

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

Tema

Autentisk læring

Årgang 15 nr. 29 / 2020

Titel

Klyngevejledning som *driver* for specialestuderendes videnskabelsesproces

Forfattere

Jette Seiden Hyldegård, Hanne Nexø Jensen

Sidetal

87-104

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

Klyngevejledning som *driver* for specialestuderendes videnskabelsesproces

Jette Seiden Hyldegård^{a,1}, Hanne Nexø Jensen^b

^a Institut for Kommunikation, Københavns Universitet

^b Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

Videnskabelig artikel, fagfællebedømt

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

Introduktion

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

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

¹ Kontakt: j.hyldegaard@hum.ku.dk

Københavns Universitet (KU) (Statskundskab) siden starten af år 2000. Dels er termen valgt for at undgå sammenblanding med skrivegrupper, gruppearbejde eller *groups*, hvor studerende arbejder på egen hånd uden en underviser².

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

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

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

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

En central læringsskabende aktivitet i forbindelse med klyngevejledning er feedback, der af Hattie og Timperley (2007, 81) defineres som "en tilbagemelding fra en person (underviser, medstuderende) om ens præstation eller forståelse" [i en læringskabende kontekst]. Det er afgørende, hvordan feedback forberedes, formidles og modtages, så viden ikke blot transmitteres til/fra medstuderende og vejleder, men at feedbackaktiviteter indgår som del af en dialogisk proces og praksis. Ifølge Dysthe et al. (2006) er det netop interaktionen mellem "flere stemmer" ("multivoicedness"³) og perspektiver, der er nødvendig, hvis (ny) viden og læring skal opstå og udvikles i klyngen. Dialog opstår omvendt ikke, hvis studerende "bare venter på, at det bliver deres tur". Nicol, Thomsen og Breslin (2014) fremhæver særligt feedback-"producing" som motor for at fremme de studerendes kritiske sans, argumentations- og refleksionsevner. Gennem det at give andre feedback, lærer den studerende at evaluere og vurdere videnskabeligt materiale og dermed også at kunne forbedre egen opgave (Nicol, 2011, 3). I tillæg til Nicol et al. (2014) har Shute (2008) på baggrund af et systematisk forskningsreview formuleret konkrete retningslinjer for fremstilling af formativ feedback⁴. Det er bl.a. vigtigt at fokusere på opgaven (ikke personens performance) og samtidig have blik for, at timing, affektive og individuelle karakteristika kan indvirke på modtagerens læringsudbytte af feedbacken. Lene Tanggaard (2020) stiller skarpt på, at vi også skal turde give sagligt kritiske tilbagemeldinger på andres opgaveløsning, som her kunne være studerendes bidrag ifm. klyngevejledning. Frem for at pakke "afvisningen" ind kan den i stedet føre til kreativitet og læring, hvis modtageren forstår, at kritikken ikke handler om hans/hendes person, men netop om "sagen". At forløse afvisningens potentiale forudsætter imidlertid stærke fællesskaber, som her svarer til stærke klyngefællesskaber og en tryk feedbackkultur.

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

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

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

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

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

To undersøgelsesspørgsmål har guidet pilotstudiet:

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

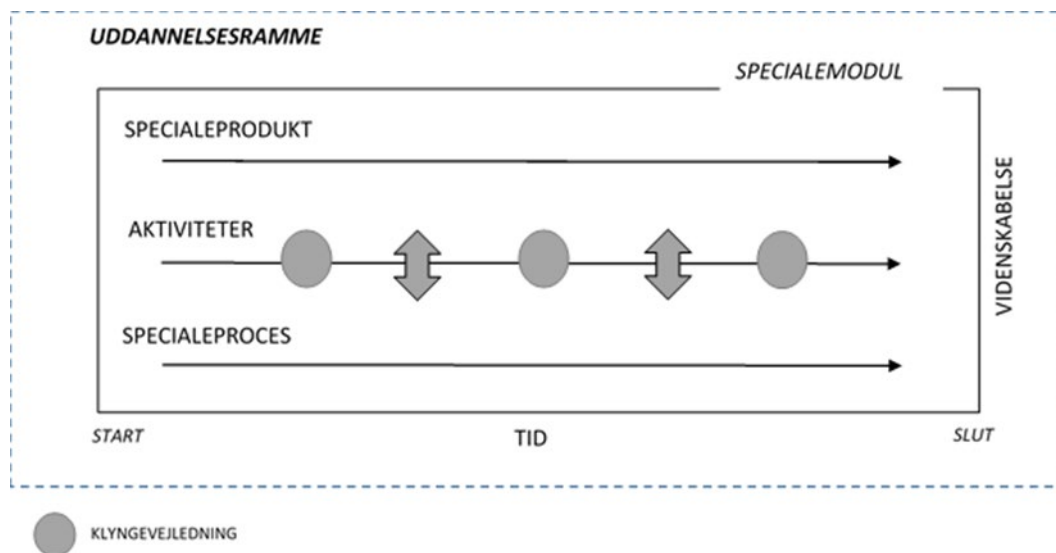
Artiklen er struktureret i fem afsnit. Efter en kort rammesættende beskrivelse i afsnit to af videnskabelse og klyngevejledning som forskningslignende praksis i forbindelse med specialeforløb beskrives pilotstudiets deltagere og undersøgelsesdesign i afsnit tre. I afsnit fire bliver undersøgelsens resultater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

Videnskabelse

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

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

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



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

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

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

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

Klyngevejledning om en forskningslignende praksis på specialeniveau

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

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

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

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

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

Undersøgelsen

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

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

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

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

Deltagere

De 18 specialeskrivere var i alderen 24-30 år og fordelte sig med henholdsvis 10 studerende i klynge 1 (K1) og 8 studerende i klynge 2 (K2). Kønsfordelingen var skæv i forhold til den samlede specialepopulation, da tre ud af fire respondenter var kvinder. Fire ud af fem skrev i en gruppe (2 personer) fordelt med fire 2-personers grupper i K1 og tre 2-personers grupper i K2 foruden to individuelle projekter i hver klynge. 15 ud af 18 havde tidligere gjort erfaring med klyngevejledning. Vejlederen havde mere end 25 års vejledningserfaring, herunder erfaring med at aktivere og inkludere studerende i klyngevejledning⁶.

Rammer for klyngevejledning

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

Dataindsamling

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

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

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

⁶ Vi takker de studerende for deres medvirken i pilotstudiet.

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

Tabel 1: Specialeforløbet med klyngeomøder og dataindsamling undervejs

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

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

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

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

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

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

Databearbejdning

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

Resultater og diskussion

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

Feedback

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Klyngevejledningens aftryk på specialeprocessen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Andre iagttagelser

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

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

Begrænsninger

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

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

Konklusion og perspektivering

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

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

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

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

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

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

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

Referencer

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

- Baker, M.; Cluett, E.; Ireland, L.; Reading, S. & Rourke, S. (2014). Supervising undergraduate research: A collective approach utilising groupwork and peer support. *Nurse Education Today*, 34(4), 637-642. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.05.006>
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260
- Bengtzen, S. & Sandholm Jensen, G. (2015). Online supervision at the university - A comparative study of supervision on student assignments face-to-face and online. *Læring og Medier*, 8(13). <https://doi.org/10.7146/lom.v8i13.19381>
- Damsholt, T., Jensen, H.N. & Østerberg Rump, C. (2018). Integration af forskning og undervisning: udfordringer og muligheder for fælles videnskabelse. I: Damsholt, T., Jensen, H.N. & Østerberg Rump, C. Videnskabelse på Universitetet – veje til integration af forskning og undervisning. Frb.: Samfundslitteratur, 13-30
- Damsholt, T & Sandberg, M. (2018). Det gør en kæmpe forskel for mig, at nogen skal bruge det, jeg laver” – studerendes motivationer og udfordringer ved integration af forskning og undervisning. I: Damsholt, T., Jensen, H.N. & Østerberg Rump, C. Videnskabelse på Universitetet – veje til integration af forskning og undervisning. Frb.: Samfundslitteratur, 31-56
- Darsø, L. (2019). Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence. 2. udgave 2019. Kbh.: Samfundslitteratur
- Dysthe, O.; Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112
- Healey, M. (2005). "Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning". R. Barnett (red.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 67-78
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. York: Higher Education Academy
- Heron, J. & P. Reason (2008). Extended Epistemology within a Co-operative Inquiry. I P Reason and H. Bradbury (red.). *The SAGE Handbook of Action Research Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications: 366-380
- Hvass, H. & Heger, H. (2018). Brugbar peer feedback: instruktion og træning før de studerende selv kan give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 59-70
- Hyldegård, J. (2006). Using diaries in group based information behaviour research – a methodological study. *Information interaction in context: International Symposium on Information Interaction in Context, IliX 2006* (261-274). Kbh.: ACM Press

- Hyldegård, J. & Roued-Cunliffe H. (2016). Feedback i klynger, nye roller og kompetencer – en undersøgelse af klyngevejledning på IVA. Kbh., KU, Rapport
- Informationsordbogen (2020). Videnskabelse. Sidst besøgt 7. juni 2020. <http://www.informationsordbogen.dk/concept.php?cid=3040>
- Ingemann, J.H.; Kjeldsen, L.; Nørup, I. & Rasmussen, S. (2018). Kvalitative undersøgelser i praksis. Viden om mennesker og samfund. Frederiksberg. Samfundslitteratur
- Jensen, H.N. (2015). Opgave- og skrivevejledning i klynger. Håndbog for undervisere og vejledere på videregående uddannelser. Frb.: Samfundslitteratur
- Jensen, H.N. (2018). Klyngevejledning som bindeled mellem forskning og undervisning. I: Damsholt, T., Jensen, H.N. & Østerberg Rump, C., Videnskabelse på Universitetet – veje til integration af forskning og undervisning. Frb.: Samfundslitteratur, 197-216
- Jørgensen, P.S. & Rienecker, L. (2013). Teksten i vejledning - vejledning på tekst. i Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J. & Ingerslev, G.H. (red.). Universitetspædagogik. Frb.: Samfundslitteratur, 351-368
- Lahenius, K., & Ikävalko, H. (2014). Joint supervision practices in doctoral education – A student experience. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 427-446. doi: 10.1080/0309877X.2012.706805
- Lillejord, S. & Dysthe, O. (2008). Productive learning practice – a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work*, 21(1), 75-89, DOI: 10.1080/13639080801957154
- Man, D.; Xu, Y. & O’Toole, J.M. (2018). Understanding autonomous peer feedback practices among postgraduate students: a case study in a Chinese university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4), 527-536
- Mcfarlane, J. (2010). Group supervision: an appropriate way to guide postgraduate students? *Acta Academica*, 42(4), 148-170
- Von Müllen, R., Bechmann Jensen, T., & Hansen, H. (2018). Feedback i studenterperspektiv: en kvalitativ analyse på to samfundsvidenskabelige uddannelser. Københavns Universitet: Det Samfundsvidenskabelige Fakultet
- Nicol, D.; Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in Higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122
- Nicol, D. (2011). Developing students' ability to construct feedback. Enhancement Themes. Glasgow: The Quality Assurance Agency for Higher Education
- Nordentoft, H.M.; Thomsen, R. & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65 (5), 581-593. doi: 10.1007/s10734-012-9564-x
- Nordentoft, H.M.; Hvass, H.; Mariager-Anderson, K.; Bengtsen, S.S.; Smedegaard, A. & Warrer, S.D. (2019). Kollektiv akademisk vejledning: fra forskning til praksis. Aarhus: Aarhus universitetsforlag

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