerendes faglige interesse i fagene, eksempelvis gennem diversitet i undervisningen og mulighed for, at forskellige studieaktiviteter kan vinkles afhængigt af faglig interesse.

De studerendes trivsel kobles i undersøgelsen også sammen med sociale aspekter, herunder opbygningen af et godt studiemiljø og et socialt netværk, hvilket indgår i Tintos Social System (1975). Blandt undersøgelsens respondenter omtales sociale relationer i høj grad som et socialt sikkerhedsnet, som en vigtig del af de studerendes trivsel og vedholdenhed på uddannelsen. Sociale relationer har ligeledes betydning for de studerendes ensomhed, og ifølge Aarhus Universitets studiemiljøundersøgelse oplever 37 % af de studerende en grad af ensomhed, hvor 13 % oplever det ofte eller næsten altid (Center for Undervisning og Læring, 2017a, s. 32).

Da der er mere selvstudie på universitetet og ofte færre undervisningstimer end på ungdomsuddannelserne, kan de studerende få følelsen af isolation og muligvis ensomhed, hvis de ikke er en del af et socialt netværk. Respondenterne italesætter også en følelse af, at der ikke er nogen, der holder øje med, om de laver deres ting, møder op til undervisningen eller deltager i diverse studieaktiviteter.

SMART-dimensionen relation fortæller om vigtigheden af et fagligt samarbejde, og mht. forholdet mellem underviser og studerende er det et spørgsmål om at skabe tydelige krav og forventninger samt at yde støtte (Damsgaard 2019, s. 129). Der kan derfor fra universitetets side arbejdes mere for, at de studerende opnår et fagligt fællesskab og føler sig inkluderet i både det faglige og sociale fællesskab på uddannelsen. Følelsen af at høre til har ifølge Tinto stor effekt på de studerendes gennemførelse af uddannelsen, men han påpeger, at institutionerne kan påvirke de studerendes tilhørsforhold til uddannelsen "by promoting those forms of activity that require shared academic and social experiences" (Tinto, 2017a). De studerende i undersøgelsen understreger, hvor vigtigt studiemiljøet og fagligt samarbejde er, ikke bare for deres vedholdenhed, men også for deres faglige arbejde og forståelse. Her kan der blandt andet sættes større fokus på at etablere velfungerende studiegrupper samt sikre en konkret brug af studiegrupper i forbindelse med forskellige studieaktiviteter. NiHE-projektet belyser, at 81 % af de studerende i studiegrupper vurderer, at studiegruppen styrker dem fagligt. Det er dog kun 37 %, der vurderer, at underviserne giver konkrete aktiviteter til studiegruppen (Thingholm et al., 2016, s. 36). Der kan på denne baggrund sættes større fokus på at opbygge både faglige og sociale bånd på uddannelsen, som kan understøtte faglig sparring og et fagligt fællesskab på studiet.

#### *Universitetsuddannelsens rammer*

Universitetsuddannelsens rammer har i undersøgelsen været fremtrædende i de studerendes besvarelser og omfatter forventninger og misforståelser i forhold til niveau, krav, form og indhold. Dette ses i de to udfordringer om "det akademiske og faglige niveau" samt "forventninger til uddannelsen" og i de tre råd "Tag et aktivt studievalg", "Forhold dig til krav, eksamen og karakterræs" og "Brug tilbud og ressourcer".

Mange af de studerendes svar i undersøgelsen handler om forståelsen af, hvad det vil sige at være studerende på universitetet. Dette handler blandt andet om at forstå kravene fra universitetet, uddannelsen og underviser, men ligeledes at forstå den akademiske verden og hvordan der arbejdes på universitetet. Universitetet har nogle uskrevne regler, der ikke er synlige, klare eller nødvendigvis logiske, når man kommer direkte fra en ungdomsuddannelse, fra arbejdsmarkedet eller fra en professionsuddannelse. Tinto argumenterer for, at de studerende skal lære og internalisere universitetets regler for at have bedre chancer for at være vedholdende, og at frafald oftere vil handle om dårlig internalisering af kulturen på universitetet end faglig præstation (Tinto, 1993). Flere studier peger på, at de studerende føler sig uforberedt på videregående uddannelser, og at deres oplevelse af academia ikke er, som de forventede, hvilket kan lede til tidligt frafald (Forrester et al., 2004; Long & Tricker, 2004; Quinn et al., 2005). Flere af de studerende i undersøgelsen oplevede eksempelvis en helt anden måde at tænke, skrive og tale på på universitetet, hvilket både kan handle om akademiske færdigheder og faglige færdigheder. For at imødekomme udfordringer i relation til det akademiske og faglige niveau kan der sættes fokus på arbejdet med *academic literacy* og "the ability to communicate competently in an academic discourse community" (Wingate, 2015). På den måde kan de studerende lære at tænke, tale, skrive og læse i overensstemmelse med fagligheden og det

akademiske miljø. Dette kobler sig på flere måder til første opmærksomhedspunkt, der vedrører udvikling af gode studiekompetencer og det at lære at studere på universitetet.

Det akademiske og faglige niveau på uddannelsen har ligeledes været en overraskelse for flere af undersøgelsens respondenter og viser en skævvridning i de forventninger, de har til uddannelsen, inden de starter, og den virkelighed, de møder. De udtrykte blandt andet, at de ikke følte sig forberedt på undervisningsformen og kravene på en akademisk uddannelse. Ifølge Damsgaard har studerende brug for struktur, altså klare krav og tydelige forventninger, der dermed kan fremme deres selvstændighed og ansvar (Damsgaard, 2019). NiHE-projektet viser, at 83 % af de studerende vurderer, at de afleverer grundigt gennemarbejdede opgaver, mens kun 46 % af underviserne vurderer, at de studerendes opgaver er grundigt gennemarbejdet (Thingholm et al., 2016, s. 30). Dette vidner om, at de studerende forsøger at leve op til kravene på uddannelsen, men de misforstår de principper og krav, som underviserne stiller til deres arbejde. Der kan derfor fremadrettet sættes større fokus på at tydeliggøre krav og forventninger til de studerende samt introduceres til undervisningsformerne på universitetet. Der kan også i højere grad indtænkes vejledning i at prioritere i pensum, strukturere tid og forstå uddannelsens opbygning. De studerende kan samtidig opfordres til at sætte sig godt ind i uddannelsens opbygning og indhold, før de starter, og undervejs deltage på udbudte kurser og aktiviteter.

## Konklusion

Formålet med nærværende undersøgelse har været at undersøge studerendes blik på overgangen til universitetet. Undersøgelsen bygger på 557 besvarelser fra studerende på Arts, Aarhus Universitet, som har svaret på to spørgsmål om udfordringer og gode råd i forbindelse med overgangen til universitetet i et spørgeskema med fri tekstbesvarelse.

Undersøgelsen viser, at de studerendes møde med universitetet udfordrer deres forventninger, og at der ligger et stort arbejde i transformationen til at blive universitetsstuderende. Dette drejer sig især om de høje krav på universitetet, hvor de studerende skal tage ansvaret for egen læring, håndtere mængden af selvstudier samt håndtere det stigende faglige og akademiske niveau på uddannelsen. De studerende peger på, at deres egne forventninger samt især deres sociale netværk er afgørende for deres vedholdenhed i hårde perioder både i overgangen til og i løbet af deres uddannelse. Undersøgelsen kan på denne baggrund give anledning til at afprøve forskellige studiestartsinitiativer, der kan forberede de studerende bedre på det akademiske studieliv. Flere initiativer til en bedre studiestart er allerede blevet afprøvet, og der kan i disse findes inspiration til udformningen af nye initiativer. Dette gælder eksempelvis rapporten "Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser" (Danmarks Evaluering sinstitut, 2017b), samt Projekt 1. studieår, der har kortlagt studiestartsinitiativer på Arts (Institut for Kultur og Samfund, 2019). Syddansk Universitet har eksempelvis udviklet og afholdt det digitale studiestartskursus "How to uni" som et obligatorisk element i de studerendes studiestart (Kongpetsak, 2019). Derudover er der netop udviklet et online-studiestartforløb på Aarhus Universitet, der introducerer studerende til universitetet.

Nærværende undersøgelse fokuserer på tre opmærksomhedspunkter vedrørende overgangen til universitetet og transformationen fra elev til studerende, som der med fordel kan tages udgangspunkt i ved fremtidige indsatser om overgangen til universitetet. Disse indebærer:

1. At lære at studere
2. Personlig og social trivsel

### 3. Universitetsuddannelsens rammer

Disse 3 centrale opmærksomhedspunkter udgør et perspektiv på overgangen til universitetet, som både de studerende og institutionerne kan handle ud fra. De studerende kan ligeledes tilpasse deres strategier i overgangen til universitetet ved at have disse opmærksomhedspunkter i baghovedet, og universitetet kan bruge dem som baggrund for at igangsætte initiativer, der er med til at klæde de studerende bedre på til universitetet. Det bør fortsat diskuteres, hvor meget der er de studerendes eget ansvar, og hvor meget der er institutionens, samt i hvor høj grad institutionen kan understøtte de studerende i selv at tage ansvaret for deres studiestart. Derudover kan det diskuteres, hvordan institutionen kan handle anderledes for at forbedre de studerendes overgang til universitetet. Derfor vil det være vigtigt at følge effekterne af de initiativer, der igangsættes, og tage hensyn til, at de studerende som målgruppe er i en konstant udvikling, og at deres behov derfor vil være foranderlige, hvorfor initiativerne løbende må tilpasses hertil, og at initiativer ikke kan forventes lige effektfulde år efter år.

#### Referencer

- Aarhus Universitet (2018). AU i tal 2018. Tilgået d. 11. september 2019 på:  
<https://www.au.dk/om/profil/au-i-tal/>
- AU Uddannelse (2016). Optagelsesstatistik 2016. Tilgået d. 11. september 2019 på:  
[https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/studieadministration/Studienoegletal\\_og\\_-\\_statistik/2016/2016\\_Optagelsesstatistik.pdf](https://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/studieadministration/Studienoegletal_og_-_statistik/2016/2016_Optagelsesstatistik.pdf)
- Center for Undervisning og Læring (2017a). Hovedrapport for Aarhus Universitet. Studiemiljøundersøgelsen 2017, Aarhus Universitet
- Center for Undervisning og Læring (2017b). Uddannelsesrapporter for AR. Studiemiljøundersøgelsen 2017, Aarhus Universitet
- Charmaz, K. (1996). "The search for Meanings - Grounded Theory." I: J. A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove: Rethinking Methods in Psychology (pp. 27-49). London: Sage Publications
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi
- Damsgaard, H. L. (2019). Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og oplevelse av kvalitet i høyere utdanning. Universitetsforlaget, Oslo
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). Fastholdelse af studerende på videregående uddannelse. Rapport. Danmarks Evalueringsinstitut
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017a). Nye studerende bliver overraskede over, hvad deres uddannelse kræver. Notat. Danmarks Evalueringsinstitut
- Danmarks Evalueringsinstitut (2017b). Studiestartens betydning for frafald på videregående uddannelser. Rapport. Danmarks Evalueringsinstitut
- Forrester, G., Motteram, G., Parkinson, G. and Slaouti, D. (2004). Going the distance: students' experiences of induction to distance learning in higher education. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16-18 September

- Harvey, L., Drew, S. & Smith, M. (2006). The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy. Sheffield Hallam University
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). Closer look at college students: Selfefficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18, 454-476
- Institut for Kultur og Samfund (2019). Projekt 1. studieår. Kortlægning af fastholdelsesinitiativer på 1. studieår, Arts Aarhus Universitet
- Kongpetsak, S. G. (2019). Nye studerende glade for digital studiestart. Syddansk Universitet. Tilgået d. 21. oktober på: [https://www.sdu.dk/da/om\\_sdu/fakulteterne/humani-ora/nyt\\_hum/how\\_to\\_uni](https://www.sdu.dk/da/om_sdu/fakulteterne/humani-ora/nyt_hum/how_to_uni)
- Long, P. & Tricker, T. (2004). Do first year undergraduates find what they expect? Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16-18 September
- Mah, D. K., & Ifenthaler, D. (2017). Academic staff perspectives on first-year students' academic competencies. *Journal of Applied Research in Higher Education*
- Pace, D. (2017). *The Decoding the Disciplines paradigm: Seven steps to increased student learning*. Indiana University Press
- Quinn, J., Thomas, L., Slack, K., Casey, L., Thexton, W. and Noble, J. (2005). *From Life Crisis to Lifelong Learning: Rethinking Working-class 'Drop-out' from Higher Education*. York: Joseph Rowntree Foundation
- Thingholm, H. B., Reimer, D., Keiding, T. B., Due, J. L., & Smith, E. (2016). Navigating in higher education: Et blik fra studerende og undervisere på faglige, sociale og personlige perspektiver på undervisningen. Aarhus Universitet
- Tinto, V. (2017a). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269
- Tinto, V. (2017b). Reflections on student persistence. *Student Success*, 8(2), 1-8
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What next? *Journal of College Student Retention*, Vol. 8(1) (pp. 1-19). Baywood Publishing Co
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago, IL. University of Chicago Press
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125
- Wingate, U. (2015). Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice. *Multilingual matters*



# Klyngevejledning som *driver* for specialestuderendes videnskabelsesproces

Jette Seiden Hyldegård<sup>a,1</sup>, Hanne Nexø Jensen<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Institut for Kommunikation, Københavns Universitet

<sup>b</sup> Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

Øget integration mellem undervisning og forskning efterspørges både nationalt og internationalt. I artiklen ses nærmere på klyngevejledningens muligheder for at understøtte og fremme forskningslignende processer i uddannelsessammenhæng. I et pilotstudie blandt to specialeklynger på Københavns Universitet undersøges klyngevejledningens potentielle bidrag til videnskabelse. Fokus er på de studerendes feedbackaktiviteter samt deres oplevelser og udbytte af klyngevejledning fagligt, socialt og personligt over tid. Data er indsamlet i foråret 2019 gennem spørgeskemaer og observation. Undersøgelsen viste, at nytten af feedback fra vejleder og studerende samt "at få input fra flere" vurderes højt, mens nytten af at forberede og give feedback varierer i løbet af specialeprocessen. Samlet set mener de studerende, at deltagelse i klyngen bidrager til specialeprocessens fremdrift. Det konkluderes, at der er potentiale for studerende som (med)videnskabere, men også behov for mere viden, der kan kvalificere brug af klyngevejledning og studerendes bidrag i forbindelse med videnskabelse gennem forskningslignende processer.

## Introduktion

At forskningsbaseret undervisning er central for universitetets virke, er ikke nyt; det er derimod den øgede interesse internationalt såvel som nationalt for en tættere kobling og integration af forskning og undervisning, der kan styrke kandidaternes akademiske kompetencer og fremme videnskabelse (fx Healey, 2005; Healey og Jenkins, 2009). Når det er sagt, er det ikke nødvendigvis klart for studerende og undervisere, hvad det indebærer i praksis (Damsholt, Jensen og Rump, 2018). Vi ser nærmere på studerende som videnskabere og mere specifikt som bidragydere til videnskabelse ifm. forskningslignende processer (specialeforløbet) samt forskningslignende aktiviteter (klyngevejledning). Pilotstudiet, som danner grundlag for artiklen, er en del af et større projekt om klyngevejledning og videnskabelse, der samlet set skal medvirke til at kvalificere uddannelsesinstitutioners arbejde med den forskningsintegrerende undervisning og vejledning fra et studenterperspektiv. Formålet er endvidere at bidrage til "student centered learning" som det nye fælleseuropæiske kvalitetsmål (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015).

Klyngevejledning som ramme for videnskabelige processer svarer her til andre studiers brug af begreberne "group", "joint supervision", "thesis rings" eller "collective supervision" (fx Akister, Williams og Maynard, 2009; Dysthe, Samara og Westrheim, 2006; Lahenius & Ikävalko, 2014; Nordentoft, Thomsen og Wichmann-Hansen, 2013; Romme & Nijhuis 2002). Vi har valgt betegnelsen klyngevejledning af to grunde. Dels har termen været brugt i specialesammenhæng på

---

<sup>1</sup> Kontakt: j.hyldegaard@hum.ku.dk

Københavns Universitet (KU) (Statskundskab) siden starten af år 2000. Dels er termen valgt for at undgå sammenblanding med skrivegrupper, gruppearbejde eller *groups*, hvor studerende arbejder på egen hånd uden en underviser<sup>2</sup>.

Klyngevejledning er karakteriseret ved at være en vejledningsform, hvor 4-6 studerende læser og giver feedback på hinandens tekster og materialer i en klynge, men hvor der er en underviser/vejleder til stede, der opstiller rammer samt formulerer spilleregler for klyngemødet og samtidig kan bidrage til at skabe en tryk feedbackkultur (Jensen 2015, 33ff.; Nordentoft, Hvass, Mariager-Anderson, Bengtsen, Smedegaard og Warrer, 2019, 27). Kernen i klyngevejledning adskiller sig ikke fra individuel vejledning, der i en nyere dansk bog om emnet er defineret som "en professionel, faglig samtale om en opgave, et projekt, et speciale eller lignende som en studerende er i gang med at planlægge og gennemføre." (Rienecker, Wichmann-Hansen og Jørgensen, 2019, 11). Hovedsigtet med begge vejledningsformer er optimalt at understøtte den studerendes proces med at problemformulere, gennemføre en undersøgelse, analysere, diskutere samt skrive opgaven (her specialet). Det særlige ved klyngevejledning er imidlertid, at klyngevejlederen ikke nødvendigvis er faglig vejleder, men blot én blandt flere "stemmer", hvis primære opgave det er at fungere som facilitator, coach (Hyldegård og Roued-Cunliffe, 2016), partner eller medskaber (Dysthe et al., 2006) og facilitere en faglig og processuel samtale mellem alle deltagere i klyngen. Tilsvarende skal den enkelte studerende forholde sig til medstuderendes skriftlige oplæg og mundtlige feedback, hvilket ligeledes er forskelligt fra en individuel vejledningsseance.

Klyngevejledning praktiseres som regel som del af et undervisningsforløb eller i forbindelse med opgaveskrivning, men i nyere tid er der også kommet et fokus på klyngevejledning som genvej til forskningsintegrerende undervisning (Damsholt et al., 2018), for: "...I en forandret universitetsverden er [der] brug for stadig udvikling af nye måder at bringe undervisning og forskning sammen på" (Damsholt og Sandberg, 2018, s. 18).

Gennem de studerendes aktive deltagelse og det kollektive læringsrum minder klyngevejledningsformen om det, forskere praktiserer, når de deltager i faglige fællesskaber, hvor de får og giver feedback på papers og artikler, fremlægger og diskuterer foreløbige resultater eller sammen udvikler nye ideer og perspektiver. De studerende kan på samme måde indvies i den videnskabelige praksis gennem klyngevejledning og lære at forstå, vurdere, modtage og formidle læringskabende "kritik" fra og til medstuderende (Jensen 2018, 199). Lillejord og Dysthe (2008) peger endvidere på, at selv konflikter og uenigheder kan være produktive elementer i en læringsproces. Det kræver imidlertid, at vejlederen er i stand til at strukturere og guide de studerende, så deres handlinger inviterer til gensidigt engagement og deltagelse fremfor at virke kontraproduktive for processen. I et nyere studie af klyngevejledning som ramme for at skabe forskningsbaseret viden (Jensen, 2018) undersøgte man bl.a. deltagernes forståelse af forskning i tilknytning til vejledning. Her var den dominerende opfattelse blandt både studerende og undervisere, at klyngevejledningens bidrag til forskning relaterer sig til substansen og det emne, der udforskes – og i mindre grad til forskningens processuelle elementer og bidrag til videnskabelse. Det konkluderes følgelig, at der er behov for en bredere forskningsforståelse, der også vægter forskningens proces- og praksiselementer og de studerende som selvstændige undersøgere.

---

<sup>2</sup> Vores forståelse af klyngevejledning svarer til andre forskeres brug af *kollektiv akademisk vejledning* (Nordentoft et al., 2013; 2019) i en dansk universitetssammenhæng. Vi har valgt at anvende betegnelsen "klyngevejledning" af de grunde, der er nævnt i teksten.

En central læringsskabende aktivitet i forbindelse med klyngevejledning er feedback, der af Hattie og Timperley (2007, 81) defineres som "en tilbagemelding fra en person (underviser, medstuderende) om ens præstation eller forståelse" [i en læringskabende kontekst]. Det er afgørende, hvordan feedback forberedes, formidles og modtages, så viden ikke blot transmitteres til/fra medstuderende og vejleder, men at feedbackaktiviteter indgår som del af en dialogisk proces og praksis. Ifølge Dysthe et al. (2006) er det netop interaktionen mellem "flere stemmer" ("multivoicedness"<sup>3</sup>) og perspektiver, der er nødvendig, hvis (ny) viden og læring skal opstå og udvikles i klyngen. Dialog opstår omvendt ikke, hvis studerende "bare venter på, at det bliver deres tur". Nicol, Thomsen og Breslin (2014) fremhæver særligt feedback-"producing" som motor for at fremme de studerendes kritiske sans, argumentations- og refleksionsevner. Gennem det at give andre feedback, lærer den studerende at evaluere og vurdere videnskabeligt materiale og dermed også at kunne forbedre egen opgave (Nicol, 2011, 3). I tillæg til Nicol et al. (2014) har Shute (2008) på baggrund af et systematisk forskningsreview formuleret konkrete retningslinjer for fremstilling af formativ feedback<sup>4</sup>. Det er bl.a. vigtigt at fokusere på opgaven (ikke personens performance) og samtidig have blik for, at timing, affektive og individuelle karakteristika kan indvirke på modtagerens læringsudbytte af feedbacken. Lene Tanggaard (2020) stiller skarpt på, at vi også skal turde give sagligt kritiske tilbagemeldinger på andres opgaveløsning, som her kunne være studerendes bidrag ifm. klyngevejledning. Frem for at pakke "afvisningen" ind kan den i stedet føre til kreativitet og læring, hvis modtageren forstår, at kritikken ikke handler om hans/hendes person, men netop om "sagen". At forløse afvisningens potentiale forudsætter imidlertid stærke fællesskaber, som her svarer til stærke klyngefællesskaber og en tryk feedbackkultur.

