

DUUT

Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

**BÆREDYGTIG  
UDDANNELSE**

ÅRGANG 18

**NR.34  
/2023**

# Indholdsfortegnelse

## Leder

DUT har en central rolle i den danske universitetspædagogik.....1-3  
*Lars Ulriksen*

## Debatterede artikel

Ubehagelig udvikling.....4-10  
*Mette Krogh Christensen*

## Faglig artikel

Stilladsering af logbog som metode til reflekteret læring. En kvalitativ undersøgelse.....11-24  
*Aida Hougaard Andersen*

Fra forsøg til forankring: Flersproget faglig skrivning på bacheloruddannelsen i biokemi.....25-40  
*Sanne Larsen, Katja Årosin Laursen, Karen Skrivers*

## Videnskabelig artikel

Tilhør og anerkendelse – studenterperspektiver på psykosociale problemer i videregående uddannelse.....41-58  
*Lene Larsen, Aske Stigemo, Trine Wulf-Andersen, Lone Krogh, Annie Aarup Jensen*

## DUT Guide

DUT Guide on meaningful digital teaching-learning interactions.....59-69  
*Maria Hvid Stenalt, Dorte Sidelmann Rossen*

## Anmeldelser

Towards a Pedagogy of Higher Education.....70-73  
*Kasper Anthon Sørensen*

Pædagogisk kompetenceudvikling på de videregående uddannelser.....74-77  
*Hanne Nexø Jensen*

# DUT har en central rolle i den danske universitetspædagogik

**Lars Ulriksen**<sup>1</sup>, Institut for Naturfagenes Didaktik på Københavns Universitet og formand for DUN's bestyrelse

Siden 2006 har Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT) to gange om året bragt artikler fra og om universitetspædagogikken på danske universiteter. DUT blev ikke oprettet samtidig med Dansk Universitetspædagogisk Netværk (DUN), og beslutningen om, at DUN skulle udgive sit eget tidsskrift med en uafhængig redaktion, kan vel opfattes som et tegn på, at dér, midt i nullerne, var det universitetspædagogiske miljø i Danmark blevet tilstrækkeligt stort og etableret til at kunne bære et tidsskrift.

Forskning og udvikling inden for universitetspædagogik er stadig et ungt felt i Danmark, og DUT har en særlig og vigtig rolle i forbindelse med opretholdelsen og udviklingen af universitetspædagogik som såvel vidensfelt som miljø. Jeg vil pege på tre vigtige opgaver, DUT varetager.

## Vidensdeling, vidensproduktion og forskningsbaseret

Selvom universitetspædagogikken er et lille felt, foregår der en del vidensproduktion rundt omkring. Noget sker i forskningsprojekter – i nogle tilfælde projekter, som er udviklings- eller aktionsorienterede – og noget sker som opsamling og systematisering af erfaringer fra udvikling og undervisning over tid. Uanset hvordan og på hvilket grundlag erfaringerne er gjort, betyder muligheden for at formidle en systematisk opsamling og gennemlysning af erfaringerne, at der er en anledning til at sætte sig ned og faktisk bearbejde sine erfaringer mere systematisk, og det betyder, at andre undervisere, udviklere og forskere får mulighed for at trække på disse erfaringer. Det bidrager til, at undervisningen og udviklingen af undervisningen på universiteterne sker på et vidensbaseret grundlag, der er bredere end den enkelte underviser.

DUT har to slags artikler, som giver plads til forskellige slags vidensdelinger: de faglige artikler, som lægger vægt på formidling af erfaringer med at løse konkrete problemer knyttet til den universitetspædagogiske praksis, og videnskabelige artikler, som følger krav og standarder for forskning og forskningsrapportering med inddragelse og diskussion af teori og metode i forhold til undersøgelsen af det universitetspædagogiske spørgsmål, artiklen behandler. De videnskabelige artikler følger samme krav og standarder som internationale forskningstidsskrifter.

Der er en skønhed ved disse to formater, fordi de åbner for at kunne dele forskellige måder at skabe viden på og dermed også vise, at vidensproduktion kan foregå på forskellige måder. Samtidig er det en styrke, at en stor del af artiklerne i DUT er videnskabelige artikler, som lever op til kravene til forskningsviden. Det bidrager til at forskningsbasere såvel den pædagogiske side af universitetsundervisningen som den pædagogiske kompetenceudvikling af underviserne, f.eks. gennem universitetspædagogikum.

DUT er vigtig som et forum for deling af viden, som et rum for og en anledning til produktion af viden og som en adgang til den forskning, som kan bidrage til forskningsbaseringen af universitetsundervisningen i Danmark.

---

<sup>1</sup> ulriksen@ind.ku.dk

## **En dansk universitetspædagogisk viden**

De universitetspædagogiske kurser og udviklingsarbejder trak i de første 10-15 år af DUN's levetid især på international forskning. Forskning gennemført i udlandet og publiceret i internationale tidsskrifter er stadig af stor betydning for forståelsen af undervisning og læring på universitetet og som inspiration for udvikling af undervisning og uddannelser – men den kan ikke stå alene. Der er forskel på at bedrive universitetspædagogik i forskellige lande. Der er forskel på uddannelsernes opbygning, styring og finansiering, der er forskel på de studerendes forestillinger om at være studerende, og der er forskel på de pædagogiske og didaktiske traditioner på tværs af lande.

Derfor kan vi ikke én-til-én oversætte universitetspædagogisk forskning fra udlandet til danske forhold. Vi er nødt til at overveje, hvor den internationale viden ikke uden videre kan overføres, og frem for alt er der brug for at gennemføre universitetspædagogisk forskning i Danmark, på danske uddannelser og institutioner og med de danske og internationale studerende og undervisere, der er der.

