

Ubehagelig udvikling

Mette Krogh Christensen¹, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Abstract

Den nye normal er blevet digital – eller det troede vi, mens corona-pandemien stod på og i månederne, der fulgte. Nu er der løbet mere vand i åen og vi er blevet klogere – eller er vi? For hvad har vi egentlig lært af den periode, hvor universiteterne lukkede ned for campus-undervisningen? Hvad betyder det for universitetsundervisernes identitet? Betyder det noget overhovedet? I denne artikel vil jeg bidrage med et indlæg til debatten om, hvad vi kan lære af ubehaget i situationer, hvor der sker en dramatisk ændring af vilkårene for undervisning, eksemplificeret ved dengang i 2020-2022, hvor midlertidig fjernundervisning var hverdag.

Indledning

Mange universitetsundervisere følte ubehag under corona-pandemiens nedlukning af campusundervisning (Christensen et al., 2022). Fedt nok med et par hjemmearbejdsdage, men sjovt var det ikke, da midlertidig fjernundervisning blev dagligdag i månedsvis – gentagne gange – uden at man i virkeligheden var ordentligt forberedt på det. Nuvel, langt de fleste undervisere havde i februar 2020 sandsynligvis allerede stiftet bekendtskab med digitaliserede former for undervisning, men de færreste havde tænkt tanken til ende, at man som underviser ikke havde noget andet pædagogisk valg end at gå online hjemme fra privaten. Sådan set var undervisningsfriheden sat på standby, og det førte til et ubehag, vi bør lære af og forsøge at forstå, i stedet for at skubbe det væk som en entydig negativ ting, der er overstået – indtil næste gang, at der bliver vendt op og ned på universitetsundervisningen. Inden jeg går videre med at drøfte, hvad vi kan lære af ubehaget fra corona-pandemiens dramatiske ændring af undervisningskontekster på universiteterne, vil jeg dvæle lidt ved selve ubehaget. For i det øjeblik, man begynder at forholde sig nysgerrigt til ubehaget, bliver der skabt en sprække – man kunne også kalde det en læringsmulighed – mellem 'mig' og følelsen af ubehag; mellem, hvordan jeg forstår mig selv som underviser og det ubehag, jeg følte i en situation, hvor mine pædagogiske kompetencer og værdier var udfordrede ud over det sædvanlige.

Ubehag

Ubehag kan være en *momentan oplevelse* af at befinde sig i en situation, hvor man træder et skridt ud over ens hidtidige grænse for formåen, eller hvor man skal præstere på et niveau, man ikke har været på før. Ubehag kan også være en snigende følelse af ikke at være tro mod ens værdier, mål og overbevisninger, eller at man oplever en *konstant undertone* af noget, der ikke er, som det skal være. Således beskrevet i bogen Ubehag er ubehaget en uundgåelig del af det at være et tænkende menneske (Søgaard, 2020). Verden er et komplekst og uoverskueligt sted, og derfor er man som menneske i et underskudsforhold til verden. Man forsøger at

¹ mette.k.christensen@au.dk

kontrollere, kompensere og opnå balance, dels for at undgå ubehaget ved underskudsforholdet og dels for at skabe klarhed. Inden for pædagogik kan man tale om ubehaget i zonen for nærmeste udvikling (Daniels, 2007), hvor det gode og funktionelle (produktive) ubehag starter på grænsen af det, man i forvejen mestrer, og det, man med hjælp og vejledning fra kollektivet (og netop ikke ved egen hjælp) kan komme til at mestre (Bruner, 1984). Det funktionelle ubehag er der, hvor man for en tid træder ud af behaget og ind i usikkerheden – fysisk, mentalt, socialt – hvor der er noget på spil, som kan løfte kompetencer og præstationer til et nyt niveau. På den anden side af zonen for nærmeste udvikling ligger det farlige og dysfunktionelle ubehag. Der, hvor man mutters alene bliver udsat for en uklar og uoverskuelig udfordring, som langt overgår ens individuelle grænse og kapacitet, og hvor man føler magtesløshed og meningsløshed. Følelsen af ubehag er en klar indikator for, at man er ved at nå en grænse. Når ubehaget bliver dysfunktionelt, har man overskredet en vigtig grænse. Ifølge den amerikanske psykolog Jerome S. Bruner (Bruner, 1984; Bruner, 1986) var det netop Vygotsky's kollektive dimension af begrebet zonen for nærmeste udvikling, der adskiller følelsen af funktionelt ubehag ved at betræde nyt og ukendt terræn fra følelsen af dysfunktionelt ubehag, der handlingslammer og skaber utryghed. Tilstedeværelsen af 'kollektivet' i form af eksempelvis inspiration fra en underviser eller samarbejdet med en gruppe kollegaer, der i kraft af ekspertise og erfaring hjælper med at overskride grænsen mellem det allerede kendte til det endnu-ikke kendte, var i Vygotskys optik helt afgørende for, om ubehaget i zonen for nærmeste udvikling åbner op for nye lag af læring. Det kan imidlertid være svært at vide hvor ens egen grænse går. Men da den nye normal blev digital i foråret 2020 (Watermeyer et al., 2021) mødte mange undervisere – også alle dem der har ressourcer (personlige, faglige, sociale, økonomiske) til at befinde sig godt i zonen for nærmeste udvikling, vil jeg vove at påstå – en grænse, de ikke kendte.

Ubehaget, når inkorporerede vilkår for undervisning ændrer sig

Universitetsundervisere skal i dag være fleksible og ansvarlige for kontinuerlig facilitering og rammesætning af studerendes læring. Det gælder også i kriser som for eksempel omfattende curriculumreformer og gennemgribende strukturændringer på uddannelsesområdet, der fundamentalt ændrer kendte og inkorporerede vilkår. Kriser minder os om, hvor vigtigt det er at kunne navigere i forskelligartede og ukendte undervisnings- og læringskontekster for at opretholde – endsige udvikle – god undervisning. Det er erfaringen fra de seneste års forandring i universiteternes vilkår for undervisning, at der ligger et pres på undervisere om at transformere deres undervisningstilgange hen imod digitale formater (Christensen et al., 2022; Guy & Arthur, 2020; Stenalt et al., 2023). Det er også erfaringen, at når kritiske situationer på undervisnings- og uddannelsesområdet kalder på markant udvikling af den eksisterende praksis, er det hensigtsmæssigt, både som individ og som institution, at være opmærksom på det ubehag, der ofte følger med, når underviseridentiteten sættes under pres i transformativ processer – som for eksempel i overgangen fra fysisk til digital undervisning (McNaughton & Billot, 2016) og i forbindelse med dybdegående strukturelle forandringer i organisationen (Dugas et al., 2020).

Resultaterne fra en dansk undersøgelse, hvor vi undersøgte, hvordan underviseridentiteten blev påvirket af det pludselige skift i undervisningskontekst da universiteterne aflyste campusundervisning til fordel for fjernundervisning, viser, at en form for praktisk sans (Bourdieu, 1998) udgør et grundvilkår og en ressource for underviserne (Christensen et al., 2022). Det vil sige, at en årelang erfaring med forskellige fysiske undervisningskontekster er blevet til kropsligt forankrede dispositioner og dermed en internaliseret viden. På den måde er praktisk sans en form for tavs viden, som underviserne navigerer efter, og som manifesteres i underviseridentiteten. I undersøgelsen konkluderer vi, at den pludselige ændring i grundvilkåret i undervisningskonteksten – fra fysisk til digital – har betydet en markant oplevelse af tab af den kropsligt forankrede underviseridentitet og af muligheden for at bruge den praktiske sans for undervisning. Oplevelsen af tab er relateret til tre dimensioner af undervisningen: 1) en manglende fornemmelse for stemningen og aktiviteten i klasserummet,

2) et fravær af nonverbal feedback fra studerende, og 3) et tab af gensidig visuel kontakt mellem studerende og underviser. Samlet set viste det sig, at den manglende fornemmelse for klasserummet som følge af fraværet af nonverbal feedback fra studerende og tab af gensidig visuel kontakt var helt afgørende for undervisernes følelse af ubehag. Underviserne i undersøgelsen gav udtryk for, hvordan de brugte deres sans for klasserummet som et pædagogisk redskab til at guide deres undervisning, dvs. til at justere undervisningen og være fleksibel i forhold til de studerendes feedback og reaktioner i nuet. Denne praktiske sans kan ikke reduceres til en af de fysiske sanser, men er derimod mere sammenlignelig med en bestemt energi i klasserummet eller en mavefornemmelse for, hvordan undervisningen føles og fornemmes. Er der en umiddelbar kontakt til de studerende? Er de med på, hvad der foregår? Er der en god stemning? Er der behov for at justere noget eller gentage en pointe? Er der nogen, der skal opmuntres lidt, eller nogen, der har lyst til at sige noget? Er vi på rette vej sammen? Konsekvensen af nedlukningen af de fysiske rum blev, at nogle underviserne følte sig afskåret fra at tilpasse undervisningen til deres studerendes behov i løbet af timen. Netop fornemmelsen for, hvordan de studerende har det, og hvordan de deltager i undervisningen, viste sig at være en afgørende pædagogisk og meningsgørende ressource for underviserne.