I denne sammenhæng har flere studier peget på behovet for at udvikle de studerendes feedbackkompetencer (Dysthe et al., 2006; Hvass og Heger, 2018; Man, Xu og O'Toole, 2018; Nicol et al., 2014; Zhang og Yuan, 2018). Men hvad der er god læringskabende feedback for den ene, er det ikke nødvendigvis for den anden. Nyere studier har ikke overraskende vist, at studerende ikke blot er forskellige, men også har forskellige behov (Damsholt et al., 2018; Von Müllen, Bechmann Jensen og Hansen, 2018), som igen kan variere for den enkelte i løbet af en opgaveproces.

I det følgende præsenteres og diskuteres resultatet af et pilotstudie gennemført i foråret 2019 blandt to specialeklynger på KU. Der ses nærmere på, hvordan klyngevejledning kan støtte op om specialeprocessen, og hvad der skal til for at fremme de studerendes deltagelse som (med)videnskabere i klyngen. Der er fokus på de studerendes feedbackaktiviteter og nytten af disse i forhold til specialeforløbet, samt hvad der kendetegner deres udbytte af klyngevejledning med særlig vægt på specialeforløbets processuelle elementer. Da klyngedeltagernes behov forventes at afhænge af, hvor de er i specialeprocessen, er tidsaspektet også et væsentligt parameter. Der findes længerevarende studier af vejledning i grupper, herunder brugen af feedback over tid (fx Mcfarlane, 2010; Nicol et al., 2014; Stracke og Kumar, 2014; Zhang og

---

<sup>3</sup> Begrebet "multivoicedness" har rod i *dialogism* - et sociokulturelt læringsperspektiv, som er lånt fra den russiske filosof Mikhail Bakhtin. Det henviser til dialogens betydning for læring og videnfrembringelse, hvor viden dukker frem i selve *interaktionen* mellem forskellige "stemmer" i modsætning til *transmission* af viden (monologisme) (fra Dysthe et al., 2006, 302f.).

<sup>4</sup> Med henvisning til Shute (2008, s. 154) er formativ feedback defineret som: "...information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning."

Yuan, 2018); men længerevarende studier af specialeklyngevejledning i en dansk kontekst er mere sparsomme.

To undersøgelsesspørgsmål har guidet pilotstudiet:

1. Hvad kendetegner de specialestuderendes feedbackaktiviteter, herunder deres nytte og oplevelse af at give og få feedback?
2. Hvordan kommer de specialestuderendes oplevelse og udbytte af klyngevejledning til udtryk?

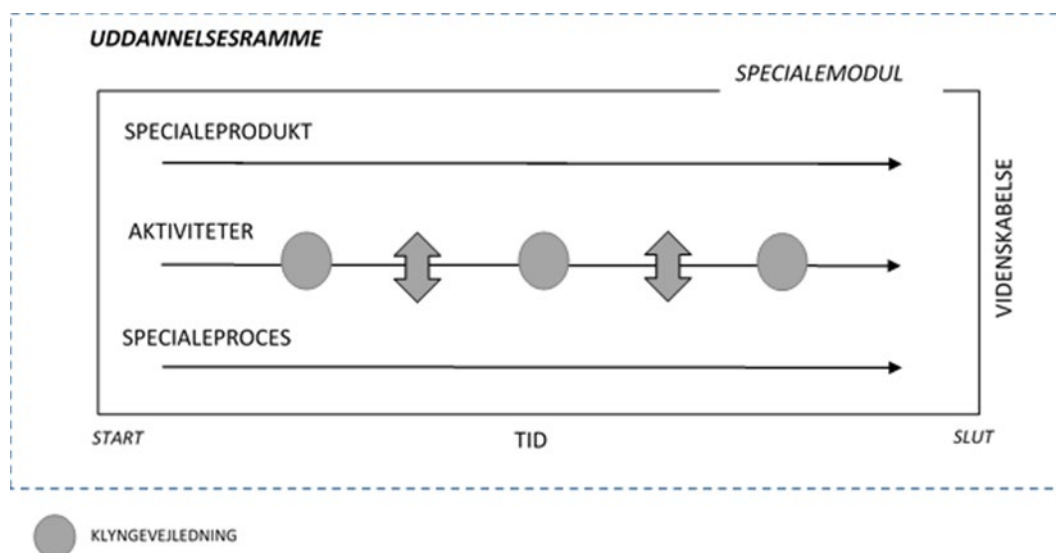
Artiklen er struktureret i fem afsnit. Efter en kort rammesættende beskrivelse i afsnit to af videnskabelse og klyngevejledning som forskningslignende praksis i forbindelse med specialeforløb beskrives pilotstudiets deltagere og undersøgelsesdesign i afsnit tre. I afsnit fire bliver undersøgelsens resultater og begrænsninger præsenteret og diskuteret. Endelig konkluderer, opsummerer og perspektiverer vi pilotstudiets hovedresultater med fokus på, hvordan især feedback i en klyngevejledningskontekst kan bidrage til at gøre de studerende til (med)videnskabere i afsnit fem.

### **Videnskabelse**

Videnskabelse opfattes i denne sammenhæng bredt, dvs. dækkende over den konkrete viden og læring såvel som de processer, aktiviteter og omstændigheder, der indvirker på videnskabelse i forbindelse med forsknings- og undervisningsintegration (FUI) i en universitetssammenhæng. Vi har afsat i Damsholt et al.'s (2018) forståelse af FUI som udveksling eller skabelse af viden, der gensidigt befrugter forskning og undervisning. Grundtanken er at integrere forskning og undervisning henimod, at (ny) viden kan opstå som en direkte følge af interaktion mellem underviser og studerende, eller ved at den studerende selvstændigt producerer forskningsresultater. Vi læner os endvidere op ad Informationsordbogens forståelse af videnskabelse som værende mere end den videnskabeligt frembragte viden: "[Videnskabelse er] Frembringelse af viden, der i modsætning til videnskab ikke nødvendigvis består i bidrag til den almene fond af menneskelig viden, men kan være privat, institutionel eller lokal" (Informationsordbogen, 2020).

Da vi afgrænser videnskabelse til uddannelsesområdet, herunder specialeforløbet, og klyngevejledning som genvej til forsknings- og undervisningsintegration, ses bort fra videnskabelse på arbejdspladsen eller i privatlivet.

Som det fremgår af Figur 1, er specialeforløbet først og fremmest funderet i en uddannelse, hvor undervisning og vejledning samt den studerendes egen indsats skal bidrage til at opfylde en række læringsmål (viden, færdigheder og kompetencer). Da specialeforløbet samtidig har karakter af en forskningslignende proces, er det vores påstand, at klyngevejledning som én blandt flere aktiviteter kan være med til at fremme og støtte udviklingen af forskningskompetencer såvel som videnskabelse og læring.



**Figur 1:** Samspillet (dobbeltpil) mellem forsknings- og undervisningsintegrerende aktiviteter (klyngevejledning) og specialeforløbets produkt og proces over tid (vandret pil) ift. videnskabelse inden for uddannelsesrammen af et specialemodul.

Ser man på, hvordan viden mere konkret kan komme til udtryk, opererer Heron og Reason (2008) (i Darsø, 2019, s. 92) med fire former for viden, som vi har omsat til klyngevejledningsforløbet:

1. Oplevelsesviden: at vide ved at opleve noget direkte (engelsk: experiential knowing). Det kan fx være det, man erfarer og oplever under klyngemødet.
2. Videnskoneptualisering: at vide ved at udtrykke det, man ikke ved, man ved, nonverbalt (engelsk: presentational knowing). Det kan fx ske via kropssproget i interaktionen mellem klyngedeltagere.
3. Eksplicit viden: at vide ved at udtrykke det, man ved, verbalt (engelsk: propositional knowing). Det kan fx ske i form af den feedback, man har forberedt til en medstuderende og den feedback og dialog, der opstår undervejs på klyngemødet.
4. Praxisviden: at vide ved at gøre det, man ved (engelsk: practical knowing). Det at praktisere de forskellige feedbackaktiviteter kan fx i sig selv være fremmende for videnskabelse i selve klyngen såvel som på sigt.

I pilotstudiet indgår vidensformerne som teoretisk rammesættende for undersøgelsen og analysen.

### **Klyngevejledning om en forskningslignende praksis på specialeniveau**

Brugen af klyngevejledning på specialeniveau er øget de sidste ti år i takt med et stigende antal studerende og pres på universiteternes ressourcer. Tendensen går igen i en række nyere studier i Norden, Storbritannien, Australien, New Zealand og Asien, der samtidig viser en øget opmærksomhed på kandidat- og specialestuderendes faglige og sociale udbytte af klyngevejledning (fx Akister et al., 2009; Baker, Cluett, Ireland, Reading og Rourke, 2014; Dysthe et al., 2006; Nordentoft et al., 2013). Klyngevejledning er derfor ikke kun en måde at optimere ressourcer på, men har både et fagligt og socialt potentiale.

Praksis i specialeklyngen er kendetegnet ved, at de specialestuderende ikke bare efterligner, men gennemlever forskningslignende processer. De studerende er som nævnt i proces, og de anvender forskellige metoder undervejs samt frembringer substantielle resultater (Damsholt

et al., 2018). Med henvisning til Lave og Wengers teori om situeret læring (1991)<sup>5</sup> og praksisfællesskaber (Wenger, 2004) kan specialeklyngen med dens enkelte deltagere siges at konstituere et sådant praksisfællesskab. Det er karakteriseret ved et gensidigt engagement, meningsforhandling og et fælles repertoire, der er bundet til fælles måder at tænke, handle og tale på i tilknytning til selve specialeskrivningen og -produktet.

Ifølge Lars Ulriksen (2009) har ethvert fag både et "forskningsmæssigt fællesskab" og et "undervisningsfællesskab", der sammen med den studerendes forudgående viden og erfaring er med til at forme og legitimere hans/hendes faglige identitet. Ulriksen (2009) introducerer betegnelsen den "implicitte studerende" med henvisning til, at der ikke bare findes én, men mange indbyggede og udtalte forestillinger om studerende blandt de studerende selv såvel som blandt underviserne, vejlederne etc. Overført til specialeklyngen vil der på samme måde være forskellige implicitte forestillinger til stede blandt klyngedeltagerne og vejlederne, der farver den studerendes deltagelse og oplevede udbytte af klyngevejledningen. Ser man for eksempel på specialestuderendes perspektiv på "god feedback" i forbindelse med klyngevejledning, identificerede Rønn og Lund Petersen (2018) et åbenlyst skisma mellem studerende med et primært instrumentelt mindset, der vægtede effektivitet højt, og studerende, for hvem betydningen af samskabelse, læringsprocessen samt det fælles engagement og ansvar var afgørende. Det instrumentelle syn på god, effektiv feedback varierer dog med, hvad målet er (von Müllen et al., 2018), hvilket understreger klyngevejledningens kompleksitet.

I artiklen er den "implicitte studerende og klyngedeltager" en specialeskriver, der konsumerer viden, men også er (med)skaber af viden på et individuelt såvel som kollektivt plan gennem involvering og engagement i forskningslignende aktiviteter og processer (Damsholt et al., 2018). Tilstedeværelsen i klyngen af forskellige implicitte forestillinger optræder som et analytisk og rammesættende perspektiv i undersøgelsen.

## Undersøgelsen

For at nuancere vores (for)forståelse af, hvordan specialestuderende arbejder med og oplever klyngevejledning over tid i relation til specialeprocessen har vi gennemført et pilotstudie i foråret 2019 blandt to samfundsvidenskabelige specialeklynger på Københavns Universitet (KU). KU er valgt, da forskningsintegrerende undervisning i forvejen er udpeget som strategisk indsatspunkt frem mod 2023 (University of Copenhagen, 2017). Valget af de to samfundsvidenskabelige klynger faldt sammen med, at den ene forsker automatisk fik adgang til klyngerne som udpeget klyngevejleder, men derudover vejede hensynet til at kvalificere undersøgelsesspørgsmål og -designet gennem en informationsorienteret tilgang (Flyvbjerg, 2006) også tungere end selve domænet. De udvalgte klynger er derfor ikke repræsentative og kan ikke sige noget generelt om specialeklynger – hverken på samfundsvidenskab, KU eller andre universiteter i øvrigt.

Vores forskningsdesign er et kvalitativt, eksplorativt casestudie, hvor målet er at dække et videnshul om studerende som (med)videnskabere gennem klyngevejledning. Med den åbne tilgang vil vi sikre, at vi ser de forskellige måder klyngevejledning forstås og praktiseres på. Vi vægter mere konkret at forstå deltageres handlinger, oplevelser og udbytte af klyngevejledning i den givne kontekst (Yin 2014, 16). Vores videnskabsteoretiske tilgang er

---

<sup>5</sup> I følge Lave og Wenger (1991) er læring ikke en passiv og individuel mental proces, men sker ved, at individet *deltager* i et praksisfællesskab, og læring distribueres mellem deltagerne i fællesskaberne. Læring er således integreret i sociale praksisser i hverdagslivet.

hermeneutisk, idet vi ønsker at forstå og fortolke deltagernes handlinger og oplevelser med afsæt i deres livsverden. Vi anerkender samtidig, at vi i lighed med deltagerne tolker det, vi erfarer, med en forforståelse, der er bundet i en given historicitet og kontekst.

### *Deltagere*

De 18 specialeskrivere var i alderen 24-30 år og fordelte sig med henholdsvis 10 studerende i klynge 1 (K1) og 8 studerende i klynge 2 (K2). Kønsfordelingen var skæv i forhold til den samlede specialepopulation, da tre ud af fire respondenter var kvinder. Fire ud af fem skrev i en gruppe (2 personer) fordelt med fire 2-personers grupper i K1 og tre 2-personers grupper i K2 foruden to individuelle projekter i hver klynge. 15 ud af 18 havde tidligere gjort erfaring med klyngevejledning. Vejlederen havde mere end 25 års vejledningserfaring, herunder erfaring med at aktivere og inkludere studerende i klyngevejledning<sup>6</sup>.

### *Rammer for klyngevejledning*

Al specialevejledning foregik i klynger. Der var en plan for, hvem der skulle give feedback til hvem. Feedbackgiverne skulle angive, hvad der var godt i teksten, hvad de gerne ville læse mere om, og hvad de evt. ikke kunne forstå. To dage før hvert klyngemøde uploadede deltagerne tekst på universitetets undervisningsplatform. Vejleders feedback havde form af skriftlige læsenoter, der enten blev delt før mødet eller fungerede som tillæg til opponenterens/opponenternes feedback. På klyngemødet fik de studerende feedback fra opponenteren og vejleder. Alle andre blev opfordret og opmuntret til at blande sig i dialogen og give deres feedback baseret på fremlæggelsen. Desuden holdt vejleder efter behov oplæg om relevante temaer, fx dataklargøring og analyse.

### *Dataindsamling*

Vi har brugt forskellige dataindsamlingsmetoder for at validere vores fund. I perioden ultimo marts til ultimo april 2019 har vi, som det fremgår af Tabel 1, indsamlet data gennem spørgeskemaer to gange i hver klynge. Den ene af os var også vejleder for klyngerne og uddelte og indsamlede skemaerne, når medforskeren ikke var til stede. Dataindsamlingen dækker kun et mindre udsnit af specialeforløbet, men dog således at variation over tid kan spores. Desuden er der gennemført to observationer i samme klynge.

Indledningsvis fik de deltagende specialestudierende en introduktion til undersøgelsen, hvor de samtidig underskrev en deltagererklæring. De udfyldte et demografisk spørgeskema (skema 1) om deres baggrund, herunder om de skrev projektet alene eller i gruppe, og om de havde erfaring med klyngevejledning.

Data om deltagernes feedbackaktiviteter, oplevelser og refleksioner over klyngevejledning blev indsamlet ved hjælp af et spørgeskema (skema 2) med mange åbne spørgsmål. Svarene kan ses som kvalitative øjebliksbilleder, der kan sammenlignes over tid, idet skema 2 blev omdelt og udfyldt umiddelbart efter hver klyngevejledningssession. Det var også en måde at minimere afstanden mellem "hændelse" og rapportering på og dermed risikoen for, at besvarelsen baserede sig på, hvad deltageren kunne genkalde fra hukommelsen (Hyldegård, 2006).

---

<sup>6</sup> Vi takker de studerende for deres medvirken i pilotstudiet.

Aktivitet	Nov.	Dec.	Jan.	Feb.	Mar.	Apr.	Maj
Specialeforløb	Specialekontrakt Start 30/11						Aflevering Deadline 31/5
Klyngeomøde		K1 og K2	K1 og K2	K1 og K2	K1 og K2	K1 og K2	K2
Dataindsamling Spørgeskemaer					K2: 26/3	K1: 9/4	K1: 30/4  K2 24/4
Observation						K1: 9/4	K1: 30/4

**Tabel 1:** Specialeforløbet med klyngeomøder og dataindsamling undervejs

I skemaet blev der spurgt til feedback, herunder til deres feedbackforberedelse og hvilke specialedele de havde fået og givet feedback på samt til/fra hvem (fx vejleder eller medstuderende). Der var endvidere en række skala-spørgsmål, hvor deltagerne skulle angive deres oplevede nytte af udvalgte klyngeaktiviteter i forhold til specialeskrivning med et tal fra 1 (lav grad) til 5 (høj grad). Klyngeaktiviteter kunne dække over forskellige feedbackaktiviteter samt mere generelle forhold som "at få input fra flere" eller "at dele processen med andre". Dertil kom en række åbne spørgsmål om deltagernes oplevelse og refleksioner i relation til dagens klyngeomøde (se tabel 2). Formålet med skalaspørgsmålene var også at få input til, om de fremadrettet var velegnede til at tegne et rids af tendenser blandt klyngedeltagerne.

1. Hvad har især inspireret dig under dagens klyngeomøde?
2. Hvilket input på dagens klyngeomøde er/var særligt brugbart for dig i din videre skriveproces?
3. Hvad har overrasket dig på dagens klyngeomøde (om noget)?
4. Hvilke udfordringer har du oplevet på dagens klyngeomøde (om nogle)?
5. Hvad har du savnet (om noget)?
6. Er der noget, du især vil huske til fremtidige klyngevejledninger?

**Tabel 2:** Åbne spørgsmål i skema 2 om klyngedeltagernes oplevelse og refleksion om klyngeomødet.

Sidst i skemaet skulle deltagerne give en samlet vurdering af, hvorvidt dagens klyngeomøde havde bidraget til nye indsigter af faglig og personlig art, til færdiggørelse af specialet samt til feedback- og jobkompetencer på en skala fra 1 (lav grad) til 5 (høj grad).

Vi supplerede spørgeskemaerne med deltagerobservation for at afklare, om der var forskel på svarene i skemaerne og de studerendes faktiske adfærd. Den ene forsker var som klyngevejleder deltagende observatør, mens medforskeren gennemførte strukturerede



observationer af to klyngevejledningsmøder i samme klynge (K1) (Ingemann, Kjeldsen, Nørup og Rasmussen, 2018, 235f)<sup>7</sup>. Observationerne var dermed også en måde at modvirke bias på, når den ene forsker selv fungerede som vejleder for specialeklyngerne. Fokuspunkter for observationen blev indledningsvist fastlagt, dog således at observatøren var åben for nye opdagelser. Et fokuspunkt kunne fx være "hvad sker der, når den studerende skal give (eller modtage) feedback (sprog, handlinger, følelser)". Der blev udarbejdet et observations-skema til løbende notater i overensstemmelse med observationsplanen, foruden at klyngemødet blev lydoptaget (med deltageraccept). Observationsnoter blev sammenskrevet umiddelbart efter hver klyngevejledning og drøftet og valideret med klyngevejleder (og medforsker).

### *Databearbejdning*

Alle spørgeskemaer og observationsdata blev tastet og renskrevet. De demografiske data blev brugt til at tegne en profil af deltagerne og deres baggrund. De øvrige data blev gennemlæst og analyseret flere gange af begge forskere med afsæt i pilotstudiets to undersøgelsesspørgsmål og de koder, der knyttede sig til de enkelte spørgsmål i spørgeskemaet. Svarprocenten var knap 100 % (der mangler ét baggrundsskema ud af 18 mulige fra en studerende, der kom for sent), da skemaerne blev udleveret og udfyldt på stedet. I analysen har vi valgt at tage afsæt i de kvantificerbare resultater og kvalificere tallene med de kvalitative svar og observationsdata. Fx viste de kvantitative data, at de studerende rangerer det at give feedback til andre lavere end at modtage og lytte til, at andre får feedback. Observationerne viste, at selvom flere klynge-deltagere fandt det mindre nyttigt at give feedback, så var de faktisk rigtig gode til det aflæst i modtagernes reaktion.

### **Resultater og diskussion**

Resultatet fra pilotstudiet opridses og diskuteres nedenfor med afsæt i de to undersøgelsesspørgsmål: (1) Hvad kendetegner de specialestuderendes feedbackaktiviteter, herunder deres nytte og oplevelse af at give og få feedback? Og (2) hvordan kommer de specialestuderendes oplevelse og udbytte af klyngevejledning til udtryk? Det tidsmæssige og processuelle aspekt er underforstået hvert af undersøgelsesspørgsmålene. De to dataindsamlings-tidspunkter benævnes D1 og D2. Klyngebetegnelserne K1 og K2 bruges som reference ved gengivelse af udsagn og citater frem for henvisning til enkeltindivider.

### *Feedback*

Vi forstår det "at gøre feedback" som en samlebetegnelse for en række aktiviteter og handlinger både før, under og efter klyngevejledning med henblik på vidensproduktion (Dysthe et al., 2006; Man et al., 2018; Nicol et al., 2014; von Müllen et al., 2018; Rønn og Lund Petersen, 2018; Zhang og Yuan, 2018). Vores data dækker før og under, men ikke efter møderne.

På tværs af klynger fandt de studerende det mest nyttigt at modtage feedback (se tabel 3). Forskellen på, hvor nyttig feedback opfattes fra henholdsvis medstuderende og vejleder, er minimal, om end vejleders feedback vurderes højest, uanset tidspunktet i processen. Feedback fra medstuderende fremhæves endvidere af nogle som særligt inspirerende: "[Det har især inspireret] at høre andres reaktioner på at have læst om vores observationer" (K2). Eller som en anden skriver "Jeg er altid overrasket over, hvor god feedback vi får fra vores

---

<sup>7</sup> Rollebetegnelserne stammer fra Gold, R. (1958) Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3): 217-223 gengivet i Ingemann et. al., 2018, 235f.

medstuderende" (K1). Det opfattes generelt positivt at få alle klyngemedlemmers besyv med på ens oplæg samt at dele selve skriveprocessen med andre.

		K1 (N=10)	K2 (N=8)			Samlet gns.
		D1	D1	D2	Gns.	
1	Få feedback fra vejlederen	4,3	5	4,4	4,7	4,5
2	Få feedback fra medstuderende	4,2	4,4	4,1	4,2	4,2
3	At dele processen med andre	3,9	4	2,6	3,3	3,6
4	Få input fra flere ("flere hjerner tænker bedre end én")	4	3,4	3,5	3,4	3,7
5	At høre på feedback til andre	3,2	3,3	2,8	3,0	3,1
6	Give feedback til medstuderende	3,2	3	2,6	2,8	3
7	Få henvisning til relevant litteratur eller materiale	2,7	2	1,8	1,9	2,3

**Tablet 3:** Klyngedeltagernes (K1 og K2) nytte af forskellige aktiviteter for den videre specialeskrivning, hvor 1 (mindst) – 5 (størst).

At lytte til feedback til andre vurderes generelt højere end at give feedback og vurderes endvidere højere af begge klynger ved første dataindsamling end ved den sidste. Det kan skyldes, at studerende hen mod slutningen af specialeforløbet er mindre søgende og mere optaget af deres egne projekter. Samme erfaringer har Rønn og Lund Petersen (2018) gjort, hvor en afsluttende klyngevejledning blev byttet ud med individuel vejledning som konsekvens. At de studerendes fokus og tilgang synes at skifte over tid kan yderligere være udfordret af formen, hvor nogle generelt havde svært at holde koncentrationen gennem tre timer med pauser, som citatet viser: "Det er svært at være 100 % til stede under alle de andres feedback, bl.a. fordi man ikke har læst deres aflevering, og fordi hovedet er fyldt op med eget projekt og den feedback, man skal give" (K1). At man "falder ud" kan endvidere betyde, at man ikke på samme måde er modtagelig for den viden, der enten ekspliciteres af medstuderende og vejleder eller udveksles i dialogen.

Det at give feedback vurderes som antydnet generelt lavere og bliver i begge klynger nævnt som en udfordring: "Til tider svært at give konstruktiv feedback til f.eks. teori, som man ikke kender indgående" (K2). Eller som en anden skriver: "[Det er udfordrende] At forklare pointer/feedback så andre forstår, hvad jeg mener." (K2). Som det første citat udtrykker, kan manglende forståelse af et emne hos feedbackgiver gøre det svært at skulle give feedback i form af eksplicit viden. Dvs. man finder måske "ligealdige" pseudo-problemer, som modtageren ikke har egentlig nytte af. I disse tilfælde kan der være behov for alternative feedbackstrategier, der både kan kompensere for feedbackgivers manglende "sprog" og viden om et emne og bidrage konstruktivt til feedbackmodtagers videre videnskabelsesproces.

I en undersøgelse af Nicol et al. (2014, 110) angiver hovedparten af de studerende, at de lærer mindst af at give feedback, hvorimod over halvdelen vurderer, at de lærer mest, når de både giver og modtager feedback. Data er ikke direkte sammenlignelige med vores studie, da vi ikke har stillet præcis samme spørgsmål. Men det er en vigtig pointe hos Nicol et al. (2014), at det

er den gensidige feedbackformidling, der er central for at fremme kritisk dømmekraft og refleksion, der bidrager til vidensproduktion. Begge feedbackaktiviteter (at give og modtage) er således med til at udvikle studerende til selvstændige og selvregulerende "learners". Når det angår vigtigheden af et sagligt (ikke-personligt) fokus samt inddragelse af de affektive dimensioner ved formativ feedback (Shute, 2008; Tanggaard, 2020), gav de observerede klyngemøder i K1 eksempler på dette. Begge vejledningssmøder var kendetegnet ved et stort deltagerengagement med tydelig interesse og spørgelyst i forbindelse med medstuderendes bidrag. Ved feedback var der fokus på "læserens perspektiv" (frem for feedbackgivers personlige perspektiv) med flittig brug af anerkendende feedback og konstruktive og velargumenterede forslag. På baggrund af feedbackmodtagernes respons synes dette at have drevet deres specialeproces positivt fremad. En enkelt studerende skriver ligefrem, at det har motiveret hende at få ros. Eksemplet fra de observerede klyngemøder illustrerer også tilstedeværelsen af flere samtidige vidensformer ifm. klyngevejledning (eksplicit viden og oplevelsesviden). Den anerkendende kritik fra medstuderende blev både formidlet direkte (verbalt) og indirekte via feedbackmodtagerens oplevede og erfarede adfærd hos medstuderende (stor spørgelyst og engagement).

Hvad angår klyngedeltagernes forberedelse af feedback anfører alle, at de har læst oplægget igennem, og hovedparten supplerer med, at de skriver kommentarer undervejs, oftest i dokumentet. Selvom vejleder havde anbefalet deltagerne at systematisere feedback ud fra "Hvad er godt i teksten? Hvad vil jeg gerne læse mere om? Og hvad kan jeg ikke forstå?", hvilket flere gør, er der også interessante forskelle. Nogle "nøjes" med "track changes" som kommentarform. Enkelte supplerer kommentarer i teksten med at besvare de medsendte spørgsmål fra feedbackmodtager. Endelig kvalificerer studerende, der har en skrivemakker, feedback til andre ved at tale sammen om feedback og formulere fælles kommentarer. De studerendes tilgang og bidrag til "den gode feedback" er således forskellig og af varierende kvalitet set ud fra en idealforestilling om "den gode feedbackpraksis" og studiets "implicitte klyngedeltager". Tilgangen kan også være udtryk for forskellige rationaler. De, der gør så lidt så muligt, ønsker blot at fokusere på eget speciale (joborienteret rationale), mens de mere engagerede klyngedeltagere praktiserer et udviklingsorienteret rationale (Damsholt & Sandberg 2018). Noget tyder også på, at tidligere erfaring med den introducerede feedbackform (praksisviden) fremmer brugen af samme. Tilgangen synes endvidere at farve deres opfattelse af, hvor nyttigt det er at give feedback. Der ses fx en tendens til at de, der "kun" læser og kommenterer i oplægget uden at sammenfatte kommentarer, også er de, der finder aktiviteten med at give feedback mindre relevant.

I forlængelse heraf og med henvisning til Nicols et al. (2014) er overfladisk feedbackforberedelse ikke fremmede for feedbackgiverens egen læring, refleksion og vidensproduktion. For at forstå variationen i de studerendes forberedelse af feedback samt feedbackgivers og -modtagers oplevede nytte af forskellige feedbackaktiviteter, jf. Nicol (2011), er en nærmere undersøgelse af, hvordan klyngedeltagere "gør" og oplever feedback nødvendig. Overordnet blev medstuderendes og vejlederens feedback vurderet til at have stor nytte sammen med det "[at] få input fra flere" (over middel), uafhængigt af klynge og tidspunkt i processen. Når det tilmed blev opfattet som nyttigt af flere (dog ikke alle) at lytte til feedback til andres oplæg, kan det også ses som en indikation på, at dialogen og "flere stemmer" (eller "multivoicedness"), jf. Dysthe et al. (2006), blev oplevet som konstruktivt. Deltagelse i klyngen bidrog samlet set til færdiggørelsen af specialet (se nedenfor), og har for nogle også været motiverende for processen og givet inspiration til det videre skrivearbejde:

*"Det, jeg får mest ud af ved klyngemøder, er motivation. Man bliver holdt til ilden" (K2).*

Fordelen ved "flere stemmer" og det forhold at "flere hjerner" ganske enkelt kan tilvejebringe mere viden og andre vinkler, end man selv havde tænkt (Baker et al., 2014), er måske ikke så overraskende, men det understreger dialogens betydning for videnskabelse samt vigtigheden af studerendes bevidsthed om egen betydning for medstuderendes læring.

#### *Klyngevejledningens aftryk på specialeprocessen*

Det andet undersøgelsesspørgsmål fokuserede på deltagernes faglige, sociale og personlige udbytte af klyngevejledning som videnskabelsesform og angik dermed andet og mere end tekstfeedback.

Ser man på, hvad de studerende vurderer, dagens klyngevejledning har bidraget til på et mere generelt plan på en skala fra 1 (lav grad) til 5 (høj grad), er der ligheder, men fortrinsvis forskelle på tværs af klynger og tid. Af ligheder vurderede begge specialeklynger, at dagens klyngevejledning havde bidraget til færdiggørelse af projektet (over middel). Efter dataindsamlingen nævnte flere i klyngen, at deltagelse i klyngen havde bidraget til, at de afleverede i første forsøg (i alt blev 10 af de 11 specialer afleveret i første forsøg). Der var også enighed om, at klyngevejledningens bidrag til at styrke job-relevante kompetencer lå forholdsvist lavt (under middel). Sidstnævnte er særlig interessant, da det må betyde at de fleste studerende ikke forbinder det at give og modtage kvalificeret og konstruktiv feedback med en relevant kompetence i en fremtidig jobsituation. Flere forskere har bl.a. betonet klyngevejledningens potentiale for at styrke kandidaternes evne til samarbejde, kommunikation og kritisk tænkning (fx Stracke og Kumar, 2014; Utriainen, Ahonen, Kangasniemi og Liikanen, 2011), men det kræver formentlig et større og bevidst arbejde i undervisningen og af vejlederen at bevidstgøre de studerende om, hvilke arbejdsmarkedskompetencer der kan udvikles og praktiseres gennem deltagelse i klyngevejledning. Det er også muligt, at dette er særligt motiverende for studerende med et joborienteret deltagerrationale (Damsholt og Sandberg, 2018).

		K1 (N=10)	K2 (N=8)			Samlet gns.
		D1	D1	D2	Gns.	
<b>1</b>	Færdiggørelse af projektet	3,7	4	3,5	3,7	3,7
<b>2</b>	Ny indsigt fagligt	3,4	3,6	2,6	3,1	3,3
<b>3</b>	Udvikling af dine feedback-kompetencer	3,6	3,1	2,6	2,8	3,2
<b>4</b>	Ny indsigt personligt	2,4	4	2,6	3,3	2,9
<b>5</b>	Job-relevante kompetencer	2,8	2,9	1	1,9	2,4

**Tabel 4:** Vurdering af klyngemødets bidrag ift. de nævnte punkter

Sammenligner man de to klynger i øvrigt, er det iøjnefaldende, at K1 generelt synes at have fået mere ud af klyngevejledningen med hensyn til at udvikle feedbackkompetencer, mens klyngevejledningens bidrag til faglig eller personlig indsigt vurderes højere af K2. Da klyngevejlederen er den samme i begge klynger, kunne en mulig forklaring ligge blandt de studerende selv, jf. tidligere nævnte undersøgelser af de studerendes forskellighed (bl.a. Rønn og Lund Petersen, 2018). Datagrundlaget giver dog ikke mulighed for at validere dette, hvorfor der kun

kan peges på mulige årsager baseret på besvarelser og udsagn fra spørgeskema 2. Måske har den enkelte studerende ikke kunnet omsætte den feedback, han/hun fik; den studerende eller medstuderende var for ukoncentrerede eller uforberedte; medstuderendes emner lå for langt fra eget projekt; feedback til andre var ubrugelig ift., hvor man selv var i processen; materialets karakter gjorde feedback vanskelig, eller den studerende har haft andre grunde til ikke kunne deltage med et større udbytte.

På spørgsmålet om, hvad der har udfordret de studerende på dagens klyngemøde, er det kun halvdelen i begge klynger, der har bemærkninger. Der er flere kommentarer om feedback; og igen er der flere kommentarer ved første dataindsamling end ved sidste. Det kan skyldes, at de er blevet mere fortrolige med formen samt det faktum, at der hen imod slutningen er mere fokus på generelle aspekter ved specialeproduktet frem for substansspørgsmål, som igen kan have gjort det lettere for deltagerne at bidrage kvalificeret. Materialets karakter i specialeprocessen kan også have gjort det svært at give/modtage feedback, som dette citat fra første dataindsamling (D1) viser: "Det kan godt nogle gange være lidt svært at få feedback på "halvfærdige" ting. Man uploader noget, fordi man føler, man skal udnytte feedbackmuligheden, men det er egentlig ikke klar til feedback." (K1)

Udsagnet rejser et spørgsmål om, hvornår et materiale er "klar nok til feedback". Som udsagnet antyder, synes der for den studerende at være en klar sammenhæng mellem kvalitet af eget tekstmateriale og nytten af de andre klyngedeltageres tilbagemelding. Ifølge Jørgensen og Rienecker (2013, 356) er gode vejledningstekster "...ikke færdige, men undervejs og kan [...] forbedres.". Skal klyngevejledning fortsat være en "driver" for forskningslignende processer, skal studerende derfor ikke holde materiale tilbage for feedback, men til gengæld blive bevidste om, hvordan de kan hjælpe medstuderende med at læse materialet, herunder oplyse om status og skærpe deres konkrete behov for tilbagemelding. Det vil også medvirke til at styrke de studerende i rollen som "selvstændige undersøgere".

Klyngevejlederens opfordring til feedbackgiver om at benytte de tre feedbackspørgsmål i sin forberedelse er måske ikke nok i alle tilfælde. Det kan fx komme til udtryk i de situationer, hvor emnet er ukendt, og/eller de studerende mangler et sprog at udtrykke deres feedback med; eller hvor materialets kvalitet som nævnt gør det svært at give feedback, eller hvis de studerende mangler en bevidsthed om betydningen af deres "egen stemme" i klyngen. Det er fx ikke nok at notere spørgsmål løbende under læsningen af en tekst, men også at samle op på og sammenfatte noter mhp. konstruktiv formidling og dialog i klyngen til fælles nytte. Om feedbacken opleves som meningsfuld, kan også afhænge af, hvor feedbackmodtageren er i specialeprocessen.

#### *Andre iagttagelser*

I tillæg til undersøgelsesspørgsmålene blev det tydeligt under observationen af de to klyngemøder, at to andre forhold ved klyngevejledning også kan drive specialeprocessen positivt fremad. Det ene vedrører klyngedeltageres informationspraksis under møderne. Deltagerne havde i varierende grad behov for information; de udvekslede og delte information, som kunne være alt fra et link til en artikel til et konkret forslag til en teoretiker eller metode. Klyngedeltageres informationsbehov og -praksis, herunder hvordan informationer deles og anvendes i klyngen, er ikke undersøgt tidligere, men kan med henvisning til Damsholt et al. (2018) være med til at fremme udveksling og skabelse af viden, der gensidigt befrugter undervisning og forskning.

Det andet forhold vedrører potentialet ved integrationen af fysiske og onlineaktiviteter i forbindelse med klyngevejledning (Bengtzen og Sandholm Jensen, 2018). Det viste sig fx, at der var forskel på valg og brug af IT, afhængig af om man skrev projektet alene eller i en gruppe. En nærmere undersøgelse af klyngedeltageres anvendelse af IT i forbindelse med klyngevejledning vil yderligere udvide vores forståelse af vilkår for videnskabelse i klynger og nuancere vores forståelse af det "at gøre feedback".

### **Begrænsninger**

Pilotstudiet er baseret på to specialeklynger (18 deltagerere), hvor al specialevejledning foregik i klynger på et udvalgt fag på KU. Der har været fokus på deltagerne og deres individuelle aktiviteter og oplevelser af feedback og deres udbytte af klyngevejledning over tid. Data giver ikke grundlag for at generalisere til andre specialeklynger på et andet fag eller fakultet, hvor specialevejledning kun delvist foregår i klynger. Dog ser det ud til, at oplevelsen af feedback og dens betydning varierer over tid i forhold til, hvor de studerende er i skriveprocessen, men også på tværs af klynger. Denne oplevelse er et fund, der kan generaliseres. Med fokus på klyngevejledning i sammenhæng med de processuelle elementer af specialeforløbet spiller tidsaspektet en central rolle, der også i et større studie vil fordre en "longitudinal" undersøgelsestilgang. Dataindsamlingens to nedslag i løbet af specialeprocessen giver ikke nødvendigvis et retvisende billede af deltagerens oplevelse og udbytte af klyngevejledningen "over tid", da de to dataindsamlingstidspunkter lå relativt tæt på hinanden og kun dækkede et udsnit af forløbet. Det vil derfor være nødvendigt i et opfølgende studie at udvide dataindsamlingen, så den følger specialeforløbet fra start til slut. Det vil også være relevant at kunne følge udviklingen i deltagerens oplevede nytte af feedback og udbytte af klyngevejledning på både klyngeniveau og individniveau, så det er muligt at sige noget mere konkret om vilkår for klyngevejledning og videnskabelse over tid.

Analysen er baseret på data fra henholdsvis spørgeskema i starten og undervejs samt fra observation (to klyngemøder i samme gruppe). Spørgeskemadata (skema 1) har givet indblik i deltagerens tidligere erfaring med klyngevejledning samt betydningen af at arbejde alene eller i en gruppe, men pga. lovet anonymitet har det ikke været muligt at sammenholde deltagerens karakteristika med deres individuelle besvarelser. Data fra det strukturerede spørgeskema (skema 2) har bidraget til at se på klyngedeltagerens feedbackaktiviteter over tid sammenholdt med deres oplevelser og udbytte af klyngevejledningens input til deres specialeproces. Dog skal der tages forbehold for, at data er baseret på selvregistreringer, som ikke er fulgt op på anden vis med fx et interview. Brugen af observationsmetoden kunne ikke kompensere for dette, men viste til gengæld, at der foregår aktiviteter på klyngemødet med relevans for feedback og videnskabelse, som ikke nødvendigvis kommer tydeligt frem i de strukturerede skemabesvarelser. Det gælder fx organisering af klyngevejledning, deltagerens engagement og interaktion, deling af information og viden samt brugen af IT. Dertil kommer indtryk af stemningen i klyngen og klyngevejlederens rolle. Det understreger yderligere behovet for dels at udvide forståelsen af "at gøre feedback", dels at supplere de strukturerede spørgeskemaer med opfølgende interviews eller observation.

### **Konklusion og perspektivering**

Vi har i pilotstudiet set nærmere på klyngevejledning som driver for specialestuderendes videnskabelsesproces: hvad kendetegner specialestuderendes feedbackaktiviteter og oplevelse af at give og modtage feedback over tid, og hvordan kommer deres udbytte af klyngevejledning til udtryk.

Undersøgelsen viste, at alle studerende havde stor nytte af at få feedback fra både medstuderende og vejleder og vægtede tillige "[at] få input fra flere" relativt højt uafhængig af klynge og tidspunkt i processen. At give feedback til andre blev til gengæld vurderet lavere.

Studiet viste imidlertid også, at deltagernes forberedelse af feedback til medstuderende varierer meget med potentiel betydning for klyngedeltageres nytte og samlede udbytte. At flere i deres forberedelse har anvendt den introducerede feedbackstruktur med konstruktivt fokus på styrker og svagheder i medstuderendes tekstbidrag, kan have medvirket til deltagernes nytte af feedback fra og til medstuderende. Nogle studerende vil nok altid foretrække selv at tilrettelægge deres feedbackforberedelse, men det "at gøre feedback" og forstå, hvilken rolle man som studerende har for at bidrage og medvirke til andres konstruktion af viden, er en væsentlig akademisk kompetence og vigtig at arbejde med i undervisning såvel som vejledning.

Samlet set bidrog deltagelsen i klyngevejledning til de studerendes fremdrift i processen og dermed til færdiggørelsen af specialet. Det var dog mindre tydeligt for deltagerne, at klyngevejledningsformen potentielt også kunne bidrage med arbejdskompetencer eller til personlig udvikling. Det kan skyldes, at rammerne ikke var til stede, eller at det ikke var synligt for de studerende, hvordan de mulige koblinger kunne være i praksis.

Selvom undersøgelsen ikke fulgte hele specialeforløbet, tyder forskellen i udbytte mellem de to klyngemøder dog på, at klyngevejledningen skal tænkes mere differentieret ift. specialeforløbets skiftende dele. Det kan fx indebære at anerkende eksistensen af flere vidensformer, og hvordan de kan inddrages mere aktivt i klyngen, for at fremme vidensgenerering og -udveksling over tid. Som klyngevejleder kan man fx opmuntre til, at klyngen især stiller mange refleksive spørgsmål i starten, der åbner for, at flere får formuleret og ekspliciteret tanker om specialet, opdager videnshuller eller får ideer til det videre arbejde. Det afhænger også af, om det er muligt at opbygge og etablere et stærkt klynge- og praksisfællesskab, hvor den enkelte ikke kun forstår, men også formår og tør at engagere sig som medvidenskaber. Denne rolle og funktion skal trænes i klyngen, men ikke først på specialeniveau, hvis klyngevejledning skal styrke deltagernes faglige, sociale og personlige kompetencer samt forsknings- og undervisningsintegration.

Vi kan ikke på baggrund af vores data konkludere, at der skabes (ny) viden og læring i feedbackprocesserne, dvs. i forberedelse af feedback, feedback under klyngemøder og efterfølgende. Deltagernes positive fremhævnning af selve klyngedeltagelsen og andres feedback og input ("flere stemmer") styrker imidlertid tiltroen til de studerende i rollen som bevidste videnskabere, jf. et sociokulturelt læringsperspektiv (Dysthe et al., 2006). Et opfølgende studie, der følger klyngevejledningens samspil med specialeprocessen fra start til slut, vil forhåbentlig bidrage til at kaste mere lys over studerende som (med)videnskabere i specialeforløb.

Klyngevejledning på specialeniveau er nok kommet for at blive, men som dette pilotstudie har vist, er der behov for mere viden, der kan kvalificere tilrettelæggelse og brug af klyngevejledning i forbindelse med forskningslignende processer, herunder klyngedeltageres egen bevidsthed som (med)videnskabere.

## Referencer

Akister, J.; Williams, I. & Maynard, A. (2009). Using group supervision for undergraduate dissertations: a preliminary enquiry into the student experience. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 77-94

- Baker, M.; Cluett, E.; Ireland, L.; Reading, S. & Rourke, S. (2014). Supervising undergraduate research: A collective approach utilising groupwork and peer support. *Nurse Education Today*, 34(4), 637-642. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.05.006>
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260
- Bengtzen, S. & Sandholm Jensen, G. (2015). Online supervision at the university - A comparative study of supervision on student assignments face-to-face and online. *Læring og Medier*, 8(13). <https://doi.org/10.7146/lom.v8i13.19381>
- Damsholt, T., Jensen, H.N. & Østerberg Rump, C. (2018). Integration af forskning og undervisning: udfordringer og muligheder for fælles videnskabelse. I: Damsholt, T., Jensen, H.N. & Østerberg Rump, C. Videnskabelse på Universitetet – veje til integration af forskning og undervisning. Frb.: Samfundslitteratur, 13-30
- Damsholt, T & Sandberg, M. (2018). Det gør en kæmpe forskel for mig, at nogen skal bruge det, jeg laver” – studerendes motivationer og udfordringer ved integration af forskning og undervisning. I: Damsholt, T., Jensen, H.N. & Østerberg Rump, C. Videnskabelse på Universitetet – veje til integration af forskning og undervisning. Frb.: Samfundslitteratur, 31-56
- Darsø, L. (2019). Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence. 2. udgave 2019. Kbh.: Samfundslitteratur
- 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
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112
- Healey, M. (2005). "Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning". R. Barnett (red.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 67-78
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: Higher Education Academy
- Heron, J. & P. Reason (2008). Extended Epistemology within a Co-operative Inquiry. I P Reason and H. Bradbury (red.). *The SAGE Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications: 366-380
- Hvass, H. & Heger, H. (2018). Brugbar peer feedback: instruktion og træning før de studerende selv kan give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 59-70
- Hyldegård, J. (2006). Using diaries in group based information behaviour research – a methodological study. *Information interaction in context: International Symposium on Information Interaction in Context, IliX 2006* (261-274). Kbh.: ACM Press



- Hyldegård, J. & Roued-Cunliffe H. (2016). Feedback i klynger, nye roller og kompetencer – en undersøgelse af klyngevejledning på IVA. Kbh., KU, Rapport
- Informationsordbogen (2020). Videnskabelse. Sidst besøgt 7. juni 2020. <http://www.informationsordbogen.dk/concept.php?cid=3040>
- Ingemann, J.H.; Kjeldsen, L.; Nørup, I. & Rasmussen, S. (2018). Kvalitative undersøgelser i praksis. Viden om mennesker og samfund. Frederiksberg. Samfundslitteratur
- Jensen, H.N. (2015). Opgave- og skrivevejledning i klynger. Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser. Frb.: Samfundslitteratur
- Jensen, H.N. (2018). Klyngevejledning som bindeled mellem forskning og undervisning. I: Damsholt, T., Jensen, H.N. & Østerberg Rump, C., Videnskabelse på Universitetet – veje til integration af forskning og undervisning. Frb.: Samfundslitteratur, 197-216
- Jørgensen, P.S. & Rienecker, L. (2013). Teksten i vejledning - vejledning på tekst. i Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (red.). Universitetspædagogik. Frb.: Samfundslitteratur, 351-368
- Lahenius, K., & Ikävalko, H. (2014). Joint supervision practices in doctoral education – A student experience. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 427-446. doi: 10.1080/0309877X.2012.706805
- Lillejord, S. & Dysthe, O. (2008). Productive learning practice – a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work*, 21(1), 75-89, DOI: 10.1080/13639080801957154
- Man, D.; Xu, Y. & O’Toole, J.M. (2018). Understanding autonomous peer feedback practices among postgraduate students: a case study in a Chinese university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 527-536
- Mcfarlane, J. (2010). Group supervision: an appropriate way to guide postgraduate students? *Acta Academica*, 42(4), 148-170
- Von Müllen, R., Bechmann Jensen, T., & Hansen, H. (2018). Feedback i studenterperspektiv: en kvalitativ analyse på to samfundsvidenskabelige uddannelser. Københavns Universitet: Det Samfundsvidenskabelige Fakultet
- 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
- Nicol, D. (2011). Developing students' ability to construct feedback. Enhancement Themes. Glasgow: The Quality Assurance Agency for Higher Education
- 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. doi: 10.1007/s10734-012-9564-x
- 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

- Rienecker, L.; Wichmann-Hansen, G. & Jørgensen, P.S. (2019). God vejledning af specialer, bacheloropgaver og projekter. Frederiksberg. Samfundslitteratur
- Romme, A. G. L., & Nijhuis, J. F. H. (2002). Collaborative Learning in Thesis Rings (pp. 49). Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/259145056\\_Collaborative\\_Learning\\_in\\_Thesis\\_Rings](https://www.researchgate.net/publication/259145056_Collaborative_Learning_in_Thesis_Rings)
- Rønn, K.V. & Lund Petersen, K. (2018). Collective supervision of Master's thesis students. Experiences, expectations and new departures from the Security Risk Management programme. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, årg. 13(25), 179-193
- Shute, V.J. (2008). Focus on performative feedback. Review of Educational Research, 78(1), 153-189
- Standards and Guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Brussels, Belgium
- Stracke, E. & Kumar, V. (2014). Realising graduate attributes in the research degree: the role of peer support groups. Teaching in Higher Education, 19(6), 616-629
- Tanggaard, L. (2020). Det kreative nej. Om at bruge afvisninger som drivkraft. Kbh: Akademisk Forlag
- Ulriksen, L. (2009). The implied student. Studies in Higher Education, 34(5), 517-532
- University of Copenhagen (2017). Talent and collaboration – Strategy 2023. København
- Utriainen, K.; Ahonen, S.; Kangasniemi, M. & Liikanen, E. (2011). Health Science Students' Experiences of Group Supervision of the Bachelor's Thesis. Journal of Nursing Education, 50(4), 205-210
- Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet. København: Hans Reitzels Forlag
- Yin, Robert K. (2014). Case Study Research. Design and Methods. Los Angeles: Sage Publications
- Zhang, Y & Yuan, K. (2018). Understanding master's students' peer feedback practices from the academic discourse community perspective: a rethinking of postgraduate pedagogies. Teaching in Higher Education, DOI: 10.1080/13562517.2018.1543261

# Eksempel, eksemplaritet, erfaring

## Om iterativ autenticitet i læring

Palle Nørgaard<sup>a,1</sup>, Magnus Hultberg<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Turisme Management, Serviceøkonom, Erhvervsakademi Aarhus

<sup>b</sup> Event Management, Serviceøkonom, Erhvervsakademi Aarhus

Faglig artikel, fagfællebedømt

Hvis det autentiske handler om den studerendes oplevelse af læringens relevans og læringens stræben efter den nære forbindelse til virkeligheden, så kan faget "Frivilligledelse i praksis", som Serviceøkonomuddannelsen på Erhvervsakademi Aarhus har udviklet og gennemfører i samarbejde med musikeventen NorthSide, måske tjene til inspiration. Artiklen er et forsøg på at gøre opmærksom på væsentlige aspekter i deltagelsens dimension, der hvor den studerende ikke blot performer men eksperimenterer med nye udgaver af sig selv. Artiklen beskriver derfor, hvordan vi arbejder med længerevarende fastholdelse af den studerende, med scenarieøvelser og transfer i praksisfællesskaber, og hvordan vi forsøger at understøtte udvikling af en faglig identitet hos den studerende. Autenticitet – forstået som en værdi i den lærende oplevelse – lægges frem i en firedimensionel optik, hvor vi argumenterer for at indtænke en iterativ dimension i læring for at understøtte transfer mellem praksiserfaring og identitetsdannelse hos den, som lærer.

### Indledning

Udgangspunktet for denne artikel er fire års erfaringer med faget "Frivilligledelse i praksis (FIP)", et valgfag på andet semester på Serviceøkonomuddannelsen, en videregående uddannelse placeret på De Danske Erhvervsakademier. Fagets indhold er bestemt ud fra et nyt behov i forhold til de jobfunktioner, som serviceøkonomerne søger mod. Det faglige indhold i "Frivilligledelse i praksis (FIP)" er udarbejdet på baggrund af et forudgående 2-årigt samarbejde omkring en analyse af frivilliges oplevelser med at deltage i events. Efter denne undersøgelse blev det vurderet, at serviceøkonomuddannelsen havde brug for at udbygge sin faglighed i denne retning. Uddannelsen sigter bl.a. mod at uddanne til koordinerende funktioner i eventsammenhæng, hvor frivillig arbejdskraft ofte er en del af feltet<sup>2</sup>. Fagets undervisningsdesign, som stadig er under udvikling, bør evalueres yderligere, men vi deler her vores foreløbige erfaringer med oplevet autenticitet gennem praksisarena og længerevarende involvering af de studerende.

Valgfaget bryder med semesterets afsluttende ramme og fastholder den studerende til at deltage to gange med et års mellemrum i den praksisarena, som er etableret i et samarbejde med

<sup>1</sup> Kontakt: pano@eaaa.dk

<sup>2</sup> Analysen blev foretaget for organisationen bag *VM i Sejlsport 2018*, hvor forfatterne sammen med studerende gennemførte en evaluering af frivillig-deltagelsen. Vi lokaliserede et behov for, at vores studerende burde have viden og kompetencer inden for ledelse af en bestemt type frivillig arbejdskraft. Faget – "Frivilligledelse i praksis (FIP)" – og det faglige indhold blev bestemt ud fra at forstå "rammer, relationer og værdier" som centrale styrepinde. Derfor skulle undervisningen bestå af relevant teori omkring ledelse og motivation, når den praksisnære kontekst byggede på frivillighed, hvilket har stor betydning for fællesskabernes interne værdier.

den aarhusianske internationale musikevent NorthSide. Når de studerende vender tilbage anden gang, efter et år er gået, indgår de således i et "praksisfællesskab" men i en ny mentorrolle (Wenger 1998). I denne rolle bliver de studerende bedt om at italesætte deres erfaring og levere det som en scenarieøvelse til fagets nye studerende. Det bliver en kommunikativ situation, hvor den studerende indtager en rolle som vidensperson overfor de nye studerende. Vi ser det som en mulighed for, at det kan være med til at opbygge en faglig identitet. Den studerende indgår og fungerer på første år som "teamleder" for skiftende hold af frivillige under musikeventen og som nævnt på andet år også som mentor for en ny studerende. Autenticitet i læring i denne artikel knytter sig til denne praksisarenas situationsbundne udfordringer, der afkræver handletvang af den studerende og til den studerendes individuelle erfaringsdannelse og faglige identitet. Sådanne praksisforløb, mener vi i princippet, kan implementeres i forskellige sammenhænge, og vi håber derfor at kunne tjene til inspiration i et bredere uddannelsesfelt.

Faget afvikles hen over fire uger, hvoraf undervisningen og deltagelse i eventen fylder de to første uger og skrivning af eksamenssynopsis og mundtlig eksamination de sidste to. I mentorrollen det efterfølgende år har den studerende en sidemandsoplæringsfunktion i forhold til at agere i praksisarenaen og i forhold til at agere i rollen som teamleder. Desuden bidrager den studerende til undervisningen ved at præsentere erfaringsbaserede scenarieøvelser.

Når vi tilknytter studerende som videnspersoner på andet år, får de en ny rolle i læringsrummet. Vi forstår mentorrollen som en mulighed for at tage "en ny identitet" på sig og med den få en fornemmelse af progression i forhold til både det teoretiske stof og opgaverne i praksis. Vi forstår det som "erfaringslæring" (Hansen 2015,15). Erfaringslæringen, som forklares herunder, muliggøres kun ved den længerevarende tilknytning til faget. Det er en pointe, og det er dét, som har været den eksperimenterende del af vores undervisning. Det er også det, som udgør artiklens grund til at pege på en særlig "autenticitetsdimension", som vi kalder "den iterative autenticitet", en tilbagevendende autenticitet som rummer erfaringsdannelse. Vi beskriver længere fremme valgfagets struktur, det faglige indhold og det deraf afledte læringsforløb. Det gøres med henblik på at forklare, hvordan erfaring med praksisarenaens konkrete og autentiske eksempler på arbejdsopgaver kalder på en nuanceret forståelse af autenticitet i læring.

Artiklens didaktisk-teoretiske syntese er en kobling af Etienne Wengers læringsforståelse og hans "praksisfællesskaber" (Wenger 1998, 2008) med begrebet om erfaringslæring, om håndværk og eksemplarisk metode hentet fra Brian Hansen (Hansen 2016) og Richard Sennett (Sennett 2009). Dette teoretiske udgangspunkt bruger vi til at beskrive valgfagets akkumulerede læring og det, vi kalder den iterative dimension af autenticitet i læringen. Vi bygger vores opfattelse af autenticitet på forskellige dimensioner i relationen til virkeligheden (objektiv, performativ og eksistentiel), som forklares herunder med Ning Wangs autenticitetstypologi (Wang 1999), hvortil vi tilføjer nævnte "iterative dimension".

Således er artiklens hensigt at fremlægge et læringssamarbejde med en eventaktør og vores udvikling af valgfaget "Frivilligledelse i praksis (FIP)", hvis centrale eksperiment er længerevarende fastholdelse af den studerende. Hensigten med den længerevarende tilknytning er, at den studerende får erfaring og oplever at have fået erfaring. I "praksisfællesskabet" (Wenger 1998) og i udfordringernes "situationsbundne autenticitet" får den studerende en længere "deltagelsesbane" (Lave 1991) og bevæger sig fra en perifer rolle til en mere central figur, der bidrager med scenarier til undervisningen og fungerer som mentor. Vi fastholder på den måde

den selvoplevede autenticitet gennem scenariernes forbindelse til virkeligheden, der ikke lader sig reducere til vidensform, og som selvfølgelig også opleves som relevant forberedelse af næste års studerende, inden denne træder ind i praksisarenaens event.

Vi lægger i det følgende vores forståelse af autenticitet frem og sætter det i forbindelse med den erfaringslæring, som vægter eksemplet som erkendelsesform, og som begrundet vores fastholdelse af scenarieøvelser. Vi beskriver til sidst fagets struktur og indhold for at eksemplificere de teoretiske indholdskategorier, som vi underviser i, og som vi til den efterfølgende eksamen beder den studerende sætte i refleksiv forbindelse med sine praktiske erfaringer. Vi mener at bidrage med at forstå erfaringsdannelse som en autenticitetsdimension i læring, og at dens nuance kan beskrives gennem begrebet om iterativ autenticitet. Afslutningsvis opsamler vi gevinsten ved vores valgfags kombination af teori og praksis i det længerevarende perspektiv.

### **Autenticitet og deltagelse**

I dette afsnit peger vi på autenticitetsdimensioner ved scenarieøvelser og ved deltagelse i praksisarenaen. Formålet er at tydeliggøre eksemplets kraft og erfaringens rolle i læringen.

Autenticitet bindes i didaktisk teori eksempelvis til underviserens person, eller til hvordan undervisningen rammesættes fagligt, virkelighedsnært og realistisk (Laursen 2003). Fokus kan da være på underviserens rolle eller på det skabte læringsmiljø og de eventuelle relationer til samarbejdspartnere (Laursen 2003). Den ontologiske forståelse af autenticitet har en velkendt og bredere fagligt tværgående receptionshistorie gennem filosofien, antropologien og pædagogikken, men den indtager også en central rolle i kultur- og oplevelsesteorien. I forhold til læring i en praksisarena er det relevant at koncentrere sig om netop oplevelsen ved læring og ved egen deltagelse. Man kan sige, at vi fokuserer på autenticitet i forhold til praksisarena, egne handlinger og egen rolle (identiteten). Vi mener derfor, at den autenticitetstypologi, som vi låner fra Ning Wang (Wang 1999), kan nuancere forståelsen af læringsdimensionen i praksisfasen.

I praksisarenaen møder den studerende situationer, hvor en performativ handling bliver afkrævet. En studerende i rollen som teamleder må f.eks. afvise en beruset festivalgæst eller afskedige en frivillig, der fester i stedet for at udføre sit arbejde. I det øjeblik og i praksisarenaens omgivelser er den daglige rolle som studerende suspenderet. Situationen kræver handling fra teamlederpositionen.

Ser vi på forløbet op til dette (konfrontatoriske) øjeblik gennem Wangs (1999) autenticitetstypologi træder nuancerne i læringen frem. I fagets første to dage vil scenarie-gruppeøvelser, som "Hvad gør du i denne situation?" stillet af en tidligere deltager, blive betragtet som en objektiv autenticitet, da de er hentet ud af en "erfaring fra virkeligheden" (objekt-relationen). Det vil derfor sandsynligvis blive opfattet som meningsfuld forberedelse. På fagets tredje dag, der faciliteres af eventorganisationen, vil en samarbejdsøvelse blive opfattet lige så autentisk, da afsenderen på øvelsen netop er organisationen bag eventen. Øvelsen må derfor forstås som et eksempel på deres måde at arbejde på, altså en performativ/konstruktivistisk dimension, hvor autenticitet ligeledes er relateret til et objekt i den virkelige verden, dvs. virkelighedens organisation, men blot båret af arbejdsformen (den performative relation). Det er denne arbejdsform som den studerende skal tillære sig gennem øvelsen. Et eksempel kan være træning i at uddelegere de rigtige opgaver til de rigtige personer på baggrund af personprofiler. En sådan øvelse betragtes som havende stor indholdsmæssig mening for de studerende, da

denne læring kan overføres i deres relationer til den frivilliggruppe, som de får ansvar for i praksisfasen.

I det øjeblik fagets praksisfase begynder, hvor den studerende tager "teamledertrøjen" på, får radiokommunikation i øret, et backstagearmbånd på med de rettigheder som følger deraf og træder ind blandt menneskemængden på en event i fuld gang, så læres og forstås der på deltagelsens præmis. Hverdagen er væk, og den studerende kommer nu til at eksperimentere med en ny udgave af sig selv. Den studerende bliver her optaget af at være i situationen, af at løse udfordringerne rigtigt, at forvalte ansvaret, og derfor binder den opfattede autenticitet sig ikke længere til objekterne, men til oplevelsen, til selvets tilstand og til den reflektive proces.

Den studerende har fokus på sin egen rolle og mere subtilt – måske? – på jagten efter et mere autentisk selv, forstået som spørgsmålene om: "Kan jeg det her?" og "Er det noget for mig at arbejde med i fremtiden?". Wang (1999) beskriver et sådan isoleret autentisk oplevelsesrum således: "Time and tensions are suspended. The discrepancies of the real world are postponed" (359). Fagets tilknyttede praksisarena aktiverer deltagelse, og deltagelsen åbner for mulighedsrummet i den nye rolle. Ifølge Wang (1999) er det her udviklingspotentialer ligger:

*"An existential state of being' [...] related to the feeling of a loss of real self in public roles [...] These challenges, rare in everyday life, lead to the trial of the self. Thus, through overcoming these challenges a new self is made, which is exhibited in the flow experience" (363)*

Pointen med at låne Wangs (1999) autenticitetstypologi er, at vi ikke overser autenticitetsdimensionen bundet til selve deltagelsen, den deltagelse som også er central i Wengers (1998) praksisfællesskaber. Den studerende performer ude i praksis, men eksperimenterer samtidigt med nye udgaver af sig selv. Dette er centralt ved læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber. Derfor supplerer Wangs (1999) eksistentielle autenticitet i vores optik Wengers (1998) fokus på individets deltagelse og identitetens relation til læring, som følgende citat fra Wang (1999) illustrerer:

*"[...] in addition to objective and constructive authenticities, the existential authenticity is a distinctive source of authentic experiences [...]. Unlike the object-related case which is the attribute, or the projected attribute, of objects, existential authenticity is a potential existential state of being which is to be activated by [...] activities" (352).*

Pointen er således, at den studerende udvikler sig ved oplevelsen af at have taget rollen på sig og oplevet omgivelsernes responsive ageren. Undervisning gennem praksisarena muliggør derfor en stærk fornemmelse for autenticitet i læringen hos den studerende, der undervejs potentielt kan opleve objektive, performative og eksistentielle autenticitetsdimensioner og derfor forhåbentligt opfatte læringen som meningsgivende. Det er til disse autenticitetsdimensioner, at vi gennem den længerevarende relation hen over et år mener at tilføje endnu en iterativ dimension baseret på erfaring med konkrete eksempler.

### **Den eksemplariske indlæring**

Det er relevant at adressere, hvorfor praksisarenaen ikke bare giver mening og opleves "autentisk" i al dens nærvær, men at læring finder sted.

Vores tilgang til undervisning i faget "Frivilligledelse i praksis" går gennem eksemplet og den forskning, der peger på eksemplet som erkendelsesform (Hansen 2016, Kuhn 1973, o.a.). Vi må forstå den gevinst, som den studerende kan hente ud af praksisarenaens mange situationer gennem "eksemplets dualitet" eller, sagt på en anden måde, gennem forskellen på det

konkrete eksempel og det eksemplariske ved en situation. Her ligger sammenhængen mellem eksemplet og den iterative autenticitet.

Fokuserer vi på situationerne, som opstår i praksisarenaen, så vil nogle være problematiske, andre vækker blot den studerendes nysgerrighed, f.eks. en frivilligs utilfredshed med tildelingen af en bestemt vagtpost eller arbejdsopgave en sen nattetime, der afkræver teamlederen, vores studerende, handling og kompetence i form af at udvise lederskab, motivation, konflikt-håndtering eller lignende. Uanset om situationen ender godt eller dårligt, vil der være læring at hente. Den studerende har erfaret, at problemet blev løst tilfredsstillende, eller fandt ud af, at der næste gang må handles anderledes. Situationen vil i vores fag (som forklaret herunder) blive afrapporteret i en videolog som genstand for refleksiv bearbejdning, sandsynligvis blive medtaget i en synopsis som en relevant problemstilling, blive diskuteret med undervisere i en eksamenssituation i teoretisk kontekst og i bedste fald genanvendt som scenarieøvelse det følgende år leveret af samme studerende. Situationen omsættes således til læring for både os og den studerende.

Vi kan så spørge, hvad der var det særligt berigende ved situationens eksempel. Var det den konkrete løsning, eller var det måske, fordi situationen var eksempel på en tendens? En tendens kunne eksempelvis være en særlig type frivilligs reaktion i forhold til en specifik arbejdsopgave, som for netop denne type forekommer meningsløs. Det vil sige, var situationen eksemplarisk? Brian Benjamin Hansen (Hansen et al. 2016) gør opmærksom på, at den forskel er vigtig at holde sig for øje. Det eksemplariske handler om, at det måske "viser os måder, hvorpå forskellige menneskelige praksisser kan forklares, forstås og udvikles" (Hansen, 2016, 7). Hansen har skrevet om eksemplarisk (forsknings-)metode og forklarer eksemplets dualitet, som vi oversætter til vores undervisningsform. Underviser vi praksisnært med en kritisk og refleksiv tilgang til opgaverne, forbliver fokus på "relevansen af det, der møder én" (Hansen, 2016, 9), og det kræver, at vi træner den studerendes blik til "at vekselvirke mellem det lokale eksempel og [en større] kontekst". Eksemplet bliver således et kognitivt værktøj, der fungerer som "en videnskabende prisme", der hvor det konkrete tilfælde potentielt kondenserer noget større.

Vi undervisere og de involverede studerende producerer sammen viden så tæt på de situationsbundne eksempler som muligt. Vi eksempelakkumulerer, kan man sige. Vi bruger de studerende og deres erfaringer som eksempel. Det er et udtryk for, hvad Hansen vil kalde "erfaringslæring" og "det eksemplariske princip", hvilket vil sige det, som finder sted, når "det almene udledes ud fra det specifikke og særlige" (Hansen, 2016, 15). Derfor kan den viden forstås som "[...] en erfaringslæring, hvor erfaringen går i refleksiv forbindelse med faglighed og teoretisering" (Hansen, 2016, 15). Læringen dannes "nedefra og op – fra det levede livs oplevelser, erfaringer, dilemmaer, problemer, pudsigheder osv. og op mod en bedre teoretisk beskrivelse og beherskelse af denne livssituation" (Hansen, 2016, 15). "Den eksemplariske indlæring" må finde de steder i praksisarenaen, hvor vores refleksion og kritiske blik kan skabe sammenhænge mellem det lokale/partikulære og det globale/generelle for på denne måde gennem den konkrete situation at projicere det, Hansen vil kalde en "praksisforankret helhedsforklaring" (Hansen, 2016, 16). Hansens tanke synliggør, at det konkrete eksempel fra praksisarenaen ikke bare er et eksempel fra musikeventens lige så konkrete kontekst, hvor et praktisk problem, som eksempelvis et adgangsproblem eller et vanskeligt håndterbart gæstemøde, ikke bare kalder på den studerendes opmærksomhed, men samtidig også er et eksempel på noget. Det 'på' "[...] betyder, at der allerede i vores daglige omgang med eksempler er refleksion på spil" (Hansen 2016, 17, originalens markering). Den succesfulde balance i indlæringen, som

en underviser må sigte efter, må være "kunsten [...] at kvalificere sensitiviteten for [eksemplet] og den [...]teoretiske refleksive omgang med eksempler" (Hansen, 2016, 17).

Denne forklaring af den eksemplariske indlæring, som er grundtanken i vores scenarieøvelser og vores fastholdelse og involvering af studerende, står i forhold til vores idé om autentisk læring. Vi dyrker, som Hansen forklarer, eksemplet som erkendelsesform. Gennem læringsforløbets faser bruges eksemplet af flere omgange, som forklaret herover, og den studerende vender tilbage til det selverfærede eksempel. Dette er vores undervisnings iterative autenticitets dimension.

### Praksisarenaen

Vi har nu fremlagt vores forståelse af autenticitetsdimensioner i læring, vores begreb om "iterativ autenticitet" og ligeledes beskrevet, hvordan vi forstår den eksemplariske læring. Syntesen mellem autenticitet og eksemplarisk læring opsamler vi her i praksisarenaens situerede læring, dvs. i Wenger og Laves pointe om social deltagelse (Lave og Wenger 2004).

Når vi siger "praksisarena", må vi nødvendigvis betragte læring som situeret. Det indebærer, ved vi fra Jean Lave og Etienne Wenger (2004), at læring foregår i bestemte former for social deltagelse og bestemte former for engagement. Vi lægger derfor vægt på individets relationer til omverdenen. Laves begreb om legitim perifer deltagelse er relevant her (Lave 1991). Margit Saltofte og Cecilia Krill (2017, 59) har inspireret os ved at anvende Laves begreb i deres portfolioarbejde. Det er en position, forklarer Saltofte, som viser "hvordan læring er situeret mellem nyttilkomne og vidende personer i et socialt fællesskab" (Saltofte 2017, 59). Det er eksempelvis illustreret ved en lærlings position inden for det faglige fællesskab. På den måde kan vi se den studerendes læringsposition i eventorganisationens praksisarena, og ligeledes kan vi se en forskel på deltagelse det første år og deltagelse som mentor det efterfølgende år.

Lad os kort se på den studerendes viden og "deltagelsesbane" (Laves begreb) i vores fag. I første omgang stiller vi og eventorganisationen krav om videologbogsaflægningen (uddybes nedenfor), som den studerende aflægger med henvendelse til eventorganisationen, der fremstår som en potentiel arbejdsgiver. Videologbogen bliver den studerendes første vidensdeling, hvor vi kan se, at den studerende stiller forslag til løsningsmodeller og forbedringer i en målorienteret selvfremsstillingsform. Fremstillingen bærer præg af faglig problemløsning og fremstilling af egen identitet. Logbøgernes vidensdeling omsættes derefter efterfølgende til en synopsis, som gennem en problemformulering diskuterer problemstillinger i praksis i en teoretisk ramme, der igen afleveres efterfølgende til eksamensbedømmelse, og på den måde bliver erfaring med eksempler også til vidensdeling med os undervisere.

Næste vidensdeling bliver så den, som den studerende overleverer til de efterfølgende studerende, når de på andet år deltager i praksisarenaen nu som mentor i en mentor-føl-relation. Dette er samtidigt en ændring i den sociale deltagelse, som (Lave og Wenger 2004) peger på. Nu er den studerende blevet en erfaren rollemodel og kulturbærer, og på den måde foregår læringen i skiftende relationer til omverdenen. Lave og Wenger (2004) hjælper os, i vores optik, med at forstå gevinsten.

Der er mange forskellige relationer, hvorigennem den studerende kan definere sig selv i praksis. Der er en strøm af refleksive momenter i sådanne deltagelsesbaner. Identiteten, den "legitime perifere deltagelse", som Lave (Lave og Wenger 2004) begrebsligger den, refererer både til udviklingen af faglig identitet i praksis og til reproduktion af praksisfællesskaber (Wenger 2008). Den nye studerende har et oplæringsbehov, og den erfarne studerende deltager i denne



oplæringsproces. Hvis vi forstår relationen mellem den nye og den erfarne studerende som en form for "sidemandsoplæring" i praksisarenaen, som Pedersen og Sprogøe har reflekteret over (Pedersen og Sprogøe 2015), kan man pege på, at den bidrager til udvikling af såvel faglige som personlige kompetencer hos både den, der lærer, og den, der lærer fra sig. Den erfarne skal her videregive sine tips og tricks til, hvordan den nye studerende skal lede de frivillige i praksis. Det fordrer, at den erfarne studerende nu skal formidle, "hvad der virker". Han eller hun skal altså have et blik for kvalitet i denne specifikke kontekst og evne at formidle det videre. Denne todelte opgave bygger ny læring oven på første års erfaringer. Den studerende får således muligheden for at forstå sig selv som faglig ressourceperson og det, kunne vi hævde, bærer potentialet til identitetsmæssig udvikling. Det er i vores optik en autenticitetsdimension. Den muliggøres ved det læringsforløb, som insisterer på "det længerevarende samarbejdes praksisarena", og det er dén, som vi peger på som iterativ autenticitet.

Det er vores hensigt, at den studerende føler sig forberedt til opgaverne som teamleder efter at have været igennem undervisningens scenarieøvelser og fået koblet den teoretiske forståelse på. Læringen fra undervisningen og det selvoplevede i praksisarenaen bør tilsammen fremstå som reflektive handlemuligheder, der klæder den studerende på til at løse lignende situationer i sit videre arbejde. Hvis en sådan transfer mellem praksis og teori opleves som vellykket, så tillader vi os at tro, at den studerende oplever det som en udvikling af sin faglige identitet, beskrevet ovenfor som eksistentiel autenticitet. Autenticitet er derfor en værdi i den lærende oplevelse, som har en potentiel transformativ karakter for den studerende.

### Fagets struktur

Valgfagets struktur og indhold præsenteres i det følgende, og faget sættes også kort i kontekst af den øvrige uddannelse.

Ved afslutningen af andet semester har den studerende mulighed for at ansøge om deltagelse i FIP. Optages den studerende og gennemføres faget, giver det 5 ECTS. Fagets kompetencemål er, at den studerende skal kunne:

1. varetage udviklingsorienterede situationer i eventerhvervet og i forhold til ledelse og motivering af frivillige
2. deltage i fagligt og tværfagligt samarbejde med en professionel tilgang, herunder udvise forståelse for de forskellige typer frivillige
3. i en struktureret sammenhæng tilegne sig ny viden, færdigheder og kompetencer i relation til ledelse af frivillige inden for eventerhvervet.

(Erhvervsakademi Aarhus 2019, 10)

Ser vi på, hvordan fagets læringsfaser struktureres, så kan vi beskrive læringsprocessen i FIP i fire faser. En Ansøgningsfase, en Vidensfase, en Praksisfase og en Evaluerings/Analytisk-fase. Herefter afsluttes det med en synopsisaflevering, som danner grundlag for en mundtlig eksamination. Vi beder desuden den studerende binde sig for to events på to år, således at praksiserfaringen bliver større og potentielt også kan anvendes og reflekteres ind i den studerendes øvrige opgaver som studerende på uddannelsen. Vi ser derfor også frivilligledelse tematiseret i større skriftlige opgaver. En væsentlig pointe er at skabe et øget potentiale for transfer (Dolin 2015), så den studerende får nemmere ved at skabe links mellem forskellige læringssituationer og forskellige praksisser.

*”Det handler om meningsfuldhed for den lærende, refleksion over læreprocessen og arbejde med autentiske situationer, såsom ikke-trivielle problemstillinger og koblinger til situationer i verden uden for [...]. Sådanne komplekse læringsituationer giver flere links til mange situationer og dermed øget transfer” (Dolin 2015, 79).*

Et af vores mål er således også, at den studerende gennem situeret læring og praksisnær kompetenceudvikling får opøvet en øget indsigt og refleksion i forhold til at kunne bruge de opnåede kompetencer i andre situationer som for eksempel andre fag og i arbejdslivet.

### Læringsfaserne

Fagets 1. fase består af ”ansøgningsfasen” til NS Teamleder Program, som eventorganisationen har oprettet specifikt til faget. I ansøgningen bliver den studerende bedt om at reflektere over egne kompetencer, erfaringer og personlige egenskaber i forhold til de personlige kompetencer, som vi har efterlyst, da vi præsenterede faget. Desuden er der et krav om at udfærdige en videoansøgning. Videoen skal demonstrere den studerendes personlighed, vise gennemslagskraft og vilje mere end at udfolde den studerendes cv. Hvert år optager vi et mindre hold på 16 studerende, hvilket betyder, at vi i alt har 32 studerende i hvert rul, da der, som nævnt, også er 16 studerende som deltager i praksisarenaen for anden gang.

Fagets 2. fase kalder vi ”vidensfasen”. Her introduceres den studerende til den nødvendige viden inden for forskellige praktiske og teoretiske vidensformer, som skal give forståelse for de udfordringer, den studerende måtte møde i den efterfølgende praksisarena, hvilket vil sige, når den reelle event går i gang. Vidensfasen består af fire undervisningsdage (udfoldes yderligere i afsnittet Fagindhold nedenfor). På dag 1 introduceres den studerende til teamlederrollen og til eventens frivilligstrategi. Der introduceres til ledelses- og motivationsteori, til teori om frivillighed og værtskab og til synopsis som eksamens afrapporteringsform. På dag 2 introduceres der yderligere til det teoretiske felt om frivillighed, men fokuseret inden for gæsteservice, event og turisme. Der benyttes scenarieøvelser leveret af sidste års studerende, der optræder personligt eller på videooptagelser. Her er der særligt fokus på konflikthåndtering og på kulturanalyse som refleksionsværktøj. Dag 3 underviser eventorganisationen, der efter aftale introducerer til forskellige områder inden for et praksisnært vidensfelt, dvs. sikkerhedsforanstaltninger, kommandoveje, kendskab til festivalpladsen, forskellige handlingsprocedurer og særligt radiokommunikation, som også trænes i scenarieøvelser. Dag 4 foregår ikke i klasseværelset men på eventpladsen. Her kontekstualiseres den opøvede viden i den konkrete praksisarena, eventpladsen, som er under opbygning. Eventafviklingens forberedende faser bliver her synlige for den studerende, og de kollegiale relationer med organisationens øvrige medarbejdere påbegyndes her.

Fagets 3. fase er ”praksisfasen”, hvor den studerende skal opnå praktisk erfaring af ”eventen på græs”. Den studerende indgår som nævnt som teamleder på frivilligområdet i eventorganisationen. Her arbejder han/hun i et udpeget ansvarsområde og får erfaring med ledelse af dagligt skiftende hold af 25 frivillige. Det reflekterende værktøj på dette tidspunkt består i, at der hver dag, som tidligere nævnt, føres videologbog, der tjener til at samle op på dagens praksisnære udfordringer og erfaringer. Videologbøgerne fungerer som afrapportering til eventorganisationen. Derefter indgår videologbøgerne som empiri i den afsluttende eksamenssynopsis.

I fagets 4. og sidste fase, den ”evaluerende og analytiske fase” evaluerer den studerende eventarbejdet med udgangspunkt i sine videodagbogsoptegnelser. Derefter formulerer den

studerende selvstændigt en relevant problemformulering ud fra et selvvalgt emne. Problemformuleringen godkendes af vejleder, og den studerende bearbejder emneområdet i synopsisens korte reflekterende format i henhold til eksamenskravene.

Mere formelt beskrevet er prøven en individuel mundtlig prøve med afsæt i en individuel udarbejdet 5-8 siders synopsis på baggrund af deltagelse i alle valgfagets faser, herunder deltagelse som teamleder på eventen to gange med et års mellemrum samt evalueringer hos eventorganisationen. I praksisarena skal der føres videolog, der fungerer som data og bilag til eksamen (Erhvervsakademi Aarhus 2019).

Den overordnede hensigt med fagets struktur er, at den studerende skal tilegne sig teoretisk og praktisk viden gennem de strukturelle faser, samtidigt med at han/hun oplever eventens praksis og energi. Praksisfasens potentiale ligger i, at den studerende kan måle sig selv på sine efterladte resultater i praksisarenaens virkelige verden, hvilket bliver forstærket af, at han/hun fastholdes i den reflektive, evaluerende og analytiske fase. Richard Sennett har gjort opmærksom på stoltheden og det opslugende engagement, der kan være forbundet med skabelsesprocesser, når "håndværkeren" (her den studerende i praksisfasen) ønsker at gøre arbejdet godt, for arbejdets egen skyld (Sennett 2009, 19). Fagstrukturen (dvs. den indledende teori som perspektiv – praksisarena og problemløsninger – de umiddelbare logbogsrefleksioner – og sidst den problemformuleringsbaserede refleksionsøvelse) giver mulighed for at "føre en dialog mellem konkret praksis og sin tænkning. Denne dialog udvikler sig til underbyggende vaner, og disse vaner etablerer en rytme mellem problemløsning og problemafdækning" (Sennett 2009, 19). I Sennetts perspektiv kan man beskrive læringsprocessen ved, at den studerende først opnår evnerne til at lokalisere problemer og løsninger i praksisfasen, hvor han/hun aftvinges handling. Derefter afkræves der refleksion i den daglige afrapportering i videologgen, som senere igen udfoldes i synopsisens refleksion. Det er den bevægelse som Sennett beskriver som håndværkerens bevægelse fra problemløsning til problemafdækning. "Den første indebærer, at man gør en ting, den anden at man reflekterer over dens egenskaber, den tredje at man udfolder dens betydning" (Sennett 2009, 278). Vokser den studerende fagligt på det? Selv med en begrænset succesfuld refleksion i den sidste fase kan den studerende måle sig selv på sine efterladte resultater i praksisarenaen. Refleksion, erfaring, tilfredsstillelsen ved at have bidraget må være målestokkene for den studerendes oplevelse (af succes).

### Fagets indhold

Her gennemgås kort fagets indhold, men med det formål at beskrive scenarieøvelser og de studerendes reaktioner lidt nærmere, herunder også, hvordan vi sigter mod at omskabe teorien til praktisk applicerbare læringskategorier, som den studerende kan sætte i spil i selve praksisarenaen, og som i sidste ende skal være udslagsgivende i forhold til fagets kompetencemål (nævnt ovenfor). Derudover har vi inkluderet korte udtalelser fra tidligere studerende, som de har givet i forbindelse med deres afsluttende eksamenssynopsis.

I praksisarenaen skal den studerende først og fremmest arbejde sammen med – og lede – mennesker, og derfor er det centralt, at de tager teorien og undervisningen til sig, men også at de stadig kobler den til sin egen person, så de ikke blot kan referere teori. De studerende skal kunne bruge det lærte hensigtsmæssigt, men de skal først og fremmest kunne bruge deres egen person som fundament for deres aktive handlinger og ageren i praksisarenaen. Vores generelle didaktiske overvejelser går derfor på, at vi gennem scenarieøvelser hjælper de studerende til at koble deres egne forudgående personlige, faglige og arbejdsrelaterede

erfaringer med de mere abstrakte teoretiske positioner (se uddybende eksempler nedenfor) gennem hele forløbet.

Mere konkret er fagindholdet rammesat i følgende generelle form:

1. Der undervises i en eller flere teorier inden for et givet emne på baggrund af, at de studerende har læst hjemmefra.
2. De studerende præsenteres for relevante scenarieøvelser. I forbindelse med scenariet får de studerende en eller flere øvelser, enten i form af en mere induktiv tilgang som "hvad gør du", uden at vi for eksempel foreskriver en teori, eller i form af en mere deduktiv tilgang, hvor vi for eksempel eksplicit beder dem bruge en specifik teori.
3. Vi laver en fælles opsamling, hvor de studerende deler de erfaringer, de har fået igennem scenarieøvelsen. De fortæller, hvad de selv oplever at have lært, og hvordan de mener, at det kan omsættes i forbindelse med praksis.

Denne didaktiske progression gennem punkt 1-3 skal ses som en måde at konstruere en læringsproces, der i tråd med Sennett (2009) giver personen mulighed for at oplyse sin tænkning med sine handlinger og sine handlinger med sin tænkning i en konstant bevægelse og med tiden udvikle denne bevægelse til en konstruktiv vane, eller kompetence.

Undervisningen er bygget op om de fire temaer kulturanalyse, motivationsteori, konflikthåndtering og ledelse, som vi gennemgår herunder. Derefter gennemgås også eventaktørens del af undervisningen.

#### *Temaet kulturanalyse*

Som beskrevet i kompetencemål 2 (nævnt ovenfor) er det centralt, at den studerende som teamleder både skal kunne reflektere over sig selv som leder i den konkrete kontekst samt kunne identificere og forstå, hvad der driver den enkelte frivillige og gruppen af frivillige. Grunden til, at vi lægger ud med dette tema, er, at hele omdrejningspunktet for faget er samarbejdet med – og forståelsen af – mennesker. Derfor er det centralt at klæde den studerende på til at kunne arbejde med at træde ud af sig selv og den praksis, han eller hun agerer i. Formålet med dette er at opøve ydmyghed overfor forskellig adfærd, forskellige synspunkter, holdninger og værdier.

Hensigten med dette tema er således at give den studerende praktiske værktøjer i form af for eksempel antropologisk metode (Hastrup et. al 2011) til at reflektere over sig selv, sin praksis og den mangefacetterede kontekst, som ledelseshandlingerne indgår i. For at de studerende i større grad kan prøve, hvad det vil sige at sætte sig i en andens sted, tager vi udgangspunkt i nogle små refleksionsøvelser i forhold til eksempelvis stereotypisering, fordomme, og lignende. I forbindelse med scenarieøvelserne i de efterfølgende temaer bliver kulturteorien og disse refleksionsøvelser inddraget mere eller mindre eksplicit. Eksempelvis skal de studerende opleve, hvordan det er at være i rollen som tilskuer til en konflikt og observere, hvordan den bliver håndteret.

#### *Temaet motivation*

Der undervises i motivation, motiver og selvbestemmelsesteori med den hensigt at give den studerende en forståelse for overordnede motivationskategorier (Deci & Ryan 2000 og Ågård 2015), og hvordan disse, i praksisarenaen, er centrale for at forstå den enkelte frivillige og hans eller hendes motiver og motivation for at være på NorthSide.

I tråd med undervisningen i kulturanalyse må den studerende derfor lære at fortolke den frivilliges behov gennem blandt andet kommunikation, kulturforståelse og -analyse. Det er altså centralt, at de studerende i praksismomentet bliver bedre til at forholde sig åbent og reflektivt til det, de observerer, spørger til og deltager i. Det gælder eksempelvis, hvad den enkelte frivillige betragter som succeser, hvem tager beslutninger, hvilke opgaver er kollektive og hvilke er individuelle, hvilke normer har man for fællesskab og samarbejde, hvilke underliggende motiver har den frivillige for enkelte handlinger og for at være frivillig i det hele taget.

En af de centrale styrepinde i dette tema er en række korte og simple scenarieøvelser, hvor den studerende skal håndtere tre forskellige problematikker relateret til den frivilliges specifikke behov og individuelle motivationer. Meget overordnet går et af scenarierne for eksempel på, at en frivillig sent på aftenen er træt, grædende og gerne vil hjem. Et andet scenarie går på, at en frivillig gentagende gange har oplevet ubehagelige gæster ved en indgangsport. Idet den studerendes virke som teamleder handler om selv at vurdere og beslutte, hvilke tiltag der er mest hensigtsmæssige i situationen, fortæller vi ikke de studerende, hvilke dele af motivationsteoriene de skal sætte i spil i det givne scenarie. Vi har fire forskellige scenarier, så vi deler de studerende op i fire grupper, og vi konstruerer øvelsen, så alle de studerende prøver at være både frivillig og leder. Herigennem er vores hensigt at skabe muligheden for, at de studerende kan få en lige grad af læringsudbytte. Efter hvert scenarie diskuterer de i gruppen, hvad der skete, og hvad man ellers kunne have gjort.

I evalueringen, der foretages i forbindelse med eksamen, rapporterer de studerende generelt, at øvelsen gav dem en idé om, hvordan man, gennem blandt andet kommunikation, kan være med til at motivere en frivillig. Dog rapporterede flere i 2019, at scenarierne måske var lidt for forsimplede. En studerende udtalte for eksempel "I situationen tænkte jeg over at motivere frem for at beordre [...] Det overraskede mig lidt at jeg skulle bruge så lang tid på det sammen med den frivillige, så det ville have været rart at vide før festivalen" (Evaluering, 2019). Dette indikerer, at vi skal være mere konkrete og klare i vores stilladsering af øvelsen. Vi overvejer dog stadig, hvorvidt vi skal gøre øvelsen mere kompleks, inkludere en ekstra øvelse, som er mere kompleks, eller om vi simpelthen skal være mere eksplicite omkring forholdet mellem øvelsen og praksisarenaens meget mere komplekse virkelighed.

### *Temaet konflikthåndtering*

Ved store events er der per definition mange mennesker og dermed også rig mulighed for forskellige former for – og grader af – konflikt. Som teamledere skal de studerende kunne håndtere diverse faktiske eller potentielle konflikter på en rolig, hensigtsmæssig og velovervejet måde. Derfor underviser vi i konflikthåndtering med udgangspunkt i Konflikttrappen (Hammerich & Frydensberg 2012), da den i sin natur er rettet mod praktisk anvendelse og derfor giver en række praksisnære pointer i forhold til at håndtere konflikter på forskellige niveauer og i forskellige situationer. For at skabe transfer tager undervisningen udgangspunkt i de studerendes egne erfaringer med forskellige former for konflikter i specielt deres arbejdsliv. Disse danner så fundamentet for rollespil, hvor de studerende kan arbejde med forskellige teknikker til at reflektere over, hvordan de kunne have afværget eller deeskaleret den konflikt, de stod overfor. Derefter beder vi de studerende om at bruge deres refleksioner på tre praktiske cases fra 2. års studerende, så de studerende i en mere praksisnær kontekst kan øve sig i at være ultimativt ansvarlige for at deeskalere den

iscenesatte konflikt. Til sidst fortæller den 2. års studerende, hvad der skete i situationen, hvilket diskuteres og vurderes.

Både til eksamen, men også mere uformelt rapporterer de studerende selv, at konflikthåndtering er en stor del af deres virke som teamleder, og at de i mange tilfælde kan anvende øvelserne – og den viden de har – i konflikter.

### *Temaet ledelse*

Sidst er der temaet ledelse, som er det centrale i faget, og derfor har vi det i den teoretiske del. Vores praktiske og didaktiske pointe med dette er, at ledelse i høj grad omfavner og kontekstualiserer de øvrige elementer og temaer, hvilket betyder, at det foregående skal være med til at definere indholdet i teori og scenarieøvelser i ledelsestemaet.

Man er som teamleder for frivillige leder i et fællesskab, som bygger på fælles værdier eller interesser og ikke gængse økonomiske lønnede relationer. Derfor er man nødt til at kunne vurdere den mest optimale ledelse af enhver relation og i enhver situation. Eksempelvis handler ledelsen af de frivillige om, at man, ved hjælp af værktøjer fra temaerne kulturanalyse og motivation, får en forståelse for den enkelte frivillige. Herunder også hvordan man som leder forstår den enkelte frivilliges motiver og motivationer, og hvordan man oversætter det ind i deres arbejdsopgaver, så det bliver meningsfuldt for både dem og for organisationen. Generelt skal man kunne styre en given opgave eller situation, så den bliver løst mest hensigtsmæssigt, samtidig med at man understøtter og forstærker de frivilliges motivation og gejst. Derudover er en vigtig læring, at den studerende skal kunne udvikle sig som leder ved at reflektere over sig selv, sin ledelsestil og sin rolle som leder (Boll et al. 2015).

Et eksempel på, hvordan vi sigter mod at gøre ovenstående mere anvendeligt i praksis, er, at vi beder de studerende bruge fire praktiske ledelses- og motivationsteknikker (Boll et al. 2015) til at håndtere udvalgte scenarieøvelser fra de tre foregående temaer. En central pædagogisk pointe er altså også her at give de studerende en række konkrete værktøjer, som de kan bruge som ramme for deres praktiske vurdering af givne situationer i praksisarenaen og i deres efterfølgende ledelseshandlinger og deres læring heraf.

Dag 3 og 4 - Eventaktøren underviser. Efter de to første dages undervisning er overstået, har event-organisationen ansvaret for afviklingen af de to sidste dages undervisning, hvis indhold koordineres med os. Disse to dage udgør de studerendes første egentlige møde med NorthSide-organisationen (dag 3) og deres første møde med praksisarenaen (dag 4). Her skal den studerende, jævnfør kompetencemål 2 (nævnt ovenfor), først for alvor begynde at "deltage i et fagligt og tværfagligt samarbejde med en professionel sammenhæng [...]", og derfor er det en central pædagogisk pointe for os at fastholde og understøtte den læring, som ligger i progressionen mod det virkeligheds- og praksisnære. Hovedårsagen til, at vi ikke deltager i de to dage, er således, at vores tilstedeværelse nemt kunne komme til at forvirre de studerende og gøre, at de blev fastholdt i "klasseværelseslogikken", hvor vi som undervisere både agerer autoritet og støtteperson. Det er nu medarbejderne fra NorthSide, som skal være de nye referencepersoner, og derfor skal de studerendes mindset omkring bevægelsen væk fra "skolebænken" skabes, forstærkes og understøttes.

I ovenstående gennemgang af fagets indhold fremlægger vi også samtidig forskellige didaktiske valg: Teorien fremstilles ved at bruge den som forståelsesramme af realistiske praktiske eksempler (eksemplets eller objektets situationsbundne autenticitet). Eksemplet, der altid vil være kontekstbundet, kan ikke være generisk, men vi forsøger at fremstille de

generaliserbare sider ved eksemplet. Teorien fremstilles som reflektiv ramme for den studerendes egne handlinger, dvs. en metaforståelse af de situationsbundne handlemuligheder (en performativ autenticitet).

Da selve fagets natur er praksisnært, er det centralt for os, at de studerende skal kunne omsætte teorien til værktøjer og dermed til praksis hurtigt. Derfor er vores fokus i undervisningsdelen ikke, at de skal kunne teorien en til en, men nærmere at klæde dem på til at bruge det og til at agere bedre i praksis. Hensigten er at skabe en iterativ bevægelse mellem teori og de konkrete praksisser som indgår i praksisarenaens autentiske ramme.

Scenarieøvelserne har, som nævnt, således til formål at give den studerende mulighed for at eksperimentere med teorien i praksis og herigennem øve sig i at vedblive i en kontinuerlig bevægelse mellem sin konkrete praksis og sin tænkning (Sennett 2009). Derudover fokuserer vi på, gennem at øge kompleksiteten i læringssituationerne og inddrage tidligere læring i nye øvelser, at den studerende kan øve sig i at transferere læringen fra et felt til et andet.

### Konklusion

Vores hensigt med denne artikel har været, at vores valgfag måske kan tjene som eksempel på at forklare, hvordan vi forstår fire dimensioner ved autenticitet i læring: objektiv, performativ, eksistentiel og vores tilføjelse hertil, "den iterative autenticitet i læring". Den sidste skaber vi ved at arbejde med fagets akkumulerede læring og det længerevarende samarbejdspraksisarena. Vi bryder lidt med semesterplanens struktur og gentænker case-arbejde som længerevarende. Det mener vi, at der er stor gevinst ved. Det har vi her forsøgt at forklare gennem forståelse af eksemplets dualitet og erfaringens rolle i identitetsdannelse og læring. Den iterative autenticitet er et forsøg på at begribe deltagelsens dimension, der hvor den studerende ikke blot performer, men eksperimenterer med nye udgaver af sig selv. Det er der, hvor han eller hun udvikler sig ved at tage en faglig rolle på sig. Derfor beder vi også den studerende bidrage til undervisningens scenarieøvelser for at understøtte rollen som vidensperson. Autenticitet, som vi lægger det frem her, bliver derfor (som nævnt ovenfor) en værdi i den lærende oplevelse, som har en potentiel transformativ karakter for den studerende. Det er målet for faget, og det er indsigten bag fagets læringsfaser. Vi håber, at faget kan tjene til inspiration.

### Referencer

- Boll, Frederik C. et al. [2015]: Frivilligkoordinering - Hvorfor og Hvordan?, Ingerfair
- Dolin, Jens i Rienecker, Lotte et al. [2015]: Universitetspædagogik, Samfundslitteratur
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. [2000]: Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist* Vol. 55, No. 1
- Erhvervsakademi Aarhus [2019]: Studieordning for Serviceøkonom - Del II: Institutionsdel. Online tekst tilgængelig på: <https://www.eaaa.dk/media/occiisvc/studieordning-serviceoekonom-2019-institutionsdel.pdf> (sidst tilgået d. 17/5 2020)
- Hammerich, Else og Frydensberg, Kirsten [2012]: Konflikt og kontakt, Hovedland
- Hansen, Brian Benjamin & Ingemann, Jan Holm (red.) [2016]: At se verden gennem et sandkorn - om eksemplarisk metode, Samfundslitteratur
- Hastrup, Kirsten et al. [2011]: Kulturanalyse - kort fortalt, Samfundslitteratur

- Kuhn, Thomas [1973, 1995]: Videnskabens revolutioner. Forlaget Fremad
- Laursen, Per F. [2003]: Autenticitet på dagsordenen. Online tekst tilgængelig på: [https://pure.au.dk/ws/files/730/Asterisk\\_10\\_Autenticitet\\_paa\\_dagsordenen](https://pure.au.dk/ws/files/730/Asterisk_10_Autenticitet_paa_dagsordenen) (sidst tilgået d. 17/5 2020)
- Laursen, Per F. [2007]: Den autentiske lærer, Gyldendal Uddannelse
- Laursen, Per F. [2019]: Autenticitet som didaktisk princip i FGU. Online tekst tilgængelig på: <https://emu.dk/fgu/paedagogik-og-didaktik/autenticitet/autenticitet-som-didaktisk-princip-i-fgu> (sidst tilgået d. 17/5 2020)
- Lave, Jean & Etienne Wenger [1991, 2004]: Situeret Læring og andre tekster, Hans Reitzels Forlag
- Nørgaard, Palle et al. [2015]: Håndværk og visioner: designfaglighed på humaniora, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift Vol. 10, Nr. 18
- Pedersen, Kim & Sprogøe, Jonas [2015]: Sidemandsoplæring - et helhedsperspektiv, Erhvervspsykologi vol. 13, nr. 2, juni 2015
- Saltofte, Margit & Krill, Cecilia [2017]: Portfolio i praksis - Læring, refleksion og kreativitet, Hans Reitzels Forlag
- Sennett, Richard. [2009]: Håndværkeren, Forlaget Hovedland
- Sølberg, Jan i Rienecker, Lotte et al. [2015]: Universitetspædagogik, Samfundslitteratur
- Troelsen, Rie & Tofteskov, Jens i Rienecker, Lotte et al. [2015]: Universitetspædagogik, Samfundslitteratur
- Wahlgren, Bjarne [2019]: Transfer: Transformation af læring fra undervisning til anvendelse. Online tekst tilgængelig på: <https://emu.dk/avu/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/bjarne-wahlgren-transfer-transformation-af-laering> (sidst tilgået d. 17/5 2020)
- Wang, Ning [1999]: Rethinking Authenticity in Tourism Experience i Annals of Tourism Research, Vol. 26, No. 2, pp. 349-370. Elsevier Science
- Wenger, Etienne [1998, 2008]: Praksisfællesskaber, Hans Reitzels Forlag
- Ågård, Dorthe [2015]: Motivation, Frydenlund



# DUT Guide: Strategies for criteria-aligned, fair and inclusive oral exams

Donna Hurford<sup>a,1</sup>

<sup>a</sup> Centre for Teaching and Learning, the University of Southern Denmark

The oral exam is an established assessment method in Danish higher education institutions (HEIs), favoured for its focus on oracy and authenticity. The planning and implementation of oral exams in Danish HEIs' Programmes of Study provides the context for this guide's discussion; however, the recommendations on inclusive practices are more widely applicable. This guide reviews current understanding of how oral exams can facilitate deep learning and strategies for ensuring they are criteria-aligned, fair and inclusive. The guide comprises ten practical points and links to further resources, which include praxis-based suggestions for teachers, examiners and censors with responsibility for oral exams.

## Practical Points

1. Align learning outcomes and assessment
2. Integrate preparation for the oral exam into the course
3. Reduce student anxieties
4. Ensure students experience inclusive oral exams
5. Select and design oral exam tasks
6. Share assessment criteria for the oral exam
7. Plan questions to ask during the oral exam
8. Mitigate possible biases
9. Co-examine supportively and fairly
10. Grade and give feedback and feed-forward

## Background

The oral examination is a popular assessment method in the Danish education system, a legacy from Danish High Schools' focus on oral learning (Andersen and Cozart, 2014) and a preference for authentic assessment, which is applicable to academic, employment and societal settings (Joughran, 2007). In addition, oral exams engage learners in 'cognitively elaborating' their understanding, a process found to contribute to learner motivation and deeper learning (Slavin, 2014). Ministerial law and regulations for university education require aligning course learning outcomes (LOs) and assessment methods as well as distributing a variety of assessment methods across a Programme of Study, both of which require scrutiny of assessment method selection ([www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk)). To achieve alignment and assess breadth and depth of learning, combined or mixed assessment methods can offer the fairest

---

<sup>1</sup>Contact: [dhu@sdu.dk](mailto:dhu@sdu.dk)

way to assess LOs (Biggs and Tang, 2007), and oral exams are often combined with a prior submission (Andersen and Tofteskov, 2007).

Whilst international students who are unfamiliar with oral exams need particularly clear guidance (Carroll, 2015; Roberts et al. 2000), all students benefit from clear assessment guidance (Bloxham and Boyd, 2007). Time-pressured oral exams can induce high anxiety levels (Simper, 2010), particularly for students with low self-concepts (Ringeisen et al. 2019). Nevertheless, students may still favour oral exams because of the opportunity to clarify and explain their answers (Hazen, 2020; Simper, 2010), which can make assessment more inclusive (Huxham et al. 2012). In this guide, inclusion is understood as ‘pedagogy, curricula and assessment, [which] are designed and delivered to engage students in learning that is meaningful, relevant and accessible’ (Hockings, 2010).

Oral exams can provide a forum for probing and challenging questions (Sayre, 2014; Joughran, 2007). By pre-designing criteria-aligned closed and open questions, the teacher/examiner is better equipped to facilitate quality interactions in time-pressured oral exams (Albergaria-Almeida, 2010). Such preparation facilitates the standardisation of questions and question difficulty for all examinees. If the questions are otherwise bias free, standardisation has the potential to positively affect fairness of the exam and test validity. During the course, students and the teacher can prepare for the oral exam, clarifying expectations, sharing and practising indicative questions in oral exam scenarios (Huchinson, 2019; Sayre, 2014).

By involving students in co-constructing assessment criteria and oral exam questions, their anxieties are reduced as they work with these self-assessment tools to best prepare their responses (Sadler, 2002). Examiners may prefer oral exams to written assessments as they can probe a student’s understanding and fairly assess his/her individual learning (Joughran, 1998). However, unlike the bias mitigation which may be offered by anonymous exams (Malouff and Thorsteinsson, 2016), fairness may be compromised by examiners’ biases (Roberts et al., 2000; Hazen, 2020). Effective use of strategies for addressing biases in oral exams can help allay examiners’ and students’ concerns and support pedagogically inclusive and fair assessment (Roberts et al., 2000).

### **1. Align learning outcomes and assessment**

Oral exams are clearly well aligned with LOs which focus on communication skills or the practical application of knowledge such as Objective, Structured Clinical Examinations (Harden, 1988). However, they have a broader scope when used to probe depth of knowledge and understanding and when combined with other methods such as projects, performances and written assignments (Joughran, 1998). A combined assessment methods approach can support students’ assessment performance by optimising alignment between assessment methods and diverse LOs. It is advisable for the teacher to be clear which LOs each assessment method is designed to assess and whether sharing this with the students would facilitate deeper learning. (Andersen and Tofteskov, 2007).

