

DUUT

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

**PÆDAGOGISKE  
EKSPERIMENTER**

ÅRGANG 17

**NR.33  
/2022**

# Indholdsfortegnelse

## Leder

Nu har du også mulighed for at debattere i DUT.....1  
*Lotte Dyhrberg O'Neill*

## Faglige artikler

Effektevaluering af adjunktuddannelse i en programteoretisk ramme – et casestudie.....2-20  
*Marianne Ellegaard, Kristian Kildemoes Foss*

Oecon-uddannelsen på AAUBS – Pluralisme og Problem-Based Learning.....21-30  
*Finn Olesen, Mogens Ove Madsen*

## Videnskabelige artikler

Pandemins påverkan på universitetslärares pedagogiska praktik.....31-46  
*Marie Leijon, Martin Stigmar*

Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser .....47-64  
*Kim Holflod, Mathias Sune Berg*

The ideal philosophy student:  
A qualitative study of the transition into first year higher education .....65-78  
*Andrea Fransiska Møller Gregersen, Henriette Tolstrup Holmegaard*

Clinical problem-based medical education: A social identity perspective on learning.....79-96  
*Nicolaj Johansson, Susanne Nøhr, Tine Lass Klitgaard,  
Diana Stentoft, Henrik Vardinghus-Nielsen*

Emotionelt arbejde og læring i asynkron peer-feedback.....97-115  
*Helle Merete Nordentoft, Karen Louise Møller*

## Anmeldelser

Anmeldelse af 'Værdiskabende workshops - Trin for trin'  
*Pernille Stenkil Hansen*.....116-118

Anmeldelse af 'Digitale læringsrum'  
*Jens Jørgen Hansen*.....119-121

# Nu har du også mulighed for at debattere i DUT

**Lotte Dyhrberg O'Neill**<sup>1</sup>, Ansvarshavende redaktør for Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

Nu er det en realitet! DUT har fået et nyt artikelformat, som komplementerer de eksisterende formater (videnskabelig artikel, faglig artikel og DUT-guide), så tillad os at kippe lidt med flaget. Formatet har vi kaldt "Debatterende artikel", og vi synes selv, at titlen beskriver genren ret præcist. I en debatterende artikel får du mulighed for at komme med et indlæg til den danske universitetspædagogiske debat om emner, som er af bredere relevans for DUT's læserskare. Omfanget af en debatterende artikel er højst 3.000 ord (ekskl. referencer), men bidrag må også gerne være kortere. Nu har du muligheden for at stille dig op på ølkassen og blive hørt, men husk lige at orientere dig lidt nærmere om redaktionsprocessen og kriterierne for debatterende artikler [her](#), før du kaster dig ud i det. Vi glæder os rigtig meget til at modtage og læse dit bidrag.

Jeg vil også gerne benytte denne leder til at takke alle forfattere, redaktører, bedømmere og anmeldere, som har bidraget til indholdet i dette nummer af DUT. Tak, fordi I deler jeres erfaringer og ekspertise til gavn for os alle. I er med til at gøre os alle klogere – ikke kun på universitetspædagogikkens betydning og udfordringer, men også på, hvordan den praktiseres i mange forskellige kontekster. I dette nummer er vi så heldige, at vi får lov at høre om, hvordan problembaseret læring kan benyttes i et traditionelt "hårdt" fag som økonomi, om studerendes transition til bachelorprogrammet i filosofi, og om et socialt identitetsperspektiv på medicinsk uddannelse. Der er også to artikler, som hver især vidner om de påvirkninger og forandringer af universitetsuddannelser som følge af teknologiers mere eller mindre planlagte indtog. Den ene handler om, hvordan den digitale omstilling udløst af pandemien har påvirket undervisningspraksis. Den anden stiller skarpt på sammenhænge mellem læring og det emotionelle arbejde, der kan være forbundet med asynkron peer-feedback. Du kan sågar finde en artikel om brugen af programteori som ramme for evaluering af adjunktuddannelser, og én om legende tilgange til læring, didaktik og pædagogik på videregående uddannelser. Vi synes, at artiklerne i dette nummer vidner om den diversitet og rigdom, der findes i universitetspædagogikken. Vi håber, at I læsere vil værdsætte artiklerne lige så meget, som vi har her på redaktionen.

Rigtig god læselyst!

---

<sup>1</sup> Kontakt: LDO@sdu.dk

# Effektevaluering af adjunktuddannelse i en programteoretisk ramme – et casestudie

**Marianne Ellegaard**<sup>1</sup>, Københavns Professionshøjskole

**Kristian Kildemoes Foss**, Københavns Professionshøjskole (nu: Technical Education Copenhagen)

## Abstract

Vi evaluerede lektorkvalificeringsforløbet på Københavns Professionshøjskole (KP), efter at alle elementer i denne havde været udbudt mindst én gang (ca. 1 år), med henblik på at vurdere hele forløbets sammensætning samt få input til evt. revision. Vi valgte at lave denne evaluering i en programteoretisk ramme, hvor vi så på lektorkvalificeringen som en intervention beregnet på at øge kvaliteten af og samarbejdet om undervisningen på KP. Vi formulerede derfor de ønskede effekter og rettede evalueringsspørgsmålene mod at undersøge 1) om programmet har de ønskede effekter; 2) hvilke justeringer eller andre handlinger der evt. bør foretages.

I denne artikel præsenterer vi som det første resultat programteorien for KP's lektorkvalificering og diskuterer vores begrundelser for og erfaringer med at bruge programteori som ramme for evaluering af denne type program. Herudover analyserer vi udvalgte resultater, som er centrale for vores programteori, og diskuterer, om disse giver os anledning til at genbesøge programteorien.

## Introduktion

Denne artikel omhandler evaluering af adjunktuddannelsen/lektorkvalificeringsforløbet på Københavns Professionshøjskole (KP). Formålet med artiklen er at vurdere fordele og udfordringer ved at bruge programteori og virkningsevaluering som ramme for denne evaluering, både teoretisk og ved at præsentere og diskutere centrale resultater, som relaterer sig direkte til programteorien, for herved at få indsigt i programteoriens relevans og anvendelighed. Formålet med evalueringen var dels at undersøge, om lektorkvalificeringsforløbet havde de ønskede effekter, og dels at få input til, hvilke justeringer eller andre handlinger der evt. bør foretages for at forbedre lektorkvalificeringen (og evt. at justere programteorien).

Det er inden for de sidste ca. 15 år blevet både mere udbredt og mere systematiseret, at nye undervisere på videregående uddannelser skal gennemgå et kompetenceudviklingsforløb for at forberede sig til funktionen som undervisere (Clausen 2006; Kobayashi et al. 2017). De fleste højere uddannelsesinstitutioner har derfor etableret kompetenceudviklingsforløb for nye undervisere, og mange steder er det en forudsætning for fastansættelse, at man har gennemgået et sådant forløb. På professionshøjskolerne skal adjunkterne (de nyansatte undervisere) skrive en lektoransøgning, som skal godkendes af et bedømmelsesudvalg som forudsætning for, at de kan blive lektorer, og derved for, at de kan beholde deres ansættelse. Kriterierne for

---

<sup>1</sup> mell@kp.dk

denne bedømmelse er angivet i bilag 1 af stillingsbekendtgørelsen for professionshøjskoler (BEK nr. 673 af 13/05/2020), hvor det bl.a. angives, at adjunkten skal redegøre for sine kompetencer til at udvikle, tilrettelægge og gennemføre professionsrettet undervisning samt arbejde selvstændigt og innovativt med institutionens udviklingsopgaver og inddrage internationale perspektiver.

På denne baggrund blev der i det nyoprettede KP (efter fusionen i 2019 af Metropol og UCC) udviklet et lektorkvalificeringsforløb til at understøtte adjunkternes udvikling som undervisere og deres arbejde med at skrive en lektoranmodning. KP's lektorkvalificering tager udgangspunkt i både bedømmelseskriterierne i bekendtgørelsen (BEK nr 673 af 13/05/2020) og målene i KP's strategiske retning "Fælles om fremragende undervisning" (KP's strategi, 2019). Endelig definerede vi interne principper for undervisningen på lektorkvalificeringen. Principperne er inspireret af didaktiske strømninger med fokus på transfer og aktivering af deltagerne:

1. At undervisningen er eksemplarisk og meningsgivende ved, at vi fx:
  - Tilbyder aktiverende og motiverende undervisning
  - Inddrager information om vores studerendes forudsætninger og udfordringer
  - Har aktiv og relevant brug af digitale redskaber
  - Tilstræber tæt kobling mellem teori og praksis og kendskab til praksisfeltet
  - Er up-to-date mht. viden fra forskning, praksis og målgruppe
  - Er velforberejdede
2. At undervisningen og aktiviteter forholder sig til mål og virkemidler i KP's strategi
3. At de tre centrale former for aktiviteter i lektorkvalificeringsforløbene – adjunktnetværk (ét for hver gruppe af adjunkter fra hele KP, der er ansat inden for samme halvår), lokal forankring (det daglige arbejde med undervisningen og samarbejde med adjunktvejleder) og kurser/workshops – forbindes så tæt som muligt for at skabe sammenhæng og praksisnærhed i alle aktiviteter.

Pejlemærkerne for KP's lektorkvalificering (stillingsbekendtgørelsen, KP's strategi og undervisernes undervisningsprincipper) reflekteres (dog ikke 1:1) i det tredelte formål med denne indsats: 1) stilladsering af adjunkternes arbejde med deres lektoranmodning, 2) organisationsudvikling, forstået som ønsket om et fælles sprog og tilgang til udvikling af fremragende undervisning, samt 3) kompetenceudvikling for den enkelte adjunkt.

I forbindelse med udarbejdelsen af rammer, form og indhold for det nye lektorkvalificeringsforløb diskuterede vi planer for evaluering af forløbet, herunder løbende evaluering af de enkelte møder, kurser og workshops, og en samlet evaluering af hele programmet efter første gennemløb. Inspireret af et kompetenceudviklingsforløb med Peter Dahler-Larsen besluttede vi at se evalueringen af KP's lektorkvalificeringsprogram i en programteoretisk ramme og derfor tilrettelægge den som en virkningsevaluering. Vi havde det udgangspunkt, at formuleringen af programteorien ville hjælpe os til at blive tydeligere i vores forventninger til udkommet af aktiviteterne i lektorkvalificeringen, og at evalueringen ville belyse, om disse forventninger var realistiske samt om de ønskede effekter rent faktisk ville kunne ses.

## Teori

### *Virkningsevaluering i en programteoretisk ramme*

Ved at anvende programteori som evalueringsramme indskrev vi os samtidig i det, som Dahler-Larsen (2018) beskriver som en procesbaseret tilgang til effektevaluering – eller virkningsevaluering. Tilgangen fokuserer på de processer og mekanismer, der antages at have betydning for udfaldet af en given indsats. I denne sammenhæng svarer indsatsen til vores lektorkvalificeringsforløb, altså de aktiviteter i workshops og netværk, som udbydes for at støtte adjunkterne i deres udvikling som undervisere og i arbejdet med deres lektoranmodning. Programteori er en måde at præsentere og ordne de processer og mekanismer, der antages at være årsag til et givent udfald, i kausalkæder. Et eksempel på en deeffekt i denne kausalkæde er: *Der opbygges en fælles, udviklende undervisningskultur* (se præsentation af vores programteori længere nede). Programteorien fungerer som et logisk styrende princip for, hvad der kigges efter i evalueringsprocessen – altså en række begrundede forestillinger om sammenhænge, der vil sætte sig spor og tegn i virkeligheden, der kan eftersøges ved systematisk undersøgelse. Evalueringsprocessen går derfor ud på systematisk at undersøge programteoriens kausalforhold mellem indsats og udfald rent empirisk – holder de? Virkningsevalueringen kan dermed anvendes til at undersøge, hvorvidt der er en sandsynlig sammenhæng mellem indsats og udfald, og tilgangen kan dermed være med til at udpege mulige potentialer for andre, bedre eller justerede indsatser med et ønsket udfald for øje.

Ovenstående tilgang står i kontrast til den såkaldte variansbaserede tilgang til effektevaluering. Ved en sådan er der nemlig tale om en tilgang, der i stedet for processer og mekanismer fokuserer på variationer af sammenhæng mellem indsats og udfald. En sådan tilgang lægger altså vægt på flere cases holdt op imod hinanden, hvilket der altså ikke var tale om i indeværende evaluering af vores adjunktuddannelsen. Der er heller ikke tale om en såkaldt "brugertilfredshedsundersøgelse" (Dahler-Larsen 2003), som tidligere har været en meget almindelig form for evaluering af denne type programmer (Chalmers & Gardiner 2013).

### *The National Survey of Student Engagement*

Som én af vores metoder (se afsnittet Metode) valgte vi at udforme et evalueringskema. Spørgsmålene i evalueringskemaet har til formål at lede efter indikatorer for de ønskede effekter, som er identificeret i programteorien. En del af dem er herudover inspireret af spørgsmål i NSSE's spørgeskema (se link i referenceliste). NSSE (National Survey of Student Engagement) er en undersøgelse, som bruges på hundredvis af videregående uddannelsesinstitutioner i USA og Canada for at generere information om, hvordan de studerende bruger deres tid og hvad de får ud af at gå på uddannelsen. Vi valgte at lade os inspirere af denne undersøgelse af flere grunde. For det første er spørgsmålenes formulering testet af mange respondenter og tilpasset gennem flere revisioner, således at de må formodes at både være forståelige for respondenterne og give meningsfulde svar. For det andet lægges der i den teoretiske baggrund for NSSE vægt på student engagement som et vigtigt element i undervisning/uddannelse (se NSSE's definition af *student engagement* i linket til NSSE's conceptual framework i referencelisten), hvilket er i tråd med vores intentioner om aktiverende undervisning. For det tredje lægges der i NSSE vægt på at undersøge, hvad de studerende får ud af at gå på uddannelsen (*what they gain from attending college*), hvilket igen ligger på linje med vores ønske om effektevaluering og fokus på transfer.

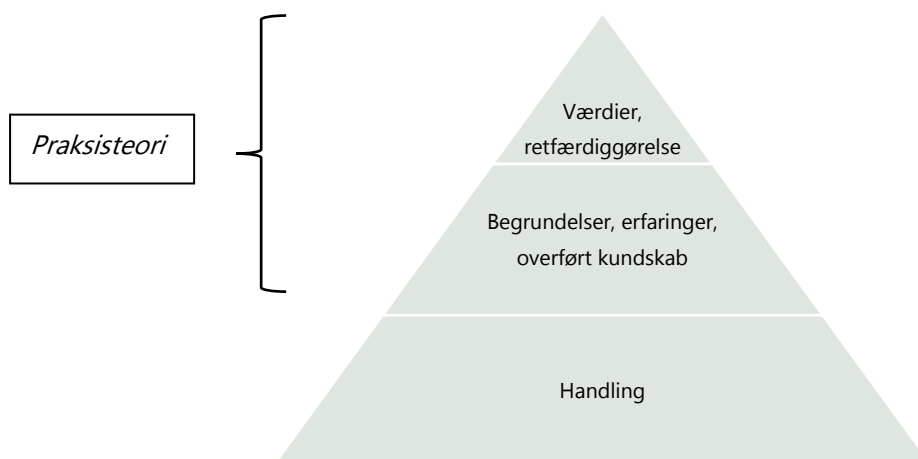
## Transfer

Transfer handler om transformation af læring fra undervisning til anvendelse i praksis, dvs. i deltagernes efterfølgende eller daglige arbejde. Wahlgren og Årkrog (2012) opstillede 12 punkter, som er centrale for at understøtte transfer, og i flere af spørgsmålene i vores evalueringsskema spørger vi således også ind til indikatorer for, at disse principper understøttes, bl.a. nedenstående principper fra Wahlgren & Årkrog (2012):

- *Den, der lærer, skal vide, hvad læringen kan bruges til.*
- *Den, der lærer, skal have vilje og mod til at bruge det lærte.*
- *Professionsuddannelse skal omfatte træning i brugen af viden.*
- *Det, der læres, skal anvendes direkte.*

## Praksisteori

Handel og Lauvås (2002) arbejder med praksisteori som begreb for det foranderlige system af kundskab, erfaring og værdier, som influerer på underviseres måde at bedrive undervisning på. Dette system er vist i figur 1 (omtegnet efter Handal & Lauvås, 2002). Under arbejdet med at analysere svarene i evalueringsskemaet blev vi opmærksomme på effekter, som vi efterfølgende fandt det meningsfuldt at analysere i lysets af effekter på deltagernes praksisteori. Vi anvender således begrebet som en ramme til se på, hvad adjunkternes svar indikerer om, hvilke effekter lektorkvalificeringsforløbene har på de betydningsbærende dele af disse underviseres praksisteori. Der er i denne forståelse af undervisningspraksis tale om både eksplicite og implicite faktorer, der har betydning for, hvordan man vælger at tilrettelægge, gennemføre og evaluere sin undervisning. Der er altså tale om et fænomen, der fortløbende udvikles gennem hver enkelt underviseres kontinuerlige adgang til viden og erfaring. Særligt de dele af underviseres praksisteori, der omhandler grundlæggende værdier (øverst i figur 1), som fx menneske- og læringssyn samt syn på undervisning, er som oftest implicite og kun sjældent tilgængelig både for underviseren og deres omverden (fx deres studerende). Denne teori angiver, at disse underliggende værdier har fundamental betydning for den enkeltes praksis, hvorfor det at udfordre undervisere på deres praksisteori kan være befordrende for deres løbende udvikling som undervisere. Derfor anerkender vi også, at den programteori, som vi udviklede, i hvert fald til en vis grad, naturligt har bygget på vores egne praksisteorier.



**Figur 1:** Grafisk illustration af begrebet praksisteori (omtegnet efter Handal & Lauvås, 2002). I denne model bygger de "handling" (nederst), der sker i undervisning, på en mere eller mindre skjult baggrund (= underviserens praksisteori), som er dannet af underviserens dels erfaringer og dels underliggende værdier.

Vi har ikke kunnet finde andre publicerede evalueringer af danske adjunktuddannelsesforløb, og som præsenteret ovenfor er der ifølge teorien gode argumenter for at bruge programteori som ramme for en sådan evaluering. Ud fra denne teori og vores erfaringer vil vi derfor i denne artikel præsentere vores programteori for KP's lektorkvalificering og diskutere denne, centrale resultater af evalueringen samt brugen af programteori, i lyset af teori om programteori, transfer og praksisteori.

## Metode

I forbindelse med implementeringen af KP's nye lektorkvalificeringsforløb besluttede vi som sagt, at vi efter ca. ét år ville udføre en grundig evaluering af hele forløbet i sammenhæng, og at vi ville bruge programteori som ramme for denne evaluering.

Derfor forsøgte vi at formulere ønskede og forventede effekter af aktiviteterne i lektorkvalificeringsforløbene. Vi anskuer altså, i en programteoretisk ramme, KP's lektorkvalificering som en intervention beregnet på at øge kvaliteten af og samarbejdet om undervisningen på KP, og vi udarbejdede en evalueringsstrategi beregnet på at spørge ind til indikatorer for de ønskede effekter.

### *Skridt i udarbejdelsen af evalueringsmateriale*

1. Udarbejdelse af udkast til programteori, baseret på:
  - a. KP's strategiske retning
  - b. Kravene til lektorkvalificering i bekendtgørelsen
  - c. Vores egne pejlemærker for undervisningen (se introduktionen).
2. Udarbejdelse af udkast til spørgsmål, rettet mod at belyse de identificerede effekter og inspireret af spørgsmål i NSSE.
3. Dialoger med interessenter:
  - a. Dialogmøder om lektorkvalificering med ledere og adjunktvejledere på alle KP's uddannelser
  - b. To fokusgruppeinterviews med hver fire adjunkter, som alle havde deltaget i adskillige forløb, og som kom fra forskellige uddannelser, samt et fokusgruppeinterview med fire erfarne adjunktvejledere. Temaerne til disse interviews var:
    - i. Hvad er det mest i øjenfaldende for dig på KP's lektorkvalificering?
    - ii. Hvad er det bedste på KP's lektorkvalificering?
    - iii. Hvad mangler på KP's lektorkvalificering?
    - iv. Hvad skal vi spørge om i den kvantitative undersøgelse for at få input til revision af KP's lektorkvalificering?
4. På baggrund af dialogmøder og fokusgruppeinterviews reviderede vi enkelte spørgsmål i spørgeskemaet og tilføjede et par ekstra spørgsmål. Skemaet blev derefter testet for forståelighed af to adjunkter, hvorefter enkelte formuleringer blev rettet til. Det endelige skema er udformet i Microsoft Forms og består af 29 spørgsmål; det fulde skema kan ses via linket i bilag 1. Spørgsmålene i evalueringsskemaet var inddelt i fire sektioner: Første sektion (spørgsmål 1-4) spørger til baggrundsdata (fx *hvor langt er du; hvor mange forløb har du deltaget i*). Anden sektion (spørgsmål 5-14) omhandler indhold/metoder i undervisningen på lektorkvalificeringen og relevansen af disse. Tredje sektion (spørgsmål 15-23) omhandler netværk og samarbejde.



Fjerde sektion (spørgsmål 24-29) er overordnede åbne spørgsmål (fx *hvad gjorde størst indtryk; hvad savnede du*).

- Spørgeskemaet blev sendt til alle adjunkter på KP (ca. 230), med en note om, at man ikke skulle svare, hvis man ikke havde deltaget i forløb under KP's lektorkvalificering i 2020. Vi anslår (ud fra deltagerlisterne til workshops) at denne relevante målgruppe udgør ca. 100-120 mulige respondenter. Vi fik 61 svar, hvilket derfor opfyldte vores ønskede målsætning om en svarprocent på mindst 50.

### **Databehandling**

Data fra svarene på de kvantitative spørgsmål er angivet som antal svar og er opstillet som stabler. Fritekstsvarene blev efter en indledende gennemlæsning grupperet for at identificere evt. kvantitativt betydningsfulde temaer, som vi ikke havde fået spurgt specifikt til. I tabellerne nedenfor er et cirkaantal svar angivet for hvert identificeret tema/kategori, sammen med repræsentative og/eller illustrative citater.

### **Resultater**

Formålet med dette studie er at undersøge, hvordan programteori kan bruges som ramme for evaluering af adjunktuddannelsesprogrammer, herunder hvilke udfordringer og muligheder der ligger i denne tilgang. Det første resultat er derfor vores opstillede programteori. I næste del af resultatafsnittet præsenterer vi en syntese af svarene på de spørgsmål, som relaterer sig direkte til de mekanismer og effekter, som vi kigger efter i evalueringen som indikatorer for virkningen af interventionen.

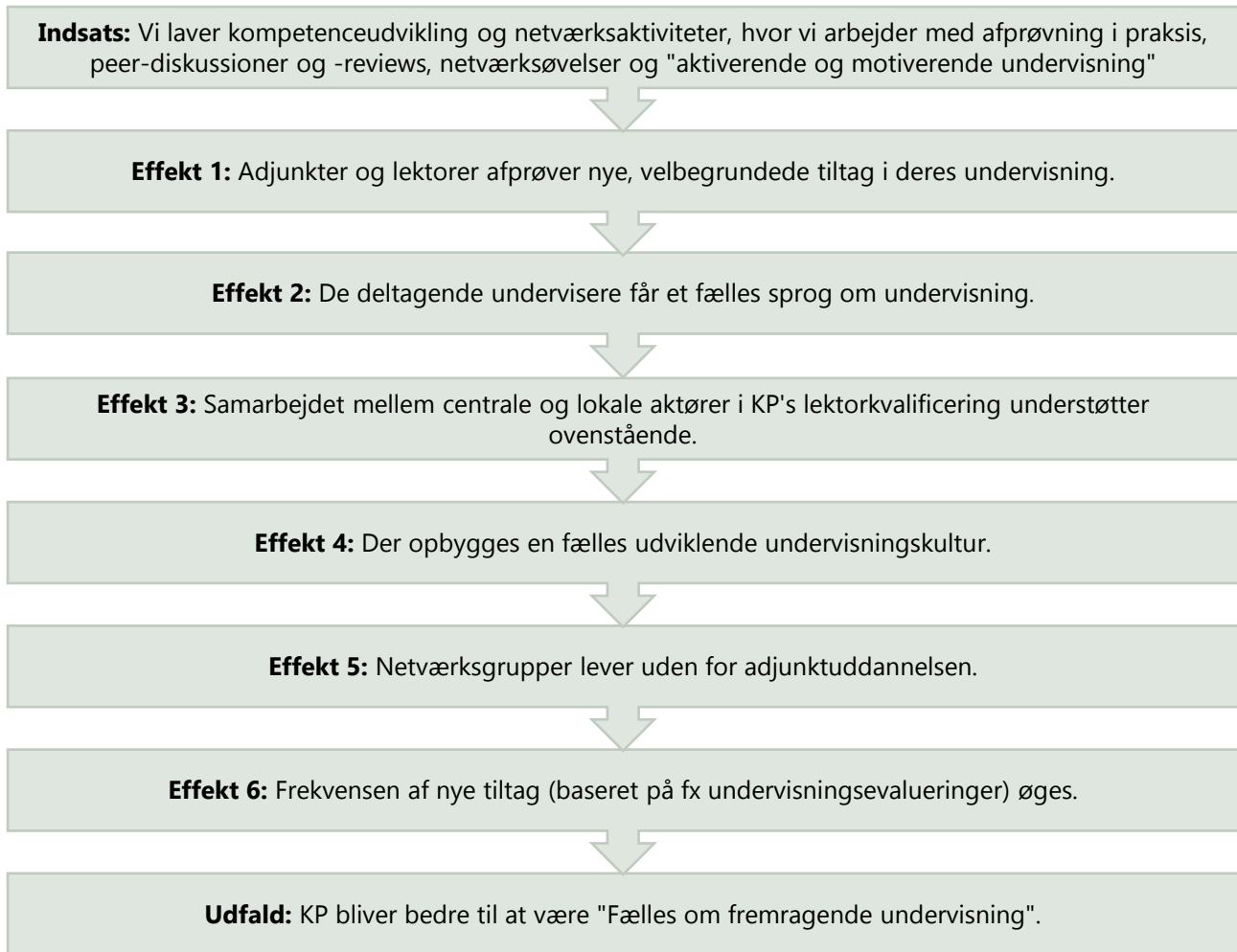
#### *Programteori for KP's lektorkvalificering*

Vi anskuer, som nævnt, KP's lektorkvalificering som en intervention beregnet på at øge kvaliteten af undervisningen på KP. Der er derudover fokus på samarbejde om undervisning, idet KP's strategiske retning (KP 2019) hedder **Fælles om fremragende undervisning**. Programteorien bliver derfor i kort form (uddybet i figur 2):

*Årsag:* Vi udvikler og gennemfører kompetenceudvikling og netværksaktiviteter ->

*Virkning:* KP bliver bedre til at være "fælles om fremragende undervisning"

Vi ser altså efter effekter både på deltagernes undervisningsaktiviteter, og på deres netværk og samarbejde, samt på det konkrete arbejde i deres lektorkvalificering. Disse formål har vi udmøntet i de 6 effekter som er listet i den skematiske præsentation af programteorien i Figur 2. Effekt 1 og effekt 6 relaterer sig mest til kvaliteten af undervisning, idet vi formoder, at brugen af elementer fra undervisningen på lektorkvalificeringsforløbene vil bidrage til øget kvalitet. Det er selvfølgelig ikke givet, men er en naturlig baggrund for vores valg af undervisningsindhold og -metoder. Valget af disse effekter, og den måde vi har valgt at måle dem på, udspringer også af idéen om at understøtte transfer, dvs. at læring fra forløbene lever videre ude i adjunkternes praksis. Effekt 2 relaterer sig både til undervisningskvalitet og til elementet "fælles" i KP's strategi (altså netværk og samarbejde). Effekterne 3, 4 og 5 måler hovedsageligt på parametre, som har at gøre med samarbejde om undervisning og om lektorkvalificering.



**Figur 2:** Skematisk opstilling af programteorien for KPs lektorkvalificering

I tabel 1 er effekterne stillet op med de spørgsmål, som især retter sig mod hver enkelt effekt, og en meget kort opsummering af svarene ift. hver effekt. Efterfølgende præsenterer vi svarene inden for hver effekt mere detaljeret.

Effekt	Kort syntese af svar
<b>Indsats/årsag</b> (Lever vi op til vores principper for undervisningen?)	Det gør vi, og det er gode principper.
<b>Effekt 1:</b> Adjunkter og lektorer afprøver nye, velbegrandede tiltag i deres undervisning.	Ca. 2/3 anvender elementer i deres undervisningspraksis mindst nogle gange; lidt flere i refleksioner over egen undervisning.

<b>Effekt 2:</b> De deltagende undervisere får et fælles sprog om undervisning.	Vi spørger faktisk ikke direkte til dette. Kommentarer om niveau (se nedenfor under effekt 2 og 4) indikerer, at det ikke lykkedes helt.
<b>Effekt 3:</b> Samarbejdet mellem centrale og lokale aktører i KP's lektorkvalificering understøtter ovenstående.	Ca. 1/2 må nogle gange eller oftere melde fra til workshops eller netværksmøder.  Ca. 2/3 kan nogle gange eller oftere ikke udføre opgaver fra workshops eller netværk i egen praksis.
<b>Effekt 4:</b> Der opbygges en fælles udviklende undervisningskultur.	Vi spørger delvist om dette i spørgsmålene om peer-supervision, men vurderingerne af denne effekt er i højere grad baseret på erfaringer fra workshops.
<b>Effekt 5:</b> Netværksgrupper lever uden for adjunktuddannelsen.	Netværksgrupperne lever delvist uden for møderne, men data er påvirket af travlhed og (formodentlig) corona.
<b>Effekt 6:</b> Frekvensen af nye tiltag (baseret på fx undervisningsevalueringer) øges.	Det er svært at sige, da vi ikke har en "base-line" (se dog under effekt 1)

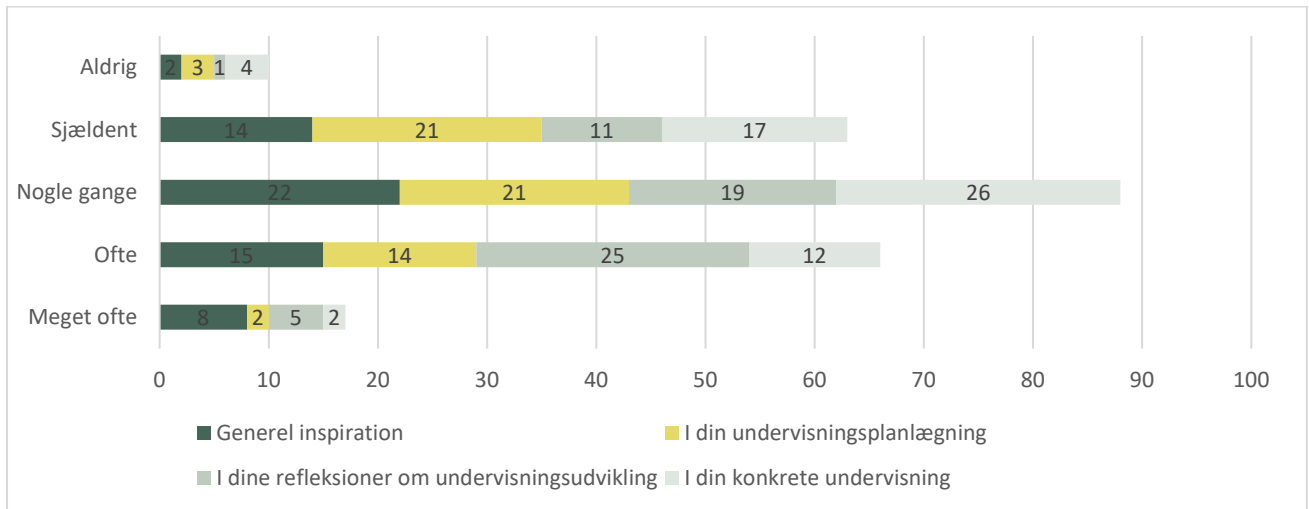
**Table 1:** En kort opsummering af svarene på de spørgsmål, som er mest relevante for den enkelte effekt.

### *Gennemgang af svarene på de spørgsmål, som er mest centrale for hver effekt*

Nogle af spørgsmålene er kvantitative, med svarmuligheder på en femtrins Likert-skala. Svarene på disse er i figurene afbildede som stablede stænger. Disse kvantitative spørgsmål følges altid af åbne fritekst spørgsmål, som beder om uddybning eller eksempler på de kvantitative svar. Nogle spørgsmål har udelukkende en kvalitativ del.

**Effekt 1** omhandler graden af anvendelse af metoder og indhold i deltagernes undervisningspraksis og deres refleksioner over egen praksis. Især to kvantitative spørgsmål og de opfølgende spørgsmål, som beder om uddybning, relaterer til effekt 1.

Et af disse spørger til anvendelsen af lektorkvalificeringen i egen undervisning på fire forskellige niveauer (se figur 3), fra generel inspiration til konkret anvendelse. Formålet med dette spørgsmål er at søge efter tegn på effekt 1, som handler om, at de ting, der undervises i på lektorkvalificeringen, kommer til anvendelse i undervisningen på KP. Ca. 2/3 af respondenterne angiver, at de bruger materialer eller metoder fra lektorkvalificeringsforløbene i hvert fald nogle gange (figur 3). I betragtning af, at det generelt er udfordrende at understøtte transfer fra efter- og videreuddannelse og tilbage ind i den daglige praksis (Wahlgren og Årkrog 2012; se også Diskussion), og af, at KP's lektorkvalificering kun har kørt i ét år (således at mange af respondenterne kun har deltaget i få workshops eller møder), er det for os et overraskende stort omfang af adjunkterne, der bruger elementer fra forløbene konkret i deres egen undervisning.



**Figur 3:** Fordelingen på Likert-skala af svarene på spørgsmålet: *Hvor ofte har du brugt materialer, metoder, idéer o.a. fra lektorkvalificeringen som hhv.: Generel inspiration; I din undervisningsplanlægning; I dine refleksioner om undervisningsudvikling; I din konkrete undervisning.*

Vi bad dem også give eksempler på, hvad de har anvendt i deres undervisning. Svarene er opsummeret i tabel 2, hvor de er grupperet i temaer. Antal svar er angivet som cirkatal, idet svarene nogle gange kan placeres i flere kategorier.

Kursus/tema	Antal svar	Citat-nummer	Citaterksempel
Workshop om evaluering (nævner fx feedback og 1-2-3 model)	6	1	<i>Refleksioner over feedback</i>
IT-didaktiske redskaber	8	2	<i>Lige nu arbejder jeg med et 6-ugers valgfag baseret på "Flipped learning/Flipped classrum" - noget som jeg er blevet inspireret til på kurser/workshops</i>
Constructive alignment	5	3	<i>Jeg er i meget høj grad bevidst om alignment. Fx at lektionsplan giver mening for de studerende i forhold til læringsmål og måske mere at i forhold til hvordan de studerende konkret kan se relevans</i>
Øvelse om læring	4	4	<i>Helt konkret har jeg brugt Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel i planlægningen af undervisningen for at skabe et overblik over de enkelte lektioner, men også ift. at se de enkelte lektioner i sammenhæng med hele semestret og de læringsmål som er knyttet op på</i>

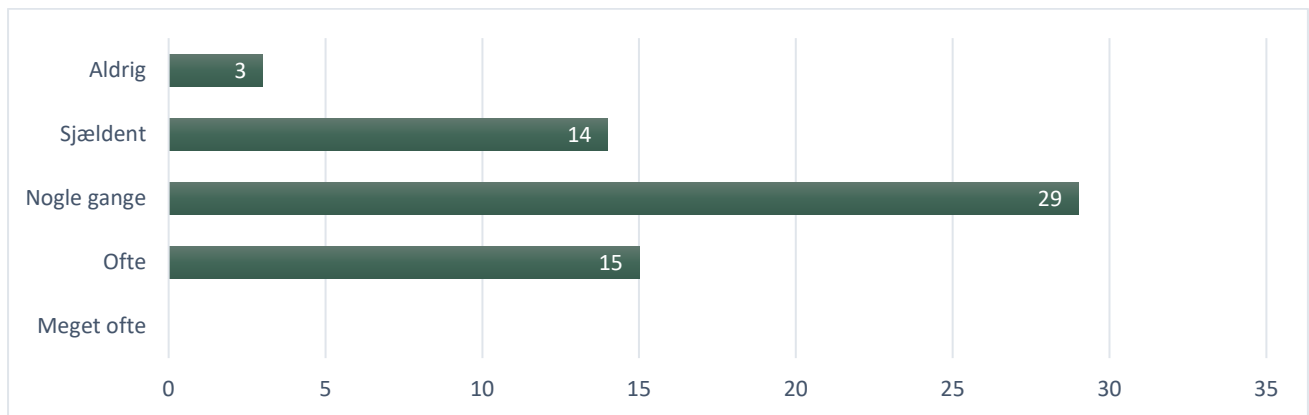
			<i>semestret.</i>
Workshop om motivation	3	5	<i>Hvordan en succesfuld aktivitet i undervisningen kunne begrundes ud fra mulighed for flere forskellige motivationsorienteringer.</i>
Deltagerforudsætninger, forventningsafstemning	4	6	<i>Anvendelse af FORMS (et survey-værktøj i Office 360-pakken) til afklaring af de studerendes forudsætninger inden en lektion</i>
Generel inspiration/det hele	4	7	<i>Den generelle inspiration har været rigtig god ....Jeg har i højere grad oplevet kurserne som et refleksions- og fordybelses-rum fremfor et tilbud om metoder og teknikker.</i>
Ramme for skriveproces	3	8	<i>Jeg har i høj grad gjort brug af lektorkvalificeringen som en ramme for min videre skriveproces.</i>
Workshops om <i>integration af forskning og undervisning</i>	2	9	<i>Jeg og en adjunktkollega har integreret det udbytte, vi udarbejdede på workshoppen ... i et specifikt undervisningsforløb. Og har gennemført det to gange nu.</i>
Peer supervision	1	10	<i>Jeg havde en kollega fra en anden uddannelse på besøg og fik feedback. Det gav tanker og refleksioner af mere generel karakter</i>
Teori-praksis observation og udvikling	1	11	<i>Det var i teori- og praksis kurset. hvor jeg var på XX og efterfølgende lavede et undervisningsmateriale til de observationer jeg lavede derude.</i>
Tænkeskrivning	1	12	<i>Tænkeskrivning (- helt genialt)</i>

**Tabel 2:** Fritekstsvarene på: "Giv eksempler på, hvad du har anvendt" (i de fire kategorier fra figur 3) samlet i temaer. Hvert tema er illustreret med et citat.

I svarene på dette uddybende spørgsmål finder vi også eksempler på, hvordan lektorkvalificeringens tre delmål (arbejdet med lektoranmodning, organisationsudvikling og kompetenceudvikling) kan ses i adjunkternes svar. I citat 4 (tabel 2) gives der et tydeligt eksempel på, hvordan lektorkvalificeringen opleves som et kompetencegivende tilbud, der giver adjunkten konkrete værktøjer, der kan anvendes direkte i dennes undervisningspraksis. Et andet eksempel peger på, hvordan lektorkvalificeringen opleves som et organisationsudviklende tiltag (citat 7, tabel 2), hvor adjunkten lægger vægt på, at vedkommendes deltagelse har været båret af det refleksions- og diskussionsrum, som undervisningen på de forskellige workshops lægger op til – altså et rum med fokus på udvikling og brug af et fælles sprog for fremragende undervisning. Sidst, men ikke mindst, svarer en adjunkt i citat 8 (tabel 2), at vedkommendes deltagelse i lektorkvalificeringen primært har været knyttet til dét at skulle udarbejde en lektoranmodning, og at deltagelsen har skabt en god ramme for skriveprocessen.

Ovenstående indikerer også, at de deltagende adjunkter er styret af forskellige motivationsorienteringer (kompetenceudvikling, organisationsudvikling eller lektoranmodning), som nok er et udtryk for, hvad der fyldte mest for den enkelte i perioden, hvor evalueringen blev gennemført. Svarene formodes også at variere alt efter, hvor langt adjunkterne er i deres adjunktforløb. Nogle adjunkter deltager formentligt også alene af den grund, at de har fået at vide, at det er obligatorisk at deltage, hvilket også udgør en (ekstern) motivationsorientering.

Spørgsmålet *Hvor ofte har du, i lektorkvalificeringen, lært noget, der ændrede din måde at forstå et emne eller område?* taler ikke direkte ind i effekt 1. Vi har valgt at vise svarene alligevel (figur 4), da de til gengæld kan give indikationer om en mulig effekt på deltagernes tænkning om deres egen tilgang til undervisning; noget, som vi i diskussionen forholder til effekten på deltagernes praksisteori. Formuleringen af dette spørgsmål er derudover meget direkte inspireret af NSSE.



**Figur 4:** Fordelingen på Likert-skala af svarene på spørgsmålet: *Hvor ofte har du, i lektorkvalificeringen, lært noget, der ændrede din måde at forstå et emne eller område?*

Igen bad vi respondenterne i næste spørgsmål om at uddybe med konkrete eksempler på, hvad der havde fået dem til at ændre deres måde at tænke på. Disse svar er tematisk grupperet og illustreret med udvalgte citater i tabel 3.

Kursus/tema	Antal svar	Citat-nummer	Citaterksempel
Workshop om evaluering	2		
Workshop Hvad er læring?	5	1	<i>Jeg tror især jeg blev overrasket (positivt) over workshoppen vedr. "Læring": jeg tænkte, at eftersom jeg underviser på læreruddannelsen og beskæftiger mig med læring på et dobbeltdidaktisk plan, så vidste jeg hvad der er værd at vide;-) Men den workshop var jeg faktisk især glad for.</i>

			<i>Jeg er blevet mere bevist omkring hvad læring er og hvor svært det endelig er.</i>
Constructive alignment	2	2	
Underviserrolle	2	3	<i>Læringsmålstyret undervisning og kompetencefokus vs pensum og præstation - dette paradigmeskifte er der stadig behov</i>
Workshop om motivation	2	4	
At inddrage studerende	1	5	
Generel inspiration/det hele	3	6	<i>Jeg kan ikke nævne noget specifikt, men de workshops osv. jeg har deltaget i har ofte givet nye og ændrede tanker om forskellige emner</i>
Modstand	2	7	<i>Forståelsen af modstand i klasserummet har ændret sig.</i>
Workshop om <i>integration af forskning og undervisning</i>	1	8	<i>...det var en aha-oplevelse at det også handlede om at anvende metoder fra fagets forskning i undervisningen.</i>
Hvad en lektoranmodning er	1	9	<i>Jeg har bedre forstået hvad der ligger til grund for en lektoranmodning - hvorfor og hvordan</i>
Positioner i efter-og videreuddannelse (evu) opgaver	1	10	<i>Et andet eksempel er oplægget om positioner på dagen om evu-opgaver, det var en ny vinkel på hvad der sker i undervisningens relationelle dimension.</i>
Digitale redskaber	2	11	<i>Flipped learning, her fik jeg en større forståelse for, hvad det indebar og hvordan det kunne anvendes</i>
Studieaktivitetsmodel	1	12	

**Tabel 3:** Fritekstsvarene på: *Giv eksempler på, hvad der har ændret din måde at tænke, samlet i kategorier og illustreret med udvalgte citater.*

Ud fra ovenstående er det vores overordnede konklusion ift. effekt 1, at en stor andel af deltagerne (væsentligt større end vi havde forventet, især efter så kort tid og under delvis nedlukning) anvender et bredt spektrum af metoder og inspirationer fra KP's lektorkvalificeringsforløb i deres undervisningspraksis og refleksioner over denne.

### **Effekt 2 (Deltagerne udvikler et fælles sprog om undervisning) og 4 (Der opbygges en fælles udviklende undervisningskultur)**

Selvom der ikke er spørgsmål, som spørger direkte til disse to effekter, indikerer det store antal deltagere, som

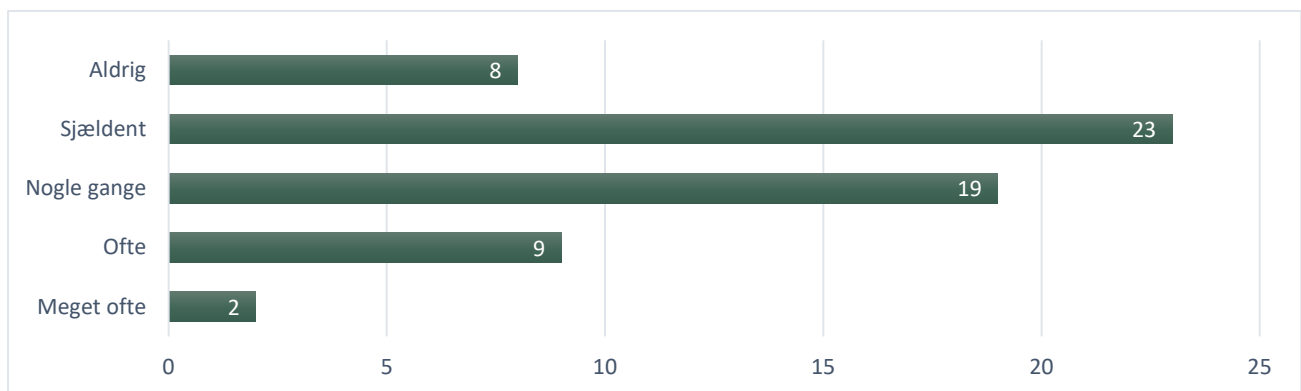
angiver, at inspiration fra dialog med kolleger (især kolleger fra andre dele af KP) er én af de mest positive elementer fra lektorkvalificeringen, at begge dele understøttes. Således har hhv. 11 og 9 respondenter givet et svar, som ligger inden for temaet *dialog med kolleger* på hhv. spørgsmålet: *Hvad har været din mest markante oplevelse på lektorkvalificeringsforløbet?* og *Hvad har været det mest nyttige for dig af det du har lavet/oplevet på lektorkvalificeringsforløbet?* Dette er, næst efter svar, der relaterer til indhold på workshops (hhv. 20 og 23 svar ligger inden for dette tema), det mest dominerende tema i svarene på disse to spørgsmål.