Underviseridentitet in times of trouble

Den praktiske sans er imidlertid ikke kun et funktionelt pædagogisk redskab, men også et spørgsmål om en grundlæggende tilgang til livet, som kan sidestilles med fornemmelse af identitet (Costa et al., 2016). Når undervisere udøver deres praktiske sans, giver de i virkeligheden udtryk for en dyb præference for en bestemt måde at undervise på, der bygger på inkorporerede vilkår for undervisningen. For manges vedkommende har dette været ensbetydende med fysisk tilstedeværelse i samme fysiske rum – det, vi i post-corona-lingo kalder IRL: in real life. En følge deraf var, at nogle undervisere oplevede dalende motivation, nedbrudt selvforståelse og nedsat jobtilfredshed – eller kort sagt: ubehag! Når underviserens praktiske sans sættes ud af spil, opstår et nærmest eksistentielt ubehag, der sætter spørgsmålstejn ved undervisningen som en meningsfuld praksis i det hele taget. Som en underviser skrev til mig efter at have læst om undersøgelsen i et nyhedsbrev:

'Jeg føler det lige som I har beskrevet det og følte især en voksende blokade hver gang jeg prøvede at tilpasse og opdatere min undervisning fra gang til gang. Jeg brugte masser af tid på det, blev ved med at ændre slides og mistede motivationen at optage en video. Jeg fornemmede faktisk en fysisk modvilje mod optagelsen til sidst. Jeg har overvejet at ikke tilbyde videoforelæsning, dvs. slides med speak-over, eller droppe undervisningen til næste semester [...] Men hvad konkluderer vi så: Skal vi 'gamle' opgive videoer og overlade det til Youtube-generationen og insistere på at gøre det fysisk? Eller bare anerkende at det er svært og så få støtte til optagelser med ordentlige mikrofoner, powerpoint der virker og kendskab til programmers indstillinger til optimering af lyd, grafiske hjælpemidler, etc. og kollega feedback?' Email fra underviser d. 10. marts 2023.

Hvad skal man svare? Der er tydeligvis meget på spil her: generationskløfter, identitetstvivl og fysisk ubehag. Det er langt fra trivielt at tale om undervisning! Jeg svarede:

'Jeg tror at løsningen fremadrettet er en kobling af flere ting, men især tre ting:

1) Implementering af 'collegial sparring' som arbejdsform blandt undervisere i forhold til at opbygge underviseridentitet og en komfortabel følelse i det digitale univers – når man er sammen med en kollega bliver det legitimt at drøfte udfordringer, og man kan hjælpe hinanden gennem frustrationer.

2) Afsætte tid til en pædagogisk begrundet argumentation for at undervisning skal foregå online, på

Zoom eller streames. Under covid-19 var vi tvunget til det, men nu kan vi i højere grad bruge pædagogiske (og forskningsbaserede) begrundelser for at lægge undervisningen online eller ej. Forskningen har vist at fysisk nærvær betyder noget for læring, og samtidig har forskning også vist at onlineformater som Zoom, videomateriale og streamede forelæsninger kan være effektive for studerende og undervisere, der af forskellige grunde ikke kan deltage i den fysiske undervisning.

3) Aktiv brug af de læringsressourcer, som siden covid-19 er blevet udviklet til undervisere, for hvem det digitale ikke er førstevalget.' Email fra mig d. 13. marts 2023.