Besides these examples, there are courses wherein the oral exam is the sole assessment method, with the rationale that oral exams provide the most secure appraisal of an individual’s knowledge or understanding, no cheating is possible. However, this is more a security than a pedagogic rationale and one which warrants a clearer review of the alignment between LOs and assessment method and Joughran’s (1998) ‘dimensions’ of oral assessment which include primary content type, interaction, authenticity, structure, examiners and orality.

## 2. Integrate preparation for the oral exam into the course

In addition to alignment, learners need learning activities which support the learning process towards the final assessment and beyond. Hence including practice oral exams during the course focuses attention on how LOs will be assessed during the exam, whilst providing experiential opportunities for trial, error and feedback (Andersen and Tofteskov, 2007), which can mitigate student anxieties. The activity below was designed for face to face taught courses but could be readily adapted to online courses, using breakout rooms for the triads.

### *Practising oral exams*

- Share some indicative oral exam questions with the students.
- Arrange students in groups of three: one takes the examiner role, one the student role and one an observer role.
- Explain they need to practise asking and answering the questions, changing roles each time with the observer noting their observations and queries they all have about the questions and the oral exam process.
- If the oral exam will include board-work, presentations etc., include these in the task making it as authentic as possible.
- After 30 minutes (10 min in each role), reconvene and invite triads to share what they learned from the process and discuss issues.
- Add issues and responses to FAQs about the oral exam on the course's e-learning platform.

## 3. Reduce student anxieties

Oral exams are known to elicit higher anxiety levels than other assessment methods, and heightened anxiety may compromise performance and outcomes when self-efficacy is low (Ringeisen et al. 2019). Teachers can guide students towards strategies to manage anxiety, experience mastery (Bandura, 1977) and develop a growth mindset (Dweck, 2000; 2006).

Strategies which signal teacher support and accessibility include: class-time for discussing oral exams, a well monitored discussion board on the course's e-learning platform for students to post their questions, reminding students that during the exam they can request questions to be repeated or re-phrased. It is also reassuring for students to know beforehand how their examiner/s will respond if they answer incorrectly. Unambiguous examiner responses, "Try again, my question is focusing on..." can be less stressful and provide clearer signposts for an examinee than implicit, culturally intoned signals, "Mmmm".

The oral skills required in oral exams improve with practice, and rehearsing answering out loud helps students review what they do and do not know (Huxham et al. 2012; Huchinson, 2019). Providing students with a self-portrait photo of the examiner, telling them to practise their oral exam presentations and answers whilst looking at the teacher's photo on screen makes the interaction personable and familiarises students with the intense one to one situation in an oral exam.

## 4. Ensure students experience inclusive oral exams

Despite experiencing heightened anxiety, students may prefer oral to written exams because they appreciate the dialogical interaction (Hazen, 2020; Simper, 2010). However, others who experience learning, language or cultural challenges benefit from additional strategies. Group

students who are familiar and unfamiliar with oral exams and encourage them to share insights and questions. Remember students examined through an additional language may need more time to compose their answers (Roberts et al. 2000). Ensure all students have the same exam information by sharing an introduction script during the course and at the start of each oral exam:

- Introduce the student and the censor.
- Explain the structure and timing of the exam.
- Reassure the student that they can ask you to read aloud, repeat or re-phrase.
- Explain how they will find out their grade and feedback.
- Affirm that you will support them to do their best.

Students, especially those with dyslexia or other neuro-diversities (Griffin and Pollack, 2009), may struggle to remember keywords or their pronunciation. Encourage them to bring their own keyword lists and provide pen and paper; if a student is unsure how to pronounce a word, they can point to or write the word or draw a diagram to help express themselves.

### **5. Select and design oral exam tasks**

Being explicit about the purpose of the oral exam during the course, guides students towards relevant preparation (Andersen and Tofteskov, 2007). In combined assessment contexts, the examinee may start with a short review of their pre-submission and their reflections on their learning. Depending on the course alignment and the weighting of the submission, the subsequent oral exam questions may probe the depth and breadth of the examinee's knowledge and understanding beyond their submission.

Oral exams which start with the random selection of an opening question can incentivise students to revise the full course curriculum, albeit at a surface level. Sharing the list of opening questions or even indicative questions in good time prior to the oral exam, provides a revision guide for students, and help reduce anxiety. When preparing a selection of written questions to be selected from by the examinee, it is important to review the course LOs and check the alignment between them and the questions, this is especially evident in the choice of verb. For example, if the taxonomic level of an LO is in the 'application' category, then designing a pick-up question at a higher taxonomic level would be unaligned (Bloom, 1956).

### **6. Share assessment criteria for the oral exam**

Assessment rubrics can help students see how course learning outcomes align with individual assessments and clarify expectations between the teacher and students (Andrade, 2005).

By including indicative oral exam questions for each criterion, the oral exam rubric provides a helpful revision framework for students and engages the teacher in pre-planning indicative aligned questions. See the example rows from a questioning rubric for an oral exam from a Bachelors in Engineering course below.

Co-developing an oral exam rubric with students increases their ownership of the questions and supports their cognitive elaboration (Slavin, 2014) and mastery (Bandura, 1977). In Table 1, the questions in italics were designed by students on the course. Clearly, the examiners have the prerogative to elaborate on questions during the exam but having a core set of aligned questions is reassuring for all parties and helps standardise questioning (Andersen and Tofteskov, 2007).

<b>Oral Exam Questions Rubric</b>						
Bachelors in Engineering Course, 2018						
These questions are indicative of the questions you will be asked during the oral exam. We recommend that you prepare for similar questions, but do not expect to be asked the same questions as shown below.						
<b>Course Learning Outcomes</b>	<b>Danish Grade Scale</b>					
	12 Excellent performance displaying a high level of command of all aspects of the relevant material, with no or only a few minor weaknesses.	10 Very Good performance displaying a high level of command of most aspects of the relevant material, with only minor weaknesses	7 Good performance displaying good command of the relevant material, but also some weaknesses	4 Fair performance displaying some command of the relevant material, but also some major weaknesses	2 Minimally adequate performance	0 Inadequate performance  (-3 Unacceptable in all aspects is not included in this rubric)
<b>C1. Reflecting on and adjusting the project management and collaboration process of the team and project.</b>	What have you learnt from these adjustments?  How do you think your adjustment experiences will influence your future project management and team collaborations?	<i>What did you notice about the effects of your team's adjustments to project management and the collaboration process?</i>  <i>Explain the changes and why they were good changes?</i>	<i>How could you apply the same project management and collaboration process to other projects? Why?</i>	<i>Explain why you made an adjustment to the collaboration process? Highlight the reasons for the adjustment.</i>	Share an example of how your team adjusted your project's management and collaboration process.	Unable to share an example of how his/her team adjusted his/her project's management and collaboration process

**Table 1:** Oral Exam Questions Rubric

According to the course leader, the oral exam rubric "scaffolds everything". Whilst there is not time during the exam to consult the rubric, having pre-prepared the rubric and aligned the oral exam questions with the LOs "you can discuss, at a more or less abstract level, these things with the student, depending on how well he or she performs...And that rubric helps throughout the course in calming everybody down, students and teachers alike".

## 7. Plan questions to ask during the oral exam

Oral exams for course assessment are generally time-pressured, their rationale is to probe and scrutinise the examinees' understanding, and with skilful questioning, examinees can show their best. Oral exams must be fit for purpose, and if it is a group oral exam, questioning

time must be equally distributed amongst the group members (Danish Ministerial Order no. 22 of 9 January 2020). Therefore, time is of the essence and having a pre-prepared list of criteria-aligned questions before the exam will ease the examiners' burden, standardise questions and thereby help mitigate bias.

Starting with open and reflective questions, "What would you say is your most important learning achievement during the course?" provide examinees with a reassuring exam entry point. Closed questions serve useful purposes, to assess knowledge and provide a platform for open questions. However, it is worth scrutinising questions which are presented as open questions such as, "Why is that relevant?" or "What other examples do you know?" but are designed to elicit specific answers (Andersen and Tofteskov, 2007). Verb taxonomies including Bloom and SOLO can help with designing aligned questions which scaffold high order thinking and responses.

## **8. Mitigate possible biases**

Biases help us make sense of our complex world. However, they also influence our interactions and judgments (Unlimited, n.d.). Whilst anonymous marking may mitigate the effects of examiners' cognitive and personal biases (Malouff and Thorsteinsson, 2016), oral exams are more susceptible. The 'cognitive bias cheat sheet' (Benson, n.d.) raises awareness of different biases and the 'Oral Exam checklist for bias aware assessment – 15 check ins' offers specific strategies. After piloting the checklist, the course teacher concluded "this check list could help both students and teachers...the students could ask 'listen, point 8, we haven't really discussed this, what does this mean, why do we not bring this into class?'...You can spend your time in a valuable way instead of just walking through what people already know. The checklist would scaffold both students and teachers towards the exam", thereby supporting criteria-aligned, transparent and fair oral exams.

## **9. Co-examine supportively and fairly**

When co-teaching and co-examining, it is important to share understanding of the LO alignment and the purpose of the course assessment. Co-examiner expectations may still vary during the exam situation and drawing on pre-planned questions, checklists or questioning rubrics can support criteria-aligned assessment.

Currently, a third of a programme of study's graded courses must be co-examined by external censors who should ensure fair process (Danish Ministerial Order no. 22 of 9 January 2020; Andersen and Tofteskov, 2007). In good time before the oral exam it is recommended to share course and assignment information, negotiate and agree exam roles and responsibilities in line with examination regulations. As written notes must be taken during the oral exam, it is common practice for the teacher to assume the main examining role whilst the censor observes, takes notes and may ask questions.

As it is not permitted to record oral exams (Danish Ministerial Order no. 22 of 9 January 2020), an independent observer could attend a random selection of co-examined oral exams up to the deliberation phase, take notes and share their observations with the examining team. These observations would provide insights into the parity of the student experiences. To ensure GDPR compliance, students' and examiners' permission may be required for note taking (GDPR, n.d.).

## 10. Grade and give feedback and feed-forward

A time-efficient and reliable note-taking process is necessary in all oral exams, particularly when examining without a censor. By ticking off questions from a pre-prepared list and noting the quality of the responses, the examiner or censor can collect relevant and formative data. Oral exams are often time-pressured, and to aid recall and mitigate the impact of biases, it is recommended to quickly review the notes to ascertain the quality of the examinees' responses before deciding on the final grade.

If the teacher and censor disagree over a grade, the average of their grades is rounded to the nearest grade in the grade scale. However, if the average is equidistant between two grades, for example if the two grades are 4 and 7, giving an average of 5.5, the censor's grade determines the final grade (Danish Ministerial Order no. 114 of 3 February 2015). This reinforces the importance of explicit assessment criteria and mutually agreed weighting prior to the exam. For feedback to be informative, it should exemplify how the students' answers matched the criteria for the confirmed grade and from a feed-forward perspective, include recommendations for ongoing deep learning and strategies for improving or developing their oral exam technique.

### Conclusion

The oral exam provides a unique assessment opportunity for examiners to probe an examinee's understanding and to scaffold a dialogue with challenging questions whilst simulating an authentic context. As oral exams are often time-pressured, preparation by the examiner and examinees is imperative. To achieve a quality oral exam interaction, through which the examinee's learning is fairly and accurately assessed the teacher explicitly aligns the oral exam with the course LOs and the teaching and learning process. Oral exams can induce high anxiety levels. However, if well managed, examinees can learn from and appreciate the opportunity to explain their understanding. Examiners must, however, be mindful of the impact of biases during the oral exam and implement bias mitigation strategies. Resources such as checklists can support all aspects of oral exam preparation, ensure the examiners' attention to bias mitigation and reassure students that the exam is criteria-aligned, transparent and fair.

### References

- Albergaria-Almeida, P. (2010). Classroom questioning: teachers' perceptions and practices. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 305–309
- Andersen, H.L., and Cozart, S. (2014). *Assessment Methods and Practices in Higher Education in Denmark – Working Paper*. Available at <https://forskning.ruc.dk/da/publications/assessment-methods-and-practices-in-higher-education-in-denmark>
- Andersen, H.L., and Tofteskov, J. (2008). Oral examination and assessment. Translation of chapter 7 in Andersen, H.L., and Tofteskov, J. *Eksamen og Eksamensformer, betydning og bedømmelse*. Samfundslitteratur. Available at: [http://www.intluniversity.dk/fileadmin/www.intluniversity.dk/Powerpoints/Oral\\_exam\\_ination\\_and\\_assessment.pdf](http://www.intluniversity.dk/fileadmin/www.intluniversity.dk/Powerpoints/Oral_exam_ination_and_assessment.pdf)

- Andrade, H. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53 (1) 27-30
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215
- Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen) BEK nr 114 af 03/02/2015. Available at: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/114>
- Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen) BEK nr 22 af 09/01/2020. Available at: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/22>
- Benson, B (No date). Cognitive Bias Cheat Sheet. Available at: <https://medium.com/better-humans/cognitive-bias-cheat-sheet-55a472476b18>
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd ed.). Buckingham: SRHE and Open University Press
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bloxham, S. and Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide*. Maidenhead: Open University Press
- Carroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. London: Routledge
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. London: Taylor and Francis
- Dweck, C. (2006). *Mindset How You Can Fulfil Your Potential*. London: Constable and Robinson Ltd.
- GDPR, (no date). Available from <https://www.datatilsynet.dk/>
- Griffin, E. and Pollack, D. (2009). Student Experiences of Neurodiversity in Higher Education: Insights from the BRAINHE Project. *Dyslexia*. DOI: 10.1002/dys.383
- Harden, R. (1988). What is an OSCE? *Medical Teacher*, 10(1), 19-22
- Hazen, H. (2020). Use of oral examinations to assess student learning in the social sciences. *Journal of Geography in Higher Education*. DOI:10.1080/03098265.2020.1773418
- Hockings, C. (2010). 'Inclusive teaching and learning in higher education: a synthesis of research'. Available from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education-synthesis-research>
- Huchinson, S. (2019). Assessing oral presentations – Style, substance and the razzle dazzle trap in Bryan, C. and Clegg, K. (ed.) *Innovative Assessment in Higher Education* (2nd ed.) 88-100
- Huxham, M., Campbell, F., Westwood, J. (2012). Oral versus written assessments: a test of student performance and attitudes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37 (1), 125-136



- Joughin, G. (1998). Dimensions of Oral Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 367-378
- Joughin, G. (2007). Student conceptions of oral presentations. *Studies in Higher Education*. 32 (3) 323-336
- Malouff, J.M. and Thorsteinsson, E.B. (2016). Bias in grading: A meta-analysis of experimental research findings. *Australian Journal of Education*, 60 (3) 245–256
- Roberts, C., Sarangi, S., Southgate, L., Wakeford, R. and Wass, V. (2000). Oral examinations—equal opportunities, ethnicity, and fairness in the MRCGP' *British Medical Journal*, 320 (5), 370-374
- Ringeisen, T., Lichtenfeld, S., Becker, S. and Minkley, N. (2019). Stress experience and performance during an oral exam: the role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol. *Anxiety, Stress, & Coping*, 32 (1), 50-66
- Sadler, R. (2002). Ah! ... so that's 'quality' in Schwartz. P. and Webb, G. (ed.) *Assessment: case studies, experience and practice from higher education*. London: Kogan Page, 130-136
- Sayre, E.C., (2014). Oral Exams as a tool for teaching and assessment. *Teaching Science*, 60 (2), 29-33
- Simper, T. (2010). A comparison of an oral assessment with a traditional paper exam within a final year nutrition module. *Educational Research and Reviews*, 5 (8), 427-431
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative learning and Academic Achievement: why does groupwork work? *Anales de psicologia*, 30 (3) 785-791
- Tversky, A. and Kahneman, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science, New Series*, 185 (4157) 1124-1131. Available at: <http://links.jstor.org/sici?sici=0036-8075%2819740927%293%3A185%3A4157%3C1124%3AJUUHAB%3E2.0.CO%3B2-M>
- Unlimited (no date). Insights and resources on bias aware teaching and learning. Available at: <http://unlimited.sdu.dk/>

# DUT Guide: Studielederråd

Jens Dolin<sup>a,1</sup>

<sup>a</sup> Professor emeritus, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet

## Praktiske pointer

1. Du skal ville noget med jobbet
2. Få klarhed over rollen og betingelserne
3. Undervisning er vigtigere end forskning
4. Forskningsbaseret undervisning er også undervisning baseret på forskning i undervisning
5. Basér dine beslutninger på valide data
6. Find gode legekammerater, og inddrag de studerende
7. Pas på dig selv

## Baggrund

Studielederens officielle rolle er fastlagt i Universitetsloven:

*Studielederen har til opgave i samarbejde med studienævnet at forestå den praktiske tilrettelæggelse af undervisning og af prøver og anden bedømmelse, der indgår i eksamen. Studielederen godkender opgaveformulering og afleveringstidspunkt for kandidatspecialet samt i tilknytning hertil en plan for vejledningen af den studerende. (<https://danskelove.dk/universitetsloven>)*

Rollen er så løst beskrevet, at der er rig mulighed for fortolkning og udvikling af forskellige praksisser, og det er også, hvad der er sket. I sin ph.d. interviewede Thomas Harboe (2013) en række studieledere om deres opfattelse af studielederrollen, og der tegnede sig et billede af en løst defineret ledelsesfunktion, som var præget af forhandling og løse koblinger til deres omgivelser. Studielederne gav klart udtryk for, at deres arbejde var stærkt underlagt den New Public Management-politik, der på det tidspunkt gav sig udslag i styringsmæssige reformer, som de så skulle implementere. Sådan er det stadig. Uddannelsesområdet er præget af stramninger og kontrol og reguleringer, selv om der ses tendenser til, at andre værdier begynder at præge debatten og den førte politik. Men når universiteterne presses af NPM-tiltag som fx akkreditering eller af nedskæringstiltag som fx fremdriftsreform og 2 % nedskæring, så er det ofte studielederen, der skal få det til at fungere.

Studielederen er således en typisk mellemlider med mange opgaver og et ansvar for, at uddannelserne rent faktisk fungerer – uden formel kompetence til at bestemme over ressourcer og personale. Klemmt mellem ledelse, VIP'ere/TAP'ere og studerende og under meget forskellige vilkår, hvad angår det timemæssige omfang af ledelsesfunktionen, og hvad angår

---

<sup>1</sup> Kontakt: [dolin@ind.ku.dk](mailto:dolin@ind.ku.dk)

nærhed til ledelsesstregen, skal studielederen få enderne til at mødes på en måde som gør alle tilfredse – eller lige utilfredse.

Således kan Harboe et al. (2017) slå fast, at studieledelse "... kræver studieledere, der til stadighed kan balancere kompetent mellem pædagogisk og administrativ ledelse samt mellem det personlige, det lokale og det organisatoriske niveau på universitetet" (s. 48).

Det følgende er nogle råd til at kunne navigere helskindet og helhjertet gennem studieledelsens minefyldte farvand.

### 1. Du skal ville noget med jobbet

Det er en dårlig indgang til studielederjobbet, hvis du har accepteret det som et borgerligt ombud – flaskehalsen pegede på dig, men du er helst fri. Det skal ikke være en sur pligt, du er blevet pålagt, men en mulighed for at få gennemført nogle af dine undervisnings-/uddannelsesmæssige visioner. Og hvis du ikke har nogle sådanne, skal du overbevise din ledelse om, at du ikke er den rette på posten. Eller se at få nogle! Som eksempel indeholder denne artikels råd 3 og 4 nogle grundlæggende principper og holdninger til undervisning, som kan udgøre et værdimæssigt grundlag for at få realiseret nogle mere konkrete tiltag. Men det vil ikke være let.

Universiteterne er på mange måder meget træge systemer, hvor ændringer ofte er oppe imod både universitetets egne traditioner og eksterne styringsforhold. Det kan derfor i praksis være nødvendigt at balancere mellem at tilgodese et teknokratisk ledelsesgrundlag (det kunne fx være din nærmeste ledelse), der ofte er baseret på tal, målopfyldelse, ledelsesstregens logik m.m., og et mere værdibaseret ledelsesgrundlag, som følger nogle traditionelle universitetsværdier, såsom dialog, det antiautoritære, den studerende i centrum m.m., som de fx er beskrevet af Christiansen et al. (2013). Men fronterne kan trækkes op på andre måder. Det kan være, at ledelsen gerne vil fremme nogle nye, pædagogiske tiltag, mens dele af underviserkorpset anser sådanne ændringer som et angreb på deres traditionelle metodefrihed. Pointen er, at uanset hvem der forfægter hvilke synspunkter, og uanset hvor mange opgaver med løbende deadlines man pålægges, så er det vigtigt at arbejde for de værdier, som man er gået ind i jobbet med. Ellers risikerer man at ende som det, Finn Wiedemann (2018) karakteriserer som en pedel: "Det meste af tiden er studielederen dog snarere en universitetspedel, som skal løse simple driftsspørgsmål uden at have tid til eller mulighed for at involvere sig i opgaver af strategisk og udviklingsmæssig karakter" (s. 128).