Meget af den danske universitetspædagogiske forskning bliver publiceret internationalt, og det er også vigtigt at lade denne viden indgå i den internationale forskningsudvikling og -dialog. Men der er også brug for muligheden for at publicere i Danmark. Nogle forskningsspørgsmål og -resultater opfattes ikke altid som relevante af internationale redaktører, og der kan være en styrke i at kunne præsentere og diskutere forskningen ind i en dansk sammenhæng uden nødvendigvis at skulle gøre den forståelig for en international læsergruppe.

Der er brug for et rum for temaer, som har særlig dansk relevans og kan diskuteres inden for en dansk forståelsesramme. Denne forskning skal også kunne præsenteres på dansk, så vi udvikler et sprog til at tale om spørgsmålene på dansk, og fordi der kan være nogle nuancer, som formidles og forstås bedre, hvis både forfatter og læser bruger sit modersmål.

Samtidig er det en vigtig udvikling i DUT, at der både publiceres på dansk og på engelsk. Der er nemlig også brug for at formidle forskning og erfaringer fra en særlig dansk sammenhæng på engelsk, så disse bliver tilgængelige for de efterhånden mange undervisere på universiteterne, som ikke læser eller taler dansk. Samtidig betyder det, at internationale undervisere kan bidrage med deres videns- og forskningsbaserede erfaringer med universitetspædagogik i en dansk sammenhæng. DUT har en helt central rolle som et tosproget forum for spørgsmål af særlig dansk relevans.

## **DUT som fællesskab**

Den sidste rolle, DUT spiller, skal ikke undervurdes. To gange om året får man som læser adgang til tanker og indsigter fra undervisere, udviklere og forskere fra danske universiteter og højere læreanstalter. To gange om året bliver det synligt, at vi er del af et fagligt fællesskab på tværs af institutioner, uddannelser og hovedområder. Der er et universitetspædagogisk miljø i Danmark. Det er synligt til den årlige DUN-konference, men det manifesterer sig også i DUT – og det er vigtigt at blive mindet om, at der er åndsfæller andre steder i landet.

DUT er en vigtig del af den danske universitetspædagogiske forskning og udvikling. Jeg håber, at vi alle vil fortsætte med at bruge tidsskriftet og bidrage til det.

### **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 iht. ovenstående bibliografiske oplysninger

© **Copyright**  
DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**  
Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# Ubehagelig udvikling

Mette Krogh Christensen<sup>1</sup>, 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

---

<sup>1</sup> 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. Dér, 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 endsige 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., Dommert, 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

# Stilladsring af logbog som metode til reflekteret læring. En kvalitativ undersøgelse.

Aida Hougaard Andersen<sup>1</sup>, Institut for Psykologi, SDU

## Abstract

Logbog som metode til understøttelse af refleksion kan være med til at bygge bro over kløften mellem teori og praksis som beskrevet af bl.a. nyuddannede psykologer. Studiet undersøger betydningen for de studerendes læringsoplevelse af stilladsring af logbogsmetoden gennem organiserede refleksionsøvelser og feedback i et praksisfællesskab.

Skriftlige og mundtlige evalueringer blandt 30 kandidatstuderende på psykologi samt beskrivelser af egen læring i eksamensopgaverne danner sammen med en fokusgruppe datamaterialet for analysen.

Undersøgelsen viste, at refleksionsøvelserne uddybede og forankrede de studerendes læringsoplevelse og bidrog som et direkte afsæt til logbogsskrivningen. Peer-feedback bidrog til inspiration og fortrolighed med logbogsmetoden via aktiv deltagelse i praksisfællesskabet. Indsatsen ved logbogsskrivningen undervejs i faget mindskede generelt fokus på eksamensopgaven som præstation og tydeliggjorde læringsprocessen samt fokus på at studere. Via organisering af refleksioner i et praksisfællesskab samt peer-feedback fremmer logbogen som metode og eksamensform de psykologistuderendes læring og understøtter relationen mellem akademisk teori og psykologfaglig praksis.

## Introduktion

Psykologers uddannelse i Danmark starter med fem års universitetsstudie, der giver retten til at kalde sig psykolog. Den akademiske uddannelse skal ses i sammenhæng med den praktiske efteruddannelse i form af et autorisationsforløb og efterfølgende specialiserings- og efteruddannelsesmuligheder. Psykologers akademiske grunduddannelse giver mulighed for en kritisk refleksion over praksis, men samtidig kan afstanden til praksis bevirke, at mange oplever overgangen som udfordrende (Seidenfaden, 2022; Kvale & Nielsen, 1999; Karkov Østergård, Kahr Nilsson, & Haugaard Jacobsen, 2021). En måde at bygge bro over kløften mellem teori og praksis er ved at etablere aktiviteter, hvor de studerende kan udvikle refleksion over teori, praksis og egen læring, og her har brugen af logbog bl.a. vist sig at være en læringsrig metode (Mjøberg, 2016; Winther, 2017). Et longitudinelt studie af norske psykologistuderende peger imidlertid på, at selvrefleksion ikke er tydeligt organiseret på psykologistudiet som en læringsaktivitet, de studerende kan tage del i (Nordmo & Anderssen, 2013).

Psykologiuddannelsen ved Institut for Psykologi på Syddansk Universitet har som mål at lære de studerende at skabe en forbindelse mellem fagets teori, empiri og anvendelsesorienterede metoder (Kompetenceprofilen for

---

<sup>1</sup> ahandersen@health.sdu.dk

kandidatuddannelsen i psykologi, SDU; Johnsen et al., 2016; Elmose & Birkeland, 2014). Forbindelsen mellem teori og praksis søges bl.a. etableret ved at organisere selvrefleksion undervejs i uddannelsen, fx gennem brugen af logbog, og ekspliciteres ved at lade eksamensformen på kandidatuddannelsens valgfag i anvendt psykologi være en sammenfatning af logbøger, de studerende skal skrive som refleksioner undervejs i faget.