Til gengæld tyder nogle svar på spørgsmålet *Hvad har været det mest frustrerende for dig på lektorkvalificeringsforløbet?* på, at der også er udfordringer med at skabe fælles sprog og kultur. Således er ét af de hyppigste temaer i fritekstsvarene på dette spørgsmål noget om niveau (hvor 7 respondenter synes, det er for højt, og 5 synes, det er for lavt).

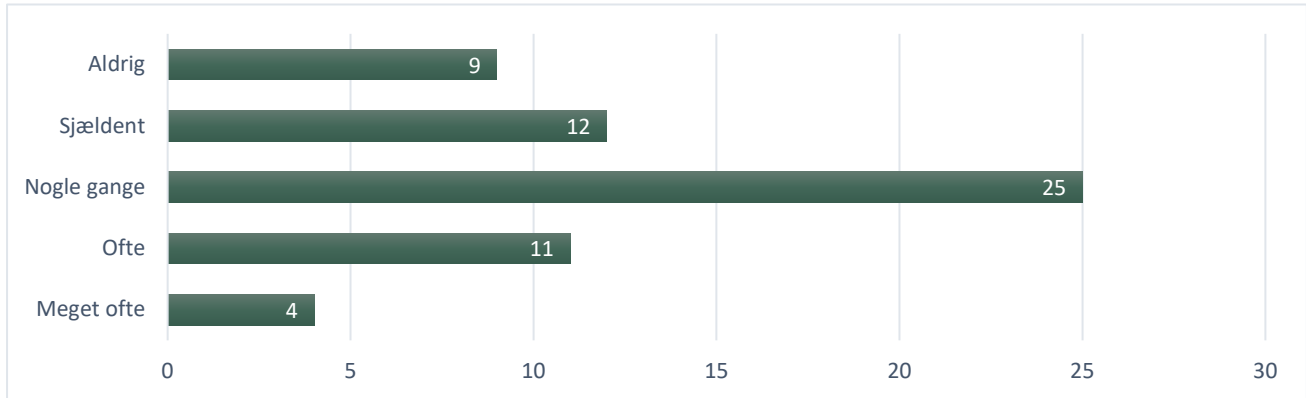
Et eksempel på skabelse af en kultur fælles undervisningsudvikling ligger i de erfaringsudvekslinger, som adjunkterne foretager efter de prøvehandling, som vi beder dem udføre i deres undervisning. Her oplever vi, at deltagerne er meget engagerede i hinandens oplevelser og i høj grad både bruger hinandens feedback og lader sig inspirere af hinandens konkrete erfaringer i undervisningen. Dette foregår fx i forløbene *Hvad er læring*, *Udforskning af relationen mellem teori og praksis i læringslaboratorier* samt *Integration af FoU undervisning*, og er illustreret i citat 9 (tabel 2).

**Effekt 3 (At samarbejdet mellem centrale og lokale aktører understøtter ovenstående):**

Effekt 3 handler om samarbejdet på tværs af KP med henblik på at understøtte adjunkternes lektorkvalificering, dvs. især samarbejdet mellem, på den ene side, den centrale kompetenceudvikling, som står for workshops og netværksaktiviteter, og på den anden side, det daglige arbejde, især i samarbejdet mellem adjunkt, adjunktvejleder og leder. Tre spørgsmål omhandler denne effekt, idet de spørger ind til udfordringer med at få det lokale, daglige, arbejde og de centrale forløb til at spille sammen. Svarene nedenfor (figur 5) antyder, at dette område med fordel kunne styrkes.







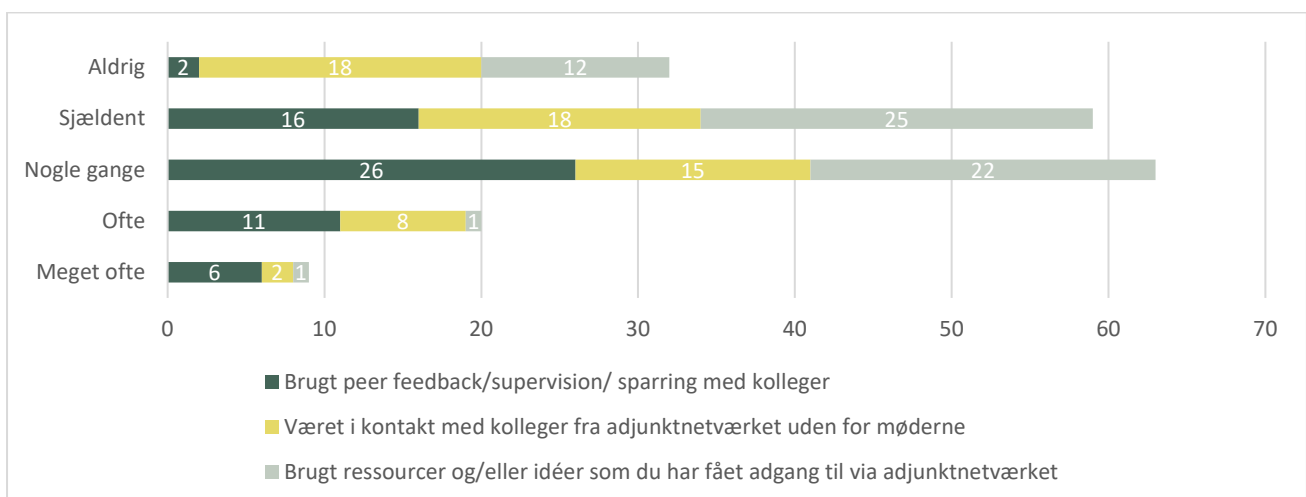
**Figur 5:** Fordelingen på Likert-skala af svarene på to spørgsmål, som begge relaterer sig til adjunkternes mulighed for at sammentænke og deltage i både lokale og centrale aktiviteter: Øverst er det svar på spørgsmålet: *Hvor ofte har du måttet melde fra til en aktivitet i lektorkvalificeringen grundet andre arbejdsopgaver?* Nederst: *Har du oplevet, at det ikke var logistisk muligt at udføre opgaver fra lektorkvalificeringen i din undervisning?*

Her ser vi, at næsten alle adjunkter kan opleve udfordringer; dels, at mange adjunkter i hvert fald nogle gange må melde fra til forløb, som de havde tilmeldt sig, og dels, at de støder på barrierer ift. at udføre opgaver fra forløbene i praksis. Dette gør det endog mere overraskende, at så mange alligevel angiver at have brugt elementer fra forløbene i deres undervisningspraksis (effekt 1).

Udfordringer med at have tid til opgaver i forbindelse med lektorkvalificering fremgår også af fritekstsvarene på spørgsmål 21: *Hvordan har du oplevet matchet mellem ressourcer på den ene side og opgaverne i lektorkvalificeringen på den anden?* Her svarer ca. 1/3, at det er fint/OK, og resten, at der er for lidt tid.

**Effekt 5 (At netværksgrupper lever udenfor forløbene):**

De tre spørgsmål i figur 6 (om netværksdannelse og -aktiviteter) og det opfølgende spørgsmål om hvorfor, relaterer til effekt 5 om, at netværksgrupperne lever uden for møderne:



**Figur 6:** Fordelingen på Likert-skala af svarene på spørgsmålet: *Hvor mange gange har du, under dit adjunktforløb, gjort følgende...* (se forklaring i figur).

Hvis svaret på spørgsmålene i figur 6 var "aldrig", var begrundelsen i næsten alle tilfælde noget med travlhed eller eksempelvis "Har ikke deltaget i adjunktnetværk (endnu)". Derudover skønner vi, at forholdene under corona også har haft betydning for svarene på dette spørgsmål. Yderligere spørgsmål om, hvordan hhv. workshops og netværk understøtter netværk blandt adjunkterne viser det samme billede: at en del ikke oplever, at netværkene lever udenfor møderne. Disse mønstre bør undersøges nærmere (se diskussionen).

Vi har her valgt at koncentrere os om svarene på de spørgsmål, som er mest direkte rettet mod at vurdere effekterne i programteorien. Andre spørgsmål har givet input, som belyser, om deltagerne kunne genkende og støtte undervisningsprincipperne i forløbene (hvilket, ift. programteorien, svarer til at bede dem om at forholde sig til selve indsatsen). En række andre spørgsmål spurgte ind til specifikke forløb og idéer til forbedringer (som var blevet identificerede bl.a. via de løbende evalueringer og fokusgruppeinterview). Nogle af fritekstsvarene peger desuden på andre områder, som bør udvikles yderligere (eksempelvis niveaudifferentiering og adgang til opgaver inden for de tre krævede områder: grunduddannelse, efter- og videreuddannelse samt forskning og udvikling). Da disse ikke direkte taler ind i effekterne i programteorien, går vi ikke i detaljer med disse spørgsmål og svar. De bliver dog brugt i forbindelse med revision og udvikling af lektorkvalificeringsprogrammet og i dialoger med lokale aktører i lektorkvalificeringen (især adjunktvejledere og ledere). Svarene leder os også til overvejelser om programteoriens opbygning.

## Diskussion

### *Programteori som ramme for evaluering af adjunktuddannelse*

Da vi gik i gang med dette arbejde, gjorde vi os overvejelser om, hvorvidt det er meningsfuldt at se denne som en intervention, og om det overhovedet var muligt at måle effekter af lektorkvalificering. Chalmers og Gardiner (2015) noterer da også, at der i litteraturen har været en længerevarende debat om, hvorvidt det er muligt at måle effekten af sådanne programmer, og hvordan man bør definere indikatorer om effektivitet. Vores konklusion er, at det for os var både meningsfuldt og nyttigt at arbejde med programteori som ramme, idet både processen med at udarbejde programteorien og resultaterne gjorde os klogere på hhv. formålet med og effekten af aktiviteterne i lektorkvalificeringen.

Vi har kun kunnet finde få upublicerede rapporter over evalueringer af lektorkvalificeringsforløb på danske universiteter eller professionshøjskoler. Der findes dog en del international litteratur om kompetenceudvikling af undervisere, som prøver at undersøge forskellige aspekter af effekten på organisationen, og på de enkelte undervisere. Chalmers og Gardiner (2015) udviklede en evalueringsramme for "academic teacher development programmes" som blev afprøvet af ni hold (*teams*) på australske universiteter. En central effekt (rapporteret af mere end halvdelen af deltagerne i pilotafprøvningen) af at anvende denne ramme var, at det støttede dem i at udvikle et narrativ, ved at danne en ramme for diskussionen om relevante indikatorer. En del rapporterede, at rammen fungerede som en checkliste, til såkaldt "backward design", så at det blev nemmere at identificere data til at dokumentere det ønskede resultat. På tilsvarende måde oplevede vi, at processen med at lave en programteori for KP's lektorkvalificering understøttede diskussioner i teamet bag lektorkvalificeringen med henblik på at blive skarpere på, hvad vi egentligt vil med lektorkvalificeringen: Hvorfor ser den ud lige præcis som den gør? Hvad er vigtigst, og hvad er mindre vigtigt? Effekterne af at formulere en sådan ramme for adjunktprogrammet kan derfor opstå, allerede inden selve evalueringen påbegyndes. Dette illustrerer også fordelene ved at begynde at lave programteorien på et tidligt stadie i processen; i vores tilfælde blev programteorien dog først udviklet, da de fleste detaljer i forløbet allerede var planlagt.

Pga. den programteoretiske ramme, og til dels også, fordi vi brugte NSSE som inspiration for måden at spørge på, er der, efter vores vurdering, ikke tale om en såkaldt "brugertilfredshedsundersøgelse". Vi beder altså ikke deltagerne om at forholde sig til, om de er glade for forløbene, eller stiller spørgsmål, som måler, hvor godt eller dårligt de syne, noget er på en kvantitativ skala. Chalmers og Gardiner (2015) angiver, at tidligere var den mest almindelig evalueringsform for denne type forløb det, de kalder et "'happy sheet' for participant satisfaction". Denne evalueringsform kritiseres for at have uønskede effekter på undervisning, idet god undervisning ikke altid er behagelig (Dahler-Larsen 2003), hvilket taler imod at spørge til deltagerens tilfredshed, hvis det man er interesseret i er, hvordan undervisningen påvirker deltagerens tanker og adfærd efterfølgende (eksempelvis ift. transfer til den daglige opgave).

Mht., om det er muligt at måle effekt, så ser det ud til, at det lykkedes i denne forbindelse. Vi har fået meningsfulde og anvendelige indikatorer ift. graden af opfyldelse for de fleste af vores effektindikatorer. Ift. Chalmers & Gardiner's (2015) ramme for evaluering retter vores evaluering sig mest mod outcome indicator 7 (s. 87) om "*teacher perception of changes in their approach to teaching*".

Vi finder derfor mange indikatorer på, at det kan være nyttigt at måle effekterne af de ønskede parametre for den pågældende programtype. Styrkerne er, at egne formål og målsætninger med programmet (Chalmers & Gardiner 2015 og resultaterne her) tydeliggøres, at det giver data om graden af effekt ift. forskellige af disse formål, samt at det giver konkret og meningsfuldt input til revision af programmet. Udfordringerne er at identificere de relevante effekter og at formulere spørgsmål, der præcist spørger til indikatorer for disse effekter.

### ***Transfer og effekt på praksisteori***

I analysen af de centrale evalueringresultater opdagede vi, at det var meningsfuldt for os at anskue disse primært i lyset af henholdsvis transfer og praksisteori.

Ifølge de fire fremhævede forudsætninger for transfer fra Wahlgren & Årkrog (2012) finder vi i adjunkternes svar indikationer på, at disse understøttes af KP's lektorkvalificeringsforløb. Citat 2 og citat 4 (tabel 2) illustrerer, at *den, der lærer* i disse tilfælde både havde viden om, *hvad læringen kan bruges til* og *vilje og mod til at bruge det lærte*, i og med, at *det, der læres, skal anvendes direkte*. Citat 2 beskriver, hvordan inspiration fra et af forløbene bruges til nytænkning af et undervisningsforløb. Citat 4 beskriver den direkte anvendelse af en didaktisk model fra et af forløbene i undervisningsplanlægning. Vi ser dog også barrierer for transfer i og med, at en del adjunkter angiver manglende tid (til at skrive og til at lave afprøvninger i praksis) som deres største udfordring i lektorkvalificeringen, og at en stor del angiver, at de ikke har logistisk mulighed for at lave afprøvninger af metoder og materialer fra forløbene i deres egen undervisningspraksis. Disse udfordringer kan vanskeliggøre udfoldelse af princippet om, at *det, der læres, skal anvendes direkte*.

I vores arbejde med at analysere resultaterne af evalueringen er vi blevet opmærksomme på effekter, både på os og på deltagerne, som vi ikke direkte har spurgt ind til. Hvis vi skulle gentage en lignende evaluering på et tidspunkt, ville vi derfor overveje at tage disse med. De handler især om effekten af lektorkvalificeringen på vores egen, hhv. deltagerens praksisteori. Et eksempel på dette kan spores i citat 1 (tabel 3), hvor en adjunkt peger på, hvordan vedkommende er blevet udfordret på sin praksisteori på en måde, der tilsyneladende er kommet (positivt) bag på vedkommende. Citatet indikerer, at adjunkten er kommet til at tænke over noget, som adjunkten tidligere har taget for givet, hvilket tyder på en mulig effekt i adjunktens praksisteoriniveau 2, der handler om begrundelser. En anden adjunkt forholder sig på lignende vis til at det at blive udfordret på egen praksisteori på følgende måde:

*“Flere af workshops'ne har arbejdet med temaer (ex. vedr. læring, evaluering, motivation, teori/praksis), som emner og områder jeg dagligt beskæftiger mig med. Men gennem disse workshops er emnerne ofte blevet anskuet fra andre perspektiver, hvilket har været inspirerende og givet anledning til at gentænke egen praksis”.*

Hvad angår vores egen praksisteori, er vi undervejs i processen blevet overrasket over adjunkternes ret så eksplicite motivationsorienteringer i forhold til deres deltagelse. Tidligere er det gennem citater blevet fremhævet, hvordan de tre formål med lektorkvalificeringen kan genfindes i adjunkternes fortællinger om deres bevæggrunde for at deltage. Det overraskende i den forbindelse er ikke, at adjunkterne abonnerer på forskellige motivationsorienteringer, men snarere, at de bliver udlagt så eksplicit, fx i citat 8 (tabel 2), hvor en adjunkt påpeger, at vedkommende primært deltager på grund af lektoranmodningen, hvilket også synes at give et billede af en instrumentel deltagelse begrundet i et produktkrav – frem for ønsket om at udvikle sig som underviser. Det har altså været interessant at se, hvor forskellige indgangsvinkler adjunkterne kan have til deres deltagelse i lektorkvalificeringsforløbet. Det bør som nævnt ikke overraske, at der kan være flere og mange motivationsorienteringer, men det er dog ikke noget, vi tidligere har været eksplicit bevidst om. Dette giver anledning til især at overveje, hvordan vi tager denne nye bevidste viden med i vores tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i lektorkvalificeringen.

### **Netværk og samarbejde**

Især spørgsmålene i anden sektion var inspirerede af NSSE-spørgsmål (idet en stor del af disse relaterer sig til de studerendes faglige forbindelser). Evalueringen af KP's lektorkvalificeringsforløb indikerede, at selvom dialog med kolleger var meget væsentligt for deltagerne, havde både netværk og workshops en begrænset effekt på deltagerens netværk. Med andre ord: netværkene levede kun i begrænset omfang uden for de skemalagte møder. Som nævnt mener vi, at disse data indtil videre bør tages med et gran salt, da især denne type aktiviteter må formodes at være påvirkede af, at KP i længere perioder i 2020 var mere eller mindre lukket ned grundet covid-19. Det kunne derfor være spændende at se nærmere på effekter på netværksdannelse. En måde at gøre dette er på ud fra et *social network*-perspektiv. Van Waes et al. (2015) udførte en sådan analyse, kombineret med opfølgende interviews, for at sammenligne netværk hos nye universitetsundervisere før og efter deltagelse i et "instructional development"-program for undervisere, og fandt at netværkene øgedes og forblev stabile i den toårige undersøgelsesperiode.

### **Konklusion – og det videre arbejde med evalueringseresultaterne**

Vores konklusion er, at det er meningsfuldt at anvende programteori som ramme for denne evaluering, samt at det er muligt at måle effekt af forløbet, idet vi har fået meningsfulde og anvendelige indikatorer ift. graden af opfyldelse for de fleste af vores effektindikatorer. Dette forsøg med at anvende virkningsevaluering som evaluering af vores lektorkvalificering gav også anledning til overvejelser om, hvad god lektorkvalificering vil sige – samt hvordan vi kunne gøre den målbar i en evalueringssammenhæng. Dette tydeliggjorde vi gennem udviklingen af vores programteori. I kommende evalueringer af vores lektorkvalificering vil det dog være nødvendigt at justere vores programteori samt vores spørgeskema, eftersom der ikke var 100% sammenhæng mellem de to – der var forventede effekter, vi ikke eksplicit fik spurgt indtil, fx effekt 2 og 4. Samtidig skal en sådan justering foretages med metodesikker hånd, så indeværende evalueringseresultater stadig kan tjene som baseline for kommende evalueringer.

Vi har også i bearbejdelsen af resultaterne diskuteret, hvad vi kunne bruge vores resultater til. Som tidligere beskrevet har flere af resultaterne givet anledning til refleksion over egen praksisteori med nye handlinger til følge, fx i forhold til deltagernes motivationsorienteringer. Vi har også forsøgt os med at konvertere nogle data til såkaldte nøgletal i forbindelse med et organisatorisk ønske om at kvantificere resultatet af lektorkvalificeringen i forhold til fx benchmarking. Her kiggede vi på svarene fra spørgsmålet *Hvor ofte har du brugt materiale, metoder, idéer o.a. fra lektorkvalificeringen?* (figur 2), men hvor svarene blev omsat til værdier fra 5 ("Meget ofte") til 1 ("Aldrig), hvorved vi kunne udlede et gennemsnit af de samlede svar, der så kunne fungere som nøgletal. Et eksternt ønske om evalueringresultater i en særlig form er dog ikke altid ønskeligt og kan virke forstyrrende og indgribende, når det gælder valg af metode.

## Tak

Vi vil gerne takke alle adjunkter, som svarede på vores evalueringsskema, og alle deltagere i forløbet, samt vores mange kolleger på KP, som er involveret i lektorkvalificeringen. Derudover vil vi takke professor Peter Dahler-Larsen og adjunkt Stella Mia Sieling-Monas, som kommenterede de første udkast til programteorien, samt adjunkt Mikkel Broe og lektor Frederik Voetman Christiansen for kommentarer til et udkast til manuskriptet.

## Referencer

BEK nr. 673 af 13/05/2020. Bekendtgørelse om lektorkvalificering, lektorbedømmelse og docentbedømmelse af undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole og visse maritime uddannelsesinstitutioner. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/673>

Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation* 46, 81–91

Clausen, T. (2006). Den pædagogiske revolution. *Asterisk* 27, 18-21

Dahler-Larsen, P. (2003). Den syvende evalueringsskema: skolens virkelighed ændres umærkeligt. In: B. Gaarsmand & B. Jacobsen (eds) *Folkeskolen - eksternt tilpasning og intern organisering*

Dahler-Larsen, P. (2018). *Virkningsevaluering: En procesbaseret tilgang til effektevaluering. I: Evaluering af projekter*. Syddansk Universitets forlag.

Handal, G. & Lauvås, P. (2002). Praksisteori. I: På egne vilkår – en strategi for vejledning med lærer; s. 19-46 Forlaget Klim.

Kobayashi, S., Dolin, J., Søborg, A. & Turner, J. (2017). Building academic staff teaching competencies- how pedagogic continuous professional development for academic staff can be organized and developed in research-intensive universities. I: Stensaker, B. (ed.) *Improving Teaching and Learning in Research-Intensive Universities*. Palgrave Macmillan.

Københavns Professionshøjskoles strategi. <https://kpdk.sharepoint.com/sites/KPintra-Strategi/Delte%20dokumenter/Faelles-om-fremragende-undervisning-Strategi-2019-2023.pdf?cid=14c62f1e-6f03-4228-b375-652f5b12622a>

National Survey of Student Engagement (NSSE): <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/conceptual-framework/index.html>

NSSE survey:

[https://nssesurvey.org/test/main/1/edit.cfm?packaged=true&sectionList=main,demo\\_us,closing,test](https://nssesurvey.org/test/main/1/edit.cfm?packaged=true&sectionList=main,demo_us,closing,test)

Van Waes, S. Van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., Stes, A. & Van Petegem, P. (2015). Uncovering changes in university teachers' professional networks during an instructional development program. *Studies in Educational Evaluation* 46, 11–28

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer - kompetence i en professionel sammenhæng*. Århus Universitetsforlag.

## Bilag

Det udsendte spørgeskema kan ses her (<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=5-BwOm5ElkS6hHAtMdvoMPXS83BEZLNEuvwqY3U1uxZURjBWTdVJMIhDRDQ2WIAxSzRQTFJNVUQ1Vi4u>).

### Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© Copyright  
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af  
[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)

# Oecon-uddannelsen på AAUBS – Pluralisme og Problem-Based Learning

**Finn Olesen**<sup>1</sup>, Aalborg University Business School, Aalborg Universitet

**Mogens Ove Madsen**<sup>2</sup>, Aalborg University Business School, Aalborg Universitet

## Abstract

Med den seneste internationale finanskrisen i 2007/8 som baggrund har der fra forskellig side været sat et særligt fokus på, om de studerende nu bliver undervist i økonomi på den mest givende måde. Hvilke fortællinger om økonomi skal de studerende præsenteres for? Og hvilke undervisningsmæssige tilgange er mest hensigtsmæssige i henseende til at få de studerende gjort til selvstændige og kritisk reflekterende kandidater i økonomi? På Aalborg University Business School har vi i mange år forfulgt en pluralistisk tilgang. Vi bestræber os på at give de økonomistuderende en så fyldig værktøjskasse som muligt indeholdende forskellige økonomiske teorirammer og en flerhed af metoder, ligesom de gives flere muligheder for at skrive projekter i løbet af studiet. Problembaseret læring i Aalborg er velafprøvet og har i virkeligheden været på banen mange år før der blev efterlyst nye undervisningsformer inden for økonomi.

## Introduktion

Erkendelsen af, at der er behov for ændringer i den traditionelle læringsform inden for økonomi, blev beskrevet for en del år siden i en international rapport; Report of the Commission on Graduate Education in Economics; (se Krueger, 1991). Her anbefaler en række fremtrædende økonomer, at økonomiuddannelserne skulle lægge mere vægt på studier af problemer fra den virkelige verden – ligesom økonomisk forskning i højere grad skulle rettes mod denne ud fra devisen 'We teach students to know economics, but we rarely teach them to do economics!'. Samtidig skulle der lægges mere vægt på at udvikle de studerendes kommunikative evner – specielt den skrevne del – og derved øge muligheden for vellykket kommunikation til offentligheden.

Så hvilke fortællinger om økonomi skal man præsentere de studerende for? Og hvilke undervisningsmæssige tilgange er mest hensigtsmæssige med hensyn til at få de studerende gjort til selvstændige og kritisk reflekterende kandidater i økonomi? På disse spørgsmål findes der givetvis flere svar. Det afhænger af konteksten, eksempelvis af, hvilke traditioner – faglig forankring som pædagogisk tilgang – de enkelte institutioner har valgt at følge.

Vi vil gerne dele vores erfaringer med, hvorledes den læringsform, der benævnes *problembaseret læring* kan benyttes i et traditionelt "hårdt" fag som økonomi. Og denne tilgang, som blander mere traditionel kursusundervisning med forskelligt projektarbejde, er en metode, som forsøger at tilskynde de studerende til at

---

<sup>1</sup> finn@business.aau.dk

<sup>2</sup> mom@business.aau.dk

blive aktive og kritisk reflekterende studerende, der tager ansvar for deres egen læring. Dermed er metoden som læringsform givetvis også attraktiv for andre studier end netop økonomi.

Udgangspunktet i det følgende er, at den alvorlige recession, som fulgte i kølvandet på den internationale finanskrisen i 2007/8, førte til, at der for alvor blev rejst flere og flere kritiske røster mod den dominerende økonomifortælling. Som (Shiller, 2010, pp. 407 & 405) har skrevet:

“Macroeconomics seeks simple ways of thinking about highly complex phenomena that cannot really be taken apart and studied in a systematic way ... that means that we have to respect alternative ways of understanding macroeconomics and that we keep a long historical perspective on the history of economic thought ... The research and teaching of macroeconomics both need to focus much more on what we do not know and less on what we do know”.

Moderne økonomier er globalt forbundne med hinanden. Dette gælder handel med varer og tjenesteydelser som ikke mindst også mere finansielt hvad angår kapitalposternes betydning. Især det finansielle aspekt har med tiden fået en stadig større betydning. Sådanne økonomier fungerer sjældent lige så optimalt harmonisk, som lærebøgerne tilsiger. Flere indser, at den dominerende makroteori var mangelfuld i sit indhold. Mest kendt og nok med størst gennemslagskraft på mange økonomer er bidragene fra hhv. Solow, 2010, Romer, 2016 og Stiglitz, 2018.

En sådan erkendelse slog også igennem hos de økonomistuderende. I England dannedes således ‘the post-crash economics society’. Senere fulgte den internationalt forankrede studenterbevægelse inden for rammerne af organisationen ‘Rethinking Economics’. En bevægelse, som også har medlemmer blandt økonomistuderende i Danmark. Nærmere information fås via dette link: <https://www.rethinkingeconomics.dk/>.

Mankiw (2019, p. 258) har i den forbindelse pointeret, at de studerende naturligvis må lære om fagets “foundational ideas that have been broadly established and accepted”. Men det er også nødvendigt, at man lærer de studerende, at en model blot er en abstraktion. Enhver model har sine begrænsninger. Det ved enhver økonom. Som Mankiw påpeger, så er der mange og afgørende forhold i den virkelige verden, som vanskeligt lader sig modellere formelt. Croushore (2019, s. 267) fremfører, at det derfor er ganske afgørende, at man som underviser i makroteori sikrer sig, at de studerende får en forståelse for “how macroeconomic theory relates to the real world”.

På Oecon-uddannelsen i Aalborg har vi på grund af PBL-tilgangen en pluralistisk tilgang til forskellige økonomiske teorirammer og dertil hørende metodologi. Det betyder, at de studerende vælger virkelighedsnære problemer og ikke paradigmebestemte problemer. Det tilskynder de studerende til at blive kritisk reflekterende. Det sikres for en stor dels vedkommende ved, at de studerende selv tager ansvaret for deres læringsproces, både undervisningsmæssigt i de forskellige fag, som de gennem deres uddannelse stifter bekendtskab med, og især gennem et kontinuerligt projektarbejde på de fleste af uddannelsens semestre, hvor de studerende arbejder med selvvalgte mikro- som makroøkonomiske problemstillinger. Projektarbejdet giver i sig selv gode muligheder for at opøve skriftlig fremstilling, ligesom evalueringer/eksamen giver gode muligheder for at træne mundtlig fremstilling af et givet tema.

I næste afsnit præsenteres en mere fyldig beskrivelse af, hvad en PBL-tilgang er, hvad den giver af fordele indlæringsmæssigt og derefter kort, hvorledes vi fagligt set forsøger at lære de studerende om økonomi. Endelig afrundes artiklen med nogle få opsamlende bemærkninger.



## Problembaseret læring

Lige siden Aalborg Universitets Center blev startet i 1974, har universitetet satset på at anvende en bestemt undervisningstilgang, som vi mener er en stærk pædagogisk model. Anvendelsen af PBL har således ført til mange gode resultater.

Undervisningsformen på AAU består ikke alene i at overføre viden og information til de studerende via forelæsninger og øvelser. Ud over de studerendes selvvalgte emner i projektarbejdet præsenteres der også i kursusforløbene problemstillinger inden for fagområderne, som eventuelt kan medtages i projektarbejdet. Dette forudsætter og tilrettelægges almindeligvis sådan, at det tillærte undervisningsindhold giver de studerende mulighed for at forstå og løse en selvvalgt problemstilling.

Som udgangspunkt ændrer PBL således rækkefølgen. Her begynder læringen med identifikation af problemer, og de studerende skal søge at indhente de oplysninger, der er nødvendige for at forstå og løse et givent problem. Underviseren får ændret sin rolle, idet der sættes et langt større fokus på videregivelse af viden i form af øvelser og vejledning. Den studerende vejledes i at finde ny viden og forstå denne igennem det projektarbejde, som danner kernen i PBL-modellen. Den studerende er hovedpersonen, og underviseren forvandles i denne situation til vejleder. Går den studerende ikke aktivt ind i processen, vil der ikke være nogen læring.

Men hvorfor er projektbaseret læring en god læringsform?

Projektorganiseret læring fokuserer på at udvikle kritisk tænkning og problemløsningskompetencer hos de studerende. Udgangspunktet er en spørge-baseret metode til at identificere og løse problemer. Dette udfoldes i projektarbejdet og giver en studiestil med aktiv læring.

Hvis man skal sammenfatte fundamentet i PBL-strategien, kan det beskrives som en studentercentreret tilgang, der tilskynder de studerende til at udvikle uafhængige forskningsevner og trække en direkte sammenhæng mellem det, de lærer fra kursusaktiviteter, og deres interesser som studerende. Opsummerende kan nævnes, at PBL rummer en række unikke ting:

1. **Problemorientering:** I den problembaserede læring fokuseres der på at gøre det muligt for studerende at tage fat på problemer fra virkeligheden, simuleret i form af projekterne. De studerende lærer således, mens de gør det! I PBL udvikler de studerende deres færdigheder og viden, mens forelæsningsbaseret læring ofte huskes i kortere tid. Projekter er normalt mere komplekse end de opgaver, der stilles i den traditionelle forelæsningsbaserede læring, inklusive øvelser – projektbaseret læring udvikler større dybde i forståelsen af begreberne end i traditionel klassebaseret læring og resulterer i forbedrede niveauer af den studerendes kreativitet. Dette rummer samtidig en fare, som det er vigtigt, at vi er opmærksomme på. Denne består i, at de studerende kan etablere en kraftig specialisering, som ligger langt væk fra kerneelementerne i økonomifaget. Det er naturligvis en vejlederopgave at holde øje med dette.

2. **Projektarbejde:** De studerende lærer at danne og udvikle projektgrupper, hvilket i høj grad befordrer udviklingen af de studerendes interpersonelle færdigheder, idet de lærer at arbejde teambaseret. Det forbedrer ligeledes deres kommunikationsevner både i projektgruppen og i samarbejde med forskellige interessenter, som de kommer i berøring med. Den interessebaserede udvælgelse af projekter giver også de studerende unikke måder at løse forskellige problemer på, som kan være meget varierede, selv på samme hold/semester. Projektarbejdet er krævende, og i enkelte tilfælde sker der en udskilning, således at der er studerende, som kræver at arbejde som individuelle studerende. I andre tilfælde dropper de helt ud af studiet.

3. **Vejledning:** I PBL kan både vejledere og studerende begge spore deres aktiviteter, således som dette kan genfindes i projektet. Denne interaktion giver de studerende bedre muligheder for at kunne løse problemer i

den virkelige verden. Det drejer sig både om at beskrive problemer og undersøge problemer, foreslå hypoteser, skabe gode spørgsmål i læringen og opstille forventelige mål til projektarbejdet. Helt centralt er det at fange huller i den eksisterende viden, som kan ses som forskellen mellem de studerendes nuværende viden og den potentielle fremtidige viden, der kan være behov for at få klarlagt. På samme måde er det vigtigt, at de studerende er i stand til at identificere kilder, der indeholder den nødvendige teoretiske eller praktiske viden. På denne måde får underviserne større mulighed for at vurdere de studerendes evner, sådan som de demonstreres i de udførende aktiviteter og begivenheder, der er organiseret i projekterne. Et sådant forløb er naturligvis en dynamisk proces, hvor de studerende både lærings- og vidensmæssigt på progressiv vis får forbedret deres faglighed. Det er indlysende, at disse vejledningsopgaver stiller meget store krav til underviserne, idet de skal holde sig rimelig bredt orienteret inden for de forskellige fagområder.

PBL forekommer mere studieaktiverende end traditionelle læringsformer, idet der er tale om en høj grad af interessebaseret læring, som samtidig udvikler interpersonelle færdigheder.

### **PBL og videnskabsteori**

I denne sammenhæng er det vigtigt at forstå, at videnskabsteori har en væsentlig betydning. Helt grundlæggende er der tre basale begreber, som er til afgørende hjælp, når de første skridt skal tages efter problemidentifikation. Uanset hvilken skole eller hvilket paradigme der skal trækkes på, er det afgørende at kunne svare på, hvilken ontologi, epistemologi og metodologi der ligger til grund (Guba, 1990). Det er også væsentligt at pointere, at der inden for økonomi er flere skoler af mikro- som makroøkonomisk karakter (Phelps, 2003 & Pettinger, 2019).

I tilknytning til ontologien og med klart afsæt i PBL-tilgangen er der brug for at introducere et realismebegreb, som er en tilgang, holdning eller anskuelse om, hvordan kendsgerninger og virkelighed fremstilles. Derfor er det nødvendigt med en kritisk tilgang for at kunne skelne mellem umiddelbar og direkte erkendelse af virkeligheden og en registrering af virkeligheden som en subjektiv repræsentation. Et konstant forhold mellem begivenheder er som bekendt hverken tilstrækkeligt eller endda nødvendigt for at etablere et årsagsforhold (Bhaskar, 1993).

På samme måde som realisme er *eklekticisme* et afgørende begreb, hvorom der kræves en klar bevidsthed. Det drejer sig om i problembearbejdningen af teoretiske elementer til analyse af et fænomen, at der vælges delelementer af en teori efter et særligt princip, hvorved de løftes ud af deres normale sammenhæng. Med henblik på at etablere forklaringer kan eklekticisme anvendes som en strategi, hvor der enten arbejdes med integration eller friktion. I det første tilfælde vil et alternativt teorielement blive indarbejdet i eksempelvis en overordnet tradition, medens det andet tilfælde indebærer, at forskelligheden af teorielementer kan bidrage til at få forskellige aspekter frem i et empirisk materiale (Pors & Husted, 2021).

Et endemål for de studerendes erkendelse er, at der produceres en indsigt, som er sand. Men også her byder erkendelsesteori på flere sandhedskriterier. Det kan være korrespondensteorien, som indebærer, at en teori/forklaring virkelig korresponderer med verden, som den er. Det kan også være kohærensteori, som går ud på, at en teori/forklaring er sand, hvis den hænger sammen med eller er logisk konsistent med (kohærerer) andre teorier – at den passer ind i en teoribygning. Det kan være en pragmatisk sandhedsteori, som vil hævde, at en teori er sand, hvis den er frugtbar eller nyttig (Adolphsen, 1995).

Et fagområde som økonomi kan således godt tilpasses PBL-tilgangen, men det kræver en del kreativitet (Olesen & Madsen, 2017 og Madsen & Olesen, 2019). Mens kerneproblemerne varierer mellem discipliner inden for økonomi, er der nogle egenskaber ved gode PBL-problemer, der overskrider de sædvanlige fagfelter. Et problem skal motivere de studerende til at finde en dybere forståelse af begreber, og det er en proces, der kan styres ved at gøre brug af videnskabsteori og i sidste ende økonomisk metodologi. Dette kan hjælpe de studerende

med at tage begrundede beslutninger og forsvare dem. De studerende kan hermed blive i stand til at identificere læringsproblemer, der fører dem til at undersøge målrettede begreber og skabe ny viden.

De to efterfølgende eksempler dokumenterer, hvorledes det kan lykkes i de større opgaver at gennemføre analyser, som rummer egentlige nybrud inden for den økonomiske videnskab. Det drejer sig både i evnen til at kombinere økonomisk teori på nye måder – ligesom det indebærer gennemførelse af empiriske analyser, som resulterer i ny viden. Der præsenteres resultater fra henholdsvis et bachelorprojekt og et speciale.

Eksempel fra bacheloruddannelsen:

### **Bachelorprojekt, 6. semester 2020**

Problemformulering: Hvilke faktorer fører til den finansielle sektors latente overfinansiering af landbrugssektoren?

Den relativt høje gæld i landbruget gør, at sektoren er meget afhængig af den finansielle sektor. Den store tilknytning til den finansielle sektor er opstået på et tidspunkt, hvor det at være landmand ikke udelukkende handler om at drive landbrug, men også har et spekulativt element tilknyttet.

Metodiske afsnit i projektet. Der bliver redegjort for overvejelserne bag fremgangsmåden af såvel de teoretiske, empiriske og analyserende afsnit. I afsnittet bliver der endvidere taget stilling til de afgrænsninger, der er foretaget.

Teoretisk foretages en operationalisering af Hyman Minskys finansielle instabilitetshypotese, herunder prisfastsættelse af investeringsgoder og disses interaktioner med økonomisk vækst. Dette kobles med den særlige teori om Cochranes trædemølle i landbrugssektoren.

Der foretages en række interviews med nogle bankers særlige kreditrådgivere for landbruget. Der er tale om en kvalitativ analyse, hvor fokus er på landbrugets gæld. Der gennemføres en regnskabsanalyse af et meget stort datasæt vedrørende landbrugsbedrifter. Der estimeres modeller ved hjælp af paneldata og historiske udviklingstendenser i både landbruget og den finansielle sektor, herunder deregulering i den finansielle sektor. Der foretages herefter en sammenligning af den kvalitative og den kvantitative analyse. Alt i alt et omfattende empirisk arbejde.

Konklusion: Sammenfattende konkluderes det i projektet, at der eksisterer en latent overfinansiering af landbruget, og at den finansielle sektor har bidraget hertil. Faktorer såsom jordpriser, aktieprisvækst, kapacitetsudnyttelser bidrager alle til den finansielle sektors overfinansiering. Det konkluderes dog, at finansielle forhold, udvalgt på baggrund af Minskys hypoteser, ikke alene kan forklare udviklingen i overfinansieringen.

Bachelorprojektet illustrerer, at der kan gennemføres meget interessante projekter ved afslutningen af bachelorforløbet, idet de studerende både har de teoretiske og tekniske færdigheder hertil. Det nævnte projekt bevæger sig ud på kanten af, hvad man normalt vil kunne forvente. Det gælder både valget af teori og kombinationen af teori, men også en omfattende empirisk analyse, som der stort set ikke findes nogen af på dette område i Danmark.

Eksempel på kandidatspeciale:

### **Specialeprojekt, 10. semester 2020**

Problemformulering: Bør udviklingen i den finansielle cyklus spille en større rolle i udformningen af den økonomiske politik, og hvilke instrumenter kan anvendes til at regulere opbygningen af finansiell risiko?

Projektets elementer tager udgangspunkt i dansk økonomi. Dette bygger på et ønske om at bidrage til en relativt begrænset mængde af akademisk litteratur på området. De få empiriske analyser ønsker gruppen at supplere med et teoretisk fundament.

Projektet anvender en SFC-model (Stock-Flow Consistent Model) i stedet for de sædvanlige makroøkonomiske modeller, idet den finansielle og reale side af økonomien ønskes integreret illustrerende feedbackmekanismer mellem de to sider. Dette giver endvidere mulighed for at gå et skridt videre og undersøge, hvorledes den finansielle cyklus kan reguleres politisk.

Det vises i projektet, at den danske finansielle cyklus bedst repræsenteres af de cykliske udsving i huspriser og kredit. Huspriserne fremstår som et helt centralt element for både den finansielle stabilitet og realøkonomiens udvikling. Det anbefales derfor, at finansielle forhold skal indgå mere aktivt i udformningen af den økonomiske politik, især fordi den finansielle cyklus har en længere varighed, større udsving og samtidig har signifikant indflydelse på forløbet af realøkonomiske recessioner.

Dette specialeprojekt illustrerer på linje med bachelorprojektet, at de studerende har mod til at kaste sig ind i problemstillinger, der enten ikke bliver set eller ikke for nærværende kan løses med den traditionelle makroøkonomiske tilgang. I specialets modelarbejde udvikler de studerende en konsistent sammenhæng mellem den finansielle sektor og den reale sektor. At dette er muligt, beror også på et kendetegn ved PBL-modellen – nemlig den tætte sammenhæng mellem forskning og undervisning. Specialet har originale elementer, som sagtens kunne præsenteres på økonomikonferencer i Danmark og i udlandet.

Som udgangspunkt er der ingen tvivl om, at PBL rummer en række stærke elementer, når det gælder om at finde den rette læringsform ift. økonomi og bidrag til at sikre udvikling i videnskaben. Men det er lige så afgørende, at der skal kobles en del ekstra læringsressourcer på i form af videnskabsteori for at sikre koblingen fra PBL og til økonomisk metodologi.

### **Pluralisme er vigtigt**

Grundlæggende er tilgangen til økonomi på AAUBS kendetegnet ved en pluralistisk tilgang, og den måde, som vi har valgt at udfylde studieordningen på hos os, er i ganske god overensstemmelse med den definition af pluralisme, som (Negru & Negru, 2017, p. 195) giver:

“Pluralism means ways of recognising and accepting the variety of economic ideas and schools of thought in economics and in economic curriculum. Pluralism represents an attitude of openness towards theories and models that are not necessarily heterodox. Pedagogically, pluralism envisages the willingness to produce a diverse curriculum and the introduction of various modes to represent and interpret the economic world different than one’s own”.

Oecon-uddannelsen har valgt ikke alene at præsentere vores økonomistuderende for den traditionelle mikro- og makroøkonomiske fortælling, men også at give de studerende en indsigt i en række alternativer. Som noget helt naturligt og for at styrke denne flerstrengede tilgang lægges der, som allerede omtalt, meget vægt på en solid indføring i PBL, videnskabsteori og økonomisk metodologi. Derudover undervises der også mere traditionelt i tekniske redskabsfag som matematik, statistik og økonometri.

På vores BA er eksempelvis vores makroundervisning kendetegnet ved, at der på 1. år primært gives en mere heterodoks indføring i makroteorien, der er styret af, hvorledes økonomi har udviklet sig siden Adam Smiths *Wealth of Nations*. Altså en kombination af økonomisk teorihistorie og præsentation af forskellige makromodeller. På 2. år gives en mere moderne mainstream fremstilling af makroteorien, der dog suppleres med post-keynesiansk vækstteoretiske bidrag, ligesom de studerende på 4. semester skal skrive et makroøkonomisk projekt.

Mikroøkonomisk set gives der til en start en traditionel indføring i mikroteorien, der efterfølgende på BA'en udvides med arbejdsmarkedsøkonomi, adfærdøkonomi samt innovationsøkonomi, ligesom de studerende naturligvis kan vælge at behandle mikroøkonomiske emner i de forskellige projekter på BA'en.