Man kan som studieleder let få den opfattelse, at det afgørende er alt det, der kan måles: overholdelse af svarfrister, frafald, arbejdsløshedsdata, evalueringer m.m. Ofte overses det, at forbedring af de målbare data (forhåbentlig) er baseret på hensigtsmæssige kvalitative og strategiske tiltag.

Det er vigtigt, at drift og tilpasning ikke tager al tiden, så der ikke er overskud til at kunne arbejde for dine visioner og i et større perspektiv udvikle og kvalitetsforbedre uddannelserne og undervisningen. Derfor skal du som studieleder dels samarbejde med linjeledelsen (fx en vice- eller institutleder), dels være løbende skarp på, hvad der er muligt, og hvad du bør glide af på, hvilke opgaver der skal prioriteres højest og hvilke du kan tage lettere på og måske få hjælp til. Men fasthold et fokus på at få realiseret dine ideer og visioner. Og husk: Du er (forhåbentlig) indstillet af studienævnet, den sidste rest af demokrati i universitetssystemet, så du har opbakning fra basis.

## 2. Få klarhed over rollen og betingelserne

For at kunne gennemføre dine visioner – eller bare for i det hele taget at overleve i et stressende krydsfelt – må du sikre dig så gode arbejdsbetingelser som muligt. Studielederfunktionen indeholder ganske mange administrative rutineopgaver, og de skal helst ikke tage al energien fra det, du gerne ville med jobbet. Før du accepterer jobbet, kan du evt. spørge den tidligere studieleder, hvad der er svært og arbejdstungt ved jobbet, og hvordan du kan aflastes administrativt – og få lovning på, at du som studieleder får de nødvendige ressourcer. Det kan være som en hensigtserklæring, men bedre er det, hvis du på forhånd har nogle bestemte områder, du gerne vil arbejde med og have accept af og ressourcer til at gøre noget ved. Sørg for at få det hele på mail, for selv om samtaler er gode til at opnå enighed, så er det skrevne ord mere forpligtende. Skriv evt. en mail til dine samtalepartnere efter et møde, hvor du opridser det, I blev enige om. Du kan også ved større afgrænsede opgaver bede om en resultatkontrakt med ledelsen, hvor du har krav på et engangstillæg, når opgaven er fuldført.

Dine ønsker til gode arbejdsbetingelser hænger tæt sammen med, hvilken ledelsesrolle du selv og din arbejdsgiver forestiller sig, du skal varetage som studieleder. Før du accepterer jobbet, kan det være godt at have en samtale om, hvilke perspektiver for udvikling af studielederfunktionen du selv og din ledelse forstiller sig. Skal funktionen knyttes tættere til ledelseslaget, fx ved at den tildeles egentlige ledelsesfunktioner eller samarbejder tæt med dekanatet om ledelsesbeslutninger, med fare for at fjerne sig fra undervisere og studerende? Denne løsning anbefales entydigt af Kvalitetsudvalget (2. delrapport s. 128). Eller skal studielederfunktionen aflastes ved, at nogle af opgaverne varetages af administrativt personale? Der er ganske mange modeller i spil, men det virker sandsynligt, at jo mindre formelt studielederfunktionen er beskrevet, jo mere afhænger dens succesfulde realisering af personlige egenskaber hos studielederen og af vedkommendes opbakning i studiemiljøet.

## 3. Undervisning er vigtigere end forskning

Dette er sagt lidt provokerende, men er ikke helt forkert. Det afhænger selvfølgelig af, hvilken målestok man bruger, og det er uden for artiklens rammer (og forfatterens kompetencer) at vurdere fx de samfundsøkonomiske effekter af henholdsvis forskningen og undervisningen på de videregående uddannelser. Der produceres meget specialiseret viden på de videregående uddannelsesinstitutioner, og deres forskere har en vigtig rolle som i vid udstrækning uafhængige eksperter. Men jeg vil hævde, at universiteternes største bidrag til samfundet er de kandidater, som de uddanner til at udfylde vigtige funktioner i samfundet. Denne argumentation kan anes i en af Kvalitetsudvalgets rapporter:

”Videregående uddannelse er derved ikke alene en forudsætning for, at samfundet kan producere ny viden, men også en forudsætning for at anvende ny viden. Hvert år produceres op mod to millioner nye videnskabelige artikler, som hele verden i princippet har adgang til. Det er naturligvis vigtigt for et land at bidrage til denne vidensproduktion. Men det er endnu mere afgørende at have kapacitet til at udbrede og omsætte den nye viden til gavn for samfundet gennem veluddannede borgere” (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, s. 3f (her citeret uden noter)).

Det er oplagt, at graden af ‘veluddannedhed’ er helt afhængig af kvaliteten i uddannelserne, og det er en central pointe, at universiteternes massive prioritering af forskningen, og arbejde med at skaffe store forskningsbevillinger, har haft en uheldig negativ effekt på

undervisningens kvalitet. Traditionelt har forskningen været i front på universiteterne, både hvad angår bedømmelse af universiteternes status, og hvad angår de ansattes løn og advancement. Mange af de sidste års rapporter om videregående uddannelser udtrykker – berettiget – bekymring over undervisningens ringe status i forhold til forskningen. Selv om der er sket fremskridt, og der mange steder lægges større vægt på undervisningen, og der er etableret en formel ligestilling, er det stadig sådan, at ansættelser og forfremmelser primært foretages på baggrund af forskningsresultater. De fleste ansatte vil gerne engagere sig i undervisning, men de siger meget realistisk, at det vil være på bekostning af forskningsindsatsen – og dermed på bekostning af vedkommendes akademiske karriere. Kun én ud af ti universitetsundervisere mener, at kvaliteten af deres undervisning betyder noget, i forhold til hvad de tjener og i forhold til deres forfremmelsesmuligheder (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015, s. 20).

Afsnitoverskriften er derfor ikke et råd, men snarere en indsigt, man som studieleder kan have i baghovedet, når jobbet føles op ad bakke, samtidig med at man arbejder på at sikre en ligeværdighed mellem forskning og undervisning. Som det udtrykkes i Kvalitetsudvalgets anden rapport:

”Det nuværende offentlige bevillingssystem giver efter udvalgets opfattelse incitament til fremme forskningens kvalitet, men ikke til at fremme kvalitet og relevans i de videregående uddannelser. Derfor finder udvalget, at der fra centralt hold er behov for i højere grad end tilfældet er i dag at sidestille forskning og uddannelse i de økonomiske incitamentsstrukturer, der er for institutionerne og deres ansatte” (Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2014, s. 135).

Erkendelsen af, at undervisningen bør have status på niveau med forskningen, kan også udgøre et grundlæggende drive for ens arbejde som studieleder ved løbende at påpege, at kompetente kandidater udvikles gennem højkvalitetsundervisning – ikke gennem studiefremdrift og dimensionering og ikke gennem selvstændiggjort forskning.

#### **4. Forskningsbaseret undervisning er også undervisning baseret på forskning i undervisning**

Universiteterne skal levere forskningsbaseret undervisning. Det er indskrevet i Universitetslovens §2, og der er opbygget et omfattende begrebsapparat til forståelse heraf (Dohn og Dolin, 2013; Damsholt et al., 2018).

Det er en vigtig studielederfunktion at sikre dette. Men pointen med overskriften er egentlig en helt anden, nemlig at undervisning som aktivitet også bør være baseret på forskning i, hvad god undervisning er. God undervisning er heldigvis et vidt begreb, og det er ikke muligt at pege på én bestemt måde at tilrettelægge undervisningen på som den rigtige – ud over på et relativt højt generaliseringsniveau (Dolin og Ingerslev, 2017). Men selv sådanne generelle retningslinjer for god undervisning, som fx effektiv brug af feedback, studenteraktivering etc., skal tilpasses den konkrete situation. Derfor er kendskab til forskellige pædagogisk-didaktiske metoder og evnen til at kunne vælge mellem og meningsfuldt implementere forskellige undervisnings-tiltag en central kompetence for den gode underviser – og dermed er det vigtigt for en studieleder at kunne indgå kvalificeret i sådanne overvejelser.

Som følge heraf forudsætter studielederjobbet kendskab til didaktiske grundbegreber. Hvis du ikke har taget et universitetspædagogisk grundkursus, kan du evt. følge et for at finde ud af,

hvorledes det universitetspædagogiske felt aktuelt ser ud. Hold dig desuden løbende orienteret, fx ved at læse Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift og deltage i DUN-konferencerne. Herigennem får du også nogle flere nuancer på hele det uddannelsespolitiske felt, som kan være nyttige til at supplere mere officielle kanaler.

## 5. Basér dine beslutninger på valide data

Her er vi inde på et centralt forhold i studieledelsen. Uddannelsespolitiske og undervisningsmæssige beslutninger bør tages på et så velinformeret grundlag som muligt. "To nylige rapporter peger på, at dette ikke er tilfældet, og at det især halter med hensyn til det mere systematiske og standardiserede ledelsesgrundlag (Kvalitetsudvalget 2015; Rigsrevisionen, 2008)". Sådan skriver Thomas Harboe, Camilla Rump, Jette Hyldegård og Jesper Bruun (2017) i deres artikel om informationskompetente studieledere (s. 49). Her gennemfører de selv en spørgeskemaundersøgelse af 66 studieledere og konkluderer, at "... studielederne bruger uformelle og anekdotiske videnskilder i signifikant højere grad ( $p < 0,05$ ), end de bruger administrative eller forskningsbaserede kilder til viden om pædagogiske forhold (bredt forstået)" (s. 59). Rigsrevisionsrapporten siges at tegne "et billede af en ad hoc-præget studieledelse uden helhedsorientering og uden systematisk brug af de udviklingsredskaber, der faktisk findes" (op.cit., s. 49), og Kvalitetsudvalget refereres for at anbefale "... flere standardiserede kvantitative opgørelser af generel og systematisk karakter". Herved forstås studenterevalueringerne som et systematisk og standardiseret ledelsesgrundlag.

Hverken den overvejende anekdotiske eller den overvejende administrative tilgang giver et tilstrækkeligt vidensgrundlag for kvalitetsudvikling. Det første giver sig selv, men også den administrative tilgang, ofte baseret på kvantitative evalueringsdata, som traditionelt tillægges stor vægt i administrative systemer, er det vigtigt at advare imod.

Ret omfattende forskning konkluderer, at studenterevalueringer af kursusmoduler er ikke-valide og nogle gange direkte misvisende. Således udtaler en række forskere/undervisere at:

"... standardiserede studenterevalueringer er meget problematiske ift. at vurdere og udvikle kvalitet i uddannelser; ja, endda at de kan modvirke kvalitetsudvikling. Her er fem af de mest slående problemer med studenterevalueringer, som forskningen har påvist:

- Der er ingen sammenhæng mellem gode evalueringer og læringsudbytte – måske endda det modsatte
- Studerendes evalueringer afhænger af, om de forventer at få en god karakter
- Fokus på at få gode evalueringer kan få undervisere til at sænke kursers læringsniveau
- Studerende giver dårligere evalueringer af undervisere, der stiller store krav til dem
- Studerende giver lavere evalueringer til kvindelige undervisere"

(Dalsgård et al. (2017)).

På trods heraf vil man som studieleder utvivlsomt komme til at arbejde en del med de individuelle studenterevalueringer af kurser, og fremover vil dette arbejde sandsynligvis blive suppleret med en forholden sig til studenterevalueringer på et mere aggregeret niveau. Et enigt Folketing vedtog i 2017 en aftale om et nyt bevillingssystem for de videregående uddannelser, som lader op til 5 % af institutionernes grundtilskud afhænge af resultatet af en spørgeskemaundersøgelse blandt institutionens studerende. Det såkaldte 'Læringsbarometer' (<https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/laeringsbarometer>) afdækker studerendes oplevelser af læringsmiljøet på deres uddannelse og deres egne tilgange til læring gennem

spørgsmål om henholdsvis feedback, motivation, underviserinteraktion m.m. samt læringstilgang og dybde/overfladelæring. De 37 spørgsmål retter sig i vidt omfang mod de studerendes (opfattelse af) undervisning(en) og egen læring, hvilket utvivlsomt vil kunne generere interessante data. Men det vil være data, som ikke kan stå alene. Wilson et al. (1997, p. 48) anbefaler, at sådanne aggregerede undersøgelser på institutionsniveau skal ses som udgangspunkt snarere end slutpunkt i enhver evalueringsproces, og at undersøgelsens resultater skal bruges til at indikere, hvor man kan undersøge for underliggende faktorer, der kan påvirke undervisningskvaliteten.

Hvad er så 'gode' data, som studielederen kan tage beslutninger ud fra? Harboe et al. (2017) skitserer en tredje studieledelsesmodel som alternativ til den kollegiale og den bureaukratiske, nemlig 'scholarship of educational leadership'. Denne studielederposition indebærer en forskningstilgang til viden om den undervisning og de uddannelser, man skal kvalitetsudvikle. Omhyggeligt, metodisk, skeptisk, transparent samler man ny viden, som man fremlægger for og diskuterer med sine undervisere, studerende og ledere. Dette vil for de fleste være en ny studielederrolle, som skal bygges op fra grunden, og det er ikke på forhånd fastlagt, hvilke elementer der skal indgå i den.

Studenterevalueringer vil utvivlsomt være en del af datagrundlaget, men langt fra den vigtigste og derfor suppleret med mange andre – som du selv må udvikle. Efter en sønderlemmende kritik af skriftlige studenterevalueringer kommer Hornstein (2017) og Stark & Freishtat (2014) med nogle præcise advarsler i forhold til brug af dem og en række forslag til andre datakilder, primært observationer og indsamling af andre former for materiale.

Men først og fremmest: Snak med underviserne og de studerende. Kun 60 % af de 200 medvirkende studieledere i 2008-undersøgelsen havde halvårligt eller årligt møde med de interne undervisere, og kun 45 % havde halvårligt eller årligt møde med de eksterne undervisere (her refereret efter Harboe et al. (2017, s. 49)). Dette er tilfældet til trods for, at det er underviserne og de studerende, der har skoene på og derfor ved, hvor de trykker, og kun ved at tale med dem får du et dækkende billede af vilkår og ønsker. Og det giver ikke anekdotiske data, hvis samtalerne er strukturerede og omfatter et repræsentativt udsnit af populationen.

Som leder har du magt og ressourcer til at tage initiativer. Opret fx dialogfora hvor forskellige grupper sender repræsentanter, og afhold jævnligt møder med en grundig dagsorden (og kaffe og kage og frugt), gerne suppleret med et oplæg fra en af deltagerne eller en ekstern person. Sæt fx undersøgelser i gang af relevante problematikker.

Samarbejd gerne med det pædagogiske center. Du kan her få støtte til at indsamle og tolke data om undervisningen.

## **6. Find gode legekammerater, og inddrag de studerende**

Som det tydeligt fremgår af det foregående, kan du ikke fungere tilfredsstillende som studieleder uden støtte fra og samarbejde med en række nøglepersoner, som du ofte selv må samle sammen. Find centrale alliancepartnere i form af ildsjæle, studenterpolitikere, ledelsesrepræsentanter m.fl., som har ytret sig om og har en klar holdning til undervisning og uddannelse. Opbyg herigennem et netværk af personer, der kan tjene som refleksions- og sparringspartnere, og som kan støtte dig i dit arbejde og i at få gennemført nødvendige tiltag. Pas på, at gruppen ikke bliver opfattet som en lukket loge, fortæl gerne om den og lad den være åben for alle.

Uddannelsesudvikling er også uddannelsespolitik, og politik er ikke altid 'de rene hænders handlinger'. Det kan være nødvendigt at udføre lobbyarbejde, arbejde lidt i det skjulte. Ofte kan det betale sig at invitere sig selv på en kop kaffe, at fodre ledelsen med ideer, som den så selv kan fremsætte, at støtte andre af taktiske grunde osv. I min egen ledelsestid var en af de vigtigste alliancepartnere i udvikling af uddannelserne ofte de studerende. De har en umiddelbar interesse i at udvikle undervisningen, de er velorganiserede, og de er ukonventionelle og handlingsorienterede.

## 7. Pas på dig selv

Det sidste råd handler om dig selv som person. Hvis du ikke har været i en ledelsesposition før, vil du utvivlsomt blive overrasket og overvældet over arbejdsbyrden og de mange interesse modsætninger, du involveres i. Det betyder, at du har brug for støtte, både moralsk og fagligt/politisk, til at gennemføre dine visioner og konkret til at klare arbejdsbyrden. Men du skal også være opmærksom på de stress-farer, der ligger i jobbet. Hvis du føler dig stresset, "er det vigtigt, at du standser op, passer godt på dig selv og tager hånd om det, der stresser dig", står der på Lederne.dk (<https://www.lederne.dk/faa-hjaelp-og-svar/trivsel-og-stress/dig-selv/stresset>), hvor du kan tage en stresstest og få gode råd.

Vær opmærksom på, hvorledes studielederjobbet påvirker og indgår i din egen karriere. En garvet studieleder bemærkede ved udarbejdelsen af denne artikel, at man kan argumentere for kun at påtage sig studielederfunktionen på den sidste del af karrierevejen: "Hvis man drømmer om at blive professor, vil det være decideret dumt at blive studieleder, inden man var nået dertil, medmindre ens forskning ligger inden for uddannelse/undervisning", bemærkede hun. Så hvis du kun påtager dig studielederjobbet for at blive pedel, kan det risikere at sætte dig tilbage karrieremæssigt. Men hvis du arbejder på at realisere nogle visioner og kan fremvise resultater, kan du referere til disse senere i karrieren. Brug anledningen til din egen kompetenceudvikling, tag fx et studielederkursus eller et projektlederkursus, som både kan formalisere dine kompetencer og give støtte til at klare arbejdet, opbyg dit nationale og internationale netværk og markér dine succeser, således at du kommer styrket ud af studielederjobbet.

## Referencer

- Christiansen, F. V., Harboe, T., Horst, S., Krogh, L. & Sarauw, L. L. (2013). Udviklingstendenser i universitetets rolle. I Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (red.): Universitetspædagogik. Frederiksberg: Samfundslitteratur. s. 15-41
- Dalsgård et al. (2017). <https://www.altinget.dk/forskning/artikel/undervisere-her-er-de-fem-stoerste-problemer-med-studenterevalueringer>
- Damsholt, T., Jensen, H. N. og Rump, C. Ø. (red.) (2018). Videnskabelse på universitetet. Veje til integration af forskning og undervisning. København: Samfundslitteratur
- Dohn, N. B. og Dolin, J. (2013). Forskningsbaseret undervisning. I: Rienecker, L.; Jørgensen, P. S.; Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (red.): Universitetspædagogik. Frederiksberg: Samfundslitteratur. s. 43-64
- Dolin, J. og Ingerslev, G. H. (2017). Undervisning og læring. I: Dolin, J., Ingerslev, G. H. og Jørgensen, H. S. (red.): Gymnasiepædagogik. København: Hans Reitzels Forlag. s. 137-155



- Harboe, T. (2012). Subtil ledelse i en ny og mere insisterende form - et kvalitativt studie af studieledere ved danske universiteter. Syddansk Universitet
- Harboe, T. (2015). Danske studieledere står ved en kritisk skillevej. DUT nr. 15, s. 22-33
- Harboe, T., Østerberg, C. R., Hyldegård, J. og Bruun, J. (2017). Informationskompetente studieledere - om sammenhænge mellem studielederes brug af videnskilder og deres ledelsestilgange. DUT nr. 22, s. 48-63
- Hornstein, H. A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. Cogent Education, 4: 1304016
- Stark, P. B. & Freishtat, R. (2014). An evaluation of course evaluations. ScienceOpen.com. doi:10.14293/S2199-1006.1.SQR-EDU. AOFRQA.v1Stark. <https://www.scienceopen.com/document/vid/42e6aae5-246b-4900-8015-dc99b467b6e4?0>. Hentet 30. november 2019
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015). Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser. <https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal>. Hentet 30. november 2019
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2014). Høje mål (2. delrapport). <https://ufm.dk/uddannelse/rad-naevn-og-udvalg/tidligere-rad-naevn-og-udvalg/kvalitetsudvalget/publikationer/hoje-mal-rapport-2>. Hentet 30. november 2019
- Wiedemann, F. (2018). Studielederen. Nyttig idiot eller maskinmester? DUT nr. 24, s. 120-133
- Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire. Studies in Higher Education, 22 (1), pp. 33-53

# DANSK UNIVERSITETSPÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Årgang 15, Nummer 29/2020

Titel: Autentisk læring

**Sponsoreres af** Dansk Universitetspædagogisk Netværk

## REDAKTION

Ansvarshavende redaktør

Katrine Lindvig

Institut for Naturfagernes Didaktik

Københavns Universitet

Rie Troelsen

SDU Universitetspædagogik

Syddansk Universitet

Lotte Dyhrberg O'Neill

SDU Universitetspædagogik

Syddansk Universitet

Kamilla Pedersen

Forskningsbaseret Center for Universitetspædagogik - Undervisningsudvikling

Aarhus Universitet

Ole Eggers Bjælde

Science & Technology Learning Lab

Aarhus Universitet

Signe Skov

Institut for Mennesker og Teknologi

Roskilde Universitet

Ulla Bergen

Teaching & Learning

Copenhagen Business School