

Universitetspædagogikkens udvikling og aktuelle udfordringer

Temanummer: Universitetsstuderende og deres uddannelser

”Universitetspædagogik – findes det?” Omtrent sådan reagerede en studerende for knap 20 år siden, da en af denne artikels forfattere fortalte, at vi arbejdede med universitetspædagogik. Dengang som nu er svaret ja – det gør det. Universitetspædagogik findes som noget, der forskes, udvikles og undervises indenfor, og den findes som en praksis, når universitetsundervisere planlægger, gennemfører og evaluerer deres undervisning. Universitetspædagogisk forskning og udvikling beskæftiger sig med undervisning og undervisningsformer, med uddannelsernes opbygning og tilrettelæggelse, med de studerendes og underviserens baggrund, interesser og praksisser i forhold til universitetsuddannelser, med de politiske og strukturelle rammer omkring universitetsuddannelser og -undervisning og med diskussioner om uddannelsernes formål. Universitetspædagogik går således på tværs af forskning og praksis og på tværs af flere fagområder.

I denne artikel vil vi diskutere nogle af de dilemmaer og udfordringer, som universitetspædagogikken står i. Vi skriver med udgangspunkt i vores erfaringer som forskere, undervisere og udviklere inden for universitetspædagogik gennem mere end 20 år og som formand og næstformand i bestyrelsen for Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) i syv år. Artiklen præsenterer vores refleksioner i lyset af andres og egen forskning og egne praksiserfaringer.

Et rids af universitetspædagogikkens udvikling i Danmark

Det er en relativt ny ting, at universitetspædagogik har fået en position som genstand for forskning og udvikling og noget, der har en institutionel placering på universiteterne. På universiteterne i Aalborg og Roskilde har der gennem alle årene været en diskussion af den projektpædagogiske praksis. På de øvrige universiteter var det, bortset fra en kort periode fra slutningen af 1960'erne til engang i 1970'erne, først med ændringen af stillingsstrukturen for universitetsansatte i 1993, at der kom gang i det universitetspædagogiske arbejde, bl.a. med etableringen af DUN samme år (Laursen, 2003). Foruden stillingsstrukturen fra 1993 peger Laursen på etableringen af Evalueringsinstituttet i 1992 som årsagen til den fornyede interesse



LARS ULRIKSEN

Formand for Dansk Universitetspædagogisk Netværk, Professor, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet (KU)
ulriksen@ind.ku.dk



METTE KROGH CHRISTENSEN

Næstformand i Dansk Universitetspædagogisk Netværk, Lektor, ph.d., Centre for Educational Development (CED), Aarhus Universitet (AU)
mette.k.christensen@au.dk

Institutionelt er universitetspædagogikken også blevet synlig med pædagogiske enheder og centre på alle universiteter. Der findes en universitetspædagogisk offentlighed i form af et videnskabeligt tidsskrift, Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT), som nu på 16. årgang bringer artikler om forskning og udvikling inden for området. DUN's årlige konference og en vifte af særlige interessegrupper (SIG'er) under DUN giver undervisere, udviklere og forskere mulighed for at mødes og vidensdele på tværs af universiteter.

Der er også en uddannelsespolitisk interesse for området. Universitetsundervisningen blev et mere politiseret felt fra begyndelsen af 1990'erne (Harboe, 2009), og det er det stadigvæk, bl.a. udtrykt gennem ministerielle rapporter om kvalitet i de videregående uddannelser (fx Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015; Udvalg om bedre universitetsuddannelser, 2018) og finansieringsreformer som led i en generel ændring af styringen af de videregående uddannelser (Degn & Sørensen, 2015). Det politiske fokus på den pædagogiske side af universitetsuddannelserne er bl.a. udtrykt gennem de strategiske rammekontrakter med universiteterne (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019a) og i de uddannelses- og forskningspolitiske redegørelser fra ministeriet fra 2017-19, hvor den seneste præsenterede resultater fra Læringsbarometeret, en spørgeskemaundersøgelse blandt studerende om deres oplevelse af læring (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019b). Det fremgår også af de politiske dokumenter, at interessen især har handlet om effektivisering og samfundsøkonomiske interesser (Brooks, Gupta, Jayadeva, Lainio & Lažetič, 2022).

Denne politiske interesse har på godt og ondt været en væsentlig anledning til den universitetspædagogiske udvikling, bl.a. fordi universiteternes bevillinger blev knyttet sammen med præstationsmåling (fx gennemførelsestider og dimittendbeskæftigelse). Det har sat gang i forskning og udvikling inden for universitetspædagogik og universitetsuddannelser, som foruden at undersøge hvordan studerende kan gennemføre og få mest muligt ud af uddannelserne, også har åbnet for studier af bl.a. ulighed i uddannelserne. Men det har også betydet, at prioriteringen af undervisning og uddannelser på universiteterne er sårbar over for udsving på det politiske niveau, og at disse udsving har påvirket, hvor den danske universitetspædagogik har haft sit fokus.

I det følgende vil vi diskutere tre specifikke dilemmaer og udfordringer, der viser universitetspædagogikkens sårbarhed over for politiske prioriteringer og nogle risici ved den rolle, den har fået på universiteterne. Særligt ét aspekt af universitetspædagogikken fortjener mere opmærksomhed, nemlig underviseren.

Politisk vægelsind

Rækken af tiltag, vi nævnte ovenfor, vidner om en oprigtig interesse for, at universiteterne skal prioritere udviklingen af uddannelser og undervisning. Imidlertid har denne interesse været i konflikt med andre politiske interesser,

især knyttet til forskning, som har gjort det uklart, hvor alvorligt det politiske niveau egentlig prioriterede undervisningen. Det har fx vist sig i udviklingen i stillingsstrukturen (Christiansen, 2016).

Med stillingsstrukturen fra 1993 blev pædagogiske kompetencer en del af kravene ved ansættelse af en lektor, og det satte langsomt gang i udviklingen af universitetspædagogiske kurser og andre kompetenceudviklingstiltag. Christiansen viser, at gennem seks revisioner frem til 2015 blev undervisningens status styrket i 2000, svækket i 2005, var uændret i 2007 og styrket med et cirkulære fra 2015 (Christiansen, 2016). Den seneste stillingsstruktur fra december 2019 styrker undervisningens status yderligere med indførelsen af en ret og pligt til vedvarende, pædagogisk kompetenceudvikling for alle ansatte med undervisningsopgaver uanset stillingskategori. Som mere eller mindre eksplicite signaler om den nye politiske kurs indstiftede Uddannelses- og Forskningsministeriet i 2020 "Undervisningsprisen" og Dansk Universiteter lancerede i 2021 "Dansk ramme for meritering af universitetspædagogiske kompetence".

For universitetsansatte, som har skullet vægte deres tid og indsats mhp. at opnå fast ansættelse, har det således i nogle perioder været en god idé at styrke sine pædagogiske kompetencer, mens det i andre perioder har været en ulempe. Det er blevet yderligere forstærket ved ændringer i bevillings- og forskningspolitikken, hvor basismidler til forskning er blevet flyttet til at skulle søges i konkurrence, og hvor der derfor er flere universitetsansatte i tidsbegrænsede stillinger, som har skullet konkurrere om forskningsmidler for at kunne fortsætte ansættelsen (Christiansen, 2016; Stage & Aagaard, 2019).

I modsætning til de politiske udmeldinger, som har fremhævet pædagogiske kompetencer, så har politikernes økonomiske prioriteringer fortalt en anden historie. Uanset om underviserne interesserer sig for at prioritere undervisning eller ej, så betyder kravet om eksterne forskningsbevillinger, at underviserne må prioritere det, som kræves for at få bevillingerne. Her vægter de private og offentlige bevillingsgivere publikationer og forskningsmeritter, mens man ikke får en forskningsbevilling på at være en dygtig underviser.

Forskellen mellem politiske udmeldinger og bevillingspraksis viste sig også i en undersøgelse af universitetsansattes opfattelse af, hvordan undervisning prioriteres i forhold til forskning på deres institution (Udvalg om bedre universitetsuddannelser, 2018). Det overordnede resultat var, at underviserne oplevede, at universitetet prioriterer forskning højere end undervisning (kap. 12), samtidigt med at 43 % af underviserne svarede, at "universitetet i høj eller i meget høj grad prioriterer, at underviserne præsterer fremragende undervisning" (Udvalg om bedre universitetsuddannelser, 2018, s. 320).

Underviserne oplever med andre ord et krydspres. Universitetet vil gerne have, at de underviser fremragende, men de vil hellere have, at de forsker. Vælgelsindet viste sig også i svarene på, om undervisningskompetencer har betydning for løn og karriere. Blandt institutlederne svarede 92 %, at de anerkender

undervisningskompetencer og -resultater i fm. løn og karriereudvikling. Det var kun 11 % af underviserne og 28 % af studielederne enige i (s. 322). Ledelsen tror altså, at den anerkender undervisning, men det er ikke undervisernes oplevelse. Det samme kan meget vel være tilfældet for det politiske niveau. Man kan pege på en række tiltag og incitamenter, men for nuværende oplever underviserne, at det er uhensigtsmæssigt at prioritere undervisning.

Et skævt fokus i universitetspædagogikken?

Det politiske niveaus interesse for universitetsundervisningen har især rettet sig mod frafald, gennemførelsestider og beskæftigelsesprocenter på en nærmest olympisk facon (højere, hurtigere, stærkere): at få flere studerende hurtigere gennem uddannelserne og ud på arbejdsmarkedet. På grund af bevillingspolitikken har det tilsyneladende været universiteternes fokus at udviklingsindsatser og kompetenceudvikling af underviserne skal kunne effektivisere uddannelserne ved hjælp af implementering af ”constructive alignment”, dvs. hvordan sammenhængen mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og prøveformer regulerer de studerendes læring.

I en analyse af artikler i de første 15 numre af DUT fandt Keiding and Qvortrup (2015), at langt den største del behandlede metoder i undervisning, mens fx hensigten med og indholdet i undervisningen kun indgik i få artikler. Der var altså mere interesse for ”hvordan” vi underviser end i ”hvad” og ”hvorfor”. Hanne Leth Andersen (2010) advarede om, at den dominerende position, begrebet om ”constructive alignment” (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011) havde fået i den danske universitetspædagogik og ikke mindst i adjunktpædagogikum (nu: universitetspædagogikum), indebar en risiko for generalisering og simplificering af komplekse spørgsmål og situationer i universitetsundervisningen.

Universitetspædagogisk kompetenceudvikling er ofte drevet af en efterspørgsel fra universitetsledelserne i forhold til implementering af tekniske løsninger på eksempelvis behovet for mere effektiv feedback til studerende og større grad af alignment mellem undervisningsaktiviteter og eksamensformer. Når efterspørgslen på den måde i overvejende grad har været drevet af ”alignmentuniversitetet” (Tofteskov, 2016), bliver kompetenceudviklingen et spørgsmål om at klæde underviserne på til at levere effektiv undervisning som en standardiseret og certificeret vare. I denne ligning overses det faktum, at god undervisning på de videregående uddannelser faktisk er en dynamisk og interaktiv størrelse, der fordrer kritisk sans og pædagogisk fleksibilitet af underviseren i mødet med de studerende (Ulriksen, 2014).

En opfattelse af universitetspædagogik som en samling tekniske og praktiske redskaber til her-og-nu-løsninger, der kan copy-pastes ind i undervisningen, overser såvel faglige forskelle som betydningen af, at underviseren kan reflektere over og begrunde sine valg i forhold til, hvad de studerende skal lære, hvad de skal udvikle sig til og hvorfor.

Udmøntningen af constructive alignment er på sin vis en stor forbedring af universitetspædagogikken, men som Andersen (2010) skrev, kommer forbedringen med en pris. Vi ser en risiko for, at den universitetspædagogiske praksis får et instrumentelt præg (*hvordan* der undervises), mens den del af didaktikken, som vedrører *hvad* der skal læres og ikke mindst *hvorfor*, bliver overset. Det samme gør det fagdidaktiske aspekt og overvejelser over, hvordan indsigt i de studerendes baggrund og interesser kan have betydning for både undervisningens *hvad* og *hvordan*.

Det samme kan blive resultatet af bestræbelserne på at integrere digitale ressourcer og redskaber i undervisningen. De rummer store muligheder, men ikke uden risici. Det er væsentligt at reflektere over såvel betydning for studerende (Stenalt, 2020) som for underviserne (Stigmar, Körnefors, & Pagden, 2012).

Covid-19-nedlukningen af de fysiske campusser på universiteterne har accentueret disse tendenser. I kølvandet på Covid-19 publiceres undersøgelser og rapporter, der viser, at den udbredte digitalisering af undervisningen er med til at reducere undervisere til ”disembodied and depersonalized purveyors of education” (Watermeyer, Crick, Knight & Goodall, 2021, s. 632). Samtidig peger andre undersøgelser (Forskningsstyrelsen, 2021) på, at der aldrig har været flere stressede og bekymrede studerende end nu. Den tendens er en pædagogisk udfordring, der vanskeligt afhjælpes alene med tekniske og digitale løsninger, men derimod fordrer pædagogisk kompetente undervisere, der kan forbinde viden om, hvordan man kan undervise med overvejelser om det sociale aspekt, om de studerende og om betydningen for, hvad de lærer og med hvilke begrundelser.

Hvad med underviseren?

Spørgsmålet om, *hvorfor* de studerende skal lære et givent indhold har ikke fyldt meget. En anden blind plet er, at der synes at have været en tendens til frakobling af underviseren som en sansende og stillingstagende person i moderne universitetspædagogik – både i kompetenceudviklingen af underviserne og i den universitetspædagogiske forskning (van Dijk, van Tartwijk, van der Schaaf & Kluijtmans, 2020). Ikke desto mindre peger et nyt dansk studie på, at underviseridentiteter er sensitive overfor strukturelle ændringer i undervisningskonteksten (Christensen, Nielsen & O’Neill, 2022).

Spørgsmålet om underviseridentitet er ikke trivielt eller romantisk, men derimod et helt grundlæggende vilkår for god undervisning. Uanset om underviseren tænker over det eller ej, er underviseridentiteten et organiserende og strukturerende element i underviseres professionelle beslutningstagen og pædagogiske handlinger (McNaughton & Billot, 2016; van Lankveld, Thampy, Cantillon, Horsburgh & Kluijtmans, 2021) og derfor også et afgørende element i tilrettelæggelsen af digitale såvel som fysiske læringsmiljøer på universiteterne (Jensen, Price & Roxå, 2020). Underviseridentitet, forstået som et

sæt af mentale repræsentationer, der fungerer som en linse for underviserens blik for undervisning (Kelchtermans, 2009), udvikles i interaktionen med studerende og kolleger i konkrete undervisningskontekster. Samtidig viser forskning, at en underviseridentitet præget af høj self-efficacy, dvs. tro på egne evner til at organisere og udføre nødvendige handlinger, er positivt relateret til kvaliteten af studerendes regulering af læring og interaktioner i klasserummet, samt undervisernes arbejdsglæde og trivsel (Zee & Koomen, 2016).

Hertil kommer, at universitetsunderviseren samtidig er forsker, og underviseridentiteten skal eksistere sammen med en forskeridentitet. Hvordan den sameksistens udvikles og forhandles, vil variere mellem undervisere – individuelt såvel som mellem faglige miljøer (Roxå & Mårtensson, 2015; Trowler & Cooper, 2002). Også dette aspekt er højaktuelt i en samtid, hvor en begyndende karriere som universitetsunderviser (jf. tidligere) er præget af prekære ansættelser (Stage & Aagaard, 2019), som synes at influere negativt på udviklingen af en robust underviseridentitet (Murray, 2019).

Hvis den universitetspædagogiske udvikling blandt undervisere skal fortsætte, er der brug for, at udviklingen tænkes i forhold til hele bredden af opgaver og tilhørende faglige identiteter, underviseren indgår i (Sutherland, 2018). Samtidig må helheden i universitetspolitikken tænkes med, fx om forskningspolitikken spænder ben for uddannelsespolitikken. De tvetydige signaler betyder, at selv om undervisere har interesse for undervisning, så kan de samtidig være modstræbende over for at bruge tid på pædagogisk kompetenceudvikling, fordi de oplever, det er kontraproduktivt for deres karrierevej.

Afrunding

Universitetspædagogikken har været gennem en udvikling, hvor den har vundet fodfæste og anerkendes som vigtig – især som praksis, men også som forskningsfelt. Vores egne erfaringer fra universitetspædagogisk forskning og praksis gennem mere end 20 år tyder på, at underviserne også opfatter universitetspædagogiske overvejelser som væsentlige for dem.

Samtidig står universitetspædagogikken over for nogle udfordringer. Vi har her peget på uoverensstemmelser og vægelsind på det politiske niveau i prioriteringen af undervisning over for forskning, og vi har peget på en risiko for, at universitetspædagogik i for høj grad bliver tekniske løsninger og *tips and tricks*, mens indhold, begrundelser og fagdidaktik forsvinder. Endelig har vi peget på, at identiteten som universitetsunderviser fortjener mere opmærksomhed både i praksis og forskningsmæssigt. Universitetspædagogik har det godt, men der er mere arbejde at gøre.

Referencer

- Andersen, H.L. (2010). "Constructive alignment" og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30-35. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v5i9.5568>
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. doi: 10.2307/3448076
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. Fourth Edition* (Fourth ed.). Maidenhead, England: Open University Press.
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., Lainio, A., & Lažetič, P. (2022). *Constructing the Higher Education Students. Perspectives from across Europe*. Bristol: Policy Press.
- Christensen, M.K., Nielsen, K.-J.S., & O'Neill, L.D. (2022). Embodied teacher identity: a qualitative study on 'practical sense' as a basic pedagogical condition in times of Covid-19. *Advances in Health Sciences Education*. doi: 10.1007/s10459-022-10102-0
- Christiansen, F.V. (2016). Stillingsstrukturens betydning for samspillet mellem forskning og undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 31-43. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v11i21.23910>
- Degn, L., & Sørensen, M.P. (2015). From collegial governance to conduct of conduct: Danish universities set free in the service of the state. *Higher Education*, 69(6), 931-946. doi: 10.1007/s10734-014-9814-1
- Forskningsstyrelsen, U.-o. (2021). *Danske studerendes læringsmiljø og trivsel i et nordisk perspektiv. urostudent VII. En sammenligning mellem de nordiske lande*. Retrieved from <https://ufm.dk/publikationer/2021/danske-studerendes-laeringsmiljo-og-trivsel-i-et-nordisk-perspektiv>
- Harboe, T. (2009). Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN) – før, nu og fremover. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 4(7), 3-9. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v4i7.5591>
- Jensen, L., Price, L., & Roxå, T. (2020). Seeing through the eyes of a teacher: differences in perceptions of HE teaching in face-to-face and digital contexts. *Studies in higher education (Dorchester-on-Thames)*, 45(6), 1149-1159. doi: 10.1080/03075079.2019.1688280
- Keiding, T.B., & Qvortrup, A. (2015). DUT som didaktisk felt – en empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006-2013. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10(19), 8-21. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v10i19.8821>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. doi: 10.1080/13540600902875332
- Laursen, P.F. (2003). Universitetspædagogikkens barndom – og DUN's. In *Universitetspædagogik år 2003: Dansk Universitetspædagogisk Netværk*.
- McNaughton, S.M., & Billot, J. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 644-658. doi: 10.1080/13562517.2016.1163669
- Murray, D.S. (2019). The precarious new faculty majority: communication and instruction research and contingent labor in higher education. *Communication Education*, 68(2), 235-245. doi: 10.1080/03634523.2019.1568512
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193-205. doi: 10.1080/1360144X.2015.1029929
- Stage, A.K., & Aagaard, K. (2019). Danish universities under transformation: Developments in staff categories as indicator of organizational change. *Higher Education*, 78(4), 629-652. doi: 10.1007/s10734-019-00362-y
- Stenalt, M.H. (2020). Researching student agency in digital education as if the social aspects matter: students' experience of participatory dimensions of online peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15. doi: 10.1080/02602938.2020.1798355
- Stigmar, M., Körnefors, R., & Pagden, N. (2012). The modified role of university teachers in ICT-supported flexible learning. *Int. Dec. Tech.*, 6(2), 113-121. doi: 10.3233/idt-2012-0128
- Sutherland, K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261-273. doi: 10.1080/1360144X.2018.1524571
- Tofteskov, J. (2016). Fra adjunkt pædagogikum til universitetspædagogikum. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 4-8. doi: <https://doi.org/10.7146/dut.v11i21.23842>
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240. doi: 10.1080/0729436022000020742
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019a). *Strategiske rammekontrakter 2018-2021*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet, Styrelsen for Institutioner og Uddannelsesstøtte.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2019b). *Uddannelses- og Forskningspolitisk Redegørelse 2019*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser. (2015). *Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. Retrieved from København: www.ufm.dk/kvalitetsudvalget
- Udvalg om bedre universitetsuddannelser. (2018). *Universitetsuddannelser til fremtiden*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.

- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog*. Frederiksberg: Frydenlund.
- 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*, 31, 100365. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>
- van Lankveld, T., Thampy, H., Cantillon, P., Horsburgh, J., & Kluijtmans, M. (2021). Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. *Medical Teacher*, 43(2), 124-136. doi: 10.1080/0142159X.2020.1838463
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623-641. doi: 10.1007/s10734-020-00561-y
- Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of educational research*, 86(4), 981-1015. doi: 10.3102/0034654315626801

Global sundhed i dansk perspektiv

Om globaliseringens indflydelse på sundhed, sundhedsprofessionelle og sundhedspraksis i Danmark.

Djøf Forlag

BESTIL BOGEN NU