Det er netop gennem valg af emne for projektskrivningen samt ved de udbudte valgfag på 6. semester, at de studerende kan beskæftige sig med teoretiske emner af såvel en traditionel mainstreamkarakter som mere heterodokse alternativer (f.eks. post-keynesiansk og østrigsk teori samt institutionel økonomi).

Dermed gives det følgende projektførløb på uddannelsen, hvor projektarbejdet udgør 60 ECTS ud af de i alt 180 ECTS:

På 1. semester skal de studerende skrive et projekt, hvor de opøver nogle af de særlige PBL-kompetencer. Der lægges vægt på, at de studerende kan identificere en god fagøkonomisk problemformulering, ligesom de skal kunne reflektere over brug af forskellige problemformuleringstyper og lære at skelne mellem projektmetode og økonomisk metode. Endvidere er det vigtigt, at de studerende kan skelne mellem videnskabelig argumentation og normative udsagn. Endelig er det vigtigt, at de studerende aktivt reflekterer over PBL i gruppe- og projektarbejdet. Ud over en tidlig udvikling af PBL-kompetencer præsenteres de studerende for 'principles' inden for en række kernefag.

På 2. semester skriver de studerende et projekt, hvor de skal indarbejde en videnskabsteoretisk forankring. Her sker der en udbygning af kurset fra 1. semester, hvor hensigten er at udvikle den studerendes evner til at dokumentere, begrunde og afgrænse en videnskabsteoretisk funderet problemformulering. Ligeledes lægges der vægt på at kunne gennemføre en samfundsøkonomisk analyse efter eget valg, og herunder forholde sig videnskabsteoretisk til valg af teori, empiri, projektmetode og økonomisk metode. Begreber som ontologi, epistemologi og metodologi spiller her en central rolle.

Det er nok 3. semester, der mest ligner et "tankpasser"-arbejde for underviserne – her er ikke projektarbejde. Til gengæld får de studerende fyldt godt på fra tre fagområder: statistik, mikroøkonomi og makroøkonomi.

Projektarbejdet kommer igen på 4. semester sammen med makroøkonomi, arbejdsmarkedsøkonomi og økonometri.

På 5. semester følger et kursus i økonomisk metodologi, der bl.a. danner baggrund for udarbejdelsen af BA-afhandlingen (hvor de studerende også skal opstille en læringsportefølje, hvor de redegør for deres erfaringer med progressionen i projektarbejdet fra 1.-6. semester). Dette fag bygger videre på fremstillingen fra 1. år og forudsætter, at de studerende har været igennem kernefagene i økonomi, hvilket giver et godt udgangspunkt for de metodologiske refleksioner. I kurset lægges der vægt på at definere og forstå forskellige videnskabsidealiser og deres tilgange til økonomi og muligheder for at sammenligne forskellige typer af økonomisk

metodologi. Ligeledes vil der blive reflekteret over den økonomiske videnskabs grundlag, herunder muligheder for at genkende henholdsvis ortodokse og heterodokse retninger i økonomi og endelig at klassificere forskellige forklaringstyper i økonomi.

Opsummerende kan det siges, at i lighed med projektarbejdet er der også en klar progression i kursusaktiviteten, der groft sagt kan deles op i tre søjler: makroøkonomi, mikroøkonomi og redskabsfag. Der er tale om forløb, der går fra introduktion af 'principles' til langt mere kompliceret stof.

Kandidatuddannelsen er til gengæld udformet ved et udbud af forskellige valgfrie moduler på 2. og 3. semester (eksempelvis gives de studerende på 3. semester mulighed for at gennemføre et studieophold uden for universitetet, et praktikophold i en virksomhed, en organisation eller ved en offentlig institution eller følge et forløb i Social Data Science). På 1. semester møder de studerende tre obligatoriske elementer (inden for videregående makro og økonometri) samt et valgfag, mens 4. semester bruges til udarbejdelsen af kandidatspecialet. Kandidatforløbet har i mange år været kendetegnet ved, at stort set alle studerende færdiggør deres studium på normeret tid.

Det er væsentligt, at de studerende uddannes til at blive kritiske og reflekterende studerende, der lærer, at enhver teori og ethvert udsagn altid må evalueres. Og vi lærer dem at arbejde problemløsende. De skal naturligvis tilegne sig konkret faglig viden, men de skal ikke bare kunne reproducere denne viden. Vigtigere er det, at de skal kunne anvende den i konkrete projekter, hvor de skal afdække relevante aspekter ved en given selvvalgt problemstilling fra virkelighedens verden og behandle denne analytisk.

Sammenfattende er vores opfattelse den, at jo flere forskellige teorirammer, de studerende stifter bekendtskab med, desto bedre bliver deres værktøjskasse udstyret – og med en righoldig værktøjskasse er man godt rustet til at forklare, analysere og komme med løsningsforslag til mange af de forskelligartede problemstillinger, som vores studerende møder ude i det virkelige liv, når de har forladt universitets trygge rammer som færdiguddannede kandidater.

### **Nogle afsluttende bemærkninger**

Hvilken økonomifortælling der gives, og hvilken måde de studerende sættes til at håndtere faget på, har naturligvis stor betydning for, hvorledes resultatet af den færdige uddannelse bliver. På en vis måde har Friedman (2010, s. 392) nok ikke haft helt uret i følgende karakteristik:

"It sometimes seems that many economists write and teach not about the world in which we live but rather the world in which they wish we lived ... This path can be very seductive. Especially in the intellectual arena, few ideas offer more appeal than a model that is simple, elegant, and wrong".

Netop derfor har økonomistuderende i Danmark som i andre lande efterlyst en flerstrengt indføring i deres fag.

Og hvordan der undervises i økonomi, har betydning. Det ved vi fra (Evans, Grimes & Becker, 2012). Ud af deres adspurgte 62 modtagere af Nobelprisen i økonomi samt 22 andre betydningsfulde internationalt anerkendte økonomer angiver 33 % af disse som motiveringsfaktor nr. 1 at kunne gøre en forskel i verden for økonomiernes udvikling. Motiveringsfaktor nr. 2, der udgør 32 % er, at det betyder en hel del, hvordan der undervises i økonomi, når man vælger at læse økonomi. Konklusionen synes derfor klar:

"The prominent economists in our study indicate that theories, books, and coursework all play major roles in the recruitment process. Thus, it is the role of the teacher to provide high-quality intriguing coursework, which covers a wide range of theories and readings" (Evans, Grimes & Becker, 2012, p. 94).

Derfor håber vi, at vores mangeårige måde at anvende en PBL-tilgang på kan være til gavn ikke alene for såvel nuværende som kommende studerende, men også til glæde for deres mange forskellige aftagere efter endt uddannelse.

## Referencer

- Adolphsen, Jes (1995). *Problemer i videnskab: en erkendelsesteoretisk begrundelse for problemorientering*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The Pulse of Freedom*, Verso, London.
- Croushore, D. (2019). What should we teach in intermediate macroeconomics? *The Journal of Economic Education*, 50(3), 265-68.
- Duch, B.J. et al (2001). *The Power of Problem-Based Learning*, Stylus Publishing, LLC, 2001.
- Evans, B., Grimes, P. & Becker, W. (2012). What Led Eminent Economists to Become Economists? *The Journal of Economic Education*, 43(1), 83-98.
- Friedman, B. (2010). Reconstructing Economics in Light of the 2007-? *The Journal of Economic Education*, 41(4), 391-97.
- Guba, E.G. (1990). *The Paradigm Dialog*, SAGE Publishing, London 1990.
- Krueger, Anne O. (1991). Report of the Commission on Graduate Education in Economics, *Journal of Economic Literature*, 29(3), 1035-53.
- Madsen, Mogens Ove & Finn Olesen, 2019. Teaching macroeconomics: how to benefit from problem-based learning, fra bogen *Progressive Post-Keynesian Economics – Dealing with Reality*, Jesper Jespersen & Finn Olesen (eds.), 155-66, Edward Elgar Publishing.
- Mankiw, G. (2019). Six guidelines for teaching intermediate macroeconomics. *The Journal of Economic Education*, 50(3), 258-60.
- Negru, I. & Negru, A. (2017). Modes of pluralism: critical commentary on roundtable dialogue on pluralism. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 8(2), 193-209.
- Olesen, F. & Madsen, M. O. (2017). Problem-based learning: a non-mainstream way to teach economics. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 8(3), 300-11.
- Pettinger, Tejvan (2019). Microeconomics Models and Theories, 7 November 2019, <https://www.economicshelp.org/blog/499/economics/microeconomics-models-and-theories/>
- Phelps, E.S. (2003). *Seven Schools of Macroeconomic Thought*, Oxford University Press, Oxford.
- Pors, Justine Grønbaek og Emil Husted (2021). Når problemer kalder på samtænkning – indledende tanker om eklekticisme som samfundsfaglig analysestrategi fra bogen *Eklektiske analysestrategier*, Justine Grønbaek Pors og Emil Husted (red.), Nyt fra samfundsvidenskaberne, København, 13-38.
- Romer, P. (2016). The Trouble With Macroeconomics, 14<sup>th</sup> September 2016, <https://paulromer.net/wp-content/uploads/2016/09/WP-Trouble.pdf>.
- Solow, R. (2010). Building a science of economics for the real world. *Prepared Statement for the House Committee on Science and Technology Subcommittee on Investigations and Oversight*.

Shiller, R. (2010). How Should the Financial Crisis Change How We Teach Economics? *The Journal of Economic Education*, 41(4), 403-09.

Stiglitz, J. (2018). Where modern macroeconomics went wrong. *Oxford Review of Economic Policy*, 34(1-2), 70-106.

#### Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© Copyright  
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk



# Pandemins påverkan på universitetslärares pedagogiska praktik

**Marie Leijon**<sup>1</sup>, Malmö Universitet

**Martin Stigmar**, Malmö Universitet

## Abstract

I artikeln utforskas hur universitetslärares pedagogiska praktik har påverkats av den digitala omställningen under pandemin. Vi diskuterar särskilt kunskapsområden som digitala medier, design av fysisk och digital lärandemiljö, arbetsmiljö, riskbedömning, tillgänglighet och sociala relationer. Resultatet, som bygger på pilotstudien "The Corona Crash Course" och aktuell forskning, visar att de kunskapsområden som tydliggjorts under den digitala omställningen främst handlar om genomförande av undervisning. Två nya kunskapsområden har identifierats: arbetsmiljö och riskbedömning. Nu behövs tid för reflektion och stöd så att universitetslärare kan utveckla en postpandemisk praktik som vilar på vetenskaplig grund.

## Introduktion

I artikeln utforskas hur universitetslärares pedagogiska praktik har påverkats av den digitala omställningen under pandemin. Vi diskuterar särskilt kunskapsområden som digitala medier, design av fysisk och digital lärandemiljö, arbetsmiljö, riskbedömning, tillgänglighet och sociala relationer. Kunskapsområden definierar vi som de domäner som universitetslärare behöver kunskap om och färdigheter i för att kunna utföra sin pedagogiska praktik (Alexander & Judy, 1988).

Universitetslärare har digitaliserat hela eller delar av sin undervisning i samband med pandemin. Förändringen har påverkat både professionen och den pedagogiska praktiken (Code et al., 2020). Före pandemin var undervisningen på svenska universitet digitaliserad i olika hög grad (UKÄ, 2021). Det var inte alla lärare som gick in i pandemin med erfarenhet av digital undervisning (Nyman, 2020; Trust & Whalen, 2020). Nu har i stort sett samtliga undervisande lärare erfarenheter av digitalisering (Nyman, 2020; Rapanta et al., 2020). Erfarenheten gäller dock digitalisering av undervisning, inte nödvändigtvis distansundervisning. Begreppet "Emergency remote teaching" illustrerar en undervisning som präglas av akuta lösningar och fokus på genomförande. Formen skiljer sig från distansundervisning, som präglas av pedagogisk planering och väl genomtänkt design (Hodges et al., 2020).

## Syfte

Tack vare en mängd rapporter och fallstudier vet vi lite mer om pandemins konsekvenser för studenters lärande, lärandemiljö och undervisningskvalitet, men mindre om hur digitaliseringen har påverkat universitetslärares

---

<sup>1</sup> marie.leijon@mau.se

arbejde. Syftet med artiklen er derfor at udforske hvordan universitetslæreres pædagogiske praksis, med fokus på kendskabsområderne, har påvirket af den digitale omstillingen under pandemien. Vi ser også på hvilke mulige konsekvenser vi ser for den postpandemiske pædagogiske praksis.

### Metode og teoretisk ramme

I artiklen kombinerer vi resultater fra interviews og beretninger, med resultater fra en mindre litteraturoversigt. Resultatet præsenteres i form af temaer, som vi analyserer med hjælp af to teoretiske modeller over læreres kendskabsområderne.

Artiklen udspringer fra pilotprojektet "The Corona Crash Course" som gennemførtes under 2020-21 ved Malmø universitet. Projektets formål var at forstå hvordan digitaliseringen i forbindelse med pandemien har påvirket universitetslæreres praksis. I pilotstudien kombineredes kvalitative og kvantitative metoder, og foreliggende studie bygger på dele af projektets empiri i form af beretninger og interviews. Våren 2020 tilbød samtlige undervisende lærere ved Malmø universitet at i valgfrit format dele med sig af sine beretninger om den digitale omstillingen. Lærerne ombads reflektere ud fra følgende spørgsmål: Hvordan har digitaliseringen påvirket din lærerrolle, din undervisning og din læringsmiljø? Hvad har været særligt svært at håndtere og hvad har fungeret godt? Hvordan påvirker omstillingen at påvirke fremtidens lærerrolle, undervisning og læringsmiljøer? Valget blev slumpmæssigt når 20 lærere – fra forskellige discipliner og med forskellige erfaringer med digital undervisning – valgte at dele sine erfaringer. Samtlige havde under pandemien indledende skiftet flyttet sin undervisning til videoverkøjet Zoom. 10 af lærerne stillede op på efterfølgende interviews som gennemførtes via Zoom om efteråret 2020. Undersøgelsen følger Videnskabsrådets etiske anbefalinger for god forskningsetik (VR, 2017).

For at dykke dybere forståelsen af den digitale omstillingen gennemførtes også en almindelig ikke-systematisk litteraturstudie (Grant & Booth, 2009), med fokus på aktuell forskning om universitetslæreres pædagogiske praksis i forbindelse med pandemien. Gennemgangen giver en begrænset oversigt og vi som forfattere har valgt ud relevante artikler ud fra vores formål (Polit & Beck, 2020) – det vil sige artikler som belyser universitetslæreres profession under pandemien. Eksempler på søkord var: pandemic, digitalisation, higher education, teaching and profession. Den videnskabelige litteraturen samlades ind i omgivelser gennem søgninger i databaser som for eksempel Libsearch og Google Scholar. Søgningen, som afgrænsedes til årene 2019-2021, resulterede i 48 artikler og 3 rapporter. De temaer som præsenteres i resultatet har udviklet sig gennem en kvalitativ indholdsanalyse af beretninger og interviews. Disse temaer har derefter relateret sig til litteraturen fra den ikke-systematiske oversigt.

I den teoretiske ramme udspringer vi fra to modeller over læreres kendskabsområder; Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Shulman, 1987) og den betydeligt senere modellen University Teacher Expertise (UNITE) (van Dijk et al., 2020). Shulmans klassiske model kan på svensk oversættes til "pædagogisk indholdsvidenskab" (Sjöström, 2019). I Shulmans model kombineres videnskab om indhold med pædagogisk videnskab – og i skæringspunktet synliggøres læreres særlige videnskab: pædagogisk indholdsvidenskab (PCK). PCK belyser hvordan fagvidenskaben møder pædagogisk videnskab og modellen udgør en grund for at forstå hvad som kendetegner læreres kendskabsområder generelt.

UNITE giver os nærmere praksis og netop universitetslæreres kendskabsområder. Modellen udspringer fra universitetslæreres ekspertise og specifikke arbejdsopgaver (teacher tasks) og udgør en syntese af forskellige aktuelle rammer for lærerkompetens inden for højere uddannelse. UNITE præsenterer seks forskellige opgaver for en

universitetslärare. I modellen finns även tre subgrupper, men i relation till vår artikel är det de huvudsakliga sex som är relevanta och som presenteras i nedanstående tabell tillsammans med PCK:s sju olika kunskapsområden.

<b>PCK:s sju kunskapsområden (Shulman, 1987)</b>	<b>UNITE – se uppgifter för universitetslärare (van Dijk et al., 2020)</b>
General pedagogical knowledge	Teaching and supporting learning
Knowledge of students and how they learn	Educational design
Knowledge of the subject matter	Assessment and feedback
Pedagogical content knowledge	Educational leadership and management
Knowledge of other content	Educational scholarship and research
Knowledge of the curriculum	Professional development
Knowledge of educational aims	

**Tabel 1:** PCK och UNITE

I tabellen synliggörs hur PCK fokuserar på lärares *kunskap*, medan UNITE särskilt belyser vad en universitetslärare *gör* i sin praktik. Empirin i vår studie utgörs av lärares berättelser, sprungna ur deras erfarenheter under pandemins första år. Genom att kombinera modellerna får vi redskap för att förstå universitetslärares kunskapsområden både ur det mer generella perspektivet och ur ett praktiktäna undervisningsperspektiv. De två modellerna relateras till studiens resultat i diskussionen.

## Resultat

I resultatet presenterar vi följande kunskapsområden för universitetslärare: digitala medier, design av fysisk och digital lärandemiljö, arbetsmiljö, riskbedömning, tillgänglighet och sociala relationer. Varje kunskapsområde är ett resultat av en tematisk kvalitativ analys av berättelser och intervjuer i pilotstudien "The Corona Crash Course" som här relateras till forskning om pandemins påverkan på universitetslärares pedagogiska praktik. Respektive kunskapsområde illustreras även med citat från pilotprojektet.

### *Kunskapsområde: Digitala medier*

Under det skede som kallats "Emergency Remote Teaching" (Hodges et al., 2020) har fokus legat på att lösa undervisningssituationen digitalt och lärare har faktiskt tvingats in i en digitaliserad undervisning där pandemin i kombination med tekniken varit så kallade "agents of change". Den pedagogiska praktiken under pandemin har dominerats av videokonferensverktyget Zoom. Att organisera undervisning i en digital miljö kräver kunskap om medieformernas möjligheter och begränsningar (Leijon, 2017; Nadler, 2020, Wiederhold, 2020). Fördelarna med Zoom är många, plattformen är platsoberoende och låter oss både se och höra varandra, men medieformen kan aldrig fånga den interaktion som det fysiska mötet erbjuder. Den spatiala upplevelsen är annorlunda i ett videomöte än i ett fysiskt möte. Under ett videomöte påverkas bland annat ögonkontakt, kroppsspråk och turtagande turtagande (Bailenson, 2021).

**Intervju:** Det här mediet gör att jag blir helt galen liksom, för att jag ser inte dig. Jag kan inte läsa av dig samtidigt, utan jag får ju välja hela tiden och då flyttar jag ändå upp de här ... Jag tar ju bort min egen bild. Jag fokuserar på den som pratar och försöker sätta dem så nära den här kameran som möjligt.

Lärare har i många fall organiserat och genomfört undervisning utan att ha särskild kompetens i att undervisa digitalt (Chemi [2020](#); Cramman et al. [2021](#); Hodges et al., [2020](#); Rapanta et al., [2020](#)) och har därmed tagit ett stort eget ansvar för att utveckla kunskap om digitala medier. Litteraturen visar även hur lärare har utvecklat en delningskultur där undervisningstips har delats exempelvis via sociala nätverk (Trust et al., [2020](#)). I vårt material vittnar lärare om hur de har hjälpts åt för att klara av utmaningen:

**Intervju:** Så vi fick ju hjälpas åt i arbetslagen helt enkelt: "Hur ska vi spela in? Vilket är bäst? Hur fungerar Zoom?" Vi lärde ju varandra under Zoom-mötet hur det fungerar.

Samtidigt väcks diskussioner om behov för vetenskapligt grundat pedagogiskt utvecklingsarbete och kompetensutveckling, både i forskningen (Nyman, [2020](#); Tesar, [2021](#)) och av lärare i vår studie:

**Intervju:** Där tänker jag att på något sätt måste det skapas luft för kompetensutveckling. Vi har till exempel inte haft det på väldigt länge. Det har varit väldigt sparsmakat. Eh, och där tänker jag att för att vi ska hålla i långa loppet, så behöver vi de där andningspauserna som kompetensutvecklingen är, när man kan sätta sig och ... Det kan ju vara kursutveckling, det kan vara vad som helst, men bara att få lov att joxa runt på betald tid.

Den digitala omställningen har synliggjort hur universitetslärare behöver kunskap om olika medieformers möjligheter och begränsningar för den pedagogiska praktiken. Avsnittet om digitala medier visar hur lärare har lagt ner omfattande arbete och tagit stort ansvar för att utveckla sitt användande av digitala medier. Digitala medier har hamnat i fokus under pandemin och att kraven på högskolelärares digitala kompetens har aktualiserats.

### ***Kunskapsområde: Design av fysiska och digitala lärandemiljöer***

Universitetslärare har under pandemin designat undervisning i både fysiska och digitala lärandemiljöer. De som har undervisat på campus har tvingats förhålla sig till nya parametrar i det fysiska rummet, som till exempel säkerhet, antal studenter och möjlighet att hålla avstånd:

**Intervju:** Normalt är vi ju i en sal och jobbar, men nu har vi kommit fram till att vi måste vara i tre salar. Man får ju inte plats mer än åtta personer i en sal om du ska hålla reglerna. /.../ Så när man är inne i själva verkstadshallen, där maskinerna står, då är det munskydd och visirtvång på alla /.../ och då bokar man ett bord, så när man kommer kockan nio så får man ett kort så man kan komma in och ut fram till att man ska lämna in det klockan tolv eller klockan fyra, beroende på om man har en heldag eller halvdag. Och sen har man ansvar att man ska ha spritat av allt i den lilla utrustningslådan man får och så och sen checkar de in det igen.

Den vanligaste undervisningsmiljön har skapats med hjälp av videokonferensverktyget Zoom och kan på ett sätt sägas vara det närmaste vi kommer en traditionell klassrumsmiljö (Francescucci & Rohani, [2019](#)). Många lärare uppskattar hur pandemin har inneburit ett tydligt fokus på att utveckla pedagogik och lektionsdesign (Code et

al., 2020). I vårt material lyfts även en rad positiva aspekter. Lärare har hjälpts åt, testat på varandra och diskuterat pedagogiska val:

**Intervju:** Den plötsliga digitala omställningen har i stora delar varit positiv eftersom situationen gjorde att det var skarpt läge och viktigt att "bara gilla läget". Jag blev modigare än jag skulle varit i ett mer eftertänksamt och noga planerat läge /.../ Kreativiteten infann sig och det krävdes att situationer skulle lösas, och detta utan att släppa på kvalitén./.../ Jag samarbetar med två kollegor i "mina" kurser och vi bokade snabbt möte för att tillsammans klura ut hur vi skulle kunna hantera den digitala omställningen bäst, för oss och för studenterna och med bibehållen kvalitet. Vi lärde oss Zoom snabbt och utvecklades efter varje pass och delade med oss av tips och trix till varandra.

I Zoom kopplas en lärares plats samman med studenters olika platser – vid köksbordet, på ett café eller kanske i ett bibliotek (Leijon & Lundgren, 2019). Denna nya virtuella lärandemiljö har inte en lika tydlig inramning som fysiska rum på campus. Det har väckt diskussioner om exempelvis regler för interaktion, och lärare vittnar om hur studenter beter sig annorlunda i det virtuella rummet jämfört med hur de skulle ha betett sig i en lektionssal. Det kan handla om studenter som följer föreläsningar i pyjamas, inte vill sätta på sin kamera eller som här – tar en rökpaus:

**Intervju:** Då går han, vandrar han ner, och så ser man att han går nerför några trappor så i sitt hus. Vi ser ju hela, men han är fortfarande med där. Ja, och sen går han igenom någon form av garage med, då datorn och så, genom garaget och så ut på, på gården. Och sen ser man hur han ställer datorn på någonting där, så han balanserar den så att han fortfarande kan vara med. Och sen börjar han röka /.../ Och det var liksom så här: "Jaha?" Och sen så röker han färdigt så, och sen fick vi följa med honom hela vägen upp för trapporna igen.

Lärare resonerar också om hur de själva representeras i det digitala rummet. De väljer till exempel att använda bakgrundsbilder för att undvika att visa upp sin privata miljö för studenter. Andra undviker det för att de upplever att den visuella kvaliteten försämras:

**Intervju:** Det här med bakgrund är också intressant ju, för det är ju de som har de här andra bakgrunder, som inte visar var de är eller så /.../ då behöver man inte se hur: "Så här ser det ut hemma hos mig" /.../ jag gör inte det, för jag tycker själv att det är så svårt /.../ själva bilden blir lite konstig, så. Och sen så tänker jag /.../ Alltså, i så fall får jag väl välja en plats hemma, tänker jag, som duger.

Beteende och frågan om kameran ska vara på eller av är bara några av alla de aspekter som har diskuterats och som pekar på ett behov av fördjupad kunskap om vad som formar beteenden och interaktion i olika undervisningsmiljöer. I den hybrida virtuella lärandemiljö som skapas när olika platser kopplas samman uppstår nya frågor om hur vi samspelar i lärandeprocesser.

En konsekvens av pandemin är att olika varianter av hybrida miljöer är fortsatt aktuella. Ett exempel är så kallad HyFlex, det vill säga en hybrid och flexibel lärandemiljö där en studentgrupp befinner sig på campus medan en annan grupp simultant deltar i undervisning online. Det är en uppskattad modell bland vissa lärare och studenter (Raes et al., 2020) där studenterna har möjlighet att påverka tid och plats för sitt lärande (Beatty, 2019; Leijon & Lundgren, 2019; Rapanta et al., 2020). En lärare i vår studie nämner HyFlex som ett möjligt alternativ, men när empirin samlades in under pandemin, vår och höst 2020, var det dittills ingen som hade gått över till det undervisningsalternativet:

**Intervju:** So, I don't know if it is possible to have like a mixed approach where there's also like a physical classroom together with an online streaming of the classroom. Because I guess some students would prefer this way, because if their ... they don't live here and they want to, you know, attend the classes, the classrooms, the lectures, then they can do it online. I think that could be a nice addition to the training.

Det är alltså troligt att många lärare vill återvända till sina fysiska klassrum, men samtidigt dra nytta av de erfarenheter som gjorts under pandemin för att göra undervisning och lärande mer interaktivt och flexibelt (Zawacki-Richter, 2020). Gruppstorlek kommer att vara intressant, men även diskussioner om hur distans, både fysisk på campus och nätbaserad, påverkar dialog och interaktion (Cahapy, 2020). Lärare behöver en spatial kompetens – det vill säga kunskap om och förmåga att planera och utforma undervisning i varierade lärandemiljöer – för att kunna nyttja resurserna såväl i ett traditionellt klassrum som i en innovativ miljö (Ahlgren, Häkkinen & Eskola, 2020; Leijon et al., 2021).

När vi talar om hybrida miljöer är det inte längre intressant att skilja på det fysiska och det digitala. Hybriditet löser upp gränser mellan formella och informella lärandemiljöer eftersom lärande sker oberoende av tid och plats. Urbana miljöer och våra hem är också platser för lärande som leder till en utvidgad förståelse av vad universitetet är som plats (Ninnemann et al., 2020). Även utomhusmiljöer har uppmärksammats i samband med pandemin och i litteraturen ges exempel på bruk av tält eller utnyttjande av parkeringsplatser (Deshmukh, 2021). En av deltagarna i vår studie talar om att finna nya lärandemiljöer utomhus:

**Intervju:** Och sen har vi också funderat på hur man kan använda ytorna utomhus mellan husen och så också för att uppmana folk och: "Behöver ni sitta? Ja, men vi kan ställa ut bord och stolar så kan ni sitta där också. Att ni behöver inte sitta inomhus." /.../ så länge vädret tillåter är det ju ett helt fullgott alternativ om du inte har saker som kan blåsa iväg så klart, men dagar när det funkar ja, men då gör vi det. Vi har byggt om cykelstället sen tidigare, så att vi har såna här skivor man kan lägga så att de funkar som såna här loungesoffor när vi har häng utanför verkstan, så då får vi liksom komplettera det med små cafébord eller något.

I dag finns de tekniska lösningarna för att fler utomhusmiljöer, inte bara på campus, kan användas för lärande. Fördelar, förutom minskad risk för smitta, kan exempelvis vara variation i undervisningen och stöd för autentiska lärandeprocesser (Mettis & Väljataga, 2021). Utomhusmiljö påverkar även vår kognition och fysiska hälsa (Ayotte-Beaudet et al., 2020). De informella utomhusmiljöerna är viktiga för social interaktion och känsla av sammanhang. Litteraturöversikten visar hur pandemin har väckt liv i tankar om utomhuspedagogik och tanken om så kallad promenadarkitektur, med rötter hos Aristoteles (Molloy, 2021)

Lärarna har med varandras hjälp lyckats designa miljöer för digitaliserad undervisning och många lärare har uppskattat det pedagogiska samtalet som uppstått i utvecklingsarbetet. Men en digitaliserad undervisning handlar om mer än att använda olika verktyg – det krävs en organisationsförändring med en positiv inställning på ledningsnivå, en ökad digital kompetens hos både studenter och lärare, samt en välplanerad digital pedagogik (Fischer et al., 2021). Det är en komplex och, för många, ny hybrid lärandemiljö som skapas med hemmet som utgångspunkt och väcker frågor om bland annat ramar för interaktion. Kunskapsområdet synliggör även att frågor om hybriditet kommer att leva kvar, även vid en återgång till campus.

### ***Kunskapsområde: Arbetsmiljö***

I litteraturen framgår hur lärare rapporterar stress och utmattning i relation till en ökad arbetsbörda (Ziebell et

al., 2020). Ett nytt begrepp som uppstått under pandemin är så kallad Zoom-fatigue (Bailenson, 2021; Massner, 2021; Wiederhold, 2020). Några orsaker till zoom-utmattning kan vara de aspekter vi nämnt under kunskapsområdet digitala medier, det vill säga att kommunikationen som formas i videoformatet är annorlunda och kräver ansträngning av oss när det gäller tolkning av uttryck. Ett exempel är den oavbrutna blicken från deltagarna i mötet som skiljer sig från hur vi interagerar i ett fysiskt möte (Bailenson, 2021). Det kan även vara svårt att behålla fokus i videomöten på grund av den rika visuella information som mängden av ansikten på skärmen utgör (Fosslien & Duffy, 2020). Även i vår studie berättar lärarna om trötthet, mycket skärmtid och att de har lagt mycket tid på planering:

**Intervju:** Alltså, tidigare har jag lagt tid på planering, nu behöver jag lägga tid på återhämtning och det har jag aldrig behövt tidigare. Så om jag zoomar i två timmar, där jag har ett seminarium, så behöver jag liksom två timmar för att återhämta mig för jag är helt, psykiskt helt slut.

Creely et al., (2021) varnar för psykisk ohälsa och risk för utbrändhet bland universitetslärare som en konsekvens av pandemins arbetsbelastning i kombination med isolering. Lärare hamnar i en situation där de behöver balansera yrkes- och privatliv med stor risk för påverkan på den fysiska och psykiska hälsan (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2020). Att arbeta hemma kräver kunskap om hur man designar en ergonomisk och hållbar arbetsplats och att de tekniska lösningarna fungerar (Purwanto et al., 2020). Distansarbete innebär även att lärare blir isolerade från den delade sociala arbetsplats som campus utgör och den kunskapsdelning som sker där:

**Berättelse:** Det jag har reagerat på är hur mycket de mjuka värdena betyder för hur man trivs på arbetet, den dagliga kontakten när man pratar med kollegorna kring hur en föreläsning/handledning gått. Det är här man får chansen att reflektera och utvecklas i sin roll. Som nyanställd har det varit väldigt jobbigt att få svar på alla de små frågorna som har med administration och olika system fungerar.

I takt med att undervisningen har flyttat hem har också arbetsbelastning, stress och trötthet ökat. Lärare behöver kunskap både om hur en ergonomisk arbetsmiljö utformas, men också om hur undervisning via ett verktyg för videomöten påverkar psykisk och fysisk hälsa. Ett nytt fenomen, så kallad zoom-fatigue, har uppstått.

### ***Kunskapsområde: Riskbedömning***

Lärares kompetensbehov inom riskbedömning har ökat. En aspekt handlar om hur lärare har gjort bedömningar om undervisning på campus eller ej och ansökt om avsteg från lärosätens beslut om distansundervisning. Campusundervisning har under pandemin blivit något som kan vara hälsofarligt (Murphy, 2020) och det är troligt att denna konstruktion om närundervisning som risk kommer att leva kvar och påverka en vilja att återgå till campus, både hos studenter och lärare.

**Intervju:** I think maybe one of the things we can learn from it is that, yeah, not everything must be always, you know, with people physical in the same place, especially with teaching. I guess we can try to provide more flexibility in the future for students who are either maybe sick or they're ... I mean even the health, health reason. If I have a cold now, forgetting Covid, if I have a cold and if I can choose between ... if my choice is staying at home and missing the lecture, or going to the ... to the classroom, even if I got a cold and spreading my virus around, okay, maybe it's just a regular cold, it's fine, but still it's not ideal.

Vi ser framför oss att lärare även kommer att behöva göra riskbedömningar i relation till placering i salar, avstånd, att hantera en uppenbart sjuk student eller en snuvig kollega. Vilken risk innebär det för mig som lärare att pendla till min arbetsplats? Att ha föreläsning i en fullsatt aula och så vidare är frågor som kan aktualiseras vid en återgång till campus.

En annan diskussion som har blivit påtaglig under pandemin är risken för fusk och bristande rättssäkerhet vid digitala examinationer (Clark et al., 2020; Dawson, 2021; Wiley, 2020). Antalet disciplinärenden har ökat vid svenska lärosäten under pandemin (Universitetskanslersämbetet, 2021). Det finns också en motsatt risk, att digital examination kommer att handla om övervakning och tekniska lösningar i stället för bedömning av lärande och varierade examinationsformer (Gamage et al., 2020) och att vi hamnar i det Mortati & Carmel (2021) så målande kallar "a technological arms race".

**Intervju:** It's super easy to cheat. Also, we didn't ask them to have webcam or anything. It was just: "At this time we're going to give the assignment, an exam, and you have like two hours to complete it on your own. Please don't cheat. It's up to you." /.../ We detected some cases, there were some very explicit cases of plagiarism, and in those cases we said: "You're not going to pass the exam", but I guess there were many others which weren't detected.

En ny företeelse som uppkommit är så kallad "zoombombing" det vill säga att obehöriga deltar i zoommötet. Ling et al., (2021) visar i en studie av 200 videomöten att det främst är så kallade "insiders" som dyker upp i möten, det vill säga andra studenter som egentligen inte ska vara med. En av lärarna i vår studie uppmärksammar att hen inte har kontroll på vilka studenter som lyssnar:

**Intervju:** så har jag använt väldigt mycket exempel från fältet och det kan jag inte göra längre för att jag vet ju inte vem som lyssnar. Det är ju inte bara den personen som sitter framför datorn. Det kan ju vara andra i rummet.

Riskbedömning handlar i vårt material om olika typer av risker: hälsa, fusk och obehöriga. Fuskdiskussionen är inte ny, men har intensifierats i och med att examinationer skett helt digitalt under pandemin. Däremot är kopplingen mellan risk för sin egen och andra personers hälsa i relation till undervisning ett nytt kunskapsområde för många lärare. Detsamma gäller risken för att obehöriga tar sig in och deltar i undervisningen.

### ***Kunskapsområde: Tillgänglighet***

Pandemin har bidragit till att belysa digitala klyftor och sociala orättvisor inom högre utbildning (Garcia & Lee, 2020). Det är de lärare och studenter som har störst digital erfarenhet som har dragit nytta av omställningen (World Bank, 2020). Å andra sidan har den digitaliserade undervisningen ökat tillgängligheten för studenterna och många uppskattar flexibiliteten i tid och rum (Serhan, 2020). Andra exempel på ökad tillgänglighet är tillgång till inspelat material och tydlig kursstruktur (Raes et al., 2020b; Sowell et al., 2019). Lärare i vår studie ser digitaliserad undervisning som en väg till variation:

**Intervju:** Zoom passar utmärkt för vissa studenter /.../ det är en studentgrupp som tycker att det är jätteskönt att vara hemma i sin egen omgivning och är mycket mer bekväma i det /.../ så att jag tror det är många fördelar också, och just utifrån då att se olikheter...



Innovativa och hybrida miljöer erbjuder kreativa möjligheter till variation, men också utmaningar, till exempel vad gäller ljudmiljö. En annan utmaning är den förändrade pedagogiken, där en aktiv och kollaborativ lärandeprocess kan vara svårare för vissa studenter än andra (Beckerson et al., 2020). Den förändrade lärandemiljön kan innebära problem för studenter i behov av rutiner och en känd undervisningsmiljö (Meleo-Erwin et al., 2020). Andra negativa aspekter är att studenter upplever sämre kvalitet på undervisning i zoom och vid förinspelade föreläsningar (Serhan, 2020). Särskilda utmaningar för studenter med funktionsvariation har varit tillgång till teknisk utrustning och stöd, förändrade former för examinationer och förändrade kommunikationsformer med lärare och studenter (Chugani & Houtrow, 2020). Digitaliseringen har aktualiserat behovet för ett holistiskt perspektiv på inkludering: A learner-centric framework for creating inclusive physical and digital environments requires an awareness of what learners need from a campus ecosystem that recognizes the realities of neurodiversity, social justice, multi-level intersectionality, and cognitive, social, and physical well-being (Whitmer, 2020, s.3). Och just ett holistiskt perspektiv på tillgänglighet lyfts även av en lärare i vår studie:

**Intervju:** Det är en akademisk fråga hur vi lägger upp våra utbildningar, hur vi tillåter en flora av olika sätt att lära sig på och hur vi designar innehållet i kursen, om vilka kursen handlar, vilka som är normen i kursen. Det är för mig en akademisk fråga och vi kan inte tillåta att om man har funktionsvariation är man ett undantag, att man måste be om att en hörselslinga ska fungera, eller vad nu det kan vara för någonting. Vi måste se att man lär sig genom att lyssna, höra, se, känna och så vidare. Och där behöver vi integrera hela vår verksamhet.

Digitaliserad undervisning har tydliggjort existerande digitala klyftor inom exempelvis tillgången till teknik samt lärande- och studiemiljöer. Med videokonferens som dominerande undervisningsform aktualiseras frågor om tillgänglighet och lärare ser både för- och nackdelar med undervisning i Zoom för studenterna. Att designa för flexibilitet, att producera material i olika medieformer, att texta inspelat material, att tänka på struktur, färgval, typografi och så vidare är bara några exempel på vad lärare behöver tänka på i sin design av undervisning i både fysiska och digitaliserade miljöer. Vi menar att kraven på lärares kunskap om inkludering och tillgänglighet både har synliggjorts och ökat på grund av att undervisningen har digitaliserats.

### ***Kunskapsområde: Sociala relationer***

Pandemin har tydliggjort campus som social plats och vårt behov av mänskliga möten (Gaebel et al., 2021; International Commission on the Futures of Education, 2020; Levander & Decherney, 2020). Även om undervisningen har fungerat saknar både studenter och lärare mötet på lärosätet:

**Berättelse:** Det är förfärligt att inte träffa studenterna! Det jag älskar med det här yrket är att stå framför dem, använda rösten och hela kroppen för att skapa stämning och nyfikenhet /.../ Att möta studenter kroppsligen är utmanande, man engagerar hela sig och är glatt utpumpad efteråt. Den digitala undervisningen är så mycket mer förutsägbar /.../ Studenterna är snyggt uppradade i rutor och har få möjligheter att uttrycka något spontant.

Moorhouse & Kohnke (2021) beskriver hur lärare antingen har "thrived" (vuxit) eller "survived" (överlevt) under pandemin. De som har vuxit upplever att de har utvecklat sin kunskap och att undervisningen har förnyats. De lärare som bara har "överlevt" har mer negativa erfarenheter som har fått dem att ifrågasätta sin professionella kompetens och bidragit till en känsla av utmattning. Lärarna i vår studie har lärarna gjort både och – de har både överlevt och vuxit. De har känt sig isolerade, men kämpat för att skapa en känsla av sammanhang – både för sig själva och för studenterna. Synkrona miljöer kan bidra till minskad social isolering (Aleman &

Sommer, 2020) och lärarna har lagt ner mycket tid på att forma mötesplatser:

**Berättelse:** Jag är klasslärare och haft kontakt med klassen via zoom varje vecka /.../ Detta har skapat gemenskap i klassen. En student sa "vi har koll på varandra så alla mår bra".

**Intervju:** Jag som kursledare lade ner mycket mer tid på Canvas för att kompensera för att vi inte får den här direkta kontakten med studenterna /.../ Jag svarade omedelbart på alla frågor. Så jag var direkt tillgänglig. Jag ägnade mycket tid, några timmar nästan varje dag, i att bara vara i dialog med de som skrev.

Vikten av sociala relationer i undervisning har tydliggjorts under pandemin. Lärares insats, närvaro och interaktion har visat sig ha stor betydelse för lärandets kvalitet i en digitaliserad miljö (Hilli & Åkerfeldt, 2020). Campus som viktig plats för det mänskliga mötet har accentuerats och lärare har ansträngt sig för att skapa sociala mötesplatser digitalt.

### Diskussion

Syftet med artikeln är att utforska hur universitetslärares pedagogiska praktik har påverkats, med särskilt fokus på kunskapsområden, av den digitala omställningen under pandemin. Följande kunskapsområden har lyfts fram som särskilt intressanta: digitala medier, design av fysisk och digital lärandemiljö, arbetsmiljö, riskbedömning, tillgänglighet och sociala relationer. Hur kan vi förstå de kunskapsområden som har synliggjorts? I nedanstående modell relaterar vi de kunskapsområden som vi har identifierat till Shulmans (1987) sju kunskapsområden och van Dijk et als (2020) sex läraruppgifter. Därefter diskuterar vi möjliga konsekvenser för den postpandemiska pedagogiska praktiken.

Identifierade kunskapsområden för universitetslärares pedagogiska praktik	PCK	UNITE
Digitala medier	General pedagogical knowledge	Teaching and supporting learning
Design av fysisk och digital lärandemiljö	Knowledge of students and how they learn	Educational design
Arbetsmiljö	Knowledge of the subject matter	Assessment and feedback
Riskbedömning	Pedagogical content knowledge	Educational leadership and management
Tillgänglighet	Knowledge of other content	Educational scholarship and research
Sociala relationer	Knowledge of the curriculum	Professional development
	Knowledge of educational aims	

**Tabell 2:** Jämförelse av kunskapsområden. I tabellen jämförs de identifierade kunskapsområdena med Shulmans (1987) och van Dijk et als (2020) modeller. Grå text markerar de kunskapsområden eller läraruppgifter som vi inte kan relatera till vårt resultat.

I relation till de sju kunskapsområden som Shulman föreslår har vårt resultat synliggjort hur det under pandemin har funnits fokus på det som kallas "General pedagogical knowledge" och "Knowledge of students and how they learn". Sociala relationer, tillgänglighet, design av fysisk och digital lärandemiljö samt digitala medier är kunskapsområden som samtliga innehåller aspekter som kan relateras till Shulmans två områden. Det är också tydligt att universitetslärare inom pandemin har ägnat sig åt kunskapsområdet "Knowledge of other content", dit vi räknar arbetsmiljö och riskbedömning. Däremot kan vi inte se att lärare, varken i vårt material eller i den tidigare forskningen, har tydliggjort ämneskunskap, kunskap om styrdokument eller utbildningens mål och syfte, något som Shulman också lyfter som relevanta kunskapsområden. Den viktiga pedagogiska innehållskunskapen (PCK) lyser med sin frånvaro i vårt material. Därmed inte sagt att lärare inte har arbetat med att få till en fusion av ämne och pedagogik och även haft pedagogiska diskussioner, men fokus har legat på att klara av omställningen under pandemin i en intensiv fas av genomförande. Den kritiska didaktiska reflektionen och de väl grundade valen utifrån ämne och pedagogik har därför oftast inte varit möjliga att genomföra.

I relation till sex uppgifter som van Dijk et al (2020) har definierat för en universitetslärare kan vi se att de kunskapsområden som synliggjorts i vår empiri samt genomgång av tidigare forskning främst kan relateras till "Teaching and supporting learning" och "Educational design". I det första fallet menar vi att vårt resultat visar att pandemin har tvingat lärare till ett tydligt fokus på undervisningens genomförande och på att stödja studenternas lärandeprocess. Empirin kan kopplas till samtliga aspekter som van Dijk et al inkluderar i undervisning och stödjande av lärande. När det gäller "*Educational design*" är det även här genomförande som är i fokus, medan tid och möjlighet för kritisk reflektion har saknats. Van Dijk et al (2020) bryter ner "*Educational design*" i följande undergrupper: Uses evaluations of education and other information to inform educational design; Defines learning goals; Selects and/or designs learning activities; Selects, organises, and designs teaching and learning materials; Realises alignment in educational design.

Resultatet i vår studie visar hur det endast är en begränsad del av uppgiften – Selects and/or designs learning activities – som har hamnat i fokus under det tidiga skedet av pandemin. En universitetslärares pedagogiska praktik är komplex och omfattande och under en kris, som pandemin, tvingas lärare till prioritering. Självklart har prioriteringen handlat om att säkerställa att studenternas lärandeprocesser fortsätter, men för att utveckla en hållbar undervisningspraktik med kvalitet krävs det att komplexiteten erkänns och att lärare får tid och möjlighet att arbeta med samtliga uppgifter i läraruppdraget.

I relation till uppgiften "Assessment and feedback" visar vårt resultat att lärare visserligen har designat bedömningar i form av digitala examinationer och diskuterat utmaningar, som till exempel risk för fusk, men knappast har haft realistiska förutsättningar för uppgifter som att värdera och reflektera över digitala examinationer och bedömningar. I uppgiften "professional development," har vi valt att gråmarkera ordet professionell. Lärare har tagit ett stort individuellt ansvar för kunskapsutvecklingen inom kunskapsområdena digitala medier och design av fysiska och virtuella lärandemiljöer, och det går att tolka lärarnas kunskapsutveckling som teknisk rationell (det har handlat om att lösa problem), men de har inte haft möjligheter att grunda sin utveckling. Det har mer handlat om det som Schön (1983) kallar ett intuitivt reflection-in-action och inte om reflection-on-action, det vill säga att som professionell reflektera under och över utförandet av den pedagogiska praktiken. Expertuppgifter som vi inte kan relatera till vårt resultats kunskapsområden är Educational leadership and management samt Educational scholarship and research.

## Konklusion

Vilka möjliga konsekvenser ser vi för den postpandemiska pedagogiska praktiken?

De kunskapsområden som har tydliggjorts i vår empiri, samt i genomgången av litteraturen, visar att universitetslärares pedagogiska praktik under den tidiga delen av pandemin främst har handlat om genomförande av undervisning. Kunskapsområden som design av fysisk och digital lärandemiljö samt digitala medier har därmed hamnat i fokus. När vi relaterar resultatet till de två modellerna PCK (Shulman, 1987) och UNITE (van Dijk et al, 2020) ser vi att en oförutsägbar händelse, som pandemin, tvingade lärare att koncentrera sig på några områden inom den komplexa praktiken, på vissa typer av kunskap (General pedagogical knowledge, Knowledge of students and how they learn, Knowledge of other content; Shulman, 1987) samt på vissa uppgifter (Teaching and supporting learning, Educational design, Assessment, Development; van Dijk et al, 2020).

Samtidigt agerar lärarna inom en, om möjligt, mer komplex praktik där digitaliseringen exempelvis har bidragit till att skapa nya hybrida lärandemiljöer och där lärarna i vår studie har lyft fram kunskapsområden som arbetsmiljö och riskbedömning. Med hjälp av Schön (1983) kan vi förstå lärarnas erfarenheter som en sorts "reflection-in-action", det vill säga att lärarna bedömde situationen och agerade genom att koncentrera sina kunskapsområden. Schön (1983) talar även om "knowing-in-action" som en sorts implicit kunskap om och förståelse för att utföra en uppgift – för en universitetslärare skulle det kunna vara att genomföra undervisning i ett klassrum, att röra sig och interagera med studenterna. Pandemin tvingade in universitetslärarna i en ny undervisningssituation, där de bara delvis kunde utgå från sin kunskapsbas "knowing-in-action". Den kunskap lärarna bar med sig utmanades och för att kunna vidareutvecklas kunskapsmässigt behöver därför lärarnas "knowing-in-action" i viss mån omskapas. För att universitetslärare ska kunna göra informerade val i sin pedagogiska praktik (reflection-on-action) pekar vår studie på att de behöver tid för bland annat reflektion och stöd för kunskapsutveckling.

Vår studie är begränsad till en grupp svenska universitetslärares berättelser och intervjuer, som har kombinerats med resultat från en mindre litteraturöversikt. Vårt resultat kan naturligtvis delvis bero på dessa metodologiska avgränsningar. Vi menar dock att studien ger exempel på hur universitetslärare under pandemin tvingades fokusera på några av alla de kunskapsområden man förväntas behärska för att kunna genomföra undervisning. Vilka kunskapsområden kommer fortsätta att vara i fokus för universitetslärares praktik? Och vad händer med de kunskapsområden som lärarna i vår studie inte har haft tid eller möjlighet att arbeta med under pandemin – som till exempel Shulmans (1987) "Knowledge of the curriculum", "Knowledge of educational aims" eller "Knowledge of the subject matter"? Eller de uppgifter "Educational leadership and management" och "Educational scholarship and research" som föreslås av van Dijk et al (2020)? Universitetslärare har i och med den digitala omställningen en delad erfarenhet av att designa och genomföra undervisning i olika medieformer. Därmed finns det ett fönster för en fördjupad kunskapsutveckling som ger lärare möjlighet att utföra sitt fullständiga uppdrag och låter dem grunda sin undervisning på både vetenskap och beprövad erfarenhet.

## Referenser

- Ahlgren R., Häkkinen S., Eskola A., (2020). *Success factors for hybrid teaching*. Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I. (Eds.), INTED2020 Proceedings: 14th International Technology, Education and Development Conference March 2nd-4th, 2020, Valencia, Spain., International Association of Technology Education and Development.
- Aleman, A., & Sommer, I. (2020). The silent danger of social distancing. *Psychological Medicine*, 1-2.

- Alexander, P. A., & Judy, J. E. (1988). The interaction of domain-specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational research*, 58(4), 375-404.
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Beaudry, M.-C., Bisailon, V., & Cordeau, P. (2020). Outdoor Classes in Higher Education during the context of Covid-19 in Canada: Guide to support management during the first phases of implementation.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1).
- Beatty, B. J. (2019). *Teaching a Hybrid-Flexible Course*. Hybrid-Flexible Course Design.
- Beckerson, W. C., Anderson, J. O., Perpich, J. D., & Yoder-Himes, D. (2020). An introvert's perspective: Analyzing the impact of active learning on multiple levels of class social personalities in an upper level biology course. *Journal of College Science Teaching*, 49(3), 47-57.
- Cahapay, M. (2020). A reconceptualization of learning space as schools reopen amid and after COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 269-276
- Chemi, T. (2021). It is impossible: The teacher's creative response to the covid-19 emergency and digitalized teaching strategies. *Qualitative Inquiry*, 27(7), 853-860.
- Chugani, C. D., & Houtrow, A. (2020). Effect of the COVID-19 Pandemic on College Students With Disabilities. *Am J Public Health*, 1722-1723.
- Clark, T. M., Callam, C. S., Paul, N. M., Stoltzfus, M. W., & Turner, D. (2020). Testing in the time of COVID-19: A sudden transition to unproctored online exams. *Journal of chemical education*, 97(9), 3413-3417.
- Code, J., Ralph, R. and Forde, K. (2020) Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 419-431
- Cramman, H., Moger, P., & Menzies, V. (2021). *The impact of Covid-19 on the English education teaching and learning environment and how this relates to sustaining and developing creativity, creative thinking and teaching for creativity - A literature review*. Project Report. Durham: Durham University
- Creely, E., Laletas, S., Fernandes, V., Subban, P., & Southcott, J. (2021). University teachers' well-being during a pandemic: the experiences of five academics. *Research Papers in Education*, 1-22.
- Dawson, P. (2020). *Defending assessment security in a digital world: preventing e-cheating and supporting academic integrity in higher education*. Routledge.
- Deshmukh, J. (2021). Speculations on the post-pandemic university campus—a global inquiry. *Archnet-IJAR: International Journal of Architectural Research*.
- Fisher, E. A., Liu, D., & Trainin, G. (2021). Review of Flexible Learning Spaces in Education. *Research and Evaluation in Education, Technology, and Design*, (42).
- Fosslien, L., & Duffy, M. W. (2020). How to combat zoom fatigue. *Harvard Business Review*, 29.
- Francescucci, A., & Rohani, L. (2019). Exclusively synchronous online (VIRI) learning: The impact on student performance and engagement outcomes. *Journal of marketing Education*, 41(1), 60-69.
- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021). Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. *Survey Report*.

- Gamage, K. A., Silva, E. K. d., & Gunawardhana, N. (2020). Online delivery and assessment during COVID-19: Safeguarding academic integrity. *Education Sciences, 10*(11), 301.
- Garcia, A., & Lee, C. H. (2020). Equity-Centered Approaches to Educational Technology. *Handbook of Research in Educational Communications and Technology, 247-261*.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal, 26*(2), 91-108.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hilli, C., & Åkerfeldt, A. (2020). Redesigning distance courses to support social and teaching presence in adult and upper secondary education. *Education in the North, 27*(2), 38-55.
- International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris, UNESCO.
- Leijon, M. (2017). Den virtuella föreläsningen som utmaning: en fråga om respons, representation och spatialitet. *Nordicom Information, 39*(2), 73-76.
- Leijon, M., & Lundgren, B. (2019). Connecting physical and virtual spaces in a HyFlex pedagogic model with a focus on teacher interaction. *Journal of Learning Spaces, 8*(1).
- Leijon, M., Malvebo, E., & Tieva, Å. (2021). It is Time for DiSCo: a Theoretical Model for Didactic Spatial Competence. *Journal of learning spaces, 10*(3).
- Levander, C., & Decherney, P. (2020). Can remote teaching make us more human. *Inside Higher Ed, 22*.
- Ling, C., Balci, U., Blackburn, J., & Stringhini, G. (2021, May). A first look at zoombombing. In *2021 IEEE Symposium on Security and Privacy (SP)* (452-1467). IEEE.
- Massner, C. K. (2021). Zooming in on Zoom Fatigue: A Case Study of Videoconferencing and Zoom Fatigue in Higher Education. *Doctoral Dissertations and Projects, 3030*.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System, 94*, 102352.
- Meleo-Erwin, Z., Kollia, B., Fera, J., Jahren, A., & Basch, C. (2021). Online support information for students with disabilities in colleges and universities during the COVID-19 pandemic. *Disability and Health Journal, 14*(1), 101013.
- Mettis, K., & Väljataga, T. (2021). Designing learning experiences for outdoor hybrid learning spaces. *British Journal of Educational Technology, 52*(1), 498-513.
- Molloy, C. B. (2021). O'Donnell and Tuomey's University Architecture: Informal Learning Spaces that Enhance User Engagement. *Architecture and Culture, 9*(1), 98-120.
- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Thriving or surviving emergency remote teaching necessitated by COVID-19: university teachers' perspectives. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*(3), 279-287.
- Mortati, J., & Carmel, E. (2021). Can We Prevent a Technological Arms Race in University Student Cheating? *Computer, 54*(10), 90-94.

- Murphy, M. P. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505.
- Nadler, R. (2020). Understanding "Zoom fatigue": Theorizing spatial dynamics as third skins in computer-mediated communication. *Computers and Composition*, 58, 102613.
- Ninnemann, K., Liedtke, B., den Heijer, A., Gothe, K., Loidl-Reisch, C., Nenonen, S., ... & Wallenborg, C. (2020). *Hybrid environments for universities*. Waxmann Verlag.
- Nyman, K. (2020). *Uppkopplad utbildning–en ESO-rapport om högskolans digitalisering*. Rapport till Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi 2020:5
- Polit, D., & Beck, C. (2020). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Purwanto, A., Asbari, M., Fahlevi, M., Mufid, A., Agistiawati, E., Cahyono, Y., & Suryani, P. (2020). Impact of work from home (WFH) on Indonesian teachers performance during the Covid-19 pandemic: An exploratory study. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 6235-6244.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020a). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23(3), 269-290.
- Raes, A., Vanneste, P., Pieters, M., Windey, I., Van Den Noortgate, W., & Depaepe, F. (2020b). Learning and instruction in the hybrid virtual classroom: An investigation of students' engagement and the effect of quizzes. *Computers & Education*, 143, 103682.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books Inc.
- Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: Students' attitudes and perceptions of using Zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Sjöström, J. (2019). CoRe–ett didaktiskt verktyg för planering och professionsutveckling. *ATENA Didaktik*, 1(1).
- Sowell, K., Saichaie, K., Bergman, J., & Applegate, E. (2019). High Enrollment and HyFlex: The Case for an Alternative Course Model. *Journal on Excellence in College Teaching*, 30(2), 5–28.
- Tesar, M. (2021). Future Studies: Reimagining our Educational Futures in the Post-Covid-19 world. *Policy Futures in Education*, 19(1).
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Universitetskanslersämbetet (2021): *Disciplinärenden 2019 och 2020 vid universitet och högskolor*. Rapport 2021:8.
- van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher

education. *Educational Research Review*, 100365.

Vetenskapsrådet (2017). *Good research practice*. Stockholm: The Swedish Research Council.

Whitmer, S. (2021). Inclusive Campus Environments: An Untapped Resource for Fostering Learner Success. *Current Issues in Education*, 22(1).

Wiederhold, B. K. (2020). Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding "Zoom Fatigue". *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*.

Wiley (2020). *Academic Integrity In the Age of Online Learning*.

<https://teachingcommons.lakeheadu.ca/sites/default/files/inline-files/academic-integrity-in-the-age-of-online-learning.pdf>

World Bank, (2020). *Remote Learning and COVID-19 The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning*.

Zawacki-Richter, O. (2020). *The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany*. Human Behavior and Emerging Technologies.

Ziebell, N., Acquaro, D., Pearn, C., & Seah, W. T. (2020). *The Australian education survey: examining the impact of COVID-19*.

### Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

### © Copyright

DUT og artiklens forfatter

### Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk



# Materialitet, kropslighed og kommunikation i legeeksperimenter på tværs af uddannelser

**Kim Holflod**<sup>1</sup>, Københavns Professionshøjskole & DPU, Aarhus Universitet

**Mathias Sune Berg**, Københavns Idrætsefterskole (KIES)

## Abstract

Formålet med denne artikel er at undersøge og diskutere legende tilgange til læring i samarbejde på tværs af pædagog- og læreruddannelsen med afsæt i legeeksperimenter i "BA-Lab", der udvikles som et legende sted og rum for kollaborativ, kreativ og dialogisk udvikling af og refleksion over bachelorprojekter. Artiklen viser med metodologisk inspiration fra Design-Based Research, hvordan "BA-Lab" som iterative legeeksperimenter gennemført i 2021 skaber nye rum for studerendes handling og deltagelse på tværs af professions- og uddannelsesgrænser. Dette udfoldes i tre overordnede temaer om 1) "Legeframing" og kommunikative strategier, 2) Legeeksperimenter med kropslighed og følelser og 3) Legematerialer i relationelle og refleksive perspektiver. Til sidst diskuteres kollaborativ og tværgående udvikling af BA-Lab i relation til designprincipper som fælles sprog for pædagogisk udvikling og eksperimenteren samt pædagogiske implikationer, muligheder og opmærksomheder for (legende) videregående uddannelse.

## Introduktion

Legende tilgange til læring, didaktik og pædagogik er et felt inden for videregående uddannelse, der i de senere år oplever stadig større interesse i forskning, udvikling og praksis (Nørgaard & Moseley, 2021; Whitton, 2018). Det udtrykkes bl.a. i en række større internationale antologier og forskningsoverblikke (James & Nerantzi, 2019; Jensen et al., 2021; Jørgensen et al., 2022; Whitton & Moseley, 2018), der udforsker, hvilke potentialer legende tilgange kan have i voksnes læreprocesser og hvordan de konkret kan forstås, udvikles og praktiseres, men som også fremhæver, hvordan leg på videregående uddannelser ofte trivialiseres eller forfladiges på trods af mulige kvaliteter og potentialer i udviklingen af studerendes deltagelses- og læreprocesser (James, 2019). Legende tilgange på videregående uddannelser undersøges og udvikles som eksplorative, processuelle og aktivitetsscentrerede pædagogikker, som relationelt udviklende og som muligheder for at eksperimentere med og tilgå fag på kreative, sociale og undersøgende måder (Gudiksen & Skovbjerg, 2020; Koeners & Francis, 2020; Nørgård et al., 2017; Whitton, 2018; Whitton & Langan, 2019). Fælles for dem er oplevelser af, at traditionelle tilgange til at lære og undervise er udfordrede i samtidens videregående uddannelser – at der kaldes på nye, eksperimenterende og nærværende måder at tilgå hinanden, fag, discipliner og uddannelser på. På trods af den øgede forskningsinteresse i legende tilgange på videregående uddannelser er det endnu et vidensområde med et begrænset korpus af videnskabelige publikationer og undersøgelser. Det fremhæves særligt, at der mangler

---

<sup>1</sup> kimh@edu.au.dk

grundlæggende teoretiske, filosofiske og begrebslige forankringer af området (James, 2019; Koeners & Francis, 2020; Nørgaard & Moseley, 2021) til at udvikle og inspirere forskning og praksis. En sådan mangel implicerer, at:

*“play in adulthood is stigmatised, little understood and lacks a coherent body of research [...] without the necessary background in play in adulthood, study of playful learning in higher education becomes even more complex and difficult. [...] Associations with play as an activity that is childish, frivolous or inauthentic may limit the motivation of learners – particularly adult learners – to engage with playful learning” (Whitton, 2018, p. 9)*

Masek & Stenros (2021) fremhæver i et systematisk og kvalitativt forskningsoverblik, at begrebet legende (engelsk: “playfulness”) finder bred anvendelse på tværs af videnskabelige felter i fx spilstudier, psykologi og uddannelsesvidenskab, men generelt er blevet undersøgt og teoretiseret ud fra enkelte discipliners perspektiver – og at der er behov for forskningsoverblikke og -studier på tværs af videnskabelige grænser, som forbinder og sammenligner, hvad der forstås ved noget *legende* (Masek & Stenros, 2021) og hvordan legende tilgange til læring praktiseres og opleves på tværs af faglige, professionelle og uddannelsesmæssige grænser (Majgaard, 2010; Proyer, 2017; van der Aalsvoort & Broadhead, 2016).

I denne artikel præsenteres resultater og indsigter fra et forsknings- og udviklingsprojekt kaldet “BA-Lab” ved en professionshøjskole. BA-Lab er en række designeksperimenter (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992) om studerendes legende udvikling og kvalificering af egne bachelorprojekter forankret i og omkring det lokale PlayLab (et legelaboratorium) på tværs af pædagog- og læreruddannelsen. Det er dermed pædagogiske eksperimenter med legende undervisningsformer og læreprocesser, hvor hensigten er at undersøge, hvordan legende tilgange til læring opleves på tværs af uddannelsesgrænser og hvordan det influerer samarbejde mellem uddannelser, fagligheder og professioner. Artiklen rammesætter indledningsvist legende samarbejde på tværs af professioner og uddannelser som kontekstuel baggrund for den empiriske undersøgelse. Herefter beskrives artiklens adressering af det legende i uddannelsesmæssige samarbejds- og læreprocesser som en kommunikativ og social rammesætning (“framing”) af virkeligheden suppleret af perspektiver på kropslighed og objekter. Herfra skitseres studiets metodologiske afsæt med samskabelse af didaktiske designs og legeeksperimenter inspireret af Design-Based Research samt etnografiske og empiriske perspektiver. I analysen tematiseres tre gennemgående dimensioner af legende tilgange til læring på tværs af professioner og uddannelser forankret i BA-Lab som 1) *“legetrammesætning” og kommunikative strategier*, 2) *eksperimenter med kropslighed og følelser* samt 3) *legematerialer i relationelle og reflekserive perspektiver*. Disse knyttes i analysen løbende an til teoretiske perspektiver for at illustrere de tematiske forskelligheder, hvorfor der ikke præsenteres et gennemgående teoretisk rammeværk tidligere i artiklen. Til sidst udfolder diskussionen projektets metodiske arbejde med at udvikle designprincipper (Anderson & Shattuck, 2012: 17) for BA-Lab som et fælles sprogligt afsæt for samskabende udvikling mellem forskning og praksis (Wang & Hannafin, 2005: 13) samt opmærksomheder ved legende tilgange til læring på tværs af professioner og fagligheder på videregående uddannelser.

### ***Kontekstualisering af legende samarbejde på tværs af professioner og uddannelser***

I nyere tid har adskillige forskningsartikler undersøgt legende tilgange til læring på tværs af faglige, professionelle og uddannelsesmæssige grænser på videregående uddannelser. Legende og tværgående samarbejde artikuleres som kreative, sociale, innovative og aktivitetscentrerede tilgange, der er med til at nedbryde eller konfigurere nye grænser mellem uddannelser, men de påpeger samtidig, at der er generelle

udfordringer i strukturelle, faglige og professionelle spændinger i praksis (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Majgaard, 2010; Pánek et al., 2018). I forlængelse af dette fremhæver flere empiriske undersøgelser potentialer i deltagelse gennem rollelege, forestillingslege og konstruktionslege, som er med til at udvikle procesorienterede, udforskende og kreative tilgange situeret i tillidsfulde lege- og læringsrum (fx Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Choi et al., 2019; Neuderth et al., 2018). Forskningsstudierne illustrerer, hvordan legeattitude (at tilgå noget gennem legende stemninger eller indstillinger) skaber muligheder for individuel og kollektiv kreativitet gennem deltagernes forskelligheder i perspektiver og positioner (Bogers & Sproedt, 2012; Nerantzi, 2019), og at denne diversitet fordrer deltagelse og motivation i samarbejdet (Arnab et al., 2019; Choi et al., 2018; Nerantzi, 2019; Sweeney et al., 2015). Legende tilgange til læring på tværs af uddannelser og professioner fremhæves imidlertid også som udfordret mht. at opretholde motiverende og engagerende samarbejde, når der samtidigt balanceres mellem forskellige professionsidentiteter, faglige rutiner og forståelser samt uddannelseskulturer og -strukturer. Dette kommer fx til udtryk i de praktiske begrænsninger med at finde tid sammen på tværs af skemaer samt have adgang til fælles digitale infrastrukturer eller asymmetriske samarbejdskonstellationer (Addo & Castle, 2015; Arnab et al., 2019; Majgaard, 2010; Villadsen et al., 2012). Samarbejdet på tværs af professioner og uddannelser er overordnet set et nyere ideal for håndtering af samfundets komplekse problemstillinger, hvor flere perspektiver på samme sag antages at styrke opgave- og problemløsning (Gulløv, 2017; Pors & Andersen, 2015). I dette samarbejde gøres forskellighed til en ressource med udforskning af potentialer i mellemrummene mellem faglige og professionelle grænser (Pors & Andersen, 2015). Det diskuteres, at professionsbacheloruddannelserne socialiserer og uddanner studerende til særlige professionsidentiteter, at tværprofessionelle uddannelsesforløb medvirker til at illustrere forskellene mellem dem (Aagerup et al., 2015), og det fremhæves dertil i gældende bekendtgørelser for lærer- og pædagoguddannelsen, at studerende i tværprofessionelle kontekster får muligheder for at udvikle og reflektere over praksis (Undervisningsministeriet, 2017; Undervisningsministeriet, 2015). Tværprofessionelt samarbejde bliver i samfund og uddannelse både middel og proces til at realisere mål om håndtering og løsning af komplicerede problemstillinger, men det er i praksis ofte komplekst og udfordrende, da forskellige professioner fx ikke deler samme problemforståelser, oplever institutionelle og/eller organisatoriske begrænsninger for samarbejdet eller har hver deres teorier, begreber, metoder og genstandsfelter (Buss, 2020; Rasmussen, 2017). I artiklen undersøger vi derfor, *hvordan legende tilgange påvirker samarbejdet på tværs af uddannelser og professioner og om dette kvalificerer studerendes oplevelser af kollaborative og tværgående læreprocesser.*

I det igangværende forskningsprogram Playful Learning Research Extension på de danske lærer- og pædagoguddannelser har nylige forskningsoverblikke påpeget en række gennemgående udfordringer ved didaktisk udvikling af legende tilgange til læring (Jensen et al., 2021; Jørgensen et al., 2022), heriblandt at der mangler eksplicit viden om, hvordan materialiteter og rum bidrager til oplevelser med legende læreprocesser (Jørgensen et al., 2022: 11-12). Skovbjerg & Jørgensen understreger hertil, at det stiller særlige krav til underviseren, der er nødt til at involvere sig i det relationelt emergende ved legende situationer og engagere sig kropsligt og sanseligt i samspil med studerende (Skovbjerg & Jørgensen, 2021: 9). I denne artikel adresserer vi ovenstående tematikker gennem undersøgelser af tværgående og legende samarbejde, og hvilke betydninger legende aktiviteter og rammesætninger har for dialog og samarbejde, teoretisk og analytisk akademisk udvikling af BA-projekter samt faglig og grænsekrydsende læring på videregående uddannelser. Artiklen tilgår *det legende* inspireret af kommunikative og sociale perspektiver på leg – og at der herigennem skabes anderledes muligheder for dialog, meningsforhandling, refleksion og rekonfigurering af positioner og grænser mellem professionsuddannelser. I leg foregår der en konstant kommunikation og metakommunikation om, at aktiviteten, deltagerne i legen befinder sig i, er legende – og dermed skabes et midlertidigt legende mulighedsrum med andre regler, betingelser og potentialer end i den konventionelle verdens rammesætninger

(Bateson, 1972; Huizinga, 1949). Denne rammesætning er en ændring af en opfattet kontekst med mulighed for at engagere sig selv eller andre – en legende rammesætning af virkeligheden, der kommunikeres og metakommunikeres af deltagerne (Bateson, 1972; Masek & Stenros, 2021). I uddannelsessammenhænge er dette orienteret mod at etablere tillidsfulde og åbne læringsrum, selvom legende rammesætninger af virkeligheden ikke kan frigøres fuldstændigt fra ydre mål, intentioner og strukturer i uddannelserne (Nørgaard et al., 2017; Whitton, 2018). Legeeksperimenterne i BA-Lab rammesættes navnlig gennem undervisernes kommunikative handlinger, æstetiske og kunstneriske læreprocesser samt fælles udforskninger af materialiteter og konstruktionslege. Det sociale og kommunikative legeperspektiv suppleres af materialitets- og kropssensitive perspektiver til at udfolde studerendes oplevelser af deltagelse i samt erfaringer og følelser forbundet med legende samarbejde på tværs af uddannelser (Roos, 2006; Shurtle, 2011; Todres, 2011; Van Manen, 2014).

## Metode

Forskningsprojektet er metodologisk inspireret af Design-Based Research (DBR) med hensigt om at undersøge og udvikle både *teori* og *praksis* gennem samskabelse, intervention og evaluering af designeksperimenter på uddannelser (Andersson & Shattuck, 2012; Wang & Hannafin, 2005; Barab & Squire, 2004). DBR tager udgangspunkt i antagelser om, at teori, praksis, udvikling og design er gensidigt forbundne, og at tilgangen er fleksibel, iterativ, pragmatisk og kollaborativ (Andersson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005). Wang og Hannafin (2005) beskriver samskabelse og kontekst i DBR på følgende måde:

*“... a systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development, and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, and leading to contextually-sensitive design principles and theories”* (Wang & Hannafin, 2005: 5-6).

I DBR er forskeren en aktiv del af et designs udvikling og afprøvning, mens deltagerne (her undervisere og studerende) forstås som ligeværdige deltagere og samarbejdspartnere i processerne gennem fælles identifikation af problemstillinger samt udvikling af eksperimenter og iterationer. Der er endvidere en gennemgående opmærksomhed rettet mod situationer og miljøer som kontekstafhængige og -sensitive, som komplekse og kaotiske, der både udfordrer og skaber potentialer: “One challenging component of doing educational research on design-based interventions is to characterize the complexity, fragility, messiness, and eventual solidity of the design and doing so in a way that will be valuable to others” (Barab & Squire, 2004).

Et designeksperiment i DBR har ofte til formål at udvikle og eksperimentere med didaktiske designs, læringsdesigns eller uddannelsesdesigns (Christensen et al., 2012). Opmærksomheden er i særlig grad rettet mod både udvikling af teori og at håndtere autentiske og lokale problemstillinger. Barab & Squire fremhæver i forbindelse med dette, at “Design-based research requires more than simply showing a particular design works but demands that the researcher (move beyond a particular design exemplar to) generate evidence-based claims about learning that address contemporary theoretical issues and further the theoretical knowledge of the field” (Barab & Squire, 2004: 5-6). Dette kritiske perspektiv inviterer forskeren til at orientere sig udover et designs lokale anvendelsesperspektiver og kvalitet for at producere og udvikle ny teori til gavn for det større vidensfelt og den pågældende praksis – og dermed udvikle såvel bæredygtige interventioner som begreber, forståelser og teori til at tænke og handle med for forsknings- og praksisfeltet.

### **Legeeksperimenter i BA-Lab**

På professionshøjskolen er BA-Lab kommunikeret som et udviklingsprojekt, der afsøger, udvikler og udvider samarbejdsflader mellem pædagoguddannelsen og læreruddannelsen gennem legende tilgange til læring som didaktisk og pædagogisk perspektiv samt i PlayLab som konkret rum. BA-Lab er sammensat af en række didaktiske designs, der udforsker og afprøver legeeksperimenter, hvor studerende på tværs af uddannelser og fag (fra fx dansk, idræt, samfundsfag, matematik, kristendomskundskab, social- og specialpædagogik, dagstilbudspædagogik og skole-fritidspædagogik) fordyber sig i og tilegner kompetencer, der udvikler deres evner til at tilrettelægge, gennemføre og evaluere BA-projekter gennem nye perspektiver. Første iteration af BA-Lab blev udviklet og gennemført i foråret 2021 over Zoom med afsæt i tre it-didaktiske designs, da nedlukninger og restriktioner forbundet med COVID-19 medførte begrænsninger i at anvende PlayLab som fysisk lokation. Anden iteration i efteråret 2021 – som også var guidet af tre didaktiske designs – foregik derimod i PlayLab. De seks didaktiske designs (med temaer såsom "Leg med problemstilling", "Leg med metode" og "Leg med empiri") varede hver to timer, havde mellem 6-30 deltagende studerende og indeholdt legeeksperimenter, hvor legende og pædagogiske teorier blev afprøvet for at udvikle nye legende læreprocesser på tværs af uddannelser og professioner (Barab & Squire, 2004; Brown, 1992). I fælles evalueringer og refleksioner over første iteration med undervisere blev designprincipper for BA-Lab udviklet, som guidede udvikling og didaktisk design af anden iterations legeeksperimenter, og blev revideret i evalueringen af anden iteration. I DBR afspejler designprincipper kontekstsensitive betingelser, der fremskriver viden til at guide og kvalificere praksis og forskning i uddannelser (Anderson & Shattuck, 2012: 16-17).

<b>Designprincipper for BA-Lab</b>	
At lege på tværs af professionsuddannelser med bachelorprojekter	BA-Lab inviterer de studerende til faglig, metodisk og empirisk inspiration, udvikling og kvalificering af bachelorprojekter gennem legende tilgange til læring og samarbejde på tværs af lærer- og pædagoguddannelsen.
At lege med og gennem tværgående dialoger, erkendelser og samarbejdsformer	BA-Lab åbner op for tværgående og åbne dialoger gennem kreative, objektbaserede og kollaborative legende tilgange for at udvikle og udfordre samarbejde og erkendelse på tværs af professionsfagligheder og professionsidentiteter.
At lege i og med rum og materialer	BA-Lab foregår i PlayLab som et laboratoriedidaktisk værksted for det tværprofessionelle møde. Her arbejder den studerende med udvikling af og refleksion over eget bachelorprojekt og -skrivning i rumlige, kropslige og materialebårne samarbejdsprocesser, der er kendetegnet ved undersøgende, kreative og eksperimenterende tilgange.

DBR er en iterativ tilgang, og nærværende legeeksperimenter betragtes som mikro-iterationer inden for studiets første og anden cyklus, da deltagerne (lektorer, forskere og studerende fra pædagog- og læreruddannelsen) løbende har evalueret muligheder og begrænsninger i BA-Lab, som har påvirket efterfølgende eksperimenter.

Både første og anden iterations didaktiske designs var tilrettelagt med inspirationsoplæg samt efterfølgende legeeksperimenter orienteret mod dialogiske og tværgående workshops og refleksionsrum. De formative evalueringer mellem forskere, undervisere og studerende om mulighederne for og udfordringerne med at udtænke og gøre BA-processerne på legende og tværprofessionelle måder er metodisk inspireret af at forstå deltagerne som epistemiske partnere i eksperimentelt samarbejde (Estalella & Criado, 2018), hvori fællesskabet identificerer, problematiserer og *skaber feltet sammen*. I denne rammesætning går forskeren ud over traditionelt observerende etnografiske metoder og er både intervenerende og indtager forskellige roller (som fx observatør, underviser, koordinator m.v.). Denne artikel inddrager kvalitativt empirisk materiale fra observationer og feltnoter (n=6) fra eksperimenterne, studerendes skriftlige oplevelsesbeskrivelser (n=20), billedokumentation af legende processer og materielle konstruktioner (n=46) samt transskriberede lydoptagelser af dialogiske refleksionsrum (n=6) á 1-1,5 timer med hhv. studerende og undervisere. Empirien er bearbejdet med afsæt i tematisk analyse (Brandt & Sprogøe, 2019; Braun & Clarke, 2021) for at undersøge mønstre på tværs af materialet og konstruere temaer, der tager højde for forskerens egen refleksive positionering i disse processer og dennes aktive rolle i at konstruere temaer (Braun & Clarke, 2019). Kodning af materialet og udvikling af temaer betragtes som deskriptiv (semantisk) og interpreterende (latent) ved både at forholde sig til forskerens egen viden som en ressource i at identificere mindre eksplicite mønstre og samtidig repræsentere begreber og perspektiver, som de kommer til udtryk i det empiriske materiale (Braun & Clarke, 2021).

## Resultater

I analyserne af eksperimenterne i BA-Lab fremskrives tre tværgående temaer fra den empiriske bearbejdning forbundet med 1) *“legeframing” og kommunikative strategier*, 2) *legeeksperimenter med kropslighed og følelser* samt 3) *legematerialer i relationelle og refleksive perspektiver*. Analyserne illustrerer, at legeeksperimenterne i BA-Lab viser empiriske tegn på nye rum for deltagelse og handling på tværs af uddannelses- og professionsgrænser – at legende tilgange muliggør anderledes og meningsfulde samarbejds- og refleksionsprocesser om faglig, teoretisk og analytisk udvikling af studerendes BA-projekter.

### *“Legeframing” og kommunikative strategier*

I denne del af analysen illustreres det, hvordan legende samarbejde på tværs af professioner og uddannelser skaber muligheder for interaktion gennem leg med objekter og materialiteter. Det legende samarbejde muliggør nye kommunikative strategier og dialogiske rum ved at materialisere tanker og perspektiver i en legende og kommunikativ rammesætning af undervisningen som eksplorativ og eksperimenterende. I legeeksperimenterne blev BA-Lab eksplicit italesat som dialogiske, tværprofessionelle og legende tilgange til at arbejde med egne BA-projekter på tværs af uddannelser; som måder at lade sig inspirere på, frigjort fra mere formelle uddannelsesrutiner i et åbent og eksplorativt rum med plads til at tænke og fejle sammen. Italesættelserne er en del af de legende rammesætninger – en *framing* (rammesætning) af virkeligheden (jf. Bateson, 1972; Huizinga, 1949), hvor verbale kontekstualiseringer af legerum har til hensigt at etablere en social rammesætning af situationen, der bryder med uddannelsers konventionelle og traditionelle betingelser og begrænsninger. En anden rammesætning er de nonverbale, som bl.a. blev foranlediget af objektbaserede og kollaborative lege med materialer og medier. I det følgende uddrag fra feltnoter udfoldes en situation i et onlinerum i Zoom under den første iterations eksperimenter, hvor de legende processer rammesættes gennem objekt-medierede lege – og ikke gennem verbale italesættelser af at skulle være legende:

*“I plenumrummet på Zoom efter pausen starter [Underviser 1] en Zoom-leg, hvor man skal finde og vise forskellige ting og objekter i ens eget fysiske rum. Noget som er rødt, som er grønt, et kæledyr, noget der tematiserer leg, noget der symboliserer inklusion. Det er en måde at få alle til at tale og engagere sig på. Det er en nonverbal rammesætning af det legende i eksperimentet, når alle deltagere finder figurer, ting, materialer og andet i egen lejlighed, som illustrerer eller symboliserer*

*noget - det bliver tydeligt, at vi leger, og at det er en anderledes atmosfære og et nyt rum at undervise, lære og deltage i. Målet er særligt tydeligt, da legen stopper – det var for at få en fri og åben dialog i gang, og at blødgøre eller nedbryde grænser mellem deltagere, så de studerende efterfølgende på tværs af uddannelser kan have selvstændige samtaler uden underviser-styring. Dialogerne bliver dermed til at starte med selvstyrende, da de studerende kommer i break out-rooms, hvor [Underviser 1] og [Underviser 2] slutter sig til rummene efter nogle minutter.” (Feltnoter, 2021)*

I et kommunikativt perspektiv på leg iscenesættes undervisningsrummet som anderledes fra almindelige samarbejds- og undervisningsrum. Det lægger op til at være fjollet og udforskende, men også til at åbne op for fælles læreprocesser gennem inddragelse af personlige objekter og fortællinger fra deltagernes egne rum og verdener. I et materialitetsperspektiv skaber øvelsen muligheder for anderledes kommunikative strategier ved kreativ-affektiv inddragelse af objekter fra personlige sfærer (Roos, 2006; Shurtle, 2011). På tværs af legeeksperimenterne over Zoom og i PlayLab udtrykkes en række fælles oplevelser med legende og tværprofessionelle BA-processer, som fortæller om perspektivdannelse og -udveksling som centrale opmærksomheder. De studerende beskriver, at deres dialogiske møde i legende rammesætninger fordrer nye perspektiver – og at perspektivforskellighederne kvalificerer refleksion over og udvikling af egne BA-projekter. En studerende udtrykker det på følgende måde:

*”Jeg har fået nye perspektiver på leg, som jeg kan inddrage i mit BA-projekt – samt tanker om, hvordan man med en legende tilgang kan videreformidle ens observationer til resten af personalet. Det var rigtig godt, at der kom leg ind over, så det ikke bare var en almindelig Zoom. Det gjorde, det blev en sjov måde at lære på. Det gav god indsigt i, at selv om man er voksen, har vi også brug for at lege for at lære og have det sjovt.” (Studerende, pædagoguddannelsen).*

Det legende bliver for denne studerende både en tilgang til at samarbejde og formidle samt et udfoldet empirisk fænomen i eget BA-projekt. Det kan derfor forstås som både metode og genstandsfelt, selvom de studerende i BA-Lab ikke nødvendigvis skulle arbejde med leg som genstandsfelt i deres BA-projekter. Det ekspliciteres, at legende samarbejdsprocesser i ikt-medierede rum fordrer deltagelse og refleksion – og at seriøse og sjove perspektiver ikke nødvendigvis behøver være dikotomier. De studerende oplever i legeeksperimenterne på tværs af professionsuddannelser nye måder at møde hinanden på i grænsekrydsende læreprocesser om faglige projekter. Dialogiske og legende rum og processer skaber nærværende deltagelsesformer, hvor de kan trække på hinandens erfaringer og viden – og få indsigt i mulighederne ved at samarbejde på tværs:

*”Jeg ser en stor mulighed i at udnytte hinanden for at kunne se flere perspektiver af legende tilgange. Pædagogerne virker til at have langt mere praksisnære tanker omkring emnet, hvilket er rart for os lærerstuderende, der ikke har så meget praktik. Læringsaspektet er vigtigt både inden og uden for skole regi, og derfor finder jeg det givende at kunne dele erfaringer og tanker med hinanden på tværs af uddannelserne.” (Studerende, læreruddannelsen)*

Den legende rammesætning indikeres at kvalificere perspektivudveksling og dialogisk læring på tværs af pædagog- og læreruddannelsen. Det skaber muligheder for nye roller mellem deltagerne og nysgerrighed på faglig udvikling gennem mødet med den anden. I legende processer bliver roller og strukturer blødgjort – grænserne mellem dem synes mere gennemtrængelige. Det gør sig også gældende for relationerne mellem studerende og undervisere, hvor de legende samarbejdsrum muliggør mindre hierarkiserede relationer. Dette perspektiv er også blevet diskuteret af Thorsted, Bing og Kristensen (2015) i en universitetspædagogisk kontekst, hvor legende tilgange til akademisk vejledning og BA-skrivning skabte nærværende og trygge rum, hvori studerende oplevede at møde deres vejledere på anderledes og inspirerende måder. Det legende samarbejde i

og på tværs af videregående uddannelser skaber således nye muligheder for grænsekrydsninger mellem ellers etablerede mellemmenneskelige strukturer og relationer.

### ***Ekspirimentter med kropslighed og følelser***

I BA-Lab er det en pædagogisk og didaktisk intention at skabe rum, hvor faggrænser udforskes og hvor fag- og professionsidentiteter udvikles i dialogiske og legende møder. De deltagende studerende engagerer sig i de praktiske workshops som en del af et ekstra-curriculært tilbud, mens de medvirkende underviseres deltagerperspektiv ideelt set tager en faciliterende form. I BA-Lab er legeeksperimenterne den praktiske ramme for de enkelte workshops, italesat som åbne og kollaborative aktiviteter og processer. Dette er de studerende og underviserne fælles om, når det handler om at gå med i legende aktiviteter, selvom det kan være udfordrende for alle involverede. I det følgende empiriske eksempel illustreres det modsætningsfulde møde mellem mere klassisk auditorium-didaktisk og legende undervisning, hvor didaktisk intention og reel praksis kolliderer:

*[Underviser 1] lægger op til tre perspektiver på arts-based research: 1) kunst som undersøgelsesmetode, 2) performative præsentationer og 3) undersøgelse af kunst gennem kunst. [Underviser 2] bryder ind: "Og det talte sprog kan ligeledes være meget begrænsende. Æstetikforskere påpeger, at det æstetiske (og kunstneriske) udtryk er langt mere mangefacetteret. Derfor kan børns egen selvforståelse reduceres, hvis de pinedød skal fortælle den voksne, hvad tegningen skal forestille." Herefter præsenterer [Underviser 1] perspektiver på performative præsentationer og hvordan man kan arbejde med data på nye måder. [Studerende 1] bryder ind – hun forstår absolut ingenting af, hvad underviseren snakker om. "Det er helt væk". [Underviser 1] forsøger videre at udfolde, hvordan man kan arbejde med at beskrive, formidle og undersøge mere uhåndgribelige elementer som stemninger, atmosfærer og affektive processer, som er svære at indfange empirisk med traditionelle interviews og observationer. [Underviser 2] og derefter en anden studerende bryder ind. [Studerende 2]: "Den metode har vi afprøvet i praksis. [Studerende 2] fortsætter], "Du har ret, for børnene har svært ved at sætte ord på, hvad de tegner, og når man forsøger at sige nogle ting om tegningen, så slukker det deres lyst til at kommunikere videre via det valgte formsprog – det bedste er at stille åbne spørgsmål. Som "sikke fine farver du har brugt, kan du fortælle mig mere om det?" (Feltnoter, 2021)*

Eksemplet viser, hvordan underviseren fortæber sig i en traditionel formidlingsform, hvor ordet er det bærende i fortællingen og omfanget af begreber udfordrer de studerendes forståelser. Det er paradoksalt, fordi det primære budskab handler om, hvordan stemninger, atmosfærer og affektive processer kan være svære at indfange med ord. En studerende relaterer sine egne erfaringer med børns udfordringer med at sprogliggøre deres tegninger og hvordan det talte sprog har begrænsninger ved oversættelse eller transformation af kunstneriske-æstetiske modaliteter til ord. I legeeksperimenterne er stemningen eller atmosfæren ofte definerende for oplevelsen af den konkrete legende aktivitet, og det bliver derfor relevant at give lærer- og pædagogstuderende redskaber eller kompetencer til at undersøge, afkode eller skabe den gode atmosfære. Den hollandsk-canadiske pædagogiske forsker Max van Manen peger på, at mange lærere har en intuitiv forståelse af betydningen af atmosfære og levede rum på skolen (Svendler Nielsen, 2012; van Manen, 2002). Det er en vigtig pointe, at skolens rum, men også de objekter og relationer vi møder i vores dagligdag, kan forstås som *levede*. Med udgangspunkt i Merleau-Pontys arbejde med den levede krop beskriver Van Manen, hvordan denne form for viden er forankret i den levede krop, og hvordan vi forbinder os til verden, situationer, relationer og ting, vi møder gennem livet:

*"Merleau-Ponty (1962) describes the body subject (corps sujet) in terms of the access it provides to our world. But it could also be argued that such pathic knowledge does not only inhere in the body*



*but also in the things of our world, in the situation(s) in which we find ourselves, and in the very relations that we maintain with others and the things around us. (...) Knowledge inheres in the world already in such a way that it enables our embodied practices” (van Manen, 2014).*

Det fremgår af det empiriske materiale, at det er udfordrende at skabe undervisningsaktiviteter, hvor det er muligt at undersøge egne eller andres erfaringer gennem legende tilgange. Det manifesterer sig tydeligst i de studerendes oplevelser af at være ved at kvæles i ord – og om hvordan rummet, ting der fylder det op og konkrete kropslige erfaringer, fornemmelser og følelser, alligevel vokser frem i de multimodale udtryksformer, de studerende har mulighed for at fordybe sig i:

*”Jeg følte mig druknet med ord i starten. Kadencen var for stærk. Kaffen hjælper lidt. Som kom der aktiviteter. Så skulle jeg blive aktør, og med min mobil kunne jeg gå rundt, optage ting fra mine minder. Til sidst talte jeg og synes det var smukt. Det gav mig gode vibes i maven. Alt i alt har jeg det godt. Synes det var fedt” (Lærerstudierende, 2021).*

I den korte oplevelsesbeskrivelse artikuleres det, hvordan vedkommende drukner i ordene, da underviseren sætter en masse faglige begreber i spil på kort tid. Beskrivelsen formidler, at praktisk og kropsligt forankrede aktiviteter får betydning for oplevelsen af at være central i egen læreproces. I aktiviteten har de studerende fået til opgave at udforske rummet og fotografere nogle objekter, der umiddelbart taler til dem, som de har minder om eller erfaringer med. Ordene bliver her til tale i bevægelsen mellem det tavse, erfarede og kropslige domæne og ordene. Ifølge Les Todres (Todres, 2011) kan man sige, at hvis man kun har ord, der relaterer til andre ord, vil man som slutprodukt få ord. Todres påpeger, at kroppen her spiller en afgørende rolle som en kropslig forankring af sproget (Berg, 2018; Todres 2011; Winther 2013). Et uddrag fra en anden oplevelsesbeskrivelse fortæller også om den kropsligt-sproglige relation og fremhæver, hvordan de små pauser giver plads og får betydning:

*”Ord om leg flyder sammen med punkter og pauser. Den grønne ballon overdøver ordene. Hænderne former luften mellem ordene (...).” (Pædagogstudierende, 2021)*

Svendler Nielsen beskriver, hvordan et rums atmosfære skabes af de mennesker, som ”bebor” det, hvad de siger og hvad de gør (2012). I oplevelsesbeskrivelsen udtrykkes oplevelsen af ord, der flyder sammen med punkter og pauser. På den baggrund er det en pointe, at både undervisere og studerende er medskabere af situationen og rummets atmosfære i BA-Lab, men med underviserne som dem med størst ansvar. Det fremhæves ligeledes af Skovbjerg & Jørgensen (2021), som understreger, at undervisere i legende situationer må engagere sig kropsligt og sanseligt i samspil med studerende. Det har derfor betydning, hvad vi siger, men det handler også om, hvordan vi siger det og om der er sammenhæng mellem det, vi siger, måden vi siger det på og kroppens sprog (Berg, 2018; Winther, 2012). I det legende og eksperimenterende rum i BA-Lab bliver det særligt betydningsfuldt at være opmærksom på pauser og mellemrum, der skaber plads til de studerendes initiativ. Med sætningen ”Hænderne former luften mellem ordene” skabes et sprogligt billede af, hvordan kroppen og kroppens sprog kan fylde mellemrummene ud. I legeeksperimenterne er et centralt pædagogisk fokus legende, ekspressive og kunstnerisk-æstetiske aktiviteter, hvori skabelsesprocesser kan blive personlige og dermed potentielt sårbare positioner at være i. Det kræver tydelig opmærksomhed på at skabe en åben, tillidsfuld atmosfære som afsæt for legende og grænsekrydsende samarbejdsrum.

### ***Legematerialer i relationelle og reflektive perspektiver***

I tredje del af analysen tages der konkret afsæt i et didaktisk design i PlayLab kaldet ”Leg med problemstilling”, hvor målet var at afprøve legende metoder til at inspirere og udvikle BA-projekternes emnevalg, idégrundlag og problemformuleringer. Fokus er her, hvordan PlayLab som komplekst rum og laboratorium får en

meningsfuld funktion i at skabe nye deltagelse- og handlemuligheder samt hvordan de studerende i fællesskaber og på tværs af professions- og uddannelsesgrænser leger med materialer, objekter og fagligt indhold. Det relaterer sig dermed specifikt til det andet og tredje designprincip om at udforske og udvikle samarbejde, erkendelser og refleksioner på tværs, hvilket muliggøres gennem objekt-medieret kommunikation (Roos, 2006). De studerende skaber heri betydningsbærende legende konstruktioner at kommunikere og deltage med (Sicart, 2014: 47). I legeeksperimenterne afprøvede vi tre sammenhængende legende aktiviteter. Først udviklede de studerende i mindre tværgående grupper "mashups", hvor de delte et ark ind i fire mindre felter med 1) faglig interesse og emner, 2) faglig undren og problemer, 3) faglig undersøgelse og metode og 4) mashup. De studerende skrev idéer, tanker og perspektiver i de første tre felter for til sidst at vælge en vilkårligt fra hver og kombinere i mashup-feltet til tentative problemstillinger. Med baggrund i deres mashups konstruerede de studerende "moodboards" (dvs. kunstnerisk-æstetiske repræsentationer af udvalgte problemstillinger) for at visualisere stemninger, erfaringer, oplevelser, tematikker og følelser forbundet med dem. Til sidst blev der etableret et tværgående refleksionsrum, hvor de studerende fandt nye grupper, præsenterede og fik tværprofessionel feedback på deres projektidéer, problemstillinger og BA-refleksioner.

**Figur 1:** Et billede af udvikling af faglige "mashups" om BA-projekter



I nedenstående uddrag fra feltnoterne skitserer den ene deltagende underviser øvelsen med "moodboards" og rammesætter processen som udforskende, uforudsigelig og med forhåbninger om deltagernes oplevelser af processuel fordybelse:

*"Underviser 1 siger: "Den æstetiske tilgang til moodboards er en måde at reflektere og kommunikere på andre måder end tale og skrift. Man skal skabe noget – og blive klogere på sine egne tanker gennem symboler, følelser og æstetiske processer." De studerende får herfra en halv time til at skabe noget – et kunstværk beskrives det som – der tematiserer, identificerer eller symboliserer retningen for deres tentative problemstillinger. Underviseren fortæller også, at "det handler om ikke at vide, hvor tingene ender henne – og hvad processen genererer af overvejelser, refleksioner og tanker. Det handler om at give sig hen i et flow. Det handler om at give den gas i en halvtimes tid, prøve det af – noget, I ikke har prøvet før – og i dét være udforskende, opdagende og eksperimenterende." (Feltnoter, 2021)*

Eksemplet fremhæver PlayLab som inspirerende og legende rum til at gå nye pædagogiske og kollaborative veje, der ved processuelle og uforudsigelige samarbejdsaktiviteter rækker ud over almindelige undervisningssituationer. Materialerne bidrager til de studerendes lyst til at indgå i legende processer, hvor de navnlig udvælger medier og objekter, som de har erfaringer med og kan reflektere over. Det hænger sammen med begrebet "evocative objects" (Turtle, 2011), der kan oversættes som stemningsbærende eller stemningsvækkende objekter, når legematerialerne og konstruktionslegene giver håndgribelig form til erfaringsbaserede, affektive og levede relationer i undervisningen.

*"The notion of evocative objects brings together these two less familiar ideas, underscoring the inseparability of thought and feeling in our relationship to things. We think with the objects we love; we love the objects we think with." (Turtle, 2011: 5)*

I det følgende uddrag fra feltnoter følger vi med i de studerendes interaktioner om deres "moodboards". En gruppe fra læreruddannelsen arbejder med at udforske og forstå kreative læringsmiljøer i skolen og i denne sekvens beskriver de deres "moodboard" over for studerende fra pædagoguddannelsen.

*"I en af de tværgående grupper starter studerende fra læreruddannelsen med at præsentere deres kreative læringsmiljø som repræsentation af deres projekts problemfelt, hvorfor de har valgt forskellige materialer og hvad de skal betyde. En studerende fortæller: "Sådan ser skolen ud i dag. Den er kompleks, rodet, idealistisk, og rammerne er opløst". Pædagogstuderende spørger ind til, om skolens rammer skaber tryk og hvordan eleverne oplever det – og konkret ind til symbolikken i cellofansnorene. De lærerstuderende taler om relationer og magt i skolens læringsmiljøer, om at spille metaforisk bold med eleverne og at etablere kreative og udforskende rum sammen med dem. Der spørges til "moodboardet" og deltagerne komplementerer hinanden i de kreativt-dialogiske processer – bl.a. ved at spørge: "Hvordan skaber man et meningsfuldt miljø, som er kreativt og eksplorativt? Hvad gør det ved lærerrollen – og relationen til eleven? (...) Hvordan tør man som elev interagere i et komplekst og kreativt læringsrum – og hvordan tør man som lærer gå ind i det?" I dialogen mellem deltagerne tematiseres det som rammer om kreativitet og at håndtere bevægelser mellem orden og kaos i didaktiske rum."*

I aktiviteten fungerer de konstruerede legeobjekter som medierende for et dynamisk fælles sprog om kreativitet og kreative læringsmiljøer. Det bliver et sammensat og delt "evocative object", der med afsæt i de studerendes både personlige og empiriske erfaringer med skole og læring skaber kommunikative muligheder for at interagere på tværs af professioner og uddannelser. Johan Roos beskriver dette som objekt-medieret kommunikation, når skabelsen af kreative og tredimensionelle objekter er med til at kvalificere interaktioner og fælles meningsskabelse (Roos, 2006: 95). De studerende projicerer deres forståelser og sprogliggørelser af kreativitet ind i materialiteter og objekter – de bliver betydningsbærende objekter (Sicart, 2014), som er med til at skabe et legende rum og samarbejde, der muliggør tværgående dialog og perspektivdannelse. De legende konstruktioner understøtter dermed i situationerne anderledes kommunikative muligheder og strategier i samarbejdet mellem uddannelser, hvor legeeksperimenterne beforder de studerendes kollaborative refleksion over undersøgelser og erfaringer fra deres BA-projekter.

**Figur 2:** Billede af et moodboard om kreative læringsmiljøer i skolen



Efter legeeksperimenterne interviewede vi to studerende, en fra hver uddannelse, som blev bedt om at bruge de første 5-7 minutter på at skrive poetiske refleksioner over deres oplevelser med at være i PlayLab (en øvelse inspireret af legeprofessor Helle Marie Skovbjerg), som dannede afsæt for interviewet. I det følgende vises et eksempel på en studerendes poetiske refleksion og derefter et uddrag fra gruppeinterviewet:

*"Jeg husker spændende, nyt, ændring af ens synsvinkel –*

*nye måder at tænke på*

*Lærerigt*

*Kreativitet, at arbejde med det kropsligt*

*Tænke ud af boksen*

*Meget hands-on på ens projekter*

*En smule svært at se sammenhængen mellem billeder og fortællinger*

*Mere tværgående mellem pædagoger og lærere*

*Hvordan får man idéen?" (Lærerstuderende, 2021)*

*"Når man sidder og lytter [i PlayLab] til det, I fortæller, begynder min fantasi allerede at køre. Hvordan kan jeg bruge det – og man kan sige, at når der er så mange ting, kan man lave det her og det der. For nogle er det måske distraherende, men jeg synes, at det er en inspirationskilde, at man kan se på noget og tænke: "Det dér, det kan jeg godt lave noget med, eller det kan jeg bruge sammen med de her børn og få dem til at udtrykke noget". Hvis jeg sad i et rum med helt hvide vægge, havde jeg ikke fundet på det. (Pædagogstuderende, 2021) ... For mig handler det om at få den der idé – der tror jeg, at dette sted vil hjælpe lidt og inspirere mig, og se hvad andre har lavet og gjort. På den måde er det også spændende,*

*fordi det er en anden måde at tænke på. Det er nye synsvinkler på tingene ... at få idéer og inspiration fra andre og sige "nå ja, det kunne man godt gøre" (...) Jeg tænker også på, at det er underordnet i det her rum, om du er pædagog og jeg er læreruddannet. Det er stadigvæk det legende element, der er i fokus. (Lærerstudierende, 2021) (...) Man har ligesom nogle forforståelser. Og ja, igen, i det her rum, og med de mennesker, der kommer herind og bruger dette rum, der føler jeg, at kontrasten er meget mindre." (Pædagogstudierende, 2021)*

Det centrale perspektiv er, at legeeksperimenter samt PlayLab som fælles rum påvirker og ændrer på de etablerede strukturer mellem uddannelser – det muliggør konfigurationer og rekonfigurationer af grænserne mellem dem. Man mødes ikke på den ene eller anden uddannelses banehalvdel, men i et legende mellemliggende, der tilskyndes af en mangfoldighed i materialer og muligheder for at udforske og eksperimentere. Det inspirerer at mødes på nye måder, i andre rum og *lege* med andre, og det er med til at skabe færre kontraster mellem professioner og uddannelser, hvor de kan udvikle og dele faglige perspektiver med afsæt i fælles kreativitet og fantasifuldhed. Det legende samarbejde på tværs af grænser skaber muligheder for at forhandle nye grænser og strukturer (Arnab et al., 2019; Majgaard, 2010; Pánek et al., 2018) og kan derigennem styrke kreativitet, deltagelse og generativt samarbejde (Bogers & Sproedt, 2012; Holflod, 2022; Nerantzi, 2019).

## Diskussion

Designprincipperne for BA-Lab – om at 1) undersøge og afprøve muligheder for at lege på tværs af uddannelser, 2) med og gennem tværgående dialoger, erkendelser og samarbejdsformer samt 3) i og med rum og materialer – har guidet udviklingen af didaktiske designs samt legeeksperimenter og fungeret retningsgivende for evalueringer med studerende og undervisere. Designprincipperne illustrerer et fælles sprog i udviklingsarbejdet til at kommunikere og udvikle eksperimenter om legende tilgange til læring som genstandsfelt og metode. Som fælles sprog fordrer designprincipper struktur og klarhed i didaktisk planlægning og gennemførelse og kan deraf forstås som "grænseobjekter" (Star & Griesemer, 1989), der forbinder praksisfelter såsom professioner og uddannelser. Grænseobjekter er fleksible nok til lokal anvendelse samt robuste nok til at fastholde en identitet på tværs af grænser; de er plastiske og dynamiske i fælles brug og samarbejde, men struktureres tydeligt i anvendelse af den enkelte profession og/eller uddannelse. Udvikling og anvendelse af grænseobjekter kan være afgørende i at skabe sammenhænge på tværs af tilstødende sociale verdener (Akkerman & Bakker, 2012), hvor designprincipper for BA-Lab netop kan betragtes som et grænseobjekt i udvikling, der etablerer et fælles afsæt for kommunikation og samarbejde på tværs af grænser (Cremers et al. 2017: 301). I slutningen af anden iteration af BA-Lab foretog undervisere og forskere en evalueringsworkshop, hvor det netop blev italesat, hvordan designprincipperne bliver til et fælles sprog der artikulerer kontekstuel viden og fordrer pædagogisk samskabelse af legeeksperimenter.

*Ja, det bliver vi nødt til. Vi bliver nødt til at have et fundament på én eller anden måde, Der er nødt til at være en forståelse, eller et perspektiv, man står på sammen. Vi er nødt til at have et eller andet fælles udgangspunkt. (Pædagogunderviser, 2021)*

*Jeg tænker dem også som meget dynamiske. Det er ikke noget, der skal være færdigt hele tiden, men det er noget, der kan guide os – og nogle andre måske – og så må man ændre det efterfølgende, hvis det skal gøres anderledes (...) Ja, så vi kan justere dem. (Lærerunderviser, 2021)*

Det drøftes her, hvordan målet ikke er et statisk fælles sprog om legende tilgange til læring i BA-Lab. Hensigten er en dynamisk ramme bestående af pædagogiske begreber og kategorier, som man kan tænke, handle og tale med, og som forbinder forståelser, sprogliggørelser og praksisser i samarbejdet om legeeksperimenter. De kan dog ligeledes blive reduktioner og simplificeringer af komplekse vidensformer, begreber og relationer (Keitsch,

2015). I analysen blev det dertil fremhævet, hvordan de studerendes objekt-medierede samarbejde – med afsæt i konstruktionslege og kreative-æstetiske aktiviteter – skabte muligheder for nye grænsekrydsninger og deltagelsesrum. I dette perspektiv bliver de studerendes betydningsbærende konstruktioner legende grænseobjekter ved at forbinde tilstødende praksisser gennem fælles symbolske sprogliggørelser og som kropsligt-kommunikative forankringer af sprog jf. Todres (2011).

Artiklens undersøgelsesspørgsmål handler om, hvordan legende tilgange påvirker tværgående samarbejde og hvorvidt det kvalificerer studerendes oplevelser af kollaborative læreprocesser på tværs af uddannelser og professioner. I artiklen peger vi på, at det giver muligheder og udfordringer at tænke og praktisere tværgående læreprocesser på legende måder på videregående uddannelser som eksperimenterende, affektivt-kropslige og relationelt-kommunikative pædagogiske perspektiver, men at især fælles materielle konstruktioner af og lege med objekter befordrer grænsekrydsende dialog, samarbejde og perspektivudvidelse. Selvom vi her tager afsæt i professionsbacheloruddannelser, kan eksperimenterne med akademiske undersøgelser og faglige processer illustrere relevante tematikker for videregående uddannelse generelt. Det legende samarbejde muliggør nye rum for deltagelse og handling ved at rammesætte de studerendes faglige samarbejdsprocesser som muligheder for at udfolde sig sammen med undervisere i åbne, affektive og relationelle situationer. Det bliver derfor et centralt anliggende at etablere pædagogiske mulighedsrum, som er rammesat af legende deltagelsesformer uden for de almindelige læringsrum, og som materielt, kulturelt og socialt adskiller sig fra den konventionelle uddannelsesverden (Bateson, 1972; Holfod, 2022; Huizinga, 1949; Whitton, 2018). I artiklen fremhæves det, at fælles konstruktioner og lege med objekter befordrer studerendes deltagelse og samarbejde, som kan føre til perspektivudvidelse og generativt samarbejde – og at PlayLab som legelaboratorium understøtter dette. Artiklen bidrager således med analytiske perspektiver på, hvordan materialiteter og rum medvirker til studerendes oplevelser med legende læreprocesser på pædagog- og læreruddannelser specifikt og videregående uddannelse generelt, som netop blev fremhævet som et forskningsområde med behov for nyere eksplicit viden (Jørgensen et al., 2022). Det fremgår ligeledes af artiklen, at legende samarbejde og læreprocesser er nært forbundet med affektive og kropslige oplevelser, hvorfor et interessant videre perspektiv vil være at undersøge oplevelser af åbenhed og usikkerhed i BA-Lab såvel som i andre legeeksperimenter i videregående uddannelse som både legende og *sjælfulde rum* (Svendler Nielsen, 2012; Todres, 2011). Her undgås sårbarhed ikke, men gribes som et mellemmenneskeligt grundlag for empatiske forbindelser, hvilket potentielt kan situeres gennem en "legeframing" af virkeligheden samt objekt-medieret og legende kollaborativ deltagelse.

## Konklusion

Artiklen undersøger og diskuterer legeeksperimenter i BA-Lab på tværs af videregående uddannelser. Undersøgelsen viser, hvordan legende rammesætninger og objekt-medieret samarbejde befordrer deltagelse på tværs af professioner og uddannelser. Ved at rammesætte undervisnings- og læringsrum som legende – og deraf som eksperimenterende, udforskende og kropsligt-affektive undervisningssituationer i uddannelse – skabes der muligheder for faglig og kollaborativ udvikling af BA-projekter, perspektivdannelse og -udveksling samt generativt samarbejde. De studerende udtrykker projektkvalificerende oplevelser med dialog og meningsforhandling samt perspektivudvikling i legende samarbejdsprocesser, hvori det at skabe og lege med konstruktioner muliggør nye verbale og symbolske kommunikative strategier, som kvalificerer interaktioner og opleves meningsfulde som erfaringsbaserede og stemningsfulde objekt-medierede samarbejder. Disse *strategier* eksemplificeres ved studerendes grænsekrydsende interaktioner og dialoger, som er befordret af at tænke, tale og handle gennem objekter. Herfra diskuteres grænseobjekter som ressourcer i samskabende udvikling af legeeksperimenter som et fælles sprog i designprincipper samt som legende grænseobjekter i studerendes tværgående samarbejde. Det italesættes afslutningsvist, hvordan studerende og undervisere i legeeksperimenterne er kropsligt og sanseligt nærværende, hvilket senere diskuteres som et pædagogisk

anliggende i undervisning og potentiale for videre undersøgelser at undersøge relationer mellem legende processer, åbenhed og sårbarhed i uddannelse.

## Referencer

- Aagerup, L. C., Hansen, S. J., Willaas\*, K. C. W., Nissen, A., Pedersen, L., Viskum, U., ... Thomsen, D. G. (2015). Børn og unge på tværs. Metropol, København: Professionshøjskolen Metropol.
- Addo, A., & Castle, E. (2015). A Cross-Institutional Ethnographic Project: Mapping Play in Intercultural Communities. *Higher Education Studies*, 5(1), p1. <https://doi.org/10.5539/hes.v5n1p1>
- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81, 132 - 169.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arnab, S., Clarke, S., & Morini, L. (2019). Co-Creativity through Play and Game Design Thinking. *Electronic Journal of E-Learning*, 17(3), 184-198. <https://doi.org/10.34190/JEL.17.3.002>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14
- Bateson, G. (1972). A theory of play and fantasy. *Steps to an ecology of mind*, Ballantine Books, New York, 177-193.
- Berg, M. S. (2018). *Kroppens betydning for lærerens lederskab*. Københavns Universitet.
- Bogers, M., & Sproedt, H. (2012). Playful Collaboration (or Not): Using a Game to Grasp the Social Dynamics of Open Innovation in Innovation and Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 23(2), 75–97. <https://doi.org/10.1080/08975930.2012.718702>
- Brandi, U., & Sprogøe, J. (2019). *Det magiske øjeblik: kvalitativ analyse skridt for skridt*. Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, 589-597, DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806
- Braun, V. & Clarke, V. (2021): Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *British Association for Counselling and Psychotherapy*, vol 21, 1.
- Brown, A. H. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings, *Journal of the Learning Sciences*, 2:2, 141-178, DOI: [10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- Buss, L. G. (2020). Tværprofessionelt samarbejde. I N. E. Jensen, H. Jæger, & T. Bollerup-Jensen (red.), *Tæt på pædagogik: Grundfaglighed på pædagoguddannelsen* (1 udg., 257-273). Hans Reitzels Forlag.
- Choi, J. H.-J., Payne, A., Hart, P., & Brown, A. (2018). Creative Risk-Taking: Developing Strategies for First Year University Students in the Creative Industries. *International Journal of Art & Design Education*, 38(1), 73–89. <https://doi.org/10.1111/jade.12169>
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Tema 2: Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier.

*Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 5(9). <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

Cremers, P.H.M., Wals, A.E.J., Wesselink, R. *et al.* (2017). Utilization of design principles for hybrid learning configurations by interprofessional design teams. *Instructional Science* 45, 289–309. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9398-5>

Estalella, A. & Criado, T.S. (2018). *Experimental collaborations: Ethnography throughout fieldwork devices*. Berghahn Books, (The EASA series, 34).

Gudiksen, S. & Skovbjerg, H. M. (2020). *Framing Play Design. A Hands-on Guide for Designers, Learners and Innovators*. BIS publishers.

Gulløv, J. M. (2017). Tværprofessionelt samarbejde mellem autonomi og styring. *Tidsskrift for professionsstudier*, 2017(25), 6-14. [1].

Holfod, K., (2022) "Voices of Playful Learning", *The Journal of Play in Adulthood* 4(1), p.72-91. doi: <https://doi.org/10.5920/jpa.1007>

Huizinga, J. (1949). *Homo ludens. A study of play element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

James, A. (2019). Making a case for the playful university. In A. James & C. Nerantzi (Eds.), *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.

James, A. & Nerantzi, C. (2019). *The power of play in higher education: creativity in tertiary learning*. Palgrave Macmillan.

Jensen, J. B., Pedersen, O., Lund, O., & Skovbjerg, H. M. (2021). Playful approaches to learning as a realm for the humanities in the culture of higher education: A hermeneutical literature review. *Arts and Humanities in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14740222211050862>

Jørgensen, H.H., Schrøder, V., & Skovbjerg, H.M. (2022): Playful Learning, Space and Materiality: An Integrative Literature Review, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2021.2021443

Keitsch, M. M. (2015). Boundary Objects as Means for Knowledge Generation in Design Education. *International Conference on Engineering and Product Design Education*.

Koeners, M. P., & Francis, J. (2020). The physiology of play: Potential relevance for higher education. *International Journal of Play*, 9(1), 143–159. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1720128>

Majgaard, G. (2010). Robotteknologi og leg som arena for tværfagligt samarbejde - Studerende på tværs af professionsuddannelser designer teknologiske lege-, lærings- og rehabiliteringskoncepter. *MONA - Matematik- Og Naturfagsdidaktik*, (2).

Masek, L., & Stenros, J. (2021). The Meaning of Playfulness: A Review of the Contemporary Definitions of the Concept across Disciplines. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 12(1), 13–37

Nerantzi, C. (2019). The playground model revisited, a proposition to boost creativity in academic development. In *The Power of Play in Higher Education: Creativity in Tertiary Learning* (pp. 317–332). Springer International Publishing. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-95780-7>

Neuderth, S., Lukaszczik, M., Thierolf, A., Wolf, H.-D., van Oorschot, B., König, S., Unz, D., & Henking, T. (2018). Use of standardized client simulations in an interprofessional teaching concept for social work and medical students: First results of a pilot study. *Social Work Education*, 38(1), 75–88.



- Nørgård, R. T., & Moseley, A. (2021). The Playful Academic. *The Journal of Play in Adulthood*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.5920/jpa.954>
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), 272-282. <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- Pánek, J., Pászto, V., & Perkins, C. (2018). Flying a kite: Playful mapping in a multidisciplinary field-course. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 317-336. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1463975>
- Pors, J. G., & Åkerstrøm Andersen, N. (2015). Kernelløse kerneopgaver: Skolen som potentialiseringsmaskine. In H. Bjerg, & N. Vaaben (Eds.), *At lede efter læring: Ledelse og organisationer i den reformerede skole* (299-318). Samfundslitteratur.
- Proyer, R.T. (2017). A multidisciplinary perspective on adult play and playfulness, *International Journal of Play*, 6:3, 241-243, DOI: [10.1080/21594937.2017.1384307](https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1384307)
- Rasmussen, B. M. (2017). Professionsdannelse og tværprofessionel teori og forskning. I H. H. Hjermitsev, T. R. S. Albrechtsen, & B. Morthorst Rasmussen (eds.), *Professionsdannelse på tværs: samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole* (81-119). Djøf Forlag.
- Roos, J. (2006). *Thinking From Within: A Hands-On Strategy Practice*. 10.1057/9780230597419.
- Sicart, M. A. (2014). *Play Matters*. MIT Press. Playful Thinking.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, "translations" and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of vertebrate zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Svendler Nielsen, C. (2012). The lived space of artistic primary school education: the significance of embodiment and vulnerability. In S. Ravn, & L. Rouhiainen (Eds.), *Dance Spaces: Practices of Movement* (pp. 177-192). Syddansk Universitetsforlag.
- Sweeney, C., O'Sullivan, E., & McCarthy, M. (2015). Keeping It Real: Exploring an Interdisciplinary Breaking Bad News Role-Play as an Integrative Learning Opportunity. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), 14-32.
- Todres, L. (2011) (Ed.). *Embodied enquiry. Phenomenological touchstones for research, psychotherapy and spirituality*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Turkle, S. (2011). *Evocative objects*. Cambridge: MIT Press.
- Undervisningsministeriet (2015): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. BEK nr 1068 af 08/09/2015. København, Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2017): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. BEK nr 354 af 07/04/2017. København, Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- van der Aalsvoort, G., & Broadhead, P. (2016). Working Across Disciplines to Understand Playful Learning in Educational Settings. *Childhood Education*, 92(6), 483-493. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251798>
- van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. London, Ontario: The Althouse Press
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>

Villadsen, A., Allain, L., Bell, L., & Hingley-Jones, H. (2012). The Use of Role-Play and Drama in Interprofessional Education: An Evaluation of a Workshop with Students of Social Work, Midwifery, Early Years and Medicine. *Social Work Education, 31*(1), 75–89. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.547186>

Wang, F., Hannafin, M.J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR&D* 53, 5–23 (2005). <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

Whitton, N. (2018). Playful learning: Tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology, 26*.

Whitton, N., & Langan, M. (2019). Fun and games in higher education: An analysis of UK student perspectives. *Teaching in Higher Education, 24*(8), 1000–1013. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541885>

Winther, H. (2012). Det professionspersonlige – om kroppen som klangbund i professionel kommunikation. I KROPPENS SPROG I PROFESSIONEL PRAKSIS - om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation (1. udg., s. 74–88). Værløse: Billesø & Baltzer.

Winther, H. (2013). Professionals Are Their Bodies: The Language of the Body as Sounding Board in Leadership and Professional Communication. I THE Embodiment of Leadership (Bd. 2013, s. 21). San Francisco: International Leadership association.

### Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© **Copyright**  
DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# The ideal philosophy student: A qualitative study of the transition into first year higher education

**Andrea Fransiska Møller Gregersen**<sup>1</sup>, Institut for Kommunikation, Københavns Universitet

**Henriette Tolstrup Holmegaard**, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet

## Abstract

This paper investigates students' transition into a bachelor's programme of philosophy. The aim is to explore the meeting of the norms and expectations of student performances within the study programme and students' identity negotiations when presented with these norms and expectations. Drawing on ideas of identities as performative and recognition practices as central to students' abilities to navigate the norms, the study analyses what is entailed in the constructions of the 'ideal' philosophy students. The analysis builds on data produced through qualitative methods, including interviews, fieldwork and video-diaries. The analysis shows that the 'ideal' philosophy student is expected to demonstrate dedication and an ability to immerse themselves in the content matter, while refraining from becoming absorbed in career prospects. Ideal philosophy identities performed confidence and were able to argue indisputably when engaging in discussions both in and outside teaching. Consequently, insecurity and incompetence were produced as side-effects, with a clear gendered pattern. Implications for higher education are discussed.

## Introduction

When students enter higher education (HE), they embark on a journey in which they construct a sense of belonging and thus relate themselves to the values and norms of their subject of study (Holmegaard et al., 2014; Meehan & Howells, 2019). Not all students find this an easy process. Research shows that students from underrepresented, underprivileged and marginalised groups in particular experience a gap between themselves and the cultural setting of HE, which tends to privilege some norms and values, and some ways of studying, over others (Araújo et al., 2014; van Gijn-Grosvenor & Huisman, 2020). Thus, becoming a student entails decoding, navigating and negotiating social norms and values within the specific disciplinary context, and different students face different possibilities when it comes to creating a sense of belonging to their study programme.

In seeking to understand the transition into first-year HE, research argues for the importance of taking the particular disciplinary and cultural context of the study programme into account (Madsen et al., 2015), as even related disciplines convey different norms and expectations to students. This point is also presented in the work of Becher, who shows that the specific academic culture and norms are related to differences between pure and applied disciplines (Becher, 1994).

---

<sup>1</sup> andregregersen@hum.ku.dk

In this paper, we investigate the study programme in philosophy to understand how the subtle processes of identity negotiations and the in- and exclusions of students interact with the norms and specific expectations of student performances in the study programme. Philosophy is an interesting case, as it is one of the oldest HE subjects (Fink et al., 2003), hence norms, values and practices have been shaped over many years. Furthermore, in philosophy there is a majority of male students, which differs from the gender distribution in most other disciplines within the humanities. The predominance of male students has traditionally been more common within some of the STEM disciplines, for example, physics. Therefore, this paper unfolds the underlying cultural norms within the disciplinary context of philosophy and how these intersect with gender.

Studies of HE have investigated how gender interacts with the subtle processes of becoming a student. Although more women than ever are enrolling in HE (OECD, 2020), gender inequalities cannot be reduced to a question of numbers alone. Students are presented with norms and stereotypical expectations, which establish the conditions and limit the ways that are made available for them to position themselves within the disciplinary context. This affects the ways they can participate and whether or not they are recognised as competent (Carlone & Johnson, 2007; Gonsalves et al., 2016).

This paper unpacks students' transition into the bachelor's programme in philosophy, with a particular focus on gender. It examines the work students engage in when decoding, navigating and negotiating the norms of their programme during the first year.

### ***Research questions***

Which norms and values are conveyed through the social and cultural context of the study programme of philosophy, and what is recognised (and what is not) as an 'ideal' student? Which student positions are included and excluded? What are the consequences for students' identity negotiations, in particular related to gender?

### ***Theoretical approach***

Every cultural and institutional context has its own logics and expectations of what constitutes proper participation (R. Jenkins, 2014). Social norms of what is recognised as appropriate are developed over time and are continuously produced and negotiated through daily practices, including specific ways of performing oneself, such as dressing and talking (Hasse, 2002; R. Jenkins, 2014). In this paper, we investigate the practices that are recognised as appropriate in the cultural context of a philosophy programme and show how students should perform if they are to live up to the concept of what we describe as 'the ideal philosophy student'. This concept draws attention to the implicit expectations and ideas that constitute an ideal student within a specific context, hence specifying what a student should do and whom they should become (Wong & Chiu, 2020). The dominant norms and ideas create boundaries for the inclusion and exclusion of specific practices and ways of being a student within the particular cultural setting, meaning that some students and student practices may be viewed as being too different or deviant to fit with the dominant norms and ideas (Hasse, 2002). Recognition and non-recognition is crucial for whether or not a student will be perceived as living up to the 'ideal' philosophy student (Avraamidou, 2020).

We are interested in the norms produced within philosophy and how notions of the ideal student and associated valued study practices set the scene for which ways of performing student identities are recognised or not recognised within the programme. We understand identities from a (social)constructivist perspective, meaning that identities are performative, dynamic and continuously negotiated in interaction with the social and cultural

context (Butler, 1999; Holmegaard, 2020; Jenkins, 2014). In order to construct a student identity, it is important to gain recognition from oneself and from meaningful others within the particular context, meaning that performance, recognition practices and demonstrations of competence are intertwined (Carlone & Johnson, 2007). In this respect the identity negotiations and subtle practices of recognition in relation to gender are crucial. We understand gender as performative and thus as something that is continuously produced through everyday practices (Butler, 1999). We are interested in how students of philosophy experience the transition into first year and the negotiations they find themselves engaged in to achieve recognition by others. As such, we are interested in the power dynamics and practices that are maintained, favoured, desired and neglected.

### *Philosophy as the context of study*

The philosophy programme at the University of Copenhagen struggles with issues of student retention and exclusion (Frederiksen & Billesø, 2018). A growing interest in gender, diversity and power relations has dominated recent studies of HE philosophy internationally (Beebee & Saul, 2011; Goddard et al., 2008; Torres González, 2020). One particular focus has been a concern about the curriculum (Beebee & Saul, 2011), which has been criticised for being too 'male' and too 'white' (K. Jenkins, 2014; Ploug, 2020). Others have paid attention to the gender imbalance of students completing an undergraduate degree in philosophy (Thompson et al., 2016) and the limited numbers of women proceeding on to the subject's tenure track (Beebee & Saul, 2011; Conklin et al., 2019; Torres González, 2020). Crouch argues that the respective failures to achieve diversity among students and faculty, as well as in curricula, are interrelated (2012), while Walker draws attention to the 'hidden' curricula of philosophy and to what and who are excluded when certain people, problems and histories are addressed (2005).

This study builds on qualitative data produced at the BA philosophy programme at the University of Copenhagen, a research-intensive university in Denmark. About 65 students are admitted to the Bachelor's in Philosophy at the University of Copenhagen every year, with 30-40 percent of the students being women in the years 2018-2021 (Ministry of Higher Education and Science, 2022). The Bachelor's programme has a relatively high drop-out rate compared to other programmes at the university (Frederiksen & Billesø, 2018). Furthermore, the programme struggles with high unemployment rates for graduates (Magistrenes A-kasse, 2020).

### **Method**

The analysis in this paper is based on data generated using a variety of qualitative methods. Philosophy students were followed during the transition into their programme, from induction to the beginning of the second semester. The data was produced by the first author.

### *Participant observation*

In order to gain insights into the practices and culture in the philosophy programme, participant observation was conducted in induction week, during teaching and in selected social and extracurricular activities (Spradley, 1980). The main period of observation ran from the first week of the semester to two months into it and counted around forty hours in total. Through observations of everyday interactions between students, teachers and others involved, we acquired insights into the programme's specific practices and culture.

### ***Interviews and video diaries***

Five students each agreed to make between three and four video diary recordings during the first eight months of the programme (Danielsson & Berge, 2020). After the last video was viewed by the researchers, all five students were invited to in-depth semi-structured interviews (Bryman, 2012), and three were interviewed for two hours each. The video diaries addressed the students' experiences of the programme and their processes of becoming students. The video diaries also informed the interviews, in which some of the themes addressed in the videos were elaborated further. The themes in the interviews covered students' experiences of the programme, including its social and academic aspects.

### ***Mapping workshop***

In the beginning of the second semester, a 'mapping workshop' was conducted with the first-year students. The purpose was to generate knowledge about their experiences of the programme's implicit structures, norms and cultures. The workshop lasted one hour and was an interactive group activity in which two groups respectively of three and four students were given the task of 'mapping' their university. The students were asked to make a map of the university and draw and write the norms and practices that they had experienced while discussing their experiences of and perspectives on being students in the programme. Like focus groups (Halkier, 2016), the workshop allowed discussions and negotiations between the students, leading them to describe what they felt to be the norms and practices connected with being a philosophy student. During the process, additional questions were posed by the first author to stimulate further reflections. The outcome of the workshop was two maps and audio recordings of the discussions.

### ***Interview with senior students***

A semi-structured group interview (Halkier, 2016) was conducted with the three senior students who were in charge of planning and holding the induction week for the first-year philosophy students. The interview lasted two hours and addressed the themes of planning and reflecting on the induction, the senior students' own experiences of being philosophy students and the norms and expectations they experienced when entering the programme.

### ***Analytical approach***

Field notes taken during observations were subsequently written into full notes (O'Reilly, 2008), and audio files from the interviews and the mapping workshop were transcribed verbatim (Bryman, 2012). All students were anonymised to conceal their names and personal characteristics. An equal representation of male and female students participated in the interviews, video diaries and workshops. However, in order to maintain a degree of anonymisation of the participating students, we will not provide further details. The study follows the ethical guidelines of the Humanities at the University of Copenhagen (Research Ethics Committee, 2022).

Inspired by the thematic analysis as described by Braun and Clarke (2006) we began the first phase of analysing data by *familiarising ourselves with the data* by reading and rereading them and identifying initial themes. Then we used a focused approach driven by the theoretical framework and the overall aims. Our theoretical approach was operationalised into analytical questions to guide the coding process (Søndergaard, 2006). The questions were:

- What are considered to be the most appropriate ways of performing student identities (e.g. ways of talking, acting, interacting, dressing, as well as engagement and interest) within the context of the philosophy programme?
- How do students navigate and negotiate what is thus recognised?
- In what ways are recognised and non-recognised student performances gendered?

We identified situations throughout the data in which the norms and practices associated with the 'ideal student' were expressed and negotiated by the students. Thus, we analysed which performances the students ascribed to being a 'good' student, for example, including when they indicated that 'this is the right way' or when specific performances were dismissed as wrong or were disparaged. We also identified themes in the material where students either expressed the view that they did not fit in, or implied that what they did was not good enough or right. We also looked for gendered practices, patterns in respect of whom and what were recognised and whether the exclusions were related to gender.

## Results

Four themes emerged from the thematic analysis: dedication and interest; positioning and active engagement; showing knowledge and confidence; and gendered positions and negotiations.

### *Dedication and interest in philosophy in its own right*

A main theme in the thematic analysis was the importance of showing an interest in the content of the programme. In the workshop discussion, one student explained how unpopular it would be to say: 'I really think that Aristotle is crap; I don't find him interesting at all'. The two other students agreed and described how there would be immediate social shaming, with accusations like 'How dare you?!' if you admitted that you found the content boring or irrelevant. Similarly, in another group, one student said: 'You're not really good at philosophy until you can see something interesting in everything'. Hence, the students expressed the view that the ideal philosophy student is able to express a genuine interest in the programme's content. Consequently, it became challenging to position oneself as having other interests, having doubts about the programme or finding the content irrelevant. This is similar to Johansson's descriptions of how acquiring recognition as a physics student not only requires conveying one's competence or intelligence, but also portraying the right kind of attachment (Johansson, 2018). Within philosophy, it was crucial to perform a similar sense of dedication in order to position oneself as an ideal student. Some students also described how being 'nerdy' and 'going all in' to the content were highly valued.

The emphasis on showing a genuine interest in the content was also evident in the way the students related themselves to potential job prospects. During induction, the students were introduced to the programme by teachers, senior students and administrative staff. After a presentation by a teacher, there was an informal Q&A session about jobs after graduation. One senior student described how philosophy students must prepare to be met repeatedly with the 'What can you become after completing the programme?' question. He continued, 'You can also refuse to accept the premise, and instead talk about what [philosophy content] you are going to work with' (field notes). This phrasing highlights the content of the programme rather than any specific job one might do afterwards. Narratives about the likelihood of unemployment after graduation were presented to the students from the very first days of their study start. In the workshop, the students emphasised that there are 'high expectations regarding your academic ambitions, but not your career ambitions'. In one video diary, the

student characterised his approach to philosophy as different from the norm because he was more interested in seeing it in its social context than in studying one author in depth. By encouraging first-year students to resist answering questions about jobs after graduation, it is implied that the ideal philosophy student's aspirations should lie in the content of and an interest in philosophy itself, rather than its possible applications and career goals. Philosophy can be described as a 'pure' discipline which entails a focus on research and knowledge in their own right and is not structured around the application of knowledge (Biglan, 1973). The implied expectations of this dedication and interest leave limited space for students who have other aspirations and interests than philosophy in itself or have different approaches to being a philosophy student. One student explained that she found herself to be different from the majority in this respect:

A lot of the philosophy students here, they are like *really* philosophy students – they incorporate it in *everything* they do. There are not many who, like, say "Well, this is not what I'm going to devote my life to." [...] For me philosophy is not my life at all – I find it interesting, but I'm very much at peace with it, and I can stand up for myself and be, like, this is what I feel like. And I think that there are other things that are interesting too.

In this case, having other interests outside philosophy is ascribed meaning as something different from being a real or ideal student. This has consequences for those students who are challenged in integrating life within the university with life outside it. This recalls Avraamidou's work (2020) showing how the process of becoming an academic person may support, hinder or potentially cause conflicts between the same person's different identities. The ideal of devotion requires students to sacrifice other identities and attachments that are considered incompatible with philosophy in order to be fully recognised as philosophy students. Thus, students' lives outside philosophy easily become an obstacle to the process of becoming fully recognised as philosophy students. The student in the above quote felt challenged because she could not devote herself fully to philosophy. However, she managed to find a way to navigate this dilemma by being able to justify the fact that philosophy was not her only desire in life.

### ***Position yourself and discuss like a philosopher***

Although it is important to be dedicated and to be able to see what is interesting in every part of philosophy, our data shows that it is equally important that the students position themselves in relation to two main theoretical traditions: the analytic and the continental philosophy (Friedman, 2000). In our data, this division of theoretical traditions was presented in a sketch in a revue, in which a group of philosophy students planned and performed humorous sketches for other philosophy students. In this case, one student acted as a counsellor who interviewed potential students about what type of philosophy they aspired to follow. The two traditions were clearly distinguished, and the joke in the sketch lay not only in the way the traditions were performed, but also in the clearly more positive greeting of the student who aspired to follow one of the traditions rather than the other (field notes). Similarly, in one of the workshop groups, the students also emphasised the importance of showing an interest in the 'right' subjects or authors and of taking a stance. There is an embedded expectation that the students should already be able to position themselves within these traditions in the first year, even before having been properly introduced to the traditions in the courses (Gregersen et al., 2021). However, this is not a formal requirement, but rather something that is produced in the programme's culture. An example of this was when a teacher with a glint in his eyes said that he did not know what 'phenomenological' means, but he thought it had to do with feeling something, thereby indicating that this type of philosophy was not as interesting or important as the tradition he taught (field notes). This was then reproduced by the students, who



expected their fellow students to position themselves accordingly. In an interview, one senior student described the game of positioning by comparing it to two fiercely rival football teams in Denmark and explained that it is 'easier just to put on a fan's shirt from one team than to refuse to take a stand'. To perform the ideal student, you should demonstrate your dedication to philosophy, as well as to a tradition, by choosing a side and being able to argue in its favour.

From the beginning of their study, teachers encourage the students to engage in discussions and students are told that attending 'the Friday bar [in the programme] counts as active participation, because you discuss philosophy' (field notes). This is closely linked to the idea of philosophy penetrating all areas of life, since even social activities are dominated by a focus on the disciplinary content, as has been shown in previous research (Gregersen et al., 2021).

Although the process of learning within the discipline entails engaging in academic discussions, the culture of discussion can be very harsh and not inclusive of all students. Exclusion mechanisms and discrimination towards women in particular, but also towards other minorities, is a well-known problem within the field of philosophy, and the hostile environment causes some students to leave (Haslanger, 2008). The expectation is that 'a successful philosopher should look and act like a (traditional, white) man' (Haslanger, 2008, p. 212). However, this masculine culture also challenges the identities of some male students. In an interview, one of the students who was struggling to find his place in the programme explained that in high school he was actively engaged in classes, but in the philosophy programme at university he found himself refraining from participating. He described how he rarely raised his hand to participate, and he had not yet signed up to do a presentation. He explained with frustration that he experienced himself being 'so passive, and I blame myself for it'; he continued that he felt like a 'parenthesis in some of the dynamics'. He was ambivalent because his way of performing student identities was not concordant with the ideal student, as he was aware that the norms prescribed a more active performance as a student, a performance he felt his earlier self had been able to exercise. He had trouble finding his position in the social dynamics of the programme, and he explained that he felt 'unsure of [his] role.' He continued that 'speaking out is intimidating and positioning yourself independently of others is intimidating and frightening'. Moreover, he did not feel any sense of belonging to a social group, and he would feel more 'motivated to say something if it were only the people I talk with who were in the room'. The process of silencing was something he reflected on and a position he clearly felt uncomfortable with. He described a groupwork situation in which he felt that his peers had misinterpreted him and accused him of not having independent arguments, and even of taking other students' ideas and claiming them as his own. This was not aligned with his own self-image. He felt that this misconception might be caused by his lack of participation. Hence, passiveness was reproduced in his case because these social interactions caused him to refrain from participating, and he was boxed into this marginal position, although he disliked it and knew it was not aligned with the ideal. Despite being able to describe the norms and ideal ways of performing student identities, he could not compromise himself and satisfy the norms without feeling intimidated.

In the culture of the programme, what are recognised as ideal student practices affect not only a student's ability to be acknowledged by fellow students, but as this example shows, they are also linked to the student's engagement in class, and thus the student's learning opportunities.

### ***Know your shit***

One space in which the norms regarding active engagement and positioning oneself were particularly at work was the student-led Filosofisk Studenter Kollokvium (FSK), a forum hosting events at which students present a

philosophical subject followed by a peer discussion. In the workshop, a group of first-year students discussed the culture and expectations at work at FSK and explained that there are specific norms there for how to talk because it is 'an arena' with 'a social game going on,' and it is important to show one's peers that 'I know my shit' and 'how able I am philosophically'. One student said that 'I *really* think carefully about how I express myself,' while another added, 'Yeah, you really have to have balls to say something'. In principle, all students can volunteer to do a presentation and can join in the discussion, but the 'social game' was portrayed as intimidating and as demanding courage, or 'balls', because there are certain norms for how to participate. The group continued talking about one of their peers who discussed things in very 'absolute' and 'stubborn' ways. One student described how it made her 'opt out if [she] talks to someone who does not want to change their opinion,' and that it makes her doubt herself and think 'Well, then you must have figured something out that I have not figured out yet'. Another student explained that in previous educational contexts she had shared her difficulties with fellow students as a way of connecting, but in the context of this philosophy programme she had 'learned that you should keep it to yourself' and that it 'is not accepted so well to do that in this programme'. Her experience was that there was always someone who knew the answer; hence she ended up being positioned as not capable of understanding the content when she shared her doubts with her peers. As a result, she ended up feeling more excluded than included in the community of the programme.

Thus, the programme's culture rewards and recognises the knowledgeable and the confident, while misrecognising the insecure and the ignorant. Negative experiences like these can cause a feeling of not fitting in or belonging to the culture (van Gijn-Grosvenor & Huisman, 2020), as well as producing and enhancing insecurities concerning competence and making the student hesitate or refrain from participation in future situations that might arise within the programme (Carlone & Johnson, 2007).

Whereas women are more often perceived as demonstrating less self-esteem and confidence than men, men are perceived to overestimate their abilities compared to women, even when they show equal abilities (Torres-Guijarro & Bengoechea, 2017). These gendered patterns of how men and women position themselves and are positioned by others, and differences in the performance of confidence might play a role in who chooses to participate in philosophical discussions, as the programme's norms prescribe a performance that shows confidence rather than insecurity.

The students involved in the FSK organisation said that very few female students sign up to present. As already noted, the philosophical discussions in the programme tend to privilege ways of participating in which the student performs confidently and knowledgeably. The issue with the lack of female presenters is very likely related to the expectations regarding how to perform.

### ***Gendered strategies and negotiations***

More subtle gendered mechanisms of exclusion were also present. One student had realised that she could use her voice strategically to gain recognition and explained that 'You should preferably formulate yourself a bit like a man' and avoid 'formulating yourself as very feminine'. She continued: 'You are heard more if you make your voice sound deeper, and if you speak more slowly and articulate [your words] very clearly'. Since entering the philosophy programme, she had become 'very aware of [her] body language'. One male student responded to the female student's explanation with surprise, claiming that what she had described was just the norm in intellectual conversations. Traditionally, a deep and low-pitched male voice is associated with authority and courage, whereas a high-pitched female voice is associated with the absence of these (Beard, 2017). We are socialised not to hear authority in the female voice (ibid.). At all events, the female student had decoded the

norms and worked out how she could navigate them to gain more recognition as a philosophy student. Based on research done within a physics programme Johansson (2018) argues that some students receive implicit affirmations of their position, and that they 'are recognized and recognize themselves as doing an appropriate and undeniably valued kind of physics and therefore do not need to negotiate their position as physicists as much as others' (Johansson, 2018, p. 2433). Similar dynamics are played out in the philosophy programme where female philosophy students, have to engage in more identity work (than their male peers) to be able to negotiate their position as philosophy students, and one way of doing this is by strategically changing the way they talk and act. Another way of negotiating the available identities in a culture in which female students are in the minority is by becoming more visible. One student explained that, since women are so few, she wanted to emphasise that she is one of them, saying: 'I'm goddamn gonna wear red lipstick'. This can be understood as a way of working around what Faulkner (2009) terms the (in)visibility paradox and 'the dilemma of difference'. As a consequence of the majority of philosophy students being men, a congruence has been established between the 'real philosopher' and the man. This explains why in philosophy women as a group are obliged to downplay their identities as 'real women' (Calhoun, 2009), for example, by dressing in less feminine ways, if they want to be recognised as 'real philosophers'. The student above strategically uses red lipstick, something that can be viewed as a traditionally female form of expression, as a reaction to female students being fewer and therefore having to 'position their gender identities in relation to the hegemonic masculinity/ies operating in their community' (Faulkner, 2009, p. 179). By wearing lipstick and dressing in a more 'girly' fashion, the student has found a way of insisting on her right to be both a philosophy student *and* a woman.

## **Discussion and conclusion**

This paper aimed to explore the expectations and ideals students are met with when entering higher education. The paper shows that what is recognised as an ideal student within a study context has consequences for the subtle inclusion and exclusion of certain performances and for whether the students need to negotiate their positions within that context. The paper contributes with knowledge on how these processes takes place in higher education. Looking specifically at the social and cultural context of a philosophy programme, the paper also contributes with knowledge on the particular norms and what is included and excluded. Research on the study of philosophy has focused particularly on the lack of diversity in respect of demography and representation in curricula (Beebe & Saul, 2011; Ploug, 2020; Thompson et al., 2016; Torres González, 2020). Thus, this paper extends existing knowledge by analysing the norms and values embedded in the philosophy programme and how they interact with performances of the student identities that are recognised as ideal, and those which are not. This paper has investigated the production of the subtle inclusions and exclusions in students' daily practices during the transition into the first year and the consequences for student negotiations, in particular in relation to gender. Thus, the paper further contributes to research on HE transitions.

### ***Performing the ideal philosophy student***

The analysis showed that participating and engaging with dedication in discussions was key to being recognised as an ideal philosophy student. According to our findings a dedicated philosophy student showed an ability to find an interest in all aspects of philosophy. Ideal students were expected to engage in and express a genuine interest in philosophy, as well as treat it like a lifestyle. However, the analysis also showed how ideal students were expected not to strive to apply philosophy to everyday life situations, nor be too focused on potential job prospects. Students were thus required to submit themselves to desiring philosophy in its own right and dedicating themselves *fully* in order to live up to the ideal. Finally, the students were expected to perform as

being confident and knowledgeable when engaging in discussions and to position themselves in relation to two traditions within the discipline, despite not yet having been fully introduced to them.

The construction of the ideal philosophy student establishes the conditions for which practices are recognised and those which are not, and thus for students' identity work. Firstly, the masculine culture of rather harsh and upfront discussions allows limited space for sharing insecurities, doubts and exposing the challenges encountered in the transition into the programme. For some students, this resulted in passivity and self-silencing, enforced a feeling of not fitting in and a reluctance to participate in discussions. Sharing one's insecurities risked being interpreted as individual deficits. These subtle mechanisms of exclusion posed difficulties for some students in constructing viable identities as philosophy students when they lacked confidence in presenting philosophical arguments in teaching or in discussion with peers. Harazi et al. (2020) point out that the feeling of non-ordinariness is related to being challenged in gaining a sense of belonging, as well as in enforcing a feeling of being incompetent. For example, women in male-dominated programmes have to engage in exceptional identity work and improvise, compromise or fragment themselves in order to gain and maintain a student identity and to be seen as performing competence in the subject (Hazari et al., 2020). Our analysis showed that a masculine culture instilled feelings of insecurity and incompetence in some students, particularly in women, who were a minority in the first-year cohort. While it was clear that several female students were challenged by the masculine culture and ideals, the data showed that some male students were challenged as well. Students' sense of belonging and the feeling of fitting in is important for their willingness to stay in the programme (Tinto, 2015), thus when the masculine culture challenges students and their possibilities for living up to the ideals it might also affect their willingness to stay.

Secondly, the emphasis on philosophy as a pure discipline (Biglan, 1973) makes students refrain from relating what they learn to the outside world. One example is how first-year students were encouraged to ignore the high unemployment rates and instead were expected to immerse themselves in the programme and its content. Other research shows that students from working-class backgrounds tend to be risk-averse and more focused on job security, hence value applicability over abstraction and theory, compared to students from more privileged backgrounds (Thomsen et al., 2013). Hence, philosophy supports a rather privileged position when focusing on philosophy for 'its own sake' instead of its applicability and job prospects, thereby potentially excluding some students.

Thirdly, to position themselves as ideal students some students managed to strategically negotiate their identities, for example, women talking and acting in more masculine ways, such as deepening their voices, whereas other students ended up developing passive practices whereby they refrained from actively participating in the programme. This is a problem for those students who refrain from participating and are thereby prevented from being active participants, since active participation supports deep learning (von Glasersfeld, 1995). Moreover, this is a problem for the study programme as it does not benefit from the potential diversity of its student cohorts. However, challenges to diversity are often reduced to a problem of attracting students, rather than reforming programmes to allow more space for diversity: 'the more privileged, elitist and hierarchical the arena, the more resistance to democratizing developments one might expect to find' (Leicester 1993, as cited in: Morley, 1997). Differences, disagreements and diverse voices enhance and drive reforms and change (McArthur, 2010). However, without reforms and change, it is hard to enhance diversity. If philosophy and other programmes want to enhance diversity, the first step is not to implement new recruitment strategies, but to interrogate own norms, values and practices.

Our findings contribute to understanding the culture and subtle inclusions and exclusions associated with the discipline of philosophy and add to the broader HE literature. In all academic communities, disciplinary norms, values and ideals delineate what and who are included or excluded. Research on how these processes unfold and are experienced by students provides a better understanding of, for example, why some students participate actively in academic activities and others do not. Moreover, this type of analysis provides a nuanced understanding of how inequalities in general and gendered inequalities in particular are played out, and of the processes that cause students to feel that they do not belong, which can potentially lead to dropout.

The paper thus contributes to a deepened understanding of how disciplines and disciplinary norms and ideals are negotiated in practice and how the processes of inclusion and exclusion work. While the paper contributes with knowledge about the discipline and culture of philosophy in particular, the theoretical and methodological approach can also be used to study other fields and disciplinary cultures and thereby expose their specific ideals and processes of inclusion and exclusion.

## References

- Araújo, N., Carlin, D., Clarke, B., Morieson, L., Lukas, K., & Wilson, R. (2014). Belonging in the first year: A creative discipline cohort case study. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(2), 21–31. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.240>
- Avraamidou, L. (2020). "I am a young immigrant woman doing physics and on top of that I am Muslim": Identities, intersections, and negotiations. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(3), 311–341. <https://doi.org/10.1002/tea.21593>
- Beard, M. (2017). *Women & power: A manifesto*. Profile Books.
- Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19(2), 151–161. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382007>
- Beebee, H., & Saul, J. (2011). Women in Philosophy in the UK: A Report by the British Philosophical Association and the Society for Women in Philosophy UK. *Joint BPA/SWIP Committee for Women in Philosophy*.
- Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Butler, J. (1999). *Gender trouble feminism and the subversion of identity* (10th anniversary edition.). Routledge.
- Calhoun, C. (2009). The undergraduate pipeline problem. *Hypatia*, 24(2), 216–223.
- Carlone, H. B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(8), 1187–1218.

- Conklin, S. L., Artamonova, I., & Hassoun, N. (2019). The State of the Discipline: New Data on Women Faculty in Philosophy. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, 6.
- Crouch, M. A. (2012). Implicit bias and gender (and other sorts of) diversity in philosophy and the academy in the context of the corporatized university. *Journal of Social Philosophy*, 43(3), 212–226.
- Danielsson, A. T., & Berge, M. (2020). Using Video-Diaries in Educational Research Exploring Identity: Affordances and Constraints. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920973541. <https://doi.org/10.1177/1609406920973541>
- Faulkner, W. (2009). Doing gender in engineering workplace cultures. II. Gender in/authenticity and the in/visibility paradox. *Engineering Studies*, 1(3), 169–189. <https://doi.org/10.1080/19378620903225059>
- Fink, H., Kjærgaard, P. C., Kragh, H., & Kristensen, J. E. (2003). *Universitet og videnskab: Universitetets idéhistorie, videnskabsteori og etik*. Hans Reitzels forlag.
- Frederiksen, J. T., & Billesø, J. A. B. (2018). *Frafald på MEF 2012-2016*. Department of Media, Cognition and Communication (UCPH).
- Friedman, M. (2000). *A parting of the ways: Carnap, Cassirer, and Heidegger*. Open Court.
- Goddard, E., Dodds, S., Burns, L., Colyvan, M., Jackson, F., Jones, K., & Mackenzie, C. (2008). Improving the participation of women in the philosophy profession. *On Behalf of Dodds, Sue, Burns, Lynda, Colyvan, Mark, Jackson, Frank, Jones, Karen, and Mackenzie, Catriona. Report to Australasian Association of Philosophy (AAP), Available at Http://Www.Aap.Org.Au/Womeninphilosophy*.
- Gonsalves, A. J., Danielsson, A., & Pettersson, H. (2016). Masculinities and experimental practices in physics: The view from three case studies. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 020120.
- Gregersen, A. F. M., Holmegaard, H. T., & Ulriksen, L. (2021). Transitioning into higher education: Rituals and implied expectations. *Journal of Further and Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1870942>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3rd ed.). Samfundslitteratur.
- Haslanger, S. (2008). Changing the Ideology and Culture of Philosophy: Not by Reason (Alone). *Hypatia*, 23(2), 210–223.
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse: Fra deltagerobservation til kulturanalyse-i det fysiske rum*. Samfundslitteratur.
- Hazari, Z., Chari, D., Potvin, G., & Brewé, E. (2020). The context dependence of physics identity: Examining the role of performance/competence, recognition, interest, and sense of belonging for lower and upper female physics undergraduates. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(10), 1583–1607. <https://doi.org/10.1002/tea.21644>
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging:

Understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 9(3), 755–786.

Jenkins, K. (2014). 'That's not philosophy': Feminism, academia and the double bind. *Journal of Gender Studies*, 23(3), 262–274. <https://doi.org/10.1080/09589236.2014.909720>

Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4. edition). Routledge.

Johansson, A. (2018). Negotiating Intelligence, Nerdiness, and Status in Physics Master's studies. *Research in Science Education*. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9786-8>

Madsen, L. M., Holmegaard, H. T., & Ulriksen, L. (2015). Being a woman in a man's place or being a man in a woman's place: Insights into students' experiences of science and engineering at university. In *Understanding student participation and choice in science and technology education* (pp. 315–330). Springer.

Magistrenes A-kasse. (2020). *Ledighedstal*. <https://ma-kasse.dk/om-ma/ma-i-tal/ledighedstal/>

McArthur, J. (2010). Achieving social justice within and through higher education: The challenge for critical pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 493–504. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491906>

Meehan, C., & Howells, K. (2019). In search of the feeling of 'belonging' in higher education: Undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1376–1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>

Ministry of Higher Education and Science. (2022). *Statistik og Analyse: Ansøgere og optagne fordelt på køn, alder og adgangsgrundlag*. <https://ufm.dk/uddannelse/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/grundtal-om-sogning-og-optag/ansogere-og-optagne-fordelt-pa-kon-alder-og-adgangsgrundlag>

Morley, L. (1997). Change and Equity in Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 18(2), 231–242. <https://doi.org/10.1080/0142569970180206>

OECD. (2020). *Education at a Glance 2020*.

O'Reilly, K. (2008). *Key concepts in ethnography*. Sage.

Ploug, A. C. (2020). Filosofias historie—Eller hvem vover at klippeklistre med kanonen? In M. Thorup (Ed.), *Kønnets idéhistorie*. Baggrund.

Research Ethics Committee. (2022). *Guidelines*. [https://hum.ku.dk/forskning/forskningsetiskkomite/Guidelines.HUM-JUR.2021\\_.pdf](https://hum.ku.dk/forskning/forskningsetiskkomite/Guidelines.HUM-JUR.2021_.pdf)

Søndergaard, D. M. (2006). *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademien*. Museum Tusulanum.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Waveland Press.

Thompson, M., Adleberg, T., Sims, S., & Nahmias, E. (2016). Why Do Women Leave Philosophy? Surveying

Students at the Introductory Level. *Philosophers' Imprint*, 16.

Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M., & Hansen, G. I. (2013). The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds. *Comparative Education Review*, 57(3), 457–480. <https://doi.org/10.1086/670806>

Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Torres González, O. (2020). The Data on Gender Inequality in Philosophy: The Spanish Case. *Hypatia*, 1–21. <https://doi.org/10.1017/hyp.2020.39>

Torres-Guijarro, S., & Bengoechea, M. (2017). Gender differential in self-assessment: A fact neglected in higher education peer and self-assessment techniques. *Higher Education Research & Development*, 36(5), 1072–1084.

van Gijn-Grosvenor, E. L., & Huisman, P. (2020). A sense of belonging among Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 39(2), 376–389. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1666256>

von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Walker, M. U. (2005). Diotima's Ghost: The Uncertain Place of Feminist Philosophy in Professional Philosophy. *Hypatia*, 20(3), 153–164.

Wong, B., & Chiu, Y.-L. T. (2020). University lecturers' construction of the 'ideal' undergraduate student. *Journal of Further and Higher Education*, 44(1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1504010>

### Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

### © Copyright

DUT og artiklens forfatter

### Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk



# Clinical problem-based medical education: A social identity perspective on learning

**Nicolaj Johansson**<sup>1</sup>, Institut for Medicin og Sundhedsteknologi, Aalborg Universitet og Professionshøjskolen UCN

**Susanne Nøhr**, Klinisk Institut, Aalborg Universitet og Enheden for Postgraduat Uddannelse, Aalborg Universitetshospital

**Tine Lass Klitgaard**, Klinisk Institut, Aalborg Universitet og Enheden for Postgraduat Uddannelse, Aalborg Universitetshospital

**Diana Stentoft**, Dansk Blindesamfund og Institut for Medicin og Sundhedsteknologi, Aalborg Universitet

**Henrik Vardinghus-Nielsen**, Institut for Medicin og Sundhedsteknologi, Aalborg Universitet

## Abstract

Medical education programs are responsible for educating medical students to meet the demands of a complex and fast-changing healthcare system, that requires competent, reflective, robust, and engaged students who can collaborate in interdisciplinary settings. In this article, we examine and discuss how social identities affect medical students' learning approaches regarding how, what, and why they learn in clinical problem-based medical education. We conducted an ethnographic study at Aalborg University Hospital, involving 7 medical students for 240 hours of participant observation and 8 hours of semi-structured interviews. During the analysis, we found that medical students' social identities as well as the clinical problem-based practice were strongly associated with how, what, and why they learn. We highlight that there is a very fine balance to be found between the assumed and assigned social identities in clinical problem-based medical education if a learning outcome of high quality is to be ensured.

## Introduction

Learning to become a physician is a multidimensional transition involving the development of medical expert knowledge, skills, behavior, attitudes, and professional identity (Wilson, Cowin, Johnson, & Young, 2013). Barnett (2012) describes this transition as a dynamic journey with an unknown destination, and this uncertainty is not tempered by skills or knowledge alone but is also a matter of personal characteristics and learning practice. Klitgaard et al. (2022) and Luthy et al. (2004) argue that inadequate preparation during medical school and lack of support and education for newly graduated physicians as they first enter the clinical practice have been identified as vital factors contributing to this stressful experience of transition.

In response to this challenging transition, problem-based medical education has been given much attention over the last decade, since many medical educators believe that problem-based learning (PBL) can embrace these challenges (Barnett, 2009; Savery, 2006; Tan, Van Der Molen & Schmidt, 2016; Walker et al., 2015). PBL is

---

<sup>1</sup> nijo@ucn.dk

intended to support medical students to acquire professional acumen and facilitate the transition through collaborative group work, in which complex authentic real-life problems are solved as an approach to integrating disciplinary knowledge and skills with educational and clinical applications (Barrows, 1996; Billet, 2009; Boud & Feletti, 1998; Bowen, 2011; Stentoft, 2019). Barnett (2012) argues that this work-integrated approach to learning is only a part of the equation and does not necessarily focus on how medical students learn and understand their relationship to the 'clinical' world in a time of transition and uncertainty. Parallel to the increasing interest in PBL, research in professional identity development in medical students has been given much attention in recent years (Hefler & Ramnanan, 2017; Passi, Peile, Thistlethwaite, & Johnson, 2010; Sharpless et al., 2015). Several studies have shown that a strong professional identity is acknowledged as an important component of preparing graduate medical students for the transition into physician practice (Cruess, et al., 2014; Jarvis-Selinger et al., 2019; Passi et al., 2010; Van den Broek et al., 2020). When professional identity is described in the literature, it is often framed as a static position that can be achieved and includes a certain set of characteristics and academic competencies, which differs from the social identity approach used in this paper. Burford (2012) and Van den Broek et al. (2020) have earlier described the relevance of the social identity approach for research on professional identity development in medical education and propose a model that includes a content-dependent and dynamic perspective on professional identity development while still accounting for the individual psychological processes involved (Tajfel & Turner, 2004).

Regarding the challenging transition described above, this article will examine and discuss how clinical PBL sets the scene for medical students' social identity development with a particular focus on how, what, and why they learn.

### ***Professional learning and social identity approach***

In this study, we apply both professional learning and social identity theory as a lens to study how, what, and why medical students learn in clinical PBL, thus including a social perspective as well as a practice perspective on learning. When referring to learning in clinical practice, our focus is on professional learning, which is closely associated with workplace learning and work-based learning and consists of a nexus of social norms, values, thoughts, activities, actions, behavior, interaction, and communication (Hager, Lee & Reich, 2012). According to Kemmis et al., professional learning is a process of initiation into new practices and is to be seen as a transition that occurs without any "teacher" being present (2014). Based on that learning perspective, medical students simply learn by engaging and participating in and by reflecting on the clinical practice in which they are situated.

Social identity is one of the key foundational concepts helping to capture the essence of who individuals are and, thus, why they behave, think and act as they do during the learning practice (Ashforth et al., 2016). Social identity theory claims that students' sense of self – how they behave, think, and act – is influenced by the context and the professional community to which they are affiliated and by the internalized sense of social identity that they achieve from their group memberships (Burford, 2012; Haslam, 2017). This means that social identities define students' sense of self concerning the professional community, for example, as "us", "we", or "them", and leads to a certain way of behaving, thinking, and acting that is qualitatively different from that informed by their personal identity (Brewer, 2001; Burford, 2012; Haslam, 2017; Tajfel & Turner, 2004).

The combination of professional learning and social identity theory encompasses the duality between the contributions to learning developed by participating in clinical PBL and how medical students prefer to engage in and learn from these activities. This theoretical approach includes not only learning aspects solely related to the clinical PBL setting but also considers the medical students' personal characteristics and their dynamic

relationships with their particular learning contexts. That is, how medical students perceive themselves in the clinical PBL, and how and the degree to which they identify as a member of the professional groups is intrinsically related to how they approach learning in a specific educational setting (Niemi, 2003; Van den Broek et al., 2020; Worthman, 2006). Integrating ideas from social psychology (i.e., social identity theory) and professional learning allows us to explore how the clinical PBL sets the scene for medical students' social identity development concerning how, what, and why they learn.

## Method

In our previous study of how clinical PBL sets the scene for medical students' social identity development, we identified three prominent social identities that medical students either assumed themselves or were assigned by professionals, peers, and patients: Social identities as a medical student, as a nearly physician, and as a colleague (Johansson et al., 2022). At first glance, these prominent social identities seem to be those that are the most taken for granted. However, the analysis showed that these social identities were expressed among the medical students in different ways depending on their personal characteristics as well as the clinical PBL setting (Johansson et al., 2022). Therefore, in this study we decided to use these three prominent social identities as an analytical frame to gain insight into how medical students' social identities affect how, what, and why they learn in clinical PBL.

Medical education at Aalborg University is a six-year PBL education in which the first three years are founded on solving real-life patient cases in groups, self-directed learning, peer-learning, collaboration, project-based group work, and a few short clinical residencies at Aalborg University Hospital (AAU, 2020a). The three final years, which are also founded on the PBL principles, are spent in clinical practice in different wards at Aalborg University Hospital, hence the term clinical PBL, providing supervised patient care, attending conferences, working with authentic patient cases in groups, and developing interdisciplinary collaboration. According to Stentoft (2019), the PBL medical curriculum enhances medical students' abilities, for example, to solve problems, reflect, give and receive feedback, promote critical thinking, and enhance self-directed learning. The PBL medical curriculum at Aalborg University allows medical students to adopt the everyday life of a physician to a greater extent and thereby reduce uncertainty, which prepares them for the future (AAU, 2020b). Recognizing the potential uniqueness of this clinical PBL, our intent with this comprehensive ethnographic study was to gain new knowledge of the medical students' experiences as a feasible means to explore and understand how they utilize different social identities in their learning outcomes. To acquire this insight, Schatzki (2012) argues that the researcher has no choice but ethnography, that is, to conduct observations and interviews. He further states that there is no alternative to spending time with, joining in with, talking to and watching, and socializing with the medical students involved (Schatzki, 2012). According to Hammersley and Atkinson (2007) and Leung (2002), ethnography emphasizes the influence of the social and environmental context on the participants' behavior, thinking, and attitude and goes beyond what they say and provides an insight into what they do. The researcher becomes embedded in ongoing relationships with research participants while collecting data. This is particularly valuable in understanding the influence of social and cultural norms (Hammersley & Atkinson, 2007), which is a crucial element in social identity research. According to Atkinson and Pugsley (2005) and Pope (2005), ethnography is a rich and detailed methodology and thus well suited for studies of clinical educational settings that offer other ways of understanding how social identities affect medical students approach to learning that can have an important impact on medical education. The ethnographic research we gathered during a two-year period relied on participant observations, field notes, informal conversations, and individual in-depth interviews.

## ***Subjects***

The medical students involved in this study were recruited according to purposive and snowballing sampling, as outlined by Patton (2002) and have been pseudonymized in accordance with GDPR. This method ensured that we would reveal several perspectives and provide a broad range of insight into how medical students' social identity affects their approach to learning. The first author carried out 240 hours of direct observation and eight hours of individual semi-structured interviews of seven medical students during their seventh, eighth, and tenth clinical semesters at Aalborg University Hospital.

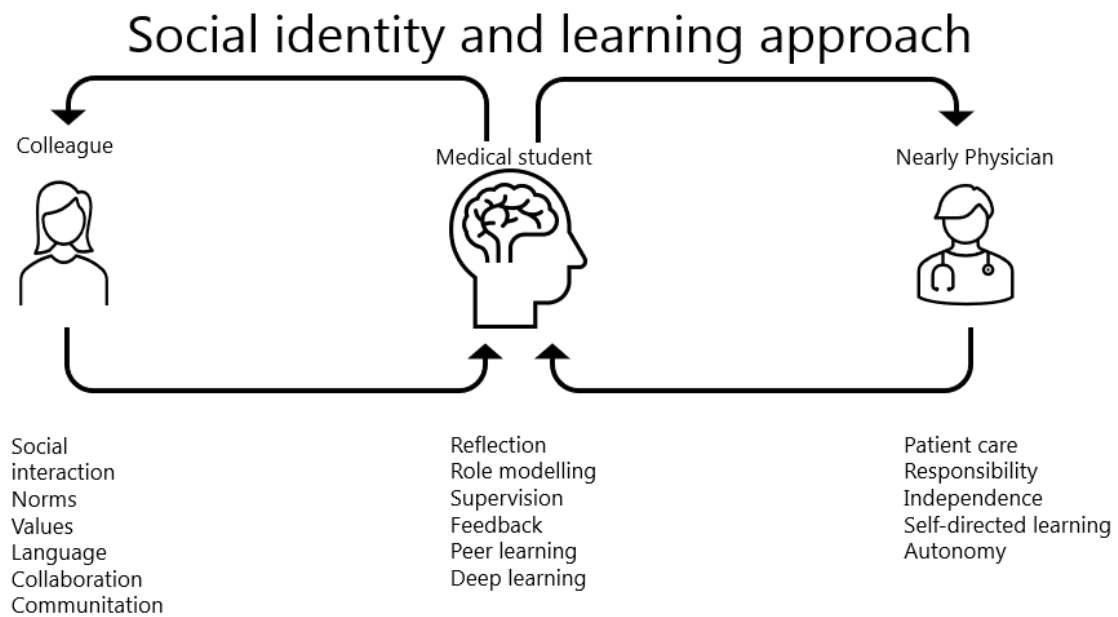
## **Data analysis**

In this study, we revisited our ethnographic data from a previous study to examine and gain new knowledge about how the three prominent social identities as a medical student, as a nearly physician, and as a colleague (Johansson et al., 2022) affect how, what, and why medical students learn in clinical PBL. These three social identities were identified in our previous study and will be used in this study as an analytical guide to pay selective attention to how medical students approach learning. According to Hastrup (2010), the advantage of selective attention is particularly noticeable when the analytical task is to examine a specific issue.

In addition to selective attention to the data and guided by previous findings, the approach to analysis in this current ethnographic study can be described as a thematic analysis utilizing an abductive analytical framework inspired by Braun and Clarke (2006) and Kiger and Varpio's (2020) six phases of thematic analysis: first, by revisiting and familiarizing ourselves with the data, then generating initial codes, then searching for themes and afterwards reviewing the themes, and defining and labeling the prominent selected themes, and finally providing concluding remarks. In stage one, the transcripts and field notes were re-read to immerse ourselves in the data again. Stage two of the analysis was guided by the three prominent social identities to identify the codes. In stages three and four, data were organized into themes concerning the relation between medical students' social identities and their approach to learning. This was done by examining the coded data and engaging in extensive discussion, in which themes were reviewed within the research group. To move from stage four to five, themes and supporting data were circulated to all authors for further interrogation and discussion. Finally, the identified themes were utilized to analyze all data.

## **Results and analysis**

The excerpts below are drawn from both our ethnographic data sources and provide snapshots of the relation between medical students' social identity development and how, what, and why they learn in the clinical PBL. Figure 1 gives a brief overview of the analytical structure and shows how social identities are related to medical students' learning approaches. Social identity as a medical student is at the core of the assumed and assigned social identities, therefore it is placed in the center, and the learning potentials are listed below the social identities. The arrows indicate how medical students in clinical PBL constantly move back and forth between the assumed and assigned social identities, because this identification process draws on both their personal characteristics as well as the learning context they are situated in (Haslam, 2017).



**Figure 1:** The relation between social identities and learning approaches.

'Learning approach as a medical student' is the first section, then 'Learning approach as a nearly physician', and finally we will analyze the 'Learning approach as a colleague'.

#### ***Learning approach as a medical student***

The medical students highlight the importance of peers, role-modeling, reflecting upon their practice, and the expectations from their learning environment. Furthermore, they all emphasize the importance of feedback from and direct supervision by their supervisors and the influence that the clinical PBL has on their approach to learning.

James is aware of his role as a medical student and reflects on how he approaches learning and what and why he learns. He highlights more than once that he is responsible for his own learning and describes how he connects theory with practice through reflection and by activating prior knowledge and experiences to meet the professional and social demands in clinical PBL. Furthermore, he emphasizes that reflection on his practice and examining real patients enhances his learning output. Thus, he explains that taking responsibility as a medical student sometimes challenges his thoughts of being good enough – thoughts that affect all medical students, he says.

**James:** As to what a croup patient looks like, well, I've met such a patient, and therefore my picture is much clearer than what they know from the textbook, whereas what I have in my mind is a picture of a real patient that I can relate to, so it's the practical work in the wards that gives me the highest degree of learning outcome, and it's been especially high when I've pushed myself so far that if I take the next step, then I'll fall.

**Author:** [...] do you often reflect on your practice when you get home or when you're at work?

James: It's impossible not to do so, because ... did I do well enough, the doctors who took over after me, did they see the same as I did or did they spot something I overlooked; there's always this sense

of ... did I perform well enough - that's what everybody's struggling with, I guess.

James (interview, fifth-year medical student)

Below, Maria explains that direct supervision from the physicians, followed by feedback, improves her learning output and supports her self-confidence as a medical student. During the supervision and feedback sessions, she reflects upon her practice and uses her prior knowledge and clinical experiences, a process that develops and refines her existing knowledge. Both James and Maria express that clinical practice is important for their learning outcome and supports their ability to solve clinical problems and reflect on how, what, and why they learn in clinical PBL.

**Author:** How do you feel about physicians being present and supervising your medical interviews and examinations?

**Maria:** It's given me more self-confidence because they're there to help me, so I feel OK about it. In the beginning, I was very nervous and thought a lot about what they thought about me, if I did well enough, but I don't think about that so much any longer. It also gives me a chance to get some useful feedback afterward, I learn a lot from that.

**Author:** What's it like, being here at the hospital?

Maria: Practice is so much better than theory - you can read and read, but you remember things so much better when you've seen it when you've been in the thick of it. So, I'm so happy I chose to study at Aalborg University because Aalborg has so much more focus on practice.

Maria (observation, fifth-year medical student)

Pia finds it important to think, act and behave as a medical student with an intensive focus on learning rather than behaving as a physician at the hospital. This approach to learning allows her to focus and reflect on how, what, and why to be learned in clinical PBL. She also expresses that as a medical student she is responsible for her own learning and prioritizes what is important for her to learn.

**Pia:** I also think of myself as a medical student, I don't think of myself as a physician when I'm here. I think that I'm still here to learn; for me, it's like ... if I'm asked to do things that don't make sense in terms of my learning, then I speak up because that's not what we're here for, we're students at the hospital, not employees, that's always at the back of my mind. Because when you're enrolled in a medical study like Aalborg University's, which has most of its master level as practical hospital learning, then you've got to stay focused yourself that I'm here to learn, not to do all the work that's perhaps hard and boring but needs doing, that's something I keep in mind

Pia (interview, fourth-year medical student)

During examinations, Michael thinks out loud to inform the physician of his thoughts and findings. Doing so allows him to receive direct supervision during the examination and reflect on the clinical problem-solving that he is doing. To expand his learning skills, he also uses role-modeling by asking the supervising physician to show him some tips and tricks on how to examine a patient. Michael's awareness of doing what is expected as a medical student sets the scene for how the physician teaches him and affects how and what is learned.

When examining the patient, Michael thinks out loud about what he hears, sees, and feels. The physician comments and asks questions. Michael wants to develop his own practice so he asks the physicians about the procedure.

**Michael:** How do you normally listen here? Should the hips be examined too? What about the pulses in the feet?

**Michael:** I'd appreciate it if you (the physician) could give me some tips and ideas on how to perform the objective examination.

Michael (observation, fifth-year medical student)

Like Michael's case above, Chris examines a child patient with direct supervision and feedback from the junior attending physician. During the examination, Chris must use his prior knowledge and problem-solving skills to reflect upon the findings and the attending physician's questions. During the examination, the attending senior physician is called to supervise the examination. The attending senior physician uses role-modeling to show Chris and the other junior physician how to examine a small child more appropriately and gently explains what she is doing, how, and why.

It is Chris who presents his findings of the patient to the senior physician on call, and afterwards, they discuss the findings and possible treatment plans. The senior physician on call very much acts as a supervisor; she does not give a lot of answers but asks a lot of questions about various treatment options. The way the senior physician on call physically examines the baby is very different from the way that Chris and the junior physician did it earlier in the day. The senior physician shows how it is possible to examine the baby more calmly by allowing it to stay in its mother's arms, instead of putting it down on the bed during the examination. This way of carrying out the examination and the tips that the senior physician gave to Chris and the junior physician was highly relevant and useful in many other examination situations, and not something easily acquired by reading a textbook. It was all about experience and knowledge sharing.

Chris (observation, fifth-year medical student)

As summarized below the extracts show how the clinical PBL context sets the scene for medical students' social identity development and further how the social identity as a medical student affects how, what, and why they learn.

- How: through real patient learning, hands-on, reflection, role-modeling, supervision, feedback, and peer-learning.
- What: to connect theory with practice, internalize what is observed, imitate, build up self-confidence, deep learning.
- Why: to take more responsibility and begin to think, act, and behave as a physician.

### ***Learning approach as a nearly physician***

The medical students show and describe that engaging independently in the clinical practice by providing patient care and taking responsibility is important to how, what, and why they learn. Below, James shows a high degree of autonomy and responsibility by going directly to the emergency department without first conferring with any physicians. A high degree of self-directed learning is present when James of his own volition starts to read the medical journals of the patients in a very independent and systematic way. He utters that his real-

patient experience from his work as a locum in the acute ward has given him the clinical skills to behave, think and act as he does.

Immediately following the regular morning conference James and Chris go directly down to the emergency department. While walking there, I (author) ask him: "Aren't you supposed to find the physician you're paired up with today?" He answers: "That's not necessary, we just go down to the emergency department – I find that's the best place to learn."

**Chris:** The medications list is really important because it refers to a lot of important information such as diagnoses and important notes.

**James:** The systematic approach is learned gradually and in particular during locum in physician jobs. It's very much a question of experience, but it also depends on the ward you work in.

James (observation, fifth-year medical student)

As a self-directed learner with a high degree of independence and autonomy, Pia indicates that when the clinical context assigns and lets her assume the social identity as a nearly physician by allowing her to perform as one, it sometimes affects her focus on learning. In this respect, the focus is often directed from learning approaches such as role-modeling, direct supervision, peer-learning, and reflection to performing and indirect supervision.

**Pia:** [...] but when I'm seeing patients, I feel just as competent as the newly graduated physicians, because I can also ... they also phone the attending physician when in doubt, so in that respect, I feel just as competent.

**Pia:** I think that sometimes, at least that's what sometimes happens to me, you end up taking on that physician role a bit too much and take on too many tasks, and that can sometimes affect my participation in our case-work classes. But I feel I learn as much from examining patients as I do from casework with my peers. So, for me it's a bit of judging what I'll learn the most from, it's sometimes a tough decision. On the other hand, I think casework is extremely interesting and highly relevant.

Pia (interview, fourth-year medical student)

When the clinical context allows Chris to assume and assign the social identity as a nearly physician, he performs very independently and shows a high degree of autonomy as a self-directed learner. Chris puts a lot of effort and engagement into the clinical practice by behaving, thinking, and acting like a nearly physician. He examines patients independently under indirect supervision and takes responsibility for the tasks in the ward as if he were employed as a junior physician. Assuming and assigning a high degree of responsibility and autonomy increases his focus on performing, solving clinical tasks, and providing patient care and examinations.

When Chris arrives at the emergency department, he says good morning and goes straight to the computer to get an overview of the patients.

**Chris:** Is it OK if I examine these two patients - I've seen them before?

**Physician:** Yes, that's fine.

[...]

**Chris:** We just get on with the tasks, and we're not afraid to take on responsibility. [...] We're quite self-driven, we prefer the physicians to leave us alone so that we can get on with the work.



The physician utters to Chris that she is in a hurry as there are five patients in need of examination.

**Physician:** I really can't see how I'm going to finish the round; I am busy, I've got five patients waiting, it's really busy today.

**Chris:** I'll do the round, I've got plenty of experience from my temp job in the Emergency department, so it's no problem for me to do it.

**Physician:** Well, if you don't need me to follow you, then ...

The physician is quick to leave the responsibility with Chris, and he is quick to take it on. The first two patients are discussed briefly, as to what Chris needs to be particularly aware of and examined in more depth.

Chris (observation, fifth-year medical student)

As summarized below the extracts show how, what, and why medical students learn when the clinical PBL context allows medical students to assign the social identity as a nearly physician and they are ready to think, act and behave as a physician.

- How: doing what a physician does through examining patients on their own with indirect supervision, taking responsibility, engaging, and participating in ward rounds.
- What: students embody the craft of medicine and clinical procedures and develop competencies, knowledge, skills, clinical understanding, and disposition to perform.
- Why: students do so to act more independently and support the challenging transition from medical student to a nearly physician.

### ***Learning approach as a colleague***

To become a part of the professional community in the ward with which the medical students are affiliated, they express the need for acquiring social norms, values, language, and communication skills. Furthermore, they describe how important their ability to collaborate is in relation to assuming and assigning the social identity as a colleague.

James states that social interaction, language, and communication are a premise for becoming a colleague. Furthermore, he describes that being "a part of the team" by acting, thinking, and behaving in accordance with the norms and values in the wards affects his approach to learning and further expands his learning opportunities.

**James:** I've felt like a part of the team of physicians in all the wards I've been affiliated with, and that also shows especially after you've worked in a ward where your colleagues still say hello to you and know your name. Even after the first semester in my first ward, gynaecology it was, people still say hi and good morning, not just as someone they recognize but as someone, they've had a good experience with before.

[...] and instead show some initiative e.g., by saying 'Hey, Kim, you work in the neonatal unit today, don't you? I think it would be super interesting to see what you're doing, so is it OK if I join you?' In 9 out of 10 cases the answer is 'Yes, of course, come along.'

And they'll ask 'What's your name', and you've already got a connection.

James (interview, fifth-year medical student)

Michael describes that social interaction, collaboration, showing initiative, and the ability to adapt to the context play an important role in being included in the professional community. According to Michael, assuming and assigning social identity as a colleague provides more options to learn. Although he sometimes finds it challenging to constantly interact and collaborate with different professionals in different wards, he sees it as an important learning approach.

**Michael:** It's always the same every time you start in a new ward, every time you follow a new physician, you must prove yourself, show what you're made of, and it's hard, and you don't always feel up to it. But if you do, and it has become routine to just go ahead and get down to it, prove to the staff that you can do it, and next time there's an opportunity, they'll trust you more, and then they'll trust you even more, and gradually you've built up a relationship of trust, and that's the way to move forward. And you can always ask, that's also a way to show commitment and engagement, and if they know you're interested and always says 'Hey, this is something I'd like to learn to do', then they'll hardly ever say 'No, that's not possible. So, if you don't volunteer if you don't show initiative but just go along and do as you're told, then very little happens.

Michael (interview, fifth-year medical student)

In the excerpt below, Chris and James include the physician in their professional discussion on a current issue of a patient case. Involving the physician allows them to develop their professional language, collaborative, and communicative skills. Interacting with professionals and engaging in clinical tasks are described above by Michael and James as important to their learning opportunities.

[...] Chris and James start discussing the patient, fluently and using professional terminology, despite the patient not being diagnosed yet. They discuss what the diagnosis might be. They both enter the databases PubMed and sundhed.dk and start searching.

They discuss for about 5 minutes, and it is very interesting to hear their reflections because they both reflect aloud. After a short while, they include the junior physician on call to join their discussion. It is interesting to observe the equality of the participants in the discussion. If you did not know otherwise, you would believe it was three junior physicians discussing, and not two students and a qualified physician.

Chris (observation, fifth-year medical student)

When Maria is included in the professional community and takes initiative by engaging in the tasks in the ward, she states that her learning opportunities expand. Furthermore, she feels more confident and motivated to learn. This excerpt shows the complexity of navigating in a clinical PBL context and illuminates how the context is affecting the way medical students approach learning.

**Author:** Do you sometimes feel like a colleague?

**Maria:** Some wards are better to include us and give us the opportunity to examine patients on our own. In these situations where I examine patients on my own, I learn a lot. It is also more exciting and motivating to be in a ward where they want to teach us. Physicians that see one as a burden affect you and you don't want to challenge yourself, because you feel insecure and uncomfortable.

Maria (observation, fifth-year medical student)

As summarized below the extracts show how, what, and why medical students learn when the professional communities with which they affiliate allow them to assign the social identity as a colleague and the medical students perceive themselves as a colleague as well.

- How: through social interaction and collaboration with physicians, engaging, taking initiative, and participating in clinical activities.
- What: acquiring social norms and values of the professional communities, professional language and, subsequently, their motivation to learn.
- Why: to identify as a member of a privileged professional community who collectively shares particular professional knowledge, language and practices. Assuming and assigning social identity as a colleague also strengthens the medical student's relation to the physicians and thereby expands their learning opportunities.

The analysis has shown how clinical PBL sets the scene for medical students' social identity development regarding how, what, and why they learn. Clinical PBL allows medical students to acquire professional acumen, solve complex authentic real-life problems, reflect, give and receive feedback and supervision, develop critical thinking, and enhance self-directed learning. Clinical PBL allows medical students to learn from and adopt the everyday life of a physician to a greater extent, which is strongly related to the distinctive transition of coming to think, act and behave as a nearly physician. Personal, social, and professional development is always and only a process of being engaged and emboldened into practice, even when the medical student is learning alone or from participation with others in shared activities in clinical PBL. A medical student who is allowed to think, act, and behave as a physician tends more to approach the task as a physician, compared to one who is not. When social identity as a medical student is more salient than social identity as a nearly physician or colleague, medical students perceive themselves more as members of the group of peers and less as physicians or colleagues. As shown in the analysis above, and summarized in the table below, the medical students' social identities as well as the clinical PBL setting contribute to how, what, and why they learn. The table also presents a selection of factors in the clinical PBL that influence how the medical students think, act and behave as a medical student, as a nearly physician, and as a colleague.

