



Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

Tema

Autentisk læring

Årgang 16 nr. 29 / 2020

Titel

**Eksempel, eksemplaritet, erfaring
Om iterativ autencitet i læring**

Forfattere

Palle Nørgaard, Magnus Hultberg

Sidetal

105-118

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN

URL

> <http://dun-net.dk/>

**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

Eksempel, eksemplaritet, erfaring

Om iterativ autenticitet i læring

Palle Nørgaard^{a,1}, Magnus Hultberg^b

^a Turisme Management, Serviceøkonom, Erhvervsakademi Aarhus

^b Event Management, Serviceøkonom, Erhvervsakademi Aarhus

Faglig artikel, fagfællebedømt

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

Indledning

Udgangspunktet for denne artikel er fire års erfaringer med faget "Frivilligledelse i praksis (FIP)", et valgfag på andet semester på Serviceøkonomuddannelsen, en videregående uddannelse placeret på De Danske Erhvervsakademier. Fagets indhold er bestemt ud fra et nyt behov i forhold til de jobfunktioner, som serviceøkonomerne søger mod. Det faglige indhold i "Frivilligledelse i praksis (FIP)" er udarbejdet på baggrund af et forudgående 2-årigt samarbejde omkring en analyse af frivilliges oplevelser med at deltage i events. Efter denne undersøgelse blev det vurderet, at serviceøkonomuddannelsen havde brug for at udbygge sin faglighed i denne retning. Uddannelsen sigter bl.a. mod at uddanne til koordinerende funktioner i eventsammenhæng, hvor frivillig arbejdskraft ofte er en del af feltet². Fagets undervisningsdesign, som stadig er under udvikling, bør evalueres yderligere, men vi deler her vores foreløbige erfaringer med oplevet autenticitet gennem praksisarena og længerevarende involvering af de studerende.

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

¹ Kontakt: pano@eaaa.dk

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

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

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

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

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

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

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

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

Autenticitet og deltagelse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Den eksemplariske indlæring

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

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

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

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

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

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

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

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

Praksisarenaen

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

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

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

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

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

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

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

Fagets struktur

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

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

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

(Erhvervsakademi Aarhus 2019, 10)

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

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

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

Læringsfaserne

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

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

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

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

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

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

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

Fagets indhold

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

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

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

Mere konkret er fagindholdet rammesat i følgende generelle form:

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

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

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

Temaet kulturanalyse

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

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

Temaet motivation

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

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

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

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

Temaet konflikthåndtering

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

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

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

Temaet ledelse

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

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

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

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

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

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

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

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

Konklusion

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

Referencer

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

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