I mit svar – og jeg erkender, at det kunne være bedre – ligger der en anerkendelse af underviseren som en sansende og stillingstagende person (van Dijk et al., 2020), der har brug for kollektivet til at være i og lære af ubehaget ved nye og ukendte undervisningskontekster, for derved at udstrække sin underviseridentitet til at kunne møde de komplekse pædagogiske udfordringer, det moderne universitet i al dets mangfoldighed byder på i dag. At ubehaget er en helt reel og meget naturlig omstændighed i forandringsprocesser er på det seneste blevet beskrevet i flere studier, som viser, at nedlukningen af universiteterne i nogle tilfælde blev imødegået ved etableringen af spontane, selvinitierede netværk mellem ligestillede universitetsundervisere, som brugte netværket til at tale om og lære af følelsen af ubehag i den kritiske situation, som de selv, deres uddannelsesinstitution – ja, hele verden – stod i (Collective et al., 2021; Dinu et al., 2021; Joseph et al., 2022). Disse studier antyder, at ved at opsoge den sociale identitet som undervisere i en trængt situation skiftede ubehaget karakter fra en dysfunktionel følelse til en funktionel kapacitet, som de enkelte undervisere brugte til at udvikle deres underviseridentitet på et meget kritisk tidspunkt.

Uanset om underviseren i det daglige bemærker det eller ej, er underviseridentiteten et organiserende og strukturerende element i alle underviseres professionelle beslutningstagen og pædagogiske handlinger (McNaughton & Billot, 2016; van Lankveld et al., 2021) og derfor også et afgørende element i tilrettelæggelsen af digitale såvel som fysiske læringsmiljøer på universiteterne (Jensen et al., 2020). En af de efter min mening mest brugbare definitioner på underviseridentitet er beskrevet af den hollandske professor i pædagogik Geert Kelchtermans (Kelchtermans, 1993, 2009, 2023). Han forklarer at underviseridentitet af relationen mellem to domæner: på den ene side den professionelle selvforståelse (dvs. underviserens selvværd, jobmotivation, opfattelse af undervisningsopgaverne og fremtidige perspektiver i undervisergerningen), og på den anden side den subjektive pædagogiske teori (dvs. underviserens egen forståelse af og grundlæggende værdier i forhold til, hvad meningsfuld undervisning og uddannelse er). De to domæner interagerer og adresserer kompleksiteten i arbejdet som universitetsunderviser, hvor professionel beslutningstagning og pædagogiske vurderinger foretaget af underviseren er tæt forbundet med underviserens selvforståelse og følelse af motivation og meningsfuldhed. Det betyder selvsagt, at rollen og positionen som underviser er sensitiv overfor strukturelle ændringer og menneskelige forandringer over tid. At underviseridentitet faktisk betyder noget for andre end underviseren selv fremgår af et solidt litteraturreview, der viser, at en underviseridentitet præget af mod og tro på egne evner til at organisere og udføre nødvendige handlinger for at skabe god undervisning har en positiv sammenhæng med kvaliteten af studerendes regulering af læring og interaktioner i klasserummet samt underviserens arbejdsglæde og trivsel (Zee & Koomen, 2016). Det bliver for omfattende her at diskutere bredden og dybden af begrebet underviseridentitet, fordi forståelsen af identitet trækker på flere teoretiske og filosofiske traditioner (se for eksempel Elliott, 2019 og Trautwein, 2018). Afslutningsvist vil jeg i stedet vende tilbage til spørgsmålet om, hvad vi kan lære af underviserens ubehag ved at stå tæt ved den yderste grænse af zonen for nærmeste udvikling.

Hvad har vi lært?

Vi har lært, at det at lære at undervise i nye og ukendte kontekster er ubehageligt. Vi har også lært, at følelsen af ubehag er et vilkår, når mennesker og organisationer udvikler sig. Derfor skal vi lære at træde ind i ubehaget når det virkelig gælder, for samfundet har brug for, at vi ind imellem gør en særlig indsats.

Ubehag er en følelse forbundet med modvilje, som kræver to ting for at følelsen bliver en funktionel kapacitet hos undervisere: *støtte og mod*. Når de to betingelser er til stede, er *ubehagelig udvikling* et læringspotentiale. Ubehaget skal så at sige inviteres indenfor i vores identiteter som undervisere og blive en del af vores fortælling om, hvem vi er og hvordan vi er. På den måde kan vi nemlig tage ejerskab over følelsen af ubehag og forholde os nysgerrigt til ubehaget når – og ikke hvis – det opstår.

At udvikle sig som underviser er en nuanceret proces, der involverer et komplekst samspil mellem underviserens viden og færdigheder, følelser (især følelser af ubehag), motivation og identitet, og muligheden for samarbejde og støtte i underviserens daglige undervisningskontekst. Ikke alle disse dimensioner er lige succesrigt understøttet endelige kultiveret på organisatorisk niveau på universiteterne. Interessen synes stadig at samle sig langt mest om undervisernes viden og færdigheder, hvorimod underviserens følelser, motivationer, identitet og kollegiale samarbejdsformer negligeres eller i bedste fald overlades til den enkelte underviser, selvom solid forskningsbaseret viden anbefaler det modsatte. Denne organisatorisk udfordring er i sig selv ubehagelig at tænke på – men på den produktive og funktionelle måde, forstås, for hvis vi tør gå ind i ubehaget, er der grobund for læring.

Referencer

- Bourdieu, P. (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Polity Press.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1984(23), 93-97. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842309>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Christensen, M. K., Nielsen, K.-J. S., & O'Neill, L. D. (2022). Embodied teacher identity: a qualitative study on 'practical sense' as a basic pedagogical condition in times of Covid-19. *Advances in Health Sciences Education*, 27(3), 577-603. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10102-0>
- Collective, M., Myles-Baltzly, C. C., Ho, H. K., Richardson, I., Greene-Rooks, J., Azim, K. A., Frazier, K. E., Campbell-Obaid, M., Eilert, M., & Lim, S. R. (2021). Transformative Collaborations. *International Perspectives in Psychology*, 10(4), 225-242. <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000029>
- Costa, C., Murphy, M., & Costa, C. (2016). *Theory as method in research: on Bourdieu, social theory and education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. In H. Daniels, J. V. Wertsch, & M. Cole (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 307-331). Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI: 10.1017/CCOL0521831040.013>
- Dinu, L. M., Domett, E. J., Baykoca, A., Mehta, K. J., Everett, S., Foster, J. L. H., & Byrom, N. C. (2021). A Case Study Investigating Mental Wellbeing of University Academics during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(11), 702. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/11/702>
- Dugas, D., Stich, A. E., Harris, L. N., & Summers, K. H. (2020). 'I'm being pulled in too many different directions': academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times. *Studies in Higher*

Education, 45(2), 312-326. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1522625>

Elliott, A. (2019). *Routledge Handbook of Identity Studies* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315626024>

Guy, B., & Arthur, B. (2020). Academic motherhood during COVID-19: Navigating our dual roles as educators and mothers. *Gender, Work & Organization*, 27(5), 887-899. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/gwao.12493>

Jensen, L., Price, L., & Roxå, T. (2020). Seeing through the eyes of a teacher: differences in perceptions of HE teaching in face-to-face and digital contexts. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1149-1159. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688280>

Joseph, D., Lahiri-Roy, R., & Bunn, J. (2022). A trio of teacher education voices: developing professional relationships through co-caring and belonging during the pandemic. *Qualitative Research Journal*, 22(2), 157-172. <https://doi.org/10.1108/QRJ-04-2021-0045>

Kelchtermans, G. (1993). Teachers and Their Career Story: A Biographical Perspective on Professional Development. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 198-217). The Falmer Press.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>

Kelchtermans, G. (2023). Narrative and biography in teacher work lives and development☆. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Fourth Edition) (pp. 106-112). Elsevier. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04019-7>

McNaughton, S. M., & Billot, J. (2016). Negotiating academic teacher identity shifts during higher education contextual change. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 644-658. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1163669>

Stenalt, M. H., Nøhr, L., Løkkegaard, E. B., & Mathiasen, H. (2023). Underviseres digitale undervisningskompetencer post-corona. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 15(27). <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/134150>

Søgaard, A. (2020). *Ubehag: et nyt syn på præstation* (1. udgave. ed.). Mesterværkstedet.

Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>

van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>

van Lankveld, T., Thampy, H., Cantillon, P., Horsburgh, J., & Kluijtmans, M. (2021). Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. *Medical Teacher*, 43(2), 124-136. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838463>

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81(3), 623-641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of educational research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

Betingelser for brug af denne artikel

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

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

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

© **Copyright**
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
Dansk Universitetspædagogisk Netværk