Learning perspective	Social identity as a medical student	Social identity as a nearly physician	Social identity as a colleague
<b>How</b>	Through real patient learning and hands-on experience, reflection, role-modeling, supervision, feedback and peer learning.	Through engagement in clinical practice, by doing what a physician does through examining patients on their own with indirect supervision, taking responsibility, and participating in ward rounds.	Through social interaction and communication, collaboration with the physicians, and taking initiative, engaging, and participating in everyday life in the wards.
<b>What</b>	To connect theory with practice, reflect on the clinical activities and own practice, internalize what is observed, imitate physicians, and build up self-confidence, and deep learning	To embody the craft of medicine and clinical procedures, develop competencies, knowledge, skills, clinical understanding, and disposition to perform.	To acquire social norms and values of the professional communities, developing interest in subject matters, professional language, and, subsequently, their motivation to learn.
<b>Why</b>	To take more responsibility and begin to think, act, and behave as a physician.	To think, act, and behave more independently as a physician to support the challenging transition from medical student to nearly physician.	To identify as a member of a privileged professional community who share particular professional knowledge, language, and practices.

**Medical students assume and assign social identity as a medical student when:**

Students find the clinical task too difficult.  
 Students feel insecure and incompetent in relation to a clinical task or examination.  
 Students participate and engage to a lesser extent in clinical activities.  
 Physicians schedule student activities.  
 Physicians do not allow them to participate and engage in clinical activities.  
 Physicians are busy and under great work pressure.

**Medical students assume and assign social identity as a nearly physician when:**

Students feel self-confident, skilled, competent, and experienced.  
 Students feel respected by physicians and other professionals.  
 Students take initiative as self-directed learners.  
 Students show eagerness to learn and be challenged.  
 Students engage and participate independently in clinical activities.  
 Physicians see them as motivated, competent, and skilled medical students.  
 Physicians allow students to examine patients under indirect supervision.  
 Physicians allow students to participate in ward rounds.

**Medical students assume and assign social identity as a colleague when:**

Students perceive themselves as a colleague and as a member of a team of professionals.  
 Students are respected and acknowledged by physicians.  
 Students show commitment to the group of physicians at a professional and social level.  
 Physicians demonstrate credibility and trustworthiness to them.  
 Physicians include them in their everyday practice.

**Table 1:** Summarizes how medical students' social identities affect how, what, and why they learn and what allows them to think, act and behave as they do in clinical PBL.

## Discussion

This research aims to explore how social identity affects medical students' approach to learning in clinical PBL. As presented in Table 1., our findings show that medical students' social identities are closely related to how, what, and why they learn in clinical PBL. The positive contributions from clinical PBL and experiences with solving real-life authentic problems have been long acknowledged in medical education (Billett, 2009). Furthermore, clinical PBL is often seen as a dominant instructional setting where medical students acquire the "tricks of the trade" needed for the transition from medical student to physician (Spencer, 2003). A high degree of autonomy, responsibility, and the opportunity to engage and participate actively in the everyday life of a physician and, further, how to think, act, and behave as a professional are all results of clinical PBL as presented in the analysis. At first glance, clinical PBL seems like the perfect pedagogical approach, although we find it important to discuss the role that clinical PBL plays in supporting medical students' balancing of multiple social identities and how social identities affect learning. Furthermore, no definitive way of educating different individuals is available, and the learning output in clinical PBL is complex and depends on multiple factors such as the medical students themselves, the clinical PBL setting, the professionals, the supervisor, the peers, and the patients. Each one of these factors contributes to a particular social identity and learning approach. For example, when observing or receiving direct supervision during an examination, medical students tend to identify as a medical student and focus on connecting theory with practice, role modeling, imitation, getting feedback, and reflecting on how, what, and why they learn. When practicing patient care and carrying out examinations on their own under indirect supervision, medical students tend to identify as a nearly physician and primarily focus on embodying the craft of medicine and clinical procedures and workflow in the wards, which requires a high degree of engagement and participation, and therefore does not leave much time to analyze and reflect on how, what, and why they learn.

On the one hand, identifying as a nearly physician allows the medical students to acquire knowledge about patient-centeredness from the patients, rather than from physicians. In other words, education about patient-centeredness and acquirement of clinical skills and competencies are not reduced solely to role modeling on other physicians. If learning about and from patients solely happens through physicians, the learning will bypass the patients, and medical students may feel insecure or incompetent in their early patient examinations. The literature on how medical students and patients encounter each other in clinical PBL is unexplored (Bleakley & Bligh, 2008; Bleakley, Bligh & Brown, 2011). This means that there is not enough knowledge about how medical students might learn how, what, and why in relation to patients in a way that challenges their prevailing focus on gaining medical expertise. On the other hand, too much focus on independence, work, autonomy, and responsibility in the clinical PBL setting often does not allow medical students time and space for reflection, which Biswas (2015) and Sanders (2009) claim is the key to assisting medical students develop the clinical experience required in the transition from medical student to physician. According to Biggs (2011), students relate to the subject matter along a continuum of the following two ways: (1) focus on what the task is about, engage, participate, and seek to understand the intent and broader implications of the content, focus on how new information may fit into a larger framework, and relate to prior knowledge (known as the deep learning approach) or (2) focus on completion of task-requirements and memorize what is needed in the most efficient way possible; this learning approach is characterized by a focus on specific facts, rote memorization strategies, and selective information processing (known as the surface learning approach). Dolmans et al. (2016) argue that clinical PBL encourages and motivates students towards a deep learning approach in which medical students are essentially preoccupied with trying to understand and reflect upon how, what, and why they are learning. Furthermore, Dolmans et al. (2016) argue that time and space for reflection and self-directed learning are

important components to enhance deep learning, which suggests that medical students identifying as a nearly physician can acquire a high degree of deep learning if the clinical PBL setting allows time and space for reflection, feedback, and supervision. Deep learning approaches are more desirable from the faculty and educator perspective, as they are associated with more positive educational outcomes, including the development of various social identities, intention to keep studying, long-term knowledge retention, and academic achievement level (Haslam, 2017; Platow, Mavor & Grace, 2013). Thus, clinical practice is not only about giving medical students as much responsibility and autonomy as possible, it is more about assigning medical students to a clinical practice that affords different social identities that enhance certain approaches to learning in order to secure a medical education of high quality. Nevertheless, affording the opportunities to do so can be challenging, because social identities and social interactions with the physicians are content dependent and vary from setting to setting and are rarely made explicit.

The social identity of a colleague is central to medical students' experiences of belonging to the in-group of professionals and the ward with which they are affiliated. Performing as a colleague is in this study identified as interacting, communicating, behaving, thinking, and acting like a colleague by internalizing the norms, beliefs, and values of the professionals. Enculturating may, at first, appear to have little to do with learning. However, this is what medical students practice in clinical PBL to gain new knowledge and to "become" nearly physicians. The clinical PBL setting encourages medical students to consciously and unconsciously adopt the professionals' behavior and belief systems. Given the opportunity to observe and practice in situ the behavior of professionals, pick up relevant jargon, imitate behavior, and gradually begin to act by the norms, medical students internalize the behavior with great success (Brown et al., 1989). Our findings are supported by existing research that has identified belongingness as a potentially important factor for producing learning as professional language, social behavior, norms, values, and attitudes (Hogg & Turner, 1985; Goodenow, 1992). This learning outcome in clinical PBL requires participation, engagement, initiative, social interaction, and communicative skills. Our results show how this required participation and engagement can be challenging for some medical students. According to Davidson, Gilles and Pelletier (2015), medical education can be challenging for introverted medical students who find it challenging to interact, involve themselves, and participate in the professional community. Further, Davidson, Gilles and Pelletier (2015) state that silent medical students tend to be identified as low-achieving students and are perceived by the professionals as being the least intelligent and most likely to be exposed to responsibility, engagement, and participation, which may exclude them from assuming and assigning social identity as a nearly physician and doing what a physician does.

There is a fine balance to be found between not enough and too much independence, responsibility, and autonomy in the clinical PBL setting. The implications of the presented considerations in our study seem to point towards the balance between the challenges in the clinical PBL setting, social interactions, and the medical student's perception of themselves. It seems reasonable that to further understand how, what, and why medical students learn in clinical PBL, we need to understand how medical student learning is connected to how medical students see themselves and think about themselves, and how these aspects relate to the particular learning context.

## Conclusion

In our study, we found that medical students' social identities as well as the clinical PBL were strongly associated with how, what, and why they learn. When medical students think, act, and behave as a medical student, they learn through reflection, role-modeling, direct supervision, feedback, and peer learning. When they behave, think, and act as a colleague, they focus on social interaction, norms, values, language, collaboration, and

communication. And finally, when medical students behave, think, and act as a nearly physician, they primarily learn and embody the craft of medicine by active engagement and participation in clinical practice through indirect supervised patient care, carrying out examinations, and by taking responsibility. There is a nuanced balance to be found between the assigned and assumed social identities in order to enhance a learning outcome of high quality in clinical PBL. By only assuming and assigning social identity as a medical student, the students will miss important situated knowledge and learning from the clinical practice, but on the other hand, if the medical students primarily assume and assign social identity as a nearly physician, they will miss academic outcome and important time to critically reflect upon own professional practice. During our ethnographic fieldwork, it became clear that clinical PBL is a very challenging pedagogical frame within which to learn and navigate because it is difficult to predict what will happen: that depends on various contextual and personal factors. Therefore, we advocate for the importance of design practices in higher education to enhance the students' possibilities to think, act, and behave as a student, as a professional, and as a colleague. Curriculum and educators play an important role in understanding and enhancing students' social identity development and their opportunities to engage and participate actively in practice. Educators need to be aware of the affordances and possibilities in the learning environment, which requires insights derived from learning practices in higher education and social identity development, as recommended in this paper.

## References

- AAU. (2020a). Curriculum for B.sc. in medicine faculty of medicine. Aalborg University. (<https://studieordninger.aau.dk/2022/32/3409>)
- AAU. (2020b). Curriculum for M.sc. in medicine faculty of medicine. Aalborg University. (<https://studieordninger.aau.dk/2021/29/2527>)
- Ashforth, B. E., Schinoff, B. S., & Rogers, K. M. (2016). "I Identify with Her," "I Identify with Him": Unpacking the Dynamics of Personal Identification in Organizations. *The Academy of Management Review*, 41(1), 28–60.
- Atkinson, P., & Pugsley, L. (2005). Making sense of ethnography and medical education. *Medical Education*, 39(2), 228–234.
- Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68(1), 3–12.
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429–440.
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 65–77.
- Biggs. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Open University Press.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(7), 827–843.
- Biswas, A. (2015). Gut feeling: Does it have a place in the modern physician's toolkit? *Medical Teacher*, 37(4), 309–311.
- Bleakley, A., & Bligh, J. (2008). Students learning from patients: Let's get real in medical education. *Advances in Health Sciences Education*, 13(1), 89–107.
- Bleakley, A., Bligh, J., & Browne, J. (2011). *Medical Education for the Future: Identity, Power and Location*.

Springer Science.

Bowen (2011). Examining undergraduate student learning journals for indicators of developing autonomy and professional capacity in an internship course. *Higher education research and development*, 30 (4): 463-75.

Boud, D., & Feletti, G. (1998). *The challenge of problem-based learning*. New York: Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Brewer, M. (2001). The Many Faces of Social Identity: Implications for Political Psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115–25.

Brown J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1),32—42.

Burford, B. (2012). Group processes in medical education: learning from social identity theory. *Medical Education*, 46(2), 143–152.

Collins, A., & Kapur, M. (2014). Cognitive Apprenticeship. In R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 109-127). Cambridge: Cambridge University Press.

Cruess, R. L., Cruess, S. R., Boudreau, J. D., Snell, L., & Steinert, Y. (2014). Reframing Medical Education to Support Professional Identity Formation. *Academic Medicine*, 89(11), 1446–1451.

Davidson, B., Gillies, R. A., & Pelletier, A. L. (2015) Introversion and medical student education: challenges for both students and educators. *Teaching and Learning in Medicine*, 27(1), 99–104.

Dolmans, De Grave, W., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732–41.

Dolmans, D., Loyens, S., Marcq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education : Theory and Practice*, 21(5), 1087–1112.

Goodnow, C. (1992). Strengthening the Links Between Educational Psychology and the Study of Social Contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177–196.

Hager, P., Lee, A., & Reich, A. (2012). *Practice, Learning and Change: Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Springer

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography principles in practice*. 3rd ed. London: Routledge.

Haslam, S. (2017). The social identity approach to education and learning: Identification, ideation, interaction, influence and ideology. In: Mavor, K., Platow, M., & Bizumic, B., editors. *Self and social identity in educational contexts* (p.19-53). New York: Routledge

Hastrup, K. (2010). *Ind i verden: en grundbog i antropologisk metode*. (2. udg.). Hans Reitzel.

Hefler, J., & Ramnanan, C. J. (2017). Can CanMEDS competencies be developed in medical school anatomy laboratories? A literature review. *International Journal of Medical Education*, 8, 231–238.

Hmelo-Silver C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.

Hogg, T., & Turner, J. (1985). Interpersonal attraction, social identification and psychological group formation.



European Journal of Social Psychology, 15(1), 51–66.

Jarvis-Selinger, S., MacNeil, K. A., Costello, G. R. L., Lee, K., & Holmes, C. L. (2019). Understanding Professional Identity Formation in Early Clerkship: A Novel Framework. *Academic medicine*, 94(10), 1574–1580.

Johansson, N., Nøhr, S. B., & Stentoft, D. (2020). A Scoping Review of the Relation between Problem-Based Learning and Professional Identity Development in Medical Education. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 8(2), 25–41.

Johansson, N., Nøhr, S., Klitgaard, T., Vardinghus-Nielsen, H., & Stentoft, D. (2022). How clinical problem-based medical education sets the scene for identity social development in medical students. Manuscript submitted for publication.

Kemmis, W. J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.

Kiger, M., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*, 42(8), 846–854.

Klitgaard, T. L., Stentoft, D., Johansson, N., Grønkjær, M., & Nøhr, S. B. (2022). Collaborators as a key to survival: an ethnographic study on newly graduated doctors' collaboration with colleagues. *BMC Medical Education*, 22(1), 1–9.

Leung, W. (2002). Why is evidence from ethnographic and discourse research needed in medical education: The case of problem-based learning. *Medical Teacher*, 24(2), 169–172.

Luthy, C., Perrier, A., Perrin, E., Cedraschi, C., & Allaz, A. (2004). Exploring the major difficulties perceived by residents in training: a pilot study. *Swiss Medical Weekly*, 134(41-42), 612-17.

Niemi, P. (2003). Medical students' professional identity: self-reflection during the preclinical years. *Medical Education*, 31(6), 408–415.

Passi, Doug, M., Peile, E., Thistlethwaite, J., & Johnson, N. (2010). Developing medical professionalism in future doctors: a systematic review. *International Journal of Medical Education*, 1, 19–29.

Patton, M. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. 3rd ed. California: Sage publications.

Platow, M, J., Mavor, K. I. and Grace, D. M. (2013). On the role of discipline-related self-concept in deep and surface approaches to learning among university students. *Instructional Science*, 41(2), 271–85.

Pope, C. (2005). Conducting ethnography in medical settings. *Medical Education*, 39(12), 1180–1187.

Sanders, J. (2009). The use of reflection in medical education: AMEE Guide No. 44. *Medical Teacher*, 31(8), 685–695.

Savery, J. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9–20.

Schatzki, T. (2012). A primer on practices. In: Higgs, B. R., Billett, S., Hutchings, M., & Trede, F. (Ed) *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (PP. 13–26). SensePublishers.

Sharpless, B. N., Cook, R., Kofman, A., Morley-Fletcher, A., Slotkin, R., & Wald, H. S. (2015). The Becoming: Students' Reflections on the Process of Professional Identity Formation in Medical Education. *Academic Medicine*, 90(6), 713–717.

Spencer, J. (2003). Learning and teaching in the clinical environment. *BMJ*, 326, 591-4.

- Stentoft, D. (2019) Problem-based projects in medical education: extending PBL practices and broadening learning perspectives. *Advances in Health Science Education: Theory and Practice*, 24(5), 959–69.
- Tajfel, H., & Turner, J.C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In Jost, J.T., Sidanius, J., eds. *Political Psychology: Key readings* (pp.276-93). New York: Psychology Press.
- Tan, C., Van Der Molen, H., & Schmidt, H. (2016). To what extent does problem-based learning contribute to students' professional identity development? *Teaching and Teacher Education*, 54(1), 54–64.
- Turner, J. C. (1987). A self-categorization theory. In: Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., Wetherell, M.S., editors. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (p. 42-67). Oxford: Blackwell.
- Van den Broek, Sjoukje ; Querido, Sophie ; Wijnen-Meijer, Marjo ; van Dijk, Marijke ; ten Cate, Olle. (2020) Social Identification with the Medical Profession in the Transition from Student to Practitioner. *Teaching and Learning in Medicine*, 32(3), 271–281.
- Walker, A., Leary, H., Hmelo-Silver, C., & Ertmer, P. (2015). Essential readings in problem- based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows (pp. 5 – 15). West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Wilson, Ian; Cowin, Leanne S; Johnson, Maree; Young, Helen (2013). Professional Identity in Medical Students: Pedagogical Challenges to Medical Education. *Teaching and Learning in Medicine*, 25(4), 369–373.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. New York, NY: Cambridge University Press.

### Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© **Copyright**  
DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# Emotionelt arbejde og læring i asynkron peer-feedback

**Helle Merete Nordentoft**<sup>1</sup>, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

**Karen Louise Møller**, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

## Abstract

Tidligere forskning i peer-feedback har fokuseret på, hvordan kognitive og indholdsmæssige frem for emotionelle forhold har betydning for studerendes læring. Denne artikel undersøger sammenhænge mellem deres læring og det emotionelle arbejde, der kan være forbundet med asynkron peer-feedback via Screencast. I et emotionssociologisk perspektiv undersøger vi med afsæt i tre fokusgruppeinterviews, hvordan informanterne oplever at få og give peer-feedback til en "usynlig" modtager. Resultaterne viser, at asynkron peer-feedback har et stort læringspotentiale, hvor studerende får indsigt i egne opgaver gennem indblik i medstuderendes arbejde. Følgende tre emotionelle balancer præger deres peer-feedback og emotionelle arbejde: 1. At udvise personligt nærvær samtidig med faglig distance. 2. At integrere egne forventninger med modtagers. 3. At balancere faglig sikkerhed og usikkerhed. Vi sammenfatter disse fund i en dialogisk model, der kan anvendes i kvalificeringen af studerendes arbejde med peer-feedback på synkron møder før og efter asynkron peer-feedback.

## Introduktion

Besparelser har betydet nedskæringer på omfanget af den individuelle vejledning på universitetet, som ellers har været udbredt praksis i mange år, især på humaniora. Presset på de studerende om at blive færdige på normeret tid er øget samtidig med, at vejledningen i stigende grad bliver kollektiviseret. Måske derfor efterlyser de studerende ofte mere faglig feedback (FB) i uddannelsesevalueringer. Forskellige kollektive tilgange til vejledning såsom Kollektiv Akademisk Vejledning (Nordentoft, Hvass, Mariager-Anderson, Bengtsen & Warrer, 2019; Nordentoft, Thomsen & Wichmann-Hansen, 2013; Thomsen & Nordentoft, 2012; Wichmann-Hansen, Thomsen & Nordentoft, 2015) og klyngevejledning (Jensen, 2015) er derfor blomstret op i ønsket om tilgodese de studerendes behov, kvalificere deres peer-feedback (PFB) (Hvass & Heger, 2018) og øge kvaliteten af vejledningen. Under COVID-19, hvor hele uddannelsessystemet har været digitaliseret, har studerende og undervisere endvidere fået øjnene op for de muligheder og begrænsninger, som forskellige onlineformater rummer i arbejdet med peer-feedback.

Denne artikel tager afsæt i vores arbejde siden efteråret 2019 med at styrke de studerendes PFB på et valgfag, som udbydes på kandidatuddannelsen i uddannelsesvidenskab på DPU, AU ved at integrere det digitale format Screencast (SC) i den kollektive vejledning på valgfaget. SC er en videooptagelse af feedbackgivers (FBG) computerskærm, der viser teksten samtidig med, at vedkommende leverer sin mundtlige feedback i en

---

<sup>1</sup> hmn@edu.au.dk

voiceover (Killingback, Ahmed, & Williams, 2019). Under optagelsen kan FBG markere det ord eller de tekstbidder, som kommenteres. SC gør det således muligt at give og modtage FB uafhængigt af tid og sted, arbejde i eget tempo og desuden at genbesøge den FB, der er givet. En af artiklens forfattere er koordinator på valgfaget, og igennem hele forløbet var institutionens LMS (Learning Management System) Bright Space (BS) et centralt omdrejningspunkt for et dialogisk funderet arbejde med at integrere de digitale elementer med den fysiske undervisning. Brugen af SC på valgfaget har gjort det muligt at give og modtage en mere detaljeret PFB, både skriftligt og mundtligt. På valgfaget suppleres den asynkrone PFB desuden med mundtlige opfølgninger i forbindelse med de to sessioner af Kollektiv Akademisk Vejledning, der er tilrettelagt på valgfaget.

I en nylig artikel (Nordentoft & Møller, 2020) undersøger vi, hvordan studerende på valgfaget giver FB til hinanden med afsæt i autentiske data af studenterproducerede SC af deres FB. Analyserne peger på, at det er en spændings- og risikofyldt proces at give asynkron PFB. Spændingsfyldt, fordi de studerende er nødt til at balancere mellem at være en loyal medstuderende og en kritisk samtalepartner – og risikofyldt grundet faren for, at begge parter faglige inkompetence udstilles, eftersom asynkron PFB ikke giver mulighed for at aflæse modtagers umiddelbare reaktion og herefter tilpasse sin PFB til hendes/hans respons. Med afsæt i disse fund ser vi i denne artikel nærmere på, hvordan de studerende *oplever* at give og modtage PFB på SC, herunder, hvilke følelser der kan være forbundet med at give PFB til en usynlig modtager og hvordan SC-formatet influerer på deres læring. Tidligere kvalitative studier med fokus på underviserfeedback viser, at de studerende er meget tilfredse med at modtage FB via SC (Killingback et al., 2019; Marriott & Teoh, 2012)). Forskning i de emotionelle og relationelle dynamikker forbundet med at give asynkron PFB er dog stadig meget sparsom (Rowe, 2017; Värlander, 2008). hvilket vores studie kan råde bod på ved at anlægge et emotionssociologisk perspektiv på de studerendes oplevelser med asynkron PFB med inddragelse af Hochschilds begreb "emotionelt arbejde" (Hochschild, 1975, 1979) samt Goffmans teori om "face-work" (Goffman, 1955, 1959).

Vi starter med at positionere vores forskningsmæssige bidrag, hvorefter vi uddyber det teoretiske afsæt i analyserne. Så følger der to metodiske afsnit: Først beskriver vi konteksten for den empiriske dataindsamling – herunder det læringsdesign og de aktiviteter, som vi har lavet i arbejdet med asynkron PFB på valgfaget. Dernæst uddyber vi, hvordan vi har indhentet og analyseret det empiriske materiale. Efter præsentationen af vores analytiske fund diskuterer vi de perspektiver, som de giver anledning til, inden vi i konklusionen samler op på artiklens centrale pointer.

### **Forskning i peer-feedback i et emotionelt perspektiv**

Forskningen i PFB peger på, at PFB udvikler studerendes faglige og sociale kompetencer. Fagligt bliver de studerende mere bevidste om betydningen af egne og andres sprogbrug for teksters forståelighed. Endvidere får de kompetencer i kritisk at vurdere teksters argumentation, organisation og sammenhæng. Kompetencer, som ifølge Irwin, Winstone og Carless (Irwin, 2019; Winstone & Carless, 2019) medfører, at de skriver bedre tekster. Når de studerende er nødt til skifte perspektiv for at forstå en medstuderendes tekst, give PFB og desuden arbejde på at forstå den PFB, de selv modtager, udvikles deres sociale kompetencer, og der skabes transparens omkring den ofte abstrakte skriveproces. Begge dele er fremmede for de studerendes læring (Lundström, 2009; Dalsgaard & Flate Paulsen, 2009).

Til trods for, at en forståelse af kompleksiteten i at give og modtage FB anerkendes inden for uddannelsesområdet, bærer både praksis og forskning stadig præg af en traditionel monologisk forståelse af FB. Dette fokus udspringer af et kognitivt og endimensionelt fokus på (over)levering af information/vurderinger (Winstone & Carless, 2019), som ikke tager højde for, at studerendes arbejde med PFB er kompliceret og

forbundet med emotionelle udfordringer, der har betydning for deres læringsudbytte. Rowe beskriver, hvordan forskningen viser, at positive følelser styrker akademisk læring og præstationer, fx evnen til selvregulering, meta-kognitive kompetencer og evnen til at arbejde strategisk. I modsætning hertil betyder negative følelser, at studerende demotiveres og underpræsterer. Lu & Bol samt en nylig undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut<sup>2</sup> viser, hvordan de studerende kan både tvivle på kvaliteten af deres FB og samtidig være utrygge ved at fremvise deres eget arbejde (Lu & Bol, 2007). Hvis de er vant til lærerstyrede aktiviteter, kan de fx være utrygge ved at deltage i PFB (Braine, 2003). Endvidere påvirker ønsket om at bevare gode relationer til medstuderende også karakteren af deres FB (Dohn, 2007). Studier peger desuden på, at hvis de studerende er anonyme, når de giver PFB, kan det mindske deres usikkerhed og skærpe den kritiske dimension i FB'en (Panadero & Alqassab, 2019; Rotsaert, Panadero, & Schellens, 2018). Asynkrone FB-aktiviteter giver begge parter i PFB mere tid og ro til hhv. at formulere FB og/eller forstå den modtagne FB. En udfordring kan være, at FB'en i en asynkron kontekst kan opleves som mindre personlig og fremstår måske mere autoritær. Uanset om PFB er asynkron eller ej, er det udfordrende for de studerende at skulle håndtere den dobbelte funktion, som PFB tilskrives i mange sammenhænge: nemlig både at være støttende og vurderende (Winstone & Carless, 2019). Derfor er det ikke ualmindeligt, at PFB kalder på modsatrettede følelser såsom stolthed, skyld og skam (Rowe, 2017, s. 163; Värlander, 2008). Både Rowe (2017) og Värlander påpeger dog, hvordan den emotionelle del af PFB, som er fokus i denne artikel, er underbelyst – til trods for, at netop emotionelle forhold er af afgørende betydning for de studerendes læringsudbytte og hvordan PFB gives og modtages.

I vores forståelse af PFB er vi inspireret af Bing-You et al., 2018, som gør op med det traditionelle paradigme i feedback med et kognitivt og endimensionelt fokus på (over)levering af information/vurderinger (Winstone & Carless, 2019). I stedet abonnerer Bing-You et al. på et nyere socialkonstruktivistisk paradigme med fokus på meningsskabelse, forståelse og læring; herunder, hvordan den emotionelle del af PFB får stor betydning for processen med at give og modtage PFB og for de studerendes læringsudbytte (Rowe, 2017; Värlander, 2008). Bing-You et al. sammenligner det at give FB med at danse en tango, en dans, hvor partnerne hele tiden samarbejder om dansens karakter – præcis som det sker i FB-dialoger (Bing-You et al., 2018). Tango-metaforen henleder endvidere opmærksomheden på den dialogiske og flerdimensionelle karakter i FB, hvor både emotionelle forhold og kropslige elementer så som toneleje og kropssprog spiller en central rolle.

### ***Et emotionssociologisk perspektiv på peer-feedback***

Et emotionssociologisk teoretisk perspektiv fokuserer på, hvordan menneskers fortolkninger, følelser og reaktioner er dynamiske og socialt betingede af, hvem vi er sammen med, og hvornår og hvad formålet med samværet er. Den svenske psykolog og forsker Karin Aronson beskriver forhandlingen af psykologiske og sociale fænomener som en slags "social koreografi" (Aronson, 1998), hvor eksempelvis følelser ses som dynamiske og diskursive fænomener. Et perspektiv, som kan siges at deles af Bing-You et al., når de omtaler PFB som en tango, som beskrevet i det indledende afsnit (Bing-You et al., 2018). Følelser er således socialt sanktionerede samt kulturelt indlejrede, og konteksten har betydning for, hvordan vi viser og evaluerer forskellige emotionelle udtryk og tilstande. Der er således normer for, hvad det er legitimt at føle. Arbejdet med at tilpasse følelser til konteksten beskriver Hochschild som "emotionelt arbejde", og det betyder:

*"The act of trying to change in degree or quality an emotion or feeling"*

(Hochschild, 1979, s. 561).

---

<sup>2</sup> <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/viden-om-peer-feedback-paa-videregaaende-uddannelser>

Således fordrer emotionelt arbejde, at man formår at inducere eller undertrykke følelser for at opretholde et ydre udtryk, der bidrager til at skabe den rette stemning i andre. Denne type arbejde kræver en koordination af både tanke og følelse (Hochschild, 1983).

Emotionelt arbejde er en relationel proces, og i artiklen bruger vi Goffmans face-work-teori til at operationalisere den dynamiske og emotionelle "tango-proces" det er, at fremstå værdig som PFB-giver (Goffman, 1972). "Face" defineres som den positive sociale værdi, man som individ søger at opretholde i samspelet med andre – eller som Goffman udtrykker det:

*"an image that others may share, as when a person makes a good showing for himself*

(Goffman, 1972, s. 319)<sup>3</sup>.

Face-work kan derfor siges at være et udtryk for de normer, parterne orienterer sig imod i en given kontekst og dermed, hvordan de opfatter, at det er legitimt at agere.

Hvordan *face* eller "a good showing" udøves afgøres af gruppen, man indgår i, og den måde, som situationen fortolkes på. En person, der fremstår selvsikker, vil tydeligvis være "in face", mens en mere usikker og tøvende person vil være i risiko for at være "in wrong face" eller "out of face", hvor man på dansk vil tale om at "tabe ansigt". Goffman omtaler også studiet af face-work som et studie af de trafikregler, som vi anvender i sociale interaktioner. Enhver praksis eller subkultur – som fx eksisterer på universitetet – udvikler sine egne normer, som får betydning for, hvornår og hvordan der kan opstå face-truende situationer og desuden, hvad der skal til for hhv. at beskytte eller genoprette ens eget eller den andens face. I vores analyser ser vi nærmere på, hvordan vores informanter konkret er på emotionelt arbejde, når de navigerer imellem at beskytte deres eget og medstuderendes face.

## Læringsdesign

Valgfagets titel er: "Vejledning som pædagogisk og institutionel praksis". Det udgør 10 ECTS og giver en grundlæggende indføring i vejledning som et professionelt praksisfelt<sup>4</sup>. De studerende kommer fra forskellige kandidatuddannelser. Fra starten af valgfaget har vi arbejdet med at skabe og understøtte et socialt og trygt undervisningsmiljø, hvor de studerende arbejder sammen på tværs af de kandidatuddannelser, som leverer studerende til valgfaget. Der er 25 studerende på holdet i aldersgruppen 20-25 år. Heraf er langt de fleste kvinder, og undervisningen foregår i et lokale, som tillader en afvekslende undervisning, da borde og stole har hjul på, og der er flere whiteboards, som de studerende kan skrive på. I undervisningen søger vi at skabe et positivt og deltagerorienteret læringsklima som afsæt for de studerendes arbejde med PFB. Eksempelvis blander vi de studerende i grupper og laver øvelser for at bryde isen, hvor de griner og får sig rørt. Desuden inviterer vi en tidligere studerende til at vise, hvordan hun oplevede at optage og arbejde med video samt at producere og modtage PFB via SC.

I faget er der skemalagt to kollektive vejledningssessioner á fem timer. Den kollektive vejledning består af fremmøde for hele holdet på 25 studerende i hhv. Aarhus og København. Forud for den asynkrone PFB-aktivitet afleverer de studerende en egenproduceret video af en vejledningssamtale sammen med et kortere skriftlige

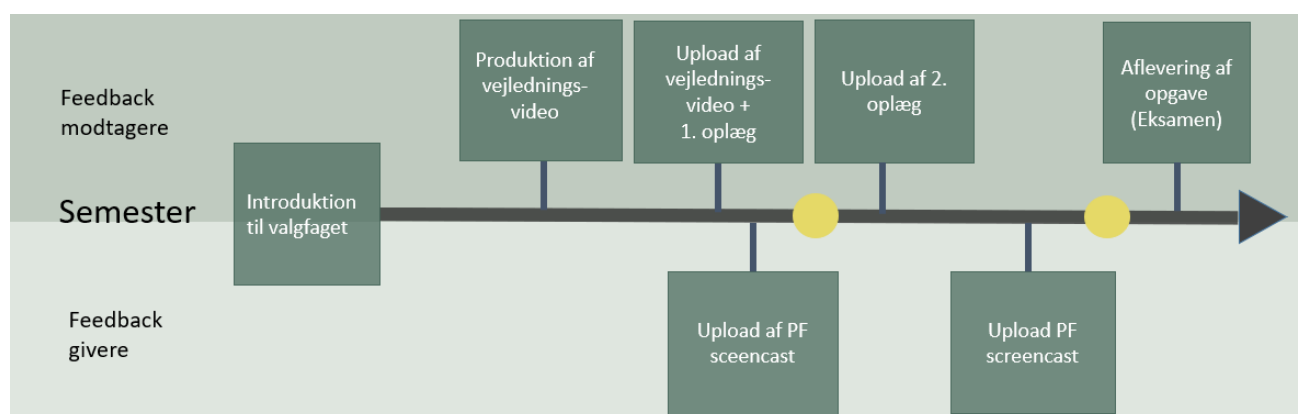
---

<sup>3</sup> I artiklen har vi valgt at bruge de oprindelige engelske betegnelser for "face" og "face-work"

<sup>4</sup> [Vejledning som institutionel og pædagogisk praksis \(au.dk\)](#)

oplæg på BS. I slutningen af semesteret afleverer de studerende en skriftlig eksamensopgave individuelt eller i grupper og modtager en skriftlig bedømmelse af den.

Det kan være følsomt at give PFB, når de studerende selv optræder i både vejledningsvideoen (Nordentoft, 2017) og SC-videoen (Bjørndal, 2012; Wichmann-Hansen et al, 2015). Derfor foregår arbejdet med PFB på SC i tre faser i en vekselvirkning mellem synkrone og asynkrone møder. Først mødes de studerende i deres PFB-grupper, og de bliver bedt om at reflektere over og skrive i en padlet (online opslagstavle), hvad de opfatter som god peer-feedback. Dernæst giver de studerende deres PFB i mindre lukkede grupper i BS. Til sidst mødes PFB grupperne i den næste kollektive vejledningssession, hvor de har lejlighed til at give hinanden mundtlig respons på deres oplevelse med at give PFB på SC og spørge mere ind til den feedback, de har modtaget.



● Kollektiv Akademisk Vejledning med fysisk fremmøde

**Figur 1:** Læringsdesign

## Metode

Empirien består af tre semistrukturerede fokusgruppeinterviews (FGI) á en times varighed, med i alt ni kvindelige informanter på 20-25 år, tre i hvert interview<sup>5</sup>. De læser alle på DPU og har deltaget i undervisningen på valgfaget i 2019 eller 2020 og har meldt sig frivilligt til at deltage i FGI. Formålet med FGI har været at undersøge informanternes oplevelse med at give og modtage PFB på SC samt hvilken læring og perspektiver de ser i at bruge SC i en undervisningskontekst. Se interviewguiden med forsknings- og interviewspørgsmål i tabel 1. FGI giver os indblik i, hvordan de studerende forhandler og argumenterer for forskellige måder at forstå og forholde sig til SC på. Da vores studie tager afsæt i et sociokulturelt læringsyn, hvor viden konstrueres i sociale kontekster, giver det god mening at anvende fokusgrupper i empiriindsamlingen (Dysthe, 2003). En ulempe ved FGI kan være, at informanterne påvirker hinandens udsagn og meningsforhandlingerne i gruppen på en u hensigtsmæssig måde, hvor nogle får mere taletid end andre (Halkier, 2008). I vores facilitering af FGI har vi derfor søgt at balancere mellem at være tydelige i rammesætningen for interviewet og at være nysgerrige og udforskende ift. at afdække, hvordan de studerendes har oplevet at arbejde med asynkron PFB på SC (Krueger, 1997).

<sup>5</sup> I analysen omtaler vi de studerende som informanter.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan har de studerende arbejde med og oplevet at give og få PFB på SC?	Hvilke kriterier anvendte du/I da du/I skulle give feedback til en anden/gruppe? Hvordan følte du/I jer forberedte til opgaven med at give feedback? Hvad fungerede godt og hvad kunne forbedres? Overvejede du/I dem da du selv skulle skrive opgave? Hvordan oplevede I et give feedback med SC? Hvordan oplevede I at modtage feedback med SC? Havde det betydning for jeres interesse i feedbacken at blev leveret som en video?  Var det let at forstå dine medstuderendes tekster? – hvis der var udfordringer – hvilke var de?
Hvordan var forholdet mellem skriftlig og mundtlig feedback?	Var den lettere/sværere at give/få mundtlig feedback? Hvad gjorde I, hvis I ikke kunne forstå den? Hvad var det, som kunne være svært at forstå?  Var mundtlig PFB lettere/sværere at forstå end skriftlig feedback?
Hvordan er de studerendes læring?	Hvad har du/I lært af at læse og give peer feedback til en anden gruppes opgave? Hvordan omsatte du den feedback du/I gav i din egen opgave?  Hvad har du/I lært af at modtage peer feedback?
Hvordan kan arbejdet med at give PFB kvalificeres fremover?	Forbedringsforslag (gode råd, var der noget i savnede, hvad skal bevares?) Har du/I nogle gode råd til hvordan vi bedst kan introducere og informere studerende? Var der noget, som du savnede i den information, som du fik, og som vi kan gøre næste gang?  Har du/I talt med andre på holdet om hvad de har oplevet?

**Tabel 1:** Interviewguide

Alle FGI-interviews er lydoptaget, transskriberet ordret og analyseret med en induktiv analysestrategi i seks faser, fra kodning til etablering af temaer (Braun & Clarke, 2006). Tabel 2 nedenfor illustrerer analyseprocessens faser, mens tabel 3 viser bevægelsen fra informanternes udsagn til udviklingen af koder og analytiske temaer.

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Lytte data igennem. Verbatim transkription af alle tre FGI	Generere koder i gennemgang af transkriptioner	Identificere tematikker	Gennemgå forholdet mellem koder og temaer igen	Give temaer og navne	Skrive analysen

**Tabel 2:** Analyseprocessens faser



Eksempler på citater fra transskriptionen	Koder	Temaer
<p>"Man har bedre tid, når man sidder derhjemme. Det bliver mere koncentreret feedback"</p> <p>"Nu har vi prøvet det tidligere, og der var det helt vildt rart at vi havde en video vi kunne se igen og igen – der brugte vi feedbacken. Det er fint, at muligheden er der"</p> <p>"Det betyder, at man bliver tvunget til at have afsæt ned i teksten, man kan ikke bare sidde og snakke ud i den blå luft"</p> <p>"Det er rart, når man vil i mål med det skriftlige produkt, at det er tekstnært i stedet for det handler om, hvad man ellers kunne gøre"</p> <p>"Når det er skriftligt, er der tit fokus på det, der skal gøres bedre eller det, der ikke er godt, hvorimod i videoen var der mange gange, hvor de siger "det her er jo meget fint" og "godt for det og det"</p>	<p>Tid, ro, faglig klarhed, gense SC, fokus på teksten</p>	<p>Asynkront format – mellem at give og få feedback</p>
<p>"Det er jo personligt, når man laver et stykke papir og så en video, man udleverer jo lidt sig selv, så er det rart, at det føles personligt – det, der kommer den anden vej"</p> <p>"Jeg tog det om, det klip – flere gange – fordi jeg lige snublede over ordene, og det synes jeg ikke var godt nok – fordi det skulle være præcist"</p> <p>"Selvom videoen skabte en form for nærvær, så skabte den alligevel også en form for distance, så man måske turde lidt mere"</p> <p>"Det føltes som at sidde og få sin personlige feedback, fordi man følte, at personen talte til én og ikke bare til en computerskærm – hun kunne lige så godt have siddet ved siden af mig. Det synes jeg var en ret positiv oplevelse, fremfor at få noget på skrift eksempelvis"</p> <p>"Med stemmeføringen kan man få lidt med – er det noget, de mener hårdt, eller bliver det blødt lidt op"</p>	<p>Nærvær/distance          Personlig/faglig          Egne og den andens forventninger</p>	<p>Relation: Mellem nærhed og distance</p>
<p>"Det, at man bliver sat sammen med én, man ikke nødvendigvis kender – jeg havde ikke et helt klart billede af, hvem jeg skulle tale til, det var lidt underligt, men samtidigt er det måske med til at sikre, at det bliver sagt på en ordentlig måde"</p> <p>"Jeg var bekymret for, om de forstod min opgave"</p> <p>"Jeg var godt forberedt, men også usikker på, om man nu kunne leve op til det, den anden forventer. Man vil jo nødtigt sige noget forkert"</p> <p>"Man kommer måske også til at tage lidt flere forbehold" (når man ikke kender modtager)</p>	<p>Sikkerhed/usikkerhed</p>	<p>Faglighed: mellem Sikkerhed og usikkerhed</p>
<p>"Det at skulle give feedback gav i hvert fald mig en refleksion over min egen måde at forstå og min egen måde at fortolke og min egen måde at formidle videre"</p> <p>"Lige så snart man skal sidde og arbejde med det, synes jeg også, at man får en anden forståelse for det indhold, og vi</p>	<p>Refleksion og forståelse</p>	<p>Læring: Mellem at forstå den andens og sit eget projekt</p>

skriver jo næsten om det samme på det her hold, så det var jo alt sammen noget, vi kunne bruge"

"Hvad lærer man? Når man tænker over andres – man får en anden forståelse for dét, man selv skriver. Det, som hun ønskede i FB, kunne jeg også lære af – jeg følte virkelig, at jeg rykkede mig"

"Jeg kunne godt lide, at de ligesom samler op på det, der står: at så gør I sådan og sådan osv. Man får sat nogle ord på, og det er bare noget andet at høre andre sige det: Nå ja, det er jo egentlig det jeg vil"

**Tabel 3:** Kodningsprocessen

### *Forskningsetiske og kritiske overvejelser*

Da det kun er kvinder, som har meldt sig til at deltage i FGI, er der kønsbias i de analytiske fund. Dog kan informanterne siges at være repræsentative for kønskvotienten på valgfaget, hvor de fleste studerende er kvinder. De studerende, som har meldt sig frivilligt til fokusgrupperne, har alle været aktive og deltaget i PFB-aktiviteterne med produktion af SC. De er desuden blevet undervist og vejledt af en af forfatterne, som har valgt at introducere SC på valgfaget. De kan derfor have en positiv forudindtagethed, som kan præge analyserne. Endvidere er der en risiko for, at gruppekonteksten betyder, at de er selektive i det, som de vælger at sige, hvilket kan betyde at særdeles relevante tematikker såsom faglig utilstrækkelighed ikke kommer frem. Med andre ord er der en del face-work på spil i en interviewgruppe, som kan have betydning for validiteten af data. For at tage højde for disse mulige bias og endvidere styrke studiets reliabilitet er informanterne blevet inviteret til at deltage i undersøgelsen og interviewet af den anden forfatter. Desuden har vi lavet interviewene, efter at de har afleveret eksamensopgaven og fået bedømt opgaven. Alle informanter har givet informeret samtykke, og desuden har vi understreget, at vores fokus ikke er på hverken undervisningen eller vejledningen på modulet, men på, hvordan de har oplevet at arbejde med at give PFB på SC. For at undgå, at informanterne oplever, at vi "fisker" efter positive beskrivelser af deres oplevelser af arbejdet med SC, har vi stillet åbne spørgsmål i interviewet. Desuden har vi som forfattere sparret med hinanden i hele processen for at bevare denne åbenhed og håndtere den udfordring, at en af artiklens forfattere har måttet navigere imellem at indtage tre forskellige positioner i processen som vejleder, bedømmer og forsker (Berger, 2015; Macbeth, 2001). Endelig har vi gennemgået det empiriske materiale hver for sig inden den fælles analytiske proces for at styrke det kritiske refleksive blik med at indfange, hvad der er på spil for informanterne, når de giver asynkron PFB.

### **Resultater**

I analysen undersøger vi sammenhænge mellem, hvordan de studerende oplever den asynkrone PFB-situation, det emotionelle arbejde, den involverer og hvordan arbejdet med SC-formatet påvirker deres læring. Spørgsmålet er, hvordan de studerendes face-work-strategier udspiller sig i ønsket om at fremstå som en kompetent og samtidig loyal medstuderende? I dette afsnit præsenterer vi derfor de centrale balancer, som de studerende er nødt til at håndtere, og som får betydning for deres emotionelle arbejde. I sin uddybning af emotionelt arbejde beskriver Hochschild netop, hvordan det indebærer, at man kan balancere og koordinere tanker og følelser, så de fremstår acceptable ift. hvad man kan sige og føle inden for de normer, som eksisterer i en given kontekst (Hochschild, 1983). Vi begynder med at uddybe, hvordan informanterne oplever at anvende det asynkrone format, når de giver og modtager PFB. Herefter ser vi på, hvordan de balancerer mellem nærhed og distance i deres kommunikation med FBM og hvordan de søger at tilgodese faglige forventning til både sig

selv til FBM. Afslutningsvis undersøger vi, hvordan det asynkrone format får betydning for de studerendes læring. Her præsenterer vi en model, som sammenfatter vores analytiske fund og den proces, det er at give PFB på SC.

### ***Det asynkrone format: Mellem at give og modtage feedback***

Informanternes udsagn peger på, at deres emotionelle arbejde og face-work er reduceret i asynkron PFB ift. at give og modtage PFB synkront, som fordrer, at de forholder sig mere eksplicit til relationen til modtager. Det asynkrone format betyder, at de kan fokusere på teksten og ikke på, hvordan FBM modtager feedbacken. En informant siger om udfordringen ved den fysiske nærhed med modtager, at den kan betyde, at man

*'bliver meget optaget af, hvordan vedkommende modtager det, og så lader man sig måske påvirke af det'*

Eller som en af de andre informanterne udtrykker det,

*'så gjorde det, at det ikke var en samtale; det egentligt nemmere. Du skal ikke forholde dig til, hvad de så svarer – du kan beholde bolden ovre på din banehalvdel' og feedback mere uforstyrret'*

Asynkron PFB giver således informanten mulighed for at fokusere på teksten, hvilket tilsyneladende kan skabe en større ro og en fornemmelse af mere tid. Samlet set kan disse forhold bidrage til at skabe en større faglig klarhed og koncentration hos PFBG. Informanterne udtrykker fx:

*'Screencast hjælper til at holde fokus på dokumentet'*

og en anden informant supplerer herefter:

*'fedt at man kunne have teksten i centrum – det betyder også, at man bliver tvunget til at have afsæt i teksten'*

Mere generelle kommentarer, der ikke direkte har afsæt i teksten, får således mindre plads i leveringen af PFB, som derfor kan blive mere konkret og handlingsvejledende for feedbackmodtager. En anden informant tilføjer samstemmende:

*'det handler om det dokument, vi har fået og ikke, hvad vi synes ved siden af eller hvad vi kan diskutere ved siden af. Det hjælper til, at man holder fast i opgaven'*

Den studerendes fokus på teksten og det faglige indhold styrkes endvidere af den af ro og den tid, som er til rådighed, fordi informanterne kunne producere deres PFB-SC hjemme – alene eller sammen med medstuderende. Tilsyneladende reducerede det asynkrone format deres emotionelle arbejde. En informant beskriver processen med at give asynkron FB på følgende måde:

*'man har bedre tid, for man sidder med det hjemme – og kan planlægge det, inden man går i gang med at filme det. Når man møder op på studiet, har man den tid, man er der. Og der er alle mulige faktorer udenom, der kan forstyrre en i processen. Når man sidder hjemme, bliver det bare mere koncentreret'*

Det asynkrone videoformat inviterer også til anerkendelse af medstuderendes tekstafsnit og face på en konstruktiv måde ved også at italesætte i de passager, som fungerer godt. Som en af informanterne formulerer det:

*'når det er skriftligt, er der tit fokus på det, der skal gøres bedre, eller det, der ikke er godt, hvorimod i videoen var der mange gange, hvor de siger, at det her er jo meget fint og godt for det og det'*

På den måde kan de mundtlige kommentarer, som medstuderende leverer på videoen i SC, nuancere evt. kritiske kommentarer til det skriftlige produkt, de giver feedback til. I en tidligere artikel viser vi desuden, hvordan informanterne bruger kropssprog, ansigtsmimik og desuden smileys og citationstegn i deres face-work for at håndtere den udfordrende balance mellem at give anerkendende og kritisk FB (A4 & B1).

Opsamlende er det interessant at se, hvordan arbejdet med den asynkrone PFB kan reducere informanternes emotionelle arbejde. De værdsætter, at de ikke skal forholde sig til det fysiske nærvær ifm. en FBM samtidig med, at de leverer deres feedback og at de sætter pris på den konkrete og tekstnære feedback, som formatet indbyder til. Endelig giver de mundtlige kommentarer mulighed for at være kritisk på en anerkendende og konstruktiv måde, hvor modtagerens face bevares. I det næste afsnit ser vi nærmere på, hvordan de studerende oplever denne balance mellem at være personligt nærværende og samtidig fremstå fagligt distanceret og kompetent i deres PFB.

### ***Relationen til medstuderende – mellem nærvær og distance***

Faglige og personlige forventninger er spundet ind i hinanden, når de studerende arbejder med at give PFB på SC, og netop denne kobling sætter dem på emotionelt arbejde. Den personlige dimension kan forekomme udfordrende. En af informanterne formulerer det på denne måde:

*'det er jo personligt, når man laver en video – man udleverer lidt sig selv'*

Samtidig taler flere informanter om, hvordan de oplever feedbacken som positiv, nærværende og en kontrast til den mere almindelige tekst-feedback, man kan modtage. En informant siger:

*'Det føltes som at sidde og få sin personlige feedback, fordi man følte, at personen talte til én og ikke bare til en computerskærm – hun kunne lige så godt have siddet ved siden af mig. Det synes jeg var en ret positiv oplevelse, frem for at få noget på skrift, eksempelvis'*

En ting er at opleve nærvær med medstuderende. En anden informant beskriver balancen mellem at være nærværende og distanceret på denne måde:

*'Selvom videoen skabte en form for nærvær, så skabte den alligevel også en form for distance, så man måske turde lidt mere'*

Altså oplever informanterne nærhed som positivt, men samtidig giver distancen dem tilsyneladende et større spillerum til eksempelvis at forholde sig mere ærligt kritisk til det, de læser i den medstuderendes tekst.

Studerende giver faglig PFB i alle mulige kontekster, og er der selvfølgelig altid forventninger til kvaliteten af feedbacken. Det er der også her. En informant udtrykker fx:

*'der er jo nogen forventninger – når man sender noget til feedback, vil man også gerne have noget konstruktivt ud af det – og det kunne godt være udfordrende – man ville jo nødtigt sige noget forkert'*

Ved at bruge det upersonlige stedord "man" refererer informanten til noget alment gældende ved at give FB (A1): Her er antagelsen, at "man" gerne vil have, at feedbacken skal være "konstruktiv", og at "man" nødtigt vil sige noget "forkert". Arbejdet med at leve op til disse forventninger involverer emotionelt arbejde og en hel del face-work, da det kan være en øvelse i selv at fremstå som en kompetent studerende samtidig med, at der leveres noget, der opleves konstruktivt af FBM – og det kan, som informanten udtrykker det, godt være "udfordrende", og så kan "man" godt, som en anden informant udtrykker det:

*'føle sig lidt usikker – det tror jeg, at jeg gjorde, om man nu også kunne leve op til modpartens forventninger'*

Så for at leve op til alle de forventninger og beskytte sit eget face, fortæller en informant, hvordan hun optog sin SC flere gange, fordi hun, som hun beskriver det:

*'snublede over ordene, og det synes jeg ikke var godt nok – fordi det skulle være præcist'*

Som den sidste kommentar signalerer, kan produktionen af en video således skabe et vist præstationspres.

Sammenfattende ser vi, hvordan sammenblandingen af den faglige og personlige dimension, som SC faciliterer, både kan øge og reducere de studerende emotionelle arbejder. De studerende oplever, at de udleverer noget af sig selv på videoen, men samtidig giver formatet dem et større spillerum, når de giver feedback. Det er udfordrende, at de på egen hånd skal forsøge at leve op til egne og modtagers forventninger; også fordi modtager er der, mens feedbacken gives. I det næste afsnit ser vi nærmere på, hvordan de studerendes emotionelle arbejder og face-work-strategier udfolder sig i balancen mellem at honorere egne og medstuderendes forventninger om, hvad de skal levere.

### ***Faglighed i feedbacken – mellem sikkerhed og usikkerhed***

Vores analytiske fund underbygger det, som forskningen i PFB allerede har vist: at der er mange følelser og en stor portion usikkerhed forbundet med at skulle give FB til medstuderende (Lu & Bol, 2007). Forudsætningen for en god FB er, at den medstuderende forstår det, som FBM har afleveret, og det er ikke en selvfølge. En informant siger fx:

*'Jeg var bekymret for, om de forstod min opgave'*

Når informanterne skal give og modtage PFB, viser alle FGI, at det er tryghedsskabende, at de studerende kender den person, de skal give FB til. En informant kendte tilsyneladende ikke sin PFB-partner og siger:

*'Det, at man bliver sat sammen med én, man ikke nødvendigvis kender. Jeg havde ikke et helt klart billede af, hvem jeg skulle tale til. Det var lidt underligt, men samtidigt er det måske med til at sikre, at det bliver sagt på en ordentlig måde'*

Det, at den studerende ikke havde et "klart billede" af, hvem hun talte til, lader til at give anledning til noget emotionelt arbejde, da hun i særlig grad har skullet forestille sig, hvordan netop den ukendte medstuderende mon ville modtage hendes FB, så hun ikke udfordrer modtagers face. Interessant nok konkluderer hun, at netop dette forhold har bevirket, at FB bliver givet på en ordentlig og omhyggelig måde.

De studerende kan opleve at befinde sig i en face-truende situation, eksempelvis når de er i indholdsmæssig tvivl om, hvad de vil sige. Her er det en strategi at tage tydeligt forbehold i det, de siger. En informant beskriver fx, hvordan hun arbejder med at udtrykke sine forbehold på denne måde:

*'Jeg følte, at jeg skulle pakke hver feedback ind i sådan en lille, det er selvfølgelig lige i forhold til, jeg er ikke 100 % sikker altså, fordi man nødtigt vil bilde nogen noget forkert ind'*

I arbejdet med at bevare sit face og håndtere spændingen i, om det, hun siger, lever op til både modtagerens forventninger og akademiske normer, veksler informanten mellem at anvende det personlige stedord "jeg" og det upersonlige stedord "man". Når hun tager personligt ejerskab, bruger hun "jeg" og siger fx "jeg følte...". Når hun bruger det upersonlige stedord "man", giver den akademiske kontekst, som FB gives i, anledning til at antage, at hun refererer til en akademisk norm om, at det, man siger skal være rigtigt og troværdigt. Således bør man ikke "bilde nogen noget ind". Dette perspektivskifte fra at være personlig til mere generel i brugen af stedord omtaler Goffman som "footing" (Goffman, 1981; A1). I den konkrete situation kan informantens footing således bidrage til at legitimere hendes handlinger: "At hun pakker alting ind" og dermed både plejer og beskytter sit face, da hun begrundet handlingerne med en almenkendt og gyldig akademisk standard.

Som vi så i et tidligere afsnit, er en anden strategi i arbejdet med at producere en PFB, der lever op til forventningerne, at være grundig og omhyggeligt i udarbejdelsen af den. Flere studerende laver desuden gentagne optagelser, enten fordi de i første omgang ikke mener, at optagelserne er helt korrekte, eller fordi de i optagelsen ikke lyder godt nok. En informant siger fx:

*'Jeg tog det om én gang af ren forfængelighed'*

Således søger informanterne at pleje deres akademiske face og vise, at de er gode studerende. Med en anden betegnelse kan informanternes face-work-strategier ovenfor beskrives med Goffmans begreb "poise", som beskriver i hvilken grad en aktør formår at håndtere, undertrykke eller skjule en evt. skamfuldhed over ikke at leve op til det, som forventes i den konkrete situation. Udfordringen for informanterne er, at de ikke får en respons fra modtager, men må forestille sig, hvordan den er, og det kan skabe en vis usikkerhed om modtagerens forventninger og om kvaliteten af den FB, som man giver. En af informanterne formulerer det på denne måde:

*'Vi er alle sammen i samme båd, og vi kan godt føle os lidt usikre på, om det, vi kommer med egentligt er godt nok'*

Goffman henviser til et kinesisk ordsprog, som beskriver, hvordan man ikke kun kan tage eller udfordre andres face, men også kan "give face" til sin samtalepartner (Goffman, 1995). Det kan man fx gøre ved at understøtte og beskytte det face, som er ønskværdigt for modtager. Tidligere forskning i brugen af SC peger desuden på, hvordan stemmeføring kan have stor betydning for, hvordan et budskab overleveres og modtages (Killingback et al., 2019). Det italesættes af en informant, som siger:

*'det er også nemmere, når man kommer med noget kritik, at man kan sige det med en stemme, der ikke er så hård (...) så det bløder det lidt op'*

Med Goffmans (Goffman, 1955) ord kan FBG således nedtone en potentiel face-truende kommentar med sin stemmeføring.

### ***Læring i asynkron PFB på SC – mellem at forstå den andens og sit eget projekt***

De studerende oplever, at de styrkes fagligt i arbejdet med give og modtage PFB på SC. Et gennemgående træk ved deres læringsudbytte er, at de oplever en synergi mellem arbejdet med at forstå den andens opgave og arbejdet med at forstå deres egen opgave. En informant formulerer det på følgende måde:

*'Hvad lærer man? Når man tænker over andres – man får en anden forståelse for det, man selv skriver'*

En anden informant uddyber denne kommentar og siger:

*'Lige så snart man skal forholde sig til andres tekster, begynder man jo også at tænke over teorien og teorien i brug. Hvordan ville jeg selv have gjort det, og måske, nej, det var også en måde at gøre det på'*

Arbejdet med at forholde sig til andres tekster fører således til en refleksion over betydningen af egen brug af teksterne og den valgte teoretiske position, hvilket kan, som en informant siger:

*'føre til en refleksion over min egen måde at forstå og min egen måde at fortolke og min egen måde at formidle videre'*

Ligeledes kan det at modtage PFB sætte refleksioner i gang, hvor det bliver tydeligere for modtager, hvad vedkommende vil med sin opgave. Som en af informanterne formulerer det:

*'Jeg kunne godt lide, at de ligesom samler op på det, der står: at så gør I sådan og sådan osv. Man får sat nogle ord på, og det er bare noget andet at høre andre sige det: Nå ja, det er jo egentlig det, jeg vil'*

Der er ikke kun en indholdsmæssig, men også en processuel læring i arbejdet med at give PFB på SC. Flere beskriver, hvordan de også bliver inspireret af de andres formulering af ønsker til FB. En informant siger fx:

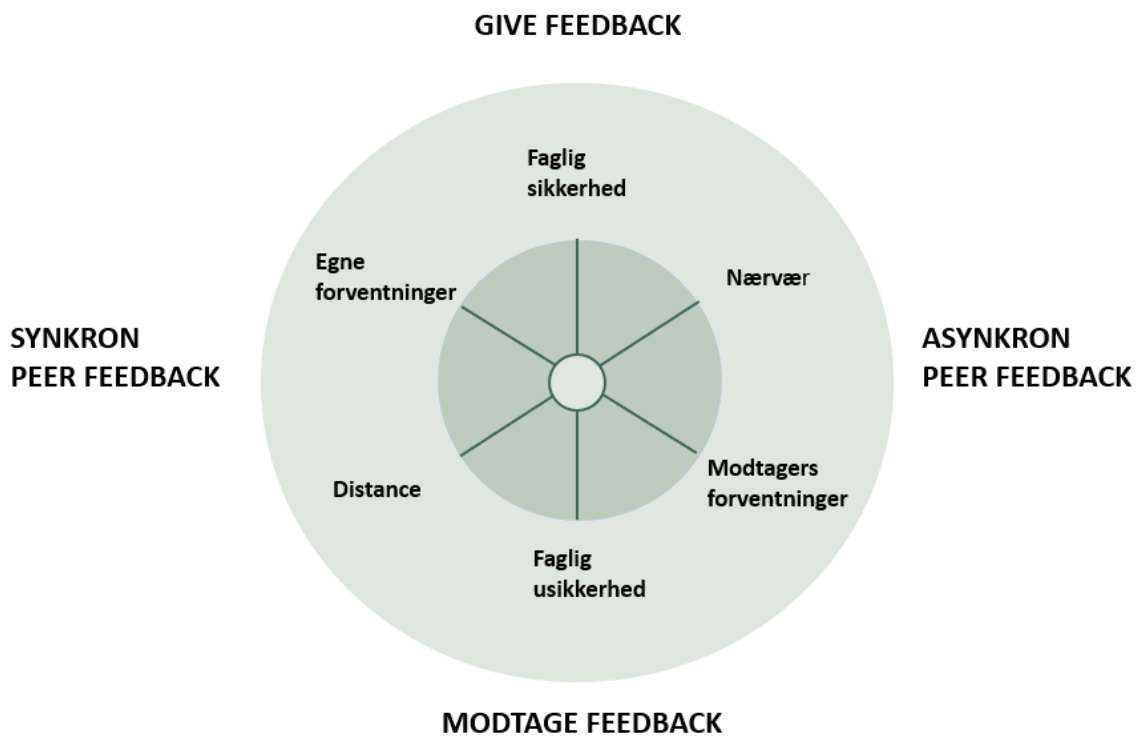
*'Det som hun ønskede i FB, kunne jeg også lære af – jeg følte virkelig, at jeg rykkede mig'*

Sammenfattende tolker vi, at arbejdet med SC giver de studerende en faglig retning og dermed en slags tryghed, som kan reducere det emotionelle arbejde, de ellers oplever i akademien, hvor der kan være mange uskrevede normer for, hvornår noget er præcist, korrekt og godt nok. En usikkerhed, som også afspejler sig i de analytiske fund. I en asynkron FB kan det være svært at afgøre, om feedbacken er konstruktiv, da FBG ikke kan se FBM's respons og måske er usikker på, om det, hun har sagt er korrekt. Derfor peger flere studerende på, at vekselvirkningen mellem synkron møde og asynkron PFB er meget befordrende for den personlige dimension i PFB. De er enige om, at den opfølgende face-to-face-samtale mellem FBG og FBM er en uundværlig del af arbejdet med at give og modtage PFB på SC for at reducere det emotionelle arbejde undervejs. De har herigennem mulighed for at dele deres oplevelser med at give og få PFB og afklare evt. misforståelser. En informant udtrykker det således:

*'opfølgning det var godt, dér kunne man stille de spørgsmål'*

**Sammenfatning: Balancer i emotionelt arbejde**

I det asynkrone SCformat må FBG – for at blive i tangometaforen – forestille sig sin usynlige dansepartners forventninger og samtidig danse efter de akademiske forskrifter uden at træde partneren over tærerne. Den asynkrone dans og parternes face-work udspiller sig i en vekselvirkning mellem nærvær og distance, hvor FBG’s og FBM’s gensidige og egne forventninger samt deres sikkerhed eller usikkerhed præger feedbacken. Analyserne viser, hvordan face-work i asynkron PFB er en dynamisk og relationel proces, som involverer tre emotionelle balancer, som de studerende må navigere i. Derfor er det synkrone afsæt og opfølgning central ift. de studerendes læringsudbytte og håndteringen af det emotionelle arbejde. Med afsæt i disse fund har vi udarbejdet en model, som kan anvendes i dialog med de studerende i synkrone aktiviteter som optakt til at give PFB med SC og senere i forbindelse med evaluering af aktiviteterne.



**Figur 2:** Den yderste ring: Illustrerer to centrale dimensioner, som danner afsæt for i arbejdet med PFB på SC: At der er en vekselvirkning mellem at give og få PFB og en vekselvirkning mellem synkrone og asynkrone møder.

**Diskussion**

Vores analytiske fund vedrørende de dynamikker, som studerende oplever, når de giver PFB i en asynkron kontekst ligner dynamikker, som tidligere er beskrevet i litteraturen om face-to-face-PFB (Winstone & Carless, 2019). Endvidere argumenterer vi for, at disse fund har kastet lys på og forstørret den forventede, normative og moralske modus for, hvordan man som studerende "bør" opføre sig – eller hvordan PFB "bør" foregå (Garfinkel, 1967), netop fordi det fysiske fravær af modtageren i asynkron FB er et brud på, hvordan traditionel face-to-face-PFB plejer at foregå. De relationelle og emotionelle muligheder og udfordringer i PFB forstørres og træder ganske enkelt tydeligere frem – herunder, hvordan emotionelt arbejde og peer-feedback er forbundet i en pædagogisk læringskontekst, hvor de studerende hovedsageligt er kvinder. Vi argumenterer således for, at dette



studie/case kan betragtes som en kritisk case i denne kontekst, da vi netop slår ring om (Meriam, 1998; Flyvbjerg, 2010) betydningen af den læringsmæssige og asynkrone kontekst for de studerendes emotionelle arbejde. Eksempelvis ser vi, hvordan betydningen af informanternes (usagte) forventninger og usikkerhed spiller ind på dynamikken og synes at være forbundet med kravene i den akademiske kontekst.

På grund af denne usikkerhed er det vigtigt, at den asynkrone peer-feedback for det første er rammesat og for det andet finder sted i en synergi med synkrone møder. Fordelene ved at anvende asynkrone peer-feedback-aktiviteter er, at de studerende får lejlighed til at arbejde mere fleksibelt med en mere tekstnær og fagligt funderet respons til med studerende i deres eget tempo. Dette kan kvalificere feedbacken, som FBM desuden kan genbesøge. Ulemperne kan være, at de studerende føler et præstationspres og kan være usikre på, om de er fagligt kompetente til at give peer-feedback, hvilket desuden kommer tydeligt til syne i en SC, der kan genbesøges. Endvidere er det mere tidskrævende at give PFB på denne måde end bare at møde op i vejledningen og undervisningen og levere sin mundtlige respons til medstuderende.

De strukturelle rammer og ressourcer på universitet tilgodeser ofte ikke de studerendes behov for feedback. Ved at tilrettelægge peer-feedback i en vekselvirkning mellem synkrone og asynkrone aktiviteter særligt i den sidste del af et forløb, hvor de studerende skal producere en vis mængde tekst, skabes der grobund for de studerendes aktive deltagelse i undervisningen og vejledningen – ligesom de udvikler kompetencer i at blive kritiske læsere og gode dialogpartnere. Begge dele er forhold, som giver dem en kombination af akademiske og arbejdsrettede kompetencer.

I tidligere forskning er den emotionelle del af PFB som nævnt underbelyst til fordel for et fokus på læringsudbytte. Forskningen og vores studie peger på, at det er centralt og vigtigt at anerkende, hvordan emotionelt arbejde indgår i akademisk arbejde, da denne forståelse både kan føre til faglig og personlig trivsel i en tid, hvor unge er præget af præstationskrav og i stigende grad bliver mere instrumentelle i deres tilgang til studiet (Rowe, 2017; Värlander, 2008; Sarauw & Madsen, 2016).

## **Konklusion**

I denne artikel har vi undersøgt, hvordan de studerende oplever, at det asynkrone digitale format SC får betydning for deres emotionelle arbejde og læring. I konklusionen sammenfatter vi de centrale analytiske fund i to forhold: For det første tyder de analytiske fund på, at PFB via SC rummer et stort læringspotentiale. Informanterne beskriver, hvordan det har givet dem en dybere forståelse både for deres egen skriftlige opgave og for deres egen proces med at skrive den. For det andet er det emotionelle arbejde og de studerendes face-work-strategier bundet op på tre centrale balancer, som de må navigere i, når de giver PFB: mellem at udvise personligt nærvær samtidig med en faglig distance, mellem egne og modtagers forventninger – sagte og usagte, og til sidst mellem at fremstå fagligt sikker og så måske alligevel føle sig usikker. I sit emotionelle arbejde må FBG således hele tiden navigere mellem at pleje sit eget og modtagers face, så begge parter fremstår som fagligt kompetente studerende i en akademisk kontekst. Afslutningsvis præsenterer en model, som vi foreslår, at undervisere og vejledere kan anvende som optakt til arbejdet med asynkron PFB i på SC på et indledende synkront og fysisk møde før den asynkrone PFB.

## Referencer

- Aronson, K. (1998). Identity-in-Interaction and Social Choreography. *Research on language and social interaction*, 31(1), 75-89.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. doi:doi:10.1177/1468794112468475
- Bing-You, R., Varaklis, K., Hayes, V., Trowbridge, R., Kemp, H., & McKelvy, D. (2018). The Feedback Tango: An Integrative Review and Analysis of the Content of the Teacher-Learner Feedback Exchange. *Academic Medicine*, 93(4), 657-663. doi:10.1097/ACM.0000000000001927
- Bjørndal, C. (2012). Veilederes møte med seg selv. Betydningen av videoopptak og transkripsjon som utviklingsredskap. In A. Ulvestad & F. Kärki (Eds.), *Flerstemt veiledning* (pp. 335-355). Oslo: Gyldendal.
- Braine, G. (2003). From a teacher-centered to a student-centered approach: A study of peer-feedback in Hong Kong writing classes. *Journal of Asian Pacific Communication*, 13, 269-288.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situation didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage. Coll.Researches en didactique et mathématiques.
- Dempsey, N., P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349-367. doi:10.1007/s11133-010-9157-x
- Dohn, N. B. (2007). IT-baserede læreprocesser–nogle muligheder og nogle begrænsninger. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(4), 41-49.
- Dysthe, O. (2003). Dialog, samspil og læring. Aarhus, Forlaget Klim.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 463-487). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Fosgerau, C. F. (2020). En stemme for genhørsmetoden - og et kig på hvad metoden giver stemme til. *Spindet - sprogpsykologisk tidsskrift*(Februar), 13-16.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Goffman, E. (1955). On Face-Work. *Psychiatry*, 18(3), 213-231. doi:10.1080/00332747.1955.11023008
- Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Double Day Anchor.

- Goffman, E. (1972). On Face-work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In J. Laver & S. Hutcheson (Eds.), *Communication in Face to Face Interaction* (pp. 319-346). London: Penquin Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. London: Basil Blackwell.
- Goffman, E. (1995). On Face-work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In B. G. Blount (Ed.), *Language, Culture, and Society: A Book of Readings* (pp. 222-247). Illinois: Waveland Press, Inc.
- Gore, J. M. (1995). On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), 165-188. doi:10.1080/0962021950050203
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* København: Samfundslitteratur.
- Hochschild, A. R. (1975). The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. In M. Millman & R. M. Kanter (Eds.), *Another Voice: Feminist Perspectives on Social Life and Social Science* (pp. 280-307). New York: Anchor Press/Doubleday.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. Retrieved from <http://www.jstor.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/stable/2778583>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkley: University of California Press.
- Hvass, H., & Heger, S. (2018). Brugbar peer-feedback. Instruktion og træning, før de studerende selv skal give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 59-70.
- Irwin, B. (2019). Enhancing Peer-feedback Practices through Screencasts in Blended Academic Writing Courses. *JALT CALL Journal*, 15(1), 43-59.
- Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger*. København: Samfundslitteratur.
- Killingback, C., Ahmed, O., & Williams, J. (2019). 'It was all in your voice' - Tertiary student perceptions of alternative feedback modes (audio, video, podcast, and screencast): A qualitative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 32-39. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.012>
- Lu, R., & Bol, L. (2007). A comparison of anonymous versus identifiable e-peer review on college student writing performance and the extent of critical feedback. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2).
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68.

- Marriott, P., & Teoh, L. K. (2012). Using Screencasts to Enhance Assessment Feedback: Students' Perceptions and Preferences. *Accounting Education*, 21(6), 583-598. doi:10.1080/09639284.2012.725637
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153-169.
- McGarr, O., & Clifford, A. M. (2013). 'Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher Education*, 65(6), 677-693. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23481591>
- Nordentoft, H. M. (2008). Sprogspil om følelser i supervision. In A. Juutelainen (Ed.), *Supervision i sundhedsprofessioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordentoft, H. M., & Jensen, M. E. G. (2017). "En usleben diamant": Video i udviklingen af masterstuderendes kritiske refleksivitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(23), 71-86.
- Nordentoft, H. M., Hvass, H., Mariager-Anderson, K., Bengtsen, S. S., Smedegaard, A., & Warrer, S. D. (2019). *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nordentoft, H. M., & Møller, K. L. (2020). "Vi ved godt, at det bare er på 'note-plan'" - Studerendes digitale læringsstrategier i peer-feedback via Screencast. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 13(23), 1-17. doi:<https://doi.org/10.7146/lom.v13i23.122012>
- 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.
- Meriam, S. B. (1998). Case Studies as Qualitative Research. In S. B. Meriam (Ed.), *Qualitative Research and Case Application in Education* (pp. 23-46). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer-feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment and evaluation in higher education*, 44(8), 1253-1278. doi:10.1080/02602938.2019.1600186
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer-feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European journal of psychology of education*, 33(1), 75-99. doi:10.1007/s10212-017-0339-8
- Rowe, A. D. (2017). Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning. In D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 159-172). Singapore: Springer Singapore.
- Sarauw, L. L., & Madsen, S. R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid. Prioriteter, valg, og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen*. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.

Stevens, D.D. and Levi, A., 1947-, 2013. *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. 2 edn. Sterling, Va.: Stylus Pub.

Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. (2012). Kollektiv Akademisk Vejledning - et bud på en ændret organisering af vejledningen på universitetet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 106 - 116.

Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156. doi:10.1080/13562510801923195

Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., & Nordentoft, H. (2015). Challenges in Collective Academic Supervision: supervisors' experiences from a Master Programme in Guidance and Counselling. *The International Journal of Higher Education Research*, 7(1), 19-33. doi:10.1007/s10734-014-9821-2

Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach* Routledge.

Winstone, N., & Carless, D. (2019). Implementing peer-feedback. In *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach* (pp. 132-148). London: Routledge.

### Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

### © Copyright

DUT og artiklens forfatter

### Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# Værdiskabende workshops – trin for trin

Anmeldelse af Pernille Stenkil Hansen<sup>1</sup>, SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet

## Anmeldelse

Herunder anmeldes: Wirenfeldt Jensen, T., & Albrechtsen, C. (2022). *Værdiskabende workshops: Trin for trin*. Samfundslitteratur.

Står du og evt. dine kolleger over for at skulle forberede og afholde en workshop, så er der hjælp at hente i bogen "Værdiskabende workshops – trin for trin". Bogen henvender sig til alle – lige fra de uerfarne workshopledere, travle projektledere til undervisere, der bare gerne vil have en kortfattet og konkret indføring til, hvordan en værdiskabende workshop kan gennemføres fra start til slut.

## Indhold

Bogen er angivet som en brugsbog, der med sine 10 kapitler guider dig gennem processen at afholde en workshop. Indledningsvis i kap. 1-4 præsenteres læseren for det værdiskabende workshopformat og fem elementer til rammesætning af processen fra planlægning til evaluering. Banen kridtes ligeledes op med de roller og kompetencer, der kan komme i spil ved afholdelse af en workshop. I de efterfølgende kapitler, der udgør den vejledende del af bogen, foldes de fem elementer ud trin for trin, hvor hvert element underbygges og illustreres med en case.

Nedenfor gennemgås kort den vejledende del af bogen med de fem elementer, som forfatterne har valgt som en fleksibel ramme og struktur for de overvejelser, man med fordel kan gøre sig for at afholde en værdiskabende workshop.

Workshoppens fem elementer:

### 1. Planlægning

I kapitlet om planlægningen af workshoppen opfordres du til indledningsvis i trin 1 at gå i helikopterperspektiv og fastlægge workshopens mål ved bl.a. at overveje, hvad der skal være workshopens primære og sekundære mål. I det efterfølgende trin 2 anbefales det at afklare de praktiske forhold, såsom tid og lokaler, hvor trin 3 giver gode råd til skitsering af et program med fokus på at skabe det gode flow. Det sidste trin 4 fremhæver rigtig fint værdien af at planlægge workshoppen før og efter med forberedende aktiviteter og opsamlende tiltag. Kapitlet rundes af med en case, der illustrerer ovenstående fire trin ved planlægning af en workshop om feedbackkultur.

### 2. Design af aktiviteter

Dette kapitel er bygget op om syv spørgsmål, som du med fordel kan stille dig selv, når du begynder at designe din workshops aktiviteter. Hovedbudskabet er her, at det er vigtigt at tage udgangspunkt i

---

<sup>1</sup> pha@sdu.dk

workshoppens mål, når aktiviteterne skal organiseres, ramme- og tidsættes og formidles. Derved sikres der en stærk kobling mellem formål og aktiviteterne, der motiverer til aktiv deltagelse. Bogens cases og supplerende onlinemateriale indeholder flere eksempler på, hvordan mål kan nås gennem forskellige specialdesignede aktiviteter. Kapitlets case viser anvendelsen af den strukturerede spørgeramme til design af en aktivitet til en workshop om museumsudvikling.

### 3. Workshopledelse og facilitering

Ledelse og facilitering af en workshop om fremtidens lokalråd i Næstved Kommune eksemplificerer fint i kapitlets case de ledelses- og faciliteringskompetencer, der er brug for ved afholdelse af en værdiskabende workshop. Ved ledelsen af en workshop fremhæver forfatterne igen vigtigheden af at opstille klare rammer og mål samt have styr på rollefordelingen og tiden. Lederen skal også påtage sig værtskabet og sørge for en god atmosfære – også ved onlineworkshops, som bogen giver et eksempel på. Facilitatorrollen foldes ud med gode råd til igangsættelse af en aktivitet, facilitering under og efter aktiviteten samt understøttelse af dialog mellem deltagerne og diskussioner i plenum. Igen suppleres kapitlet med rigt onlinemateriale i form af tjeklister til skabelse af gode fysiske rammer, idéer til facilitering ved brug af materialer, gode råd og vejledning til håndtering af svære spørgsmål fra deltagerne og forstyrrelser undervejs i workshoppen.

### 4. Deltagernes forudsætninger og interaktion

Formålet med dette kapitel er ifølge bogen at sikre, at du er opmærksom på at give samtlige deltagere gode muligheder for at deltage aktivt og interagere med hinanden under workshoppen. Dette gøres ved bl.a. at tage højde for forskellige faglige kulturer, deltagernes personlighedstyper og særlige behov samt ved at komme internationale deltagere i møde. Deltagerne og deres forudsætninger anses som værende uløseligt forbundet med de andre elementer i den værdiskabende workshop, hvilket fint illustreres i kapitlets case med deltagernes forudsætninger ved en visionsworkshop i Secop.

### 5. Evaluering og efterbehandling

Kapitlet får på en god måde sat fokus på, at evalueringsprocessen reelt startes op i planlægningsfasen. Det anbefales at opøve en professionel og systematisk tilgang, hvor der skal tages stilling til, 1) hvad der skal evalueres, 2) hvem evalueringen skal skabe værdi for og 3) hvordan der skal evalueres. Bogen giver eksempler på besvarelse af spørgsmålene og kommer med anvisninger til den professionelle tilgang til evalueringsarbejdet og den værdiskabende efterbehandling. Der gives i kapitlets afsluttende case et eksempel på en efterhandling ved brug af ph.d.-studerendes metaforer om at skrive på engelsk.

## **En brugsbog til både den uerfarne og erfarne workshopleder**

Er du underviser og ny inden for workshopformatet, vil jeg anbefale at læse bogen fra start til slut. Den er hurtigt læst og nem at gå til, takket være sin trinvis tilgang og konkrete eksempler. Den sætter netop fokus på de nødvendige og centrale overvejelser, du bør gøre dig for at afholde en workshop, der skaber værdi for alle involverede parter.

Jeg vil imidlertid også anbefale bogen til de mere erfarne workshopledere. Jeg har selv en del erfaring med workshopformatet, og bogen har været en rigtig god anledning til at give min tilgang til afholdelse af workshops et grundigt eftersyn. Da jeg skulle anmelde bogen her i DUT, har jeg af gode grunde læst den fra ende til anden, men det vil jeg også anbefale den erfarne workshopleder at gøre. Helt konkret har jeg brugt

bogen til – i samarbejde med kolleger fra andre uddannelsesinstitutioner – at planlægge, afholde og evaluere en heldagsworkshop, der blev afholdt som et led i en afsluttende fase i et projekt. Ved løbende at arbejde med den værdiskabende workshops fem elementer blev vi i planlægningsgruppen mere fokuserede på og bevidste om de nødvendige fokuspunkter og overvejelser, der reelt kunne give både workshopdeltagerne og den videre efterbehandling i vores projekt et værdifuldt udbytte.

Bogen fungerer også fint som opslagsbog, hvor det ledsagende onlinemateriale i form af flere eksempler, tjeklister og råd supplerer den fysiske bog godt – hvis du da ellers kan finde det, for de konkrete henvisninger mangler i bogen. Så her er lidt bonusinfo afslutningsvist: Følg linket <https://trinfortrin.samfundslitteratur.dk/>, hvor du under ”workshops” finder en rulleliste med ekstramaterialet.

### **Betingelser for brug af denne artikel**

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© **Copyright**  
DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk



# Digitale læringsrum

**Anmeldelse af Jens Jørgen Hansen<sup>1</sup>**, Institut for Design og Kommunikation, Syddansk Universitet

## Anmeldelse

Herunder anmeldes "Digitale læringsrum" af Christian Dalsgaard & Thomas Ryberg.

"Digitale læringsrum" er et meget spændende og interessant bidrag til diskussionen af, hvilken rolle læringsrum og teknologi har for pædagogik, uddannelse og læring. Begrebet læringsrum fremhæves som et greb, der både kan bidrage til at udvide underviseres pædagogiske handlerum og som et aktivitetsgreb, der kan kvalificere studerendes deltagelse i forskellige læringsrum. Forfatterne, Christian Dalsgaard fra AU og Thoms Ryberg fra AAU, har begge mange års erfaringer med forskningsprojekter om teknologi og pædagogik, primært på ungdomsuddannelser og videregående uddannelser. Bogens styrke er, at den formidler sit stof i lærebogens formidlende og håndsrækkende genre og ikke som forskningsartiklens argumenterende analyser, selvom der flittigt benyttes citater og referencer til relevant forskningslitteratur. Bogens otte kapitler afsluttes alle med forslag til videre læsning og fordybelse.

Bogen kan ses som et bidrag til almenidaktisk pædagogisk udvikling – mere specifikt den retning, der handler om Technology Enhanced Learning. Fokus er på, hvordan man med udgangspunkt i pædagogiske spørgsmål kan benytte teknologien til at indfri pædagogiske opgaver. Eksempelvis forklares det, hvordan digitale teknologier kan understøtte studerendes læringsaktiviteter i rollen som "kognitiv partner", "samarbejdsværktøj", "delingsværktøj" og understøttelse af "netværksrelationer". Bogens centrale pædagogiske bidrag er kvalificering af de lærendes aktiviteter i forhold til tre centrale aktiviteter: undersøgelse, konstruktion og kommunikation. Disse tre aktiviteter synes meget relevante, men det er ikke helt klart, hvordan det netop er disse tre aktiviteter, som er omdrejningspunktet. Andre supplerende bud kunne være læring gennem samarbejde eller læring gennem praksis, som er nogle af de aktiviteter, som Diana Laurillard udfolder i "Teaching as a Design Science" (2012), som også eksplicit er én af bogens inspirationskilder.

Bogen er opdelt i tre dele: Første del sætter begreber og teori på digitale teknologier og deres samspil med læringsaktiviteter og sociale former. Kapitlet udgør bogens læringsteoretiske grundlag og arbejder ud fra en model, hvor teknologi, mennesker og praksis tænkes sammen.

Anden del introducerer systematisk til de fire "digitale læringsrum": Det individuelle rum, Arbejdsgruppe, Interessefællesskabet og Åbne forbindelser. I beskrivelsen af hvert rum udfoldes systematisk, hvordan rummets kvalitet kan forstås i lyset af digitale teknologier, læringsaktiviteter og sociale former. I det individuelle rum kan digitale teknologier fungere som en kognitiv partner, rummet kan understøtte læringsaktiviteter såsom videnskonstruktion, og sociale former vil typisk være individuelle og selvstyrede handlinger. Teorien om

---

<sup>1</sup> jjh@sdu.dk

læringsrum fremhæves både som et analytisk redskab for undervisere og som en konkret hjælp til at udvikle deres pædagogiske praksis.

Tredje del omhandler design af digitale læringsrum og er bogens mere metodiske del. Her præsenteres anvisninger til, hvordan man kan designe og indrette de fire læringsrum i praksis. Modellen med de fire digitale læringsrum anvendes som didaktisk redskab til at designe for læring, og der præsenteres forskellige designtilgange til at udvikle undervisning. Disse designtilgange bliver dog ikke anvendt som metode af forfatterne selv, dvs. bogen praktiserer ikke selv en designtænkning. I stedet forbliver design af digitale læringsrum på et mere deskriptivt plan med beskrivelser af, hvilke digitale teknologier der kan understøtte bestemte læringsaktiviteter. Endvidere er fokus i højere grad på teknologier end på læringsaktiviteter. Derved får man som læser ikke ideer og anvisninger til, hvordan man kan designe for undersøgelse som en læringsstrategi, men snarere, hvordan digitale teknologier kan indgå som ressourcer for studerende, når de fx arbejder med aktiviteten "undersøgelse".

Bogen har et bestemt normativt udgangspunkt, fordi dens forfattere ser arbejdet med de digitale læringsrum som en måde at "fremhæve potentialer i digitale teknologier, der kan udvide mulighederne for læring og dermed bevæge uddannelser nye steder hen." Dalsgaard og Ryberg har en interesse i at undersøge, hvordan digitale teknologier kan bidrage til at transformere både undervisernes pædagogiske handlerum og uddannelsers eksisterende praksis. Bogens normative position kan endvidere beskrives i lyset af diskussionen mellem de institutionelle læringsplatforme, LMS'er (Learning Management System) og de studerendes personlige læringsmiljøer, PLE'er (Personal Learning Environment). Nogle vil være optaget af, hvordan disse to teknologier kan spille sammen og supplere hinanden. Bogens forfattere laver et skarpt snit og kører med fokus på PLE-dimensionen, mens LMS-dimensionen, der benævnes "institutionelle systemer", parkeres. Fokus er således på de "personlige læringsøkologier", og det er dén dimension, at forfatterne nytænker og udfolder under overskriften "digitale læringsrum". Personlige læringsøkologier defineres som "alle de materialer, værktøjer og relationer, som bidrager til elevens læringsaktiviteter". Begrundelsen for at udskifte betegnelsen "personlige læringsøkologier" med "læringsrum" er, at det giver lærere mulighed for at "arbejde målrettet med dem i undervisningen" og kvalificere et "pædagogisk udviklingsarbejde i klassen".

Bogen er rig på modeller og figurer, som systematisk samler bogens pointer. Det udfoldes også, hvordan læringsrummodellen metodisk kan anvendes vertikalt, horisontalt og fokuseret. Læseren får således både nogle gode refleksions- og metodeværktøjer, selvom der også gemmer sig lidt abstrakte kategorier i modellerne. Eksempelvis bidrager læringsrummet "Åbne forbindelser" til "Stigmergisk produktion" og "netværkseffekter", hvilket for denne anmelder krævede en nærmere undersøgelse. Bogens modeller fungerer her syntetiserende og som en sammentænkning af forskellige domæner. Forfatterne skriver, at undervisere har en udfordring i at "tøjle samspillet" mellem digitale teknologier, læringsaktiviteter og sociale former, og det er denne udfordring, som forfatterne søger at afhjælpe. Man kunne her nævne, at undervisere didaktisk set også har udfordringer med at tøjle samspillet mellem mål, indhold, metoder og medier/teknologier, men denne relation tematiseres ikke.

Læringsteoretisk har bogen eksplicit sit grundlag i et miks af situeret læring, pragmatisme og virksomhedsteori. Fokus er på, hvordan det enkelte rum bidrager til "udvidelse", fx i form af udvidelse af individets handlekraft, deres kollaborative vidensopbygning og interaktion med omverdenen. For at inddrage en mere kritisk refleksion på teknologiens muligheder, kunne man her godt tænke sig, at bogen også åbnede for en refleksion over, hvordan de enkelte rum bidrager til begrænsninger. En inspirationskilde kunne være kritisk teori, som man fx

ser hos Neil Selwyn, der i mange år har kritiseret og undersøgt teknologiens rolle og dilemmaer i uddannelsessystemet. En anden teoretisk retning er Technology Enhanced Learning, som også ville være en oplagt reference for bogens tematisering af teknologiens rolle for læring.

Målgruppemæssigt henvender bogen sig til studerende på videregående uddannelser og til undervisere bredt i uddannelsessystemet, fra folkeskole til universiteter. Det er et bredt spektrum at bevæge sig indenfor, og nogle gange bliver man lidt i tvivl om, hvem der skrives til, fx når der tales om skole, klasser og "elevens læringsaktiviteter" på side 10 og "universitetsstuderende" på side 11. Selvom bogen også er henvendt til studerende, er det ikke en håndbog i studieteknik med anvisninger til, hvordan studerende kan håndtere de fire læringsrum. Men studerende kan i deres projekter bruge bogen som en teori- og metodebog, hvor dens modeller, begreber og teorier giver et godt analyse- og metodeværktøj i deres egne undersøgelser.

### **Betingelser for brug af denne artikel**

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© **Copyright**  
DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

---

**Titel: Pædagogiske eksperimenter**

**Årgang 17 Nummer 33/2022**

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

## **Redaktion**

Lotte Dyhrberg O'Neill, SDU Universitetspædagogik, SDU, (ansvarshavende redaktør)

Kasper Anthon Sørensen, Forskningscenter for Problemløst Projektarbejde, RUC

Ole Eggers Bjælde, Science & Technology Learning Lab, AU

Ulla Bergen, Teaching & Learning, CBS

Lotte Rienecker, Freelance

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

Maria Hvid Stenalt, Institut for Naturfagernes Didaktik, KU

Tina Elisabeth Bahrenscheer, Office for Study Programmes and Student Affairs, DTU Learning Lab