Nærværende studie ønsker at undersøge, hvordan studerende på et anvendelsesorienteret fag på kandidatuddannelsen i psykologi oplever stilladsering af logbog som metode til understøttelse af refleksiv læring i et praksisfællesskab.

## Teori

Psykologiuddannelsens mål om at understøtte de studerendes refleksive læring tager udgangspunkt i "den reflekterende praktiker", som præsenteret af Donald Schön (1983). Schön peger på, at de bedste praktikere er dem, der kan reflektere over deres praksis både "in-action" (undervejs i praksis) og "on-action" (efter praksis). I refleksionen "on-action" kobles teori, empiri og metode til praksisanvendelsen af fagområdet. Set fra dette perspektiv må uddannelsens fag og metoder understøtte, at de studerende skaber sammenhæng mellem teori, empiri og metodeundervisningen og den praksis, de erfarer i henholdsvis øvelser, udlagt undervisning (praktikophold) og senere som færdiguddannede psykologer.

For at nå læringsmålet om at kunne reflektere over praksis er det væsentligt, at undervisningen stilladserer de studerende i praksisrefleksion i forhold til fagets teori og empiri. "Stilladsbygning" som begreb henviser til et støttende redskab eller en praksis, der gradvis udvider den lærendes evner frem mod større selvstændig problemsløsning (Nielsen & Kvale, 1999). At skrive logbog over egen læring er beskrevet som "a vehicle for reflection" og kan føre til dybere læring, fordi man i refleksionen vender tilbage til de kognitive strukturer, der blev etableret i selve læringssituationen (Moon hos Winther, 2017, s. 270). Den kontinuerlige brug af logbog, der inkluderer refleksion over egen læring, har vist sig som et konstruktivt redskab til at facilitere studerendes læring og refleksion over egen udvikling og kan motivere til større ansvar for egen læreproces (Ulstrup & Jeppesen, 2010; Winther, 2017, s. 179). Logbog kan imidlertid ses som en individuel proces, hvor stilladsering som begreb stammer fra den kollektive læringsform mesterlære, hvor eleven enten lærer ved at følge en mester i praksis eller ved at deltage i det konkrete praksisfællesskab (Nielsen og Kvale, 1999). Som studerende indgår man i et praksisfællesskab med andre studerende og lærer gradvist, hvordan man studerer psykologi og opnår den viden og de færdigheder og kompetencer, der skal til for at bestå fagene.

Hos Lave & Wenger (1991) forstås praksisfællesskab som en sociokulturel struktur i arbejdsfællesskaber, hvor nyankomne introduceres og lærer faget gennem perifer, legitim deltagelse. Som psykologistuderende på kandidatuddannelsen på Institut for Psykologi på SDU deltager man sideløbende i udlagte fag (i daglige tale praktik) og i fag inde på universitetet. Psykologernes legitime, perifære deltagelse i et praksisfællesskab starter dermed allerede som studerende. De samtidige, anvendelsesorienterede fag på universitetet har blandt andet til formål at understøtte relationen mellem teori, empiri og praksis. I de anvendelsesorienterede fag med øvelser struktureres novicernes perifære deltagelse i psykolog-praksisfællesskabet af den erfarne, ved at underviseren demonstrerer metoderne i praksis og giver feedback på de studerendes øvelsespraksis. Dermed bliver underviseren repræsentant for fagets praksisfællesskab af erfarne psykologer. For den studerende bliver den anvendte undervisning dermed også en begyndende deltagelse i praksisfællesskabet af psykologer legitimeret gennem uddannelsen og tydeliggjort via den sideløbende udlagte undervisning (praktik).

Peer-feedback er en læringsform, der både understøtter samarbejdende læring (Spiller, 2012) og den formative læring, der sigter mod at forbedre processen og øge kvaliteten på de studerendes læring (Horst et al, 2020, s.

420; Rienecker & Bruun, 2020): Ved at modtage feedback udvides de studerendes ideer til, hvordan de kan udvikle og forbedre deres eget arbejde, og deres skriftlige formidlingsevne har mulighed for at forbedres. Ved at give feedback styrkes deres evne til faglig vurdering, kritisk tænkning og bedømmelse, samt til refleksion og evaluering af eget arbejde herudfra (Nicol et al., 2014). Man kan derfor argumentere for brug af peer-feedback som en måde at organisere et praksisfællesskab omkring arbejdet med refleksioner og brug af logbog.

Logbogen som eksamensform kan beskrives som en portfolio, hvor den studerende udvælger og diskuterer temaer fra logbøgerne og giver en samlet refleksion over egen læring gennem undervisningsforløbet og understøtter derved både den formative og den summative læring (Dysthe & Engelsen, 2011). Ved at bruge logbogen i eksamensformen udprøves de studerende i en læringsaktivitet, der fremmer fagets mål og dermed understøttes en alignment mellem fagets mål, læringsaktiviteter og prøveform, der samtidig rummer plads til den "humboldske" videnssøgen, hvor alt der foregår i undervisningsrummet kan bruges til eksamen (Mørcke & Rump, 2020; Andersen et al., 2020).

Følgende forskningsspørgsmål operationaliserer undersøgelsens mål: Hvilke muligheder og udfordringer ses ved kombination af refleksionsøvelser, peer-feedback og logbøger til stilladsering af studerendes arbejde med reflekteret læring?

## Metode

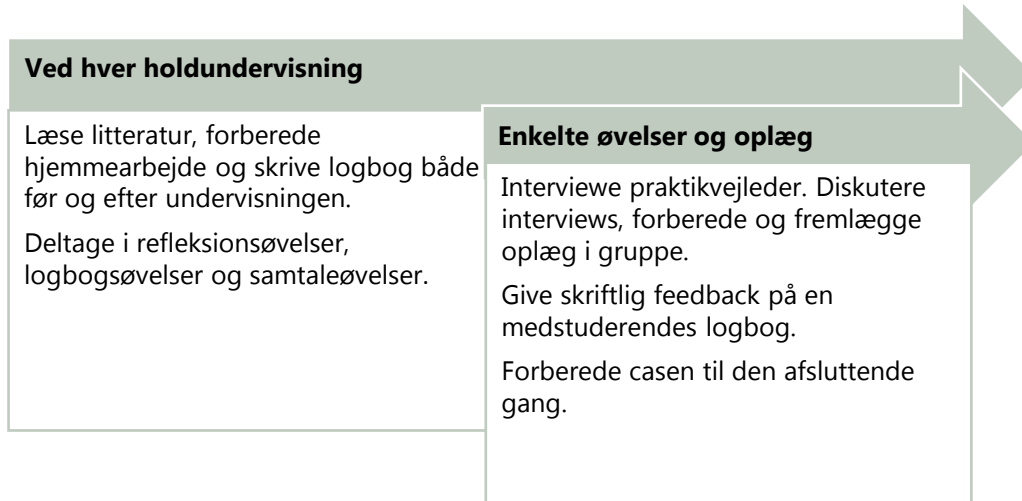
### *Kontekst*

På kandidatuddannelsens fag "Anvendt psykologi, inkl. metode 11" på Institut for Psykologi, Syddansk Universitet anvendes logbog, hvori de studerende for hver undervisningsgang skal redegøre for udvalgt teori og empiri i relation til undervisningens overordnede tema og reflektere over egen læring og erfaring med de præsenterede øvelser og metoder. Logbøgerne vedhæftes den afsluttende eksamensopgave som bilag. Den afsluttende eksamensopgave bedømmes som bestået eller ikke-bestået og består i en skriftlig sammenfatning af fagets logbøger (en portfolio), hvor udvalgte temaer analyseres og diskuteres og afsluttes med en overordnet refleksion over egen læring i løbet af faget. Kandidatfaget består af fem valgfagsspor med fælles introducerende og afsluttende undervisningsgange og syv mellemliggende valgfags-specifikke workshops. Valgfaget "Eksistentielle og religiøse temaer i psykologisk praksis" danner rammen om det aktuelle studie, hvor forfatteren er fagansvarlig og gennemgående underviser.

Som en del af undersøgelsen implementeres peer-feedback undervejs i undervisningen som feedback på en medstuderendes logbog. Peer-feedback gives i refleksionsgrupper på fire-fem deltagere. Gruppens størrelse er overskuelig at give feedback i, og samtidig undgår man risikoen for, at øvelsen ikke kan gennemføres ved evt. frafald i en mindre gruppe (Spiller, 2012).

### *Design*

En oversigt over øvelser til reflekteret læring og til stilladsering af logbog som metode kan ses i figur 1.



**Figur 1:** Oversigt over øvelser, hjemmearbejde og oplæg

### *Indledende øvelse*

Inden første undervisningsgang blev de studerende bedt om at svare på et spørgsmål i en digital meningsmåling (PollEverywhere.com). De studerende skulle svare på, hvor de tænkte, at fagets temaer kunne finde anvendelse i praksis. Øvelsen havde til hensigt at støtte de studerende til at overveje fagets anvendelsesmuligheder og dermed indstille sig på faget inden første undervisning. På første undervisningsgang blev deres svar gennemgået i plenum, og dermed blev de individuelle overvejelser til et fælles afsæt for introduktionen til faget og dermed også til de studerendes begyndende refleksion i fællesskab.

### *Faglige refleksioner koblet til logbogsøvelser*

Grundskabelonen til logbogen indeholdt overordnede spørgsmål om teori, empiri og metodeøvelse, til egne oplevelser og erfaringer med den afprøvede metode samt til oplevelsen af styrkesider og udfordringer i rollen som psykolog. Derudover fik de studerende udleveret alternative logbogsskabeloner med henblik på at kunne afprøve, hvilke der passede bedst til dem til understøttelse af refleksioner og læring. Den ene udgave var et tomt ark papir med introduktion til at tegne dagens temaer, undertemaer og refleksioner i en mindmap; den anden skabelon fokuserede overordnet på refleksioner og læring i relation til undervisningens tema. Dette muliggjorde understøttelse af diverse læringsformer ved både at introducere en digital logbogsmetode og brug af pen og papir, samt introduktion af tre logbogs-variationer, inklusiv en kreativ mindmap-version. Få gjorde brug af mindmap i papirudgaven, men én af dem udtrykte specifik glæde og læring ved brug heraf.

Logbogen efter første undervisningsgang blev angivet som en afleveringsopgave i et digitalt kursusrum for at understøtte, at flest mulige fra starten kom i gang med at afprøve metoden.

Undervejs i undervisningen, primært på de første undervisningsgange, indlagde underviseren mindre refleksionsøvelser, som fx at bede dem reflektere over et spørgsmål om dagens tema, dernæst diskutere det indbyrdes i mindre grupper, for til sidst at skrive det i logbogen. Med denne retrinsmetode blev de studerende guidet i brug af logbog ved først at overveje et konkret spørgsmål, dele egne overvejelser med en studiekammerat og høre vedkommendes refleksioner og evt. tilbagemeldinger, for til sidst at skrive refleksionerne ind i logbogen ved at få tiden dertil med det samme. Den omvendte variant blev også anvendt, hvor de studerende først fik ti minutter til at udfylde logbogen, dernæst fem minutter til at tale sammen om oplevelsen af at skrive, inklusiv



evt. udfordringer, for til sidst at samle op på oplevelsen og drøfte evt. spørgsmål i plenum. Det er gennemgående for faget, at de studerende skal afprøve og forholde sig til forskellige psykologfaglige metoder i relation til fagets temaer samt til egen og medstuderendes roller. Under disse øvelser deltager underviser på skift med henblik på feedback og uddybende spørgsmål. Den studerendes egne refleksioner samt plenumrefleksionerne som opsamling på øvelser indgår som en del af logbogen.

Som en del af faget skulle de studerende fra starten melde sig ind i refleksionsgrupper på ca. fire i hver og med anbefaling til at mødes én gang mellem hver undervisningsgang. Hver studerende fik til opgave at interviewe en erfaren psykolog om anvendelsen af fagets temaer i praksis, diskutere interviewene i gruppen og lave et gruppeoplæg som en samlet refleksion over svarene. Ca. midtvejs i forløbet blev en peer-feedbackøvelse introduceret, hvor de studerende skulle uploade en logbog eller et uddrag heraf og give hinanden feedback herpå i refleksionsgrupperne. Til praktisk understøttelse af gruppeinddelingen og peer-feedbackøvelsen blev den digitale platform for kurset anvendt.

En guide til peer-feedback med spørgsmål til de centrale områder i logbogen var vedhæftet øvelsesbeskrivelsen i kursusrummet. Hensigten var at guide de studerende i formålet med peer-feedback, samt i hvordan og på hvilke områder de skulle fokusere deres feedback til hinanden.

#### *Afsluttende øvelse*

Som forberedelse til den sidste undervisningsgang skulle de studerende udvælge anvendte psykologiske perspektiver og metoder fra valgfaget, som de ville argumentere for som væsentlige i en udleveret case. På undervisningsgangen præsenterede hvert valgfag deres specifikke psykologfaglige perspektiv, og i plenum diskuterede og reflekterede studerende og undervisere i fællesskab over fagområdernes muligheder og evt. udfordringer i relation til praksis.

Ved afslutning af undervisningen blev de studerende igen bedt om at svare på en digital meningsmåling for at opsamle en delt refleksion over, hvad de studerende tog med sig fra faget og over, hvorvidt de oplevede, at logbogen understøttede deres læring. Ved at bruge en digital meningsmåling til opsamling på, hvad de studerende tog med sig som væsentligt fra faget, havde de mulighed for at svare anonymt og samtidig knytte en mundtlig kommentar hertil efterfølgende.

#### *Datamateriale til evalueringen*

For at indsamle data på de studerendes oplevelse og få en uddybende forståelse af deres læring er den kvalitative metode mest velegnet. Ved triangulering, dvs. brug af forskellige kilder og metoder i undersøgelsen, øges undersøgelsens troværdighed og validitet (Maxwell, 2013), og med de valgte metoder øges sandsynligheden for at få flest mulige perspektiver med og samtidig kunne gå i dybden.

Dataindsamlingsmetoderne i nærværende projekt er: a) skriftlig studenterevaluering b) underviserobservationer og mundtlig feedback samt c) fokusgruppe.

- a) Den skriftlige studenterevaluering har to kilder: en evaluering i Poll-Everywhere ved sidste undervisningsgang samt evaluering af egen læring som beskrevet i de studerendes eksamensopgaver. De skriftlige evalueringskilder er alle anonyme.

Et dyberegående indtryk af de studerendes læring kan fås gennem eksamensopgaverne, idet de studerende her skulle sammenfatte logbøgerne og skrive en samlet refleksion over egen læring i løbet af modulet. Til brug for undersøgelsen kopierede fagansvarlig løbende læringscitater fra opgaverne

over i et separat dokument og lavede afslutningsvis en generel opsamling på de studerendes læring og refleksioner som fremstillet i eksamensopgaverne.

*Deltagere:* Alle deltagere ved sidste undervisningsgang blev inviteret til deltagelse i logbogs-evalueringen i en meningsmåling. Af de 30 deltagere på valgfaget afleverede 28 studerende eksamensopgave.

*Etik:* Sammendrag fra eksamensopgaverne er anonymiseret.

- b) Oplevelsen af de studerendes tilgang til logbogen i løbet af modulet samt deres mundtlige feedback og evaluering af faget på sidste undervisningsgang er supplerende kilder til viden om, hvordan undervisningen har fungeret (Horst et al. 2020), herunder også logbog som metode. Som gennemgående underviser på faget har den fagansvarlige løbende taget observationsnoter fra undervisningen om refleksionsøvelserne og brug af logbog og fra den afsluttende mundtlige evaluering.

*Deltagere:* Der var 30 undervisningstilmeldte til valgfaget. Selvom der ikke var fremmødepligt, deltog mindst  $\frac{3}{4}$  af de studerende ved hver undervisningsgang. Undtagelsen herfra var sidste holdundervisning, hvor kun ca. halvdelen deltog.

*Etik:* Alle observationer og udsagn er anonymiseret

- c) Fokusgruppe efter endt eksamen er valgt for at evaluere på de studerendes oplevelse af faget og eksamensformen efter de har skrevet eksamensopgaven. Fokusgruppen kan bidrage med de studerendes perspektiv på, hvorvidt logbogen og øvelserne undervejs i faget hjalp dem til at reflektere og til at skrive selve eksamensopgaven som en opsamling på alle logbøgerne (Sølberg, 2020). Interviewguidens temaer centrerer sig om de studerendes refleksioner og oplevelser af brug af logbog i relation til teori og praksis og eksamensopgaven.

Materialet fra fokusgruppen består af interviewerens noter, en lydfil og transskriberede uddrag af interviewet. Den teoretiske og analytiske tilgang til materialet fra fokusgruppen placerer sig mellem en realistisk og konstruktivistisk tilgang: Deltagernes udsagn forstås som faktuel viden, der i den aktuelle situation produceres i interviewets kontekst og relationerne med de andre studerende (Halkier, 2020). Analysen forholder sig dermed til indholdet af samtalen med en opmærksomhed på, hvordan konteksten, interaktionerne og relationerne kan indvirke på indholdet.

*Deltagere:* Alle studerende på holdet blev præsenteret for projektet mundtligt og skriftligt og inviteret til deltagelse. Deltagerne var fire studerende (tre kvinder og en mand), der meldte sig frivilligt efter sidste undervisningsgang.

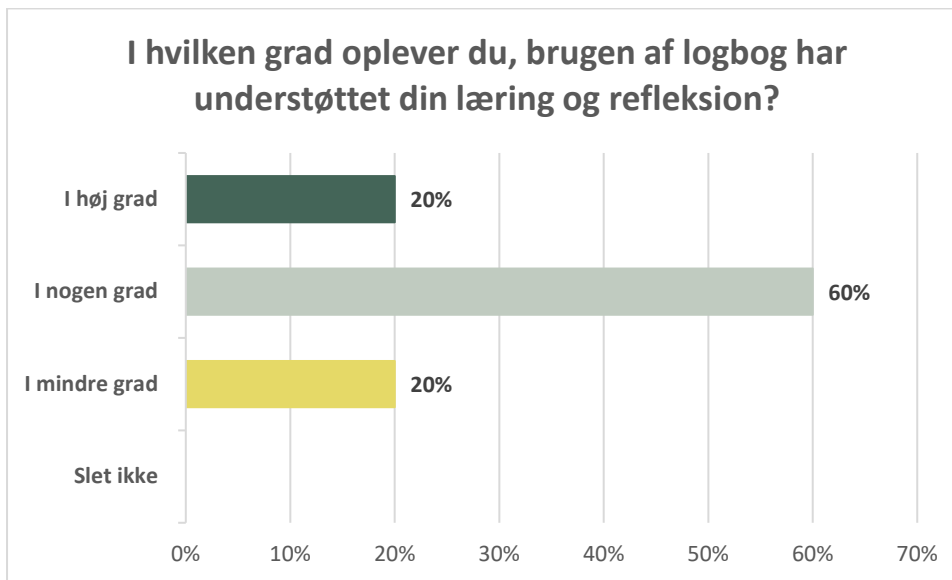
*Etik:* Deltagerne fik mundtlig og skriftlig information om fokusgruppen, deltagersamtykket og undersøgelsens formål. Af hensyn til fortrolighed fremgår deltagerne karakteristika ikke.

## Resultater

Fundene fra hver dataindsamlingsmetode præsenteres før et samlet overblik over fundene på tværs.

### a) De skriftlige studenterevalueringer og evaluering af egen læring i eksamensopgaverne

Ved den sidste undervisningsgang deltog 11 studerende i evalueringen i Poll-Everywhere, og 60 % svarede, at logbogen i "nogen grad" havde understøttet læring og refleksion (tabel 1).



**Tabel 1:** Evaluering i digital meningsmåling før eksamen om brug af logbog

I eksamensopgaverne evaluerede de studerende deres egen læring, og det gennemgående indtryk herfra var, at logbogsskrivningen og refleksionsøvelserne gav de studerende læring om fagets emner og metoder i relation til praksis samt kendskab til sig selv i rollen som psykolog, som de ikke kunne få gennem teoretisk undervisning eller praksisdeltagelse alene. Der er fx flere konkrete eksempler på, hvordan øvelser eller rollespil sætter gang i refleksioner over fagets betydninger i eget liv som kommende psykolog, og at hele faget opleves "at have foregået på et reelt plan og på et metarefleksivt plan", hvilket har ført til nye erkendelser og "aha-oplevelser". Følgende er citater fra tre forskellige eksamensopgaver:

*Faget har stillet langt højere krav til refleksion, hvilket giver mig en fornemmelse af, at meget af det jeg har lært lagres på en langt mere dybdegående måde i min hukommelse.*

*Måden hvorpå faget var bygget op gav et rigtig godt læringsrum, hvor man havde teori, rollespil og fælles diskussioner med i forhold til de forskellige emner. Denne dynamiske form for undervisning inkluderede de studerende i langt højere grad, og gav følelsen af at man rigtig kunne få disse værktøjer i hænderne.*

*...fokus har været nysgerrighed, afprøvelse og tilegnelse af viden, snarere end præstationen til en eksamen. Jeg har med andre ord kunnet fokusere på at studere.*

b) *Underviser observationer og mundtlig feedback*

Min oplevelse som gennemgående underviser på modulet var, at de studerende deltog aktivt i refleksionsøvelserne og logbogsskrivningen.

*det er meget hjælpsomt med øvelserne, fordi det er så nyt. Det er en hel ny måde at skrive og reflektere på, fordi der er forskel på at reflektere over sig selv og egen praksis, og så at reflektere over egen praksis i relation til teori og metode.*

Som mundtlig forklaring til svarene i den skriftlige evaluering (se punkt a), beskrev nogle, at det var udfordrende, at logbogen skulle være en del af eksamen og afleveres som bilag, men at logbogen i sig selv var hjælpsom og læringsunderstøttende. En anden kommenterede modsat, at vedkommende ikke ville have lavet logbøgerne undervejs, hvis ikke det var et krav – men var meget glad for metoden, nu logbøgerne var lavet.

Mundtligt gav flere udtryk for, at logbøgerne og eksamensformen gjorde eksamen lettere og mindskede presset i eksamensperioden, fordi arbejdsbyrden blev fordelt hen over hele semestret:

*Det var let at skrive eksamensopgaven, fordi jeg kunne gå tilbage og næsten kopiere fra logbøgerne. Det var fint at have aktiviteter knyttet til hver undervisningsgang og refleksionsspørgsmålene undervejs i faget var hjælpsomme i forhold til at skrive i logbogen.*

c) *Fokusgruppe*

Følgende er en narrativ sammenfatning af de studerendes samtale i fokusgruppen relateret til undersøgelses-spørgsmålet.

I de studerendes samtale om refleksionsøvelser beskrives øvelserne som øjenåbnende, personligt givende og horisontudvidende, bl.a. ved at lytte til medstuderendes oplevelser og erfaringer i relation til faget.

Øvelserne dannede udgangspunkt for de studerendes egne refleksioner i logbogen: "*De har igangsat og gjort det nemt at skrive logbog fremfor bare at referere*". En anden sagde om øvelserne: "*Det er der tankerne starter, hvorimod når man bare læser, så forklarer og beskriver man i stedet for*".

I forhold til peer-feedbackøvelsen var de studerende især enige om, at det var inspirerende og lærerigt at få lov at se andres logbøger: "*Det gav noget mere sikkerhed i, om jeg er på vej i den rigtige retning; den del var vildt god*". Samtidig gav de udtryk for oplevelsen af sårbarhed ved at dele den personlige refleksion med andre: "*Det blev også lidt sårbart, fordi logbøgerne var meget personlige, men meget inspirerende og meget fedt*".

De studerende gav flere gange udtryk for en samlet oplevelse af, at logbøgerne gjorde det let at skrive eksamensopgaven. At skrive logbøger undervejs betød også, at eksamensopgavens krav blev fordelt ud over semestret, hvilket både kunne udfordre, men også gav mening, som én sagde:

*Jeg følte mig tvunget til at læse, og brugte megen litteratur i logbogen, men til sidst blev jeg megaglad for det, for da jeg skrev min opgave, var det superlet.*

At logbøgerne indgik i eksamen, kobledede de studerende til egen læring: jo bedre logbogsskrivning, desto mere oplevede de, at de fik ud af det. To uddybede forklaringerne som følger:

*Logbøgerne er fair nok, fordi de tvinger en til at komme rundt bredt – ellers havde jeg måske udvalgt og kun læst dertil.*

*Det er det modul, hvor jeg har lært allermest og husker mest fagligt. Fordi jeg følte, jeg var tvunget til at læse, men alligevel føler jeg har fået ekstrem meget ud af det.*

Logbogen blev beskrevet som en hjælp til at få læst mere og få struktureret sin viden om faget. Det var samlende for undervisningen og en hjælp til også at samle tanker og reflektere. De studerende var enige om, at det kræver noget ekstra, "som jeg normalt ikke ville have gjort, for du kan ikke bare skrive, det du har læst, men du skal tænke over det", og at refleksionerne i logbogen løftede undervisningen til et højere niveau, fordi de havde en metarefleksion samtidig med beskrivelsen af teori og øvelser:

*Hvis man skriver ting ned, husker man det bedre, lærer det bedre. Refleksionsøvelserne starter de tanker, den reflekterende del af logbogen cementerer det.*

I selve eksamensopgaven brugte de studerende logbogen som udgangspunkt enten direkte ved at kopiere elementer ind eller som en videreudbygning på de tanker, de havde gjort sig i logbogen. Formen blev beskrevet som ideel, fordi arbejdsbyrden blev fordelt ud over semestret, og eksamensperioden blev dermed mindre stressende. I samtalen var der både et tema om usikkerhed og bekymring for ikke at leve op til beståelseskravene men også et tema om selvstændighed som en naturlig forventning på kandidatuddannelsen.

Adspurgt, hvad der havde været vigtigst for at skabe refleksionen, nævnte de studerende praksisøvelserne og refleksionsøvelserne: "Det er øvelserne mere end oplæg og teori, der står klart for mig, og jeg tror, jeg kommer til at tage det med videre". Det at blive spurgt til praksiskoblingen som en fast del af logbogen blev også oplevet som væsentligt: "Det gjorde, at jeg tænkte en ekstra gang", og en anden bekræftede: "Det at sætte et lille krav til at tænke over teorien og øvelsen i forhold til praksis, det hjælper til at reflektere".

Afslutningsvis konkluderede de studerende, at faget var samlende for relationen mellem teori, praksis og egen refleksion, og at de oplevede, at dette var gældende for hele holdet, baseret på deres samtaler med flere af de andre studerende i refleksionsgrupperne.

#### *Opsamling af fund på tværs af dataindsamlingsmetoderne*

Det samlede billede af de studerendes oplevelser og brug af logbøgerne som metode til refleksioner og i eksamensopgaven peger på, at de generelt brugte øvelserne og logbogen til refleksioner over teori, metode og egen læring. Før eksamensopgaven gav ca. hver femte udtryk for, at de i nogen grad oplevede logbogen som understøttende for egen læring. Ved læsning af de 28 eksamensopgaver og i fokusgruppen ses det, at logbøgerne er anvendt og haft positiv indvirkning på læringsudbyttet. Samlet set peger fundene på, at refleksionsøvelser i et praksisfællesskab kombineret med feedback og stilladseret logbogsskrivning øger de studerendes oplevelse af en læringsproces i relationen mellem teori, empiri og praksisanvendelse.

#### **Diskussion**

Undersøgelsen blev koordineret i tilknytning til et undervisningsforløb og eksamensform, hvor logbog som metode blev anvendt til arbejdet med reflekteret læring. Undersøgelsens delelementer var indholdsmæssigt bundet op på fagets temaer med fokus på den pædagogiske metode. Studiet peger på, at en organiseret indsats til understøttelse af refleksioner kan få betydning for de studerendes læring og indholdsmæssigt understøtte "den reflekterende praktiker". De studerende begyndte at deltage i psykologernes praksisfællesskab legitimeret

gennem uddannelsen ved samarbejde med andre fagprofessionelle. Det vil her sige underviseren som praktiker, den erfarne praktiker i interviewopgaven samt praktikerne i den udlagte undervisning, de følger sideløbende med de anvendte fag. Via refleksionsøvelserne med fokus på egen erfaring og rolle i deltagelsen i praksisfællesskabet med andre fagprofessionelle og kommende fagprofessionelle bygger logbogen en konkret bro mellem den akademiske viden (redegørelse for teori og empiri) og den praktiske erfaring (egne erfaringer og refleksioner over temaet og metoden).

Med udgangspunkt i fundene fra dataindsamlingen kan forskningsspørgsmålet besvares: Det, der muliggjorde brugen af logbog som metode til understøttelse af de studerendes arbejde med reflekteret læring i nærværende undersøgelse var 1) brug af stilladsering af refleksionerne målrettet egen læring, herunder tid til logbogsskrivning umiddelbart efter refleksionsøvelserne ved de første undervisningsgange, 2) brug af peerfeedback i et praksisfællesskab som en hjælp til, at de studerende bliver fortrolige med refleksionen over forbindelsen mellem teori og praksis samt brug af logbog som metode og 3) integration af logbogen i eksamensformen som en ekstern motivationsfaktor.

Stilladsering af individuelle og kollektive refleksioner inden for fagets temaer og brugen af logbogen som metode som en gradvis bevægelse mod større selvstændighed peger på behovet for kontekstualiseret og fagligt forankret understøttelse af de studerendes læringsproces.

I oplevelsen af peer-feedbackøvelsen beskrev de studerende i højere grad læsningen af andres logbøger som inspirerende og som en validering af egen logbogsskrivning, hvorimod øvelsens direkte fokus, nemlig at få feedback på egen logbog fra en medstuderende, oplevedes som værende mindre centralt for læringen. Når det at give feedback kan opleves mindst lige så lærerigt som at modtage, kan det hænge sammen med den indre refleksionsproces, der foregår hos den studerende, som en evaluering af eget arbejde ud fra den kritiske bedømmelse af den medstuderendes arbejde (Nicol et al., 2014; Rienecker & Bruun, 2020). Det kan også forstås i relation til den læringsform, der kan opstå via aktiv deltagelse i et praksisfællesskab, hvor man lærer ved at få lov at se, hvordan andre praktiserer (Lave, 1999). I nærværende studie består praksisfællesskabet af studerende, der reflekterer over egen læring og øvelser ud fra underviserens guidning i sammenhænge mellem teori og praksis. Betydningen af den aktive deltagelse i en social praksis bekræftes i de studerendes påpegning af de refleksionsøvelser, som foregik med medstuderende. Læring via aktiv deltagelse i et praksisfællesskab er en læringsform, der er bedst kendt fra mesterlæreprincippet i erhvervsuddannelserne (Nielsen og Kvale, 1999), men som man også kan argumentere for som væsentlig for universiteterne fremadrettet, fordi den kollektive form som fx sidemandsoplæring (peer-to-peer) i højere grad skaber aktiverende undervisning. I tillæg til peer-feedbackøvelsen nævnte de studerende oplevelsen af øget sårbarhed ved at dele egne personlige refleksioner med medstuderende, men også, at det var en positiv oplevelse. At deltage aktivt i praksisfællesskaber, hvor man selv er medproducent på viden, kan betyde, at man som studerende i højere grad blottes sig. Hvis man skal turde blotte sig, er det afgørende at have praksisfællesskaber med et etisk ansvar, der kan bære blottelsen, så det bliver en positiv oplevelse og et rum for læring. Hermed kan en kollektivistisk og aktiverende undervisningsform både være med til at kvalitetssikre undervisningen men også blive en menneskelig investering, der kan bidrage til fremme af læring og trivsel (Tanggaard, 2018; 2022).

Enkelte studerende gav udtryk for et præstationspres relateret til, at logbøgerne skulle vedhæftes som bilag ved eksamensopgaven. Omvendt gav andre udtryk for, at det var positivt, at logbøgerne var integreret i eksamensformen, fordi det krav bevirkede, at de fik afprøvet logbogen som metode. Flere gav udtryk for, at faget understøttede et fokus på at studere frem for at præstere samt en bevidsthed om, at logbogsformen understøttede læringsprocessen. Derudover tilkendegav de en lettelse over, at eksamenslæsningen og

arbejdsbyrden blev fordelt hen over semestret, fordi logbogsskrivningen bevirkede, at de i højere grad læste undervejs.

Logbogen som metode virker i undersøgelsens design understøttende for refleksioner over egen læring og fremmende for de studerendes fokus på læringsprocessen frem for på eksamenspræstationen. Sammenhængen mellem øvelserne i undervisningen og den afsluttende bedømmelse via logbogen betød, at de studerende oplevede træning og guidning undervejs i faget på det, de skulle bruge til eksamen. At anvende logbogen som en del af eksamen og dermed som en del af kravet om at bestå faget, betød at flere studerende end dem, der frivilligt ville prioritere metoden, afprøvede brugen af logbog som metode. Derudover blev metoden positivt evalueret også af de studerende, der angav det eksterne krav i form af eksamen og beståelse som en vigtig del af motivationen.

Nærværende studie peger således på, at en mere kollektivistisk læringsform i et praksisfællesskab kan mindske det individuelle pres via større fokus på læring frem for på præstation. Organiseret selvrefleksion i et praksisfællesskab som præsenteret i nærværende undersøgelse bygger bro mellem den akademiske teori og empiri og den praktiske erfaring med fagets metoder. Fremtidig forskning må undersøge, om denne understøttelse af "den reflekterende praktiker" kan mindske kløften fra universitetet til praksis for nyuddannede psykologer og ruste dem til den praktiske anvendelse af den akademiske viden og kompetence i de forskellige psykologfaglige arbejdsområder.

#### *Metodeovervejelser*

Anvendelsen af metodetriangulering og dermed forskellige typer af dataindsamlingsmetoder har givet et bredt og dybdegående datamateriale for undersøgelsen. Undersøgelsens kontekst må også medtages i vurderingen af resultaterne. Eksempelvis kan de studerendes generelle tilfredshed og interesse for fagets anvendte fokus have indvirket på graden af aktiv deltagelse og dermed på læringsudbyttet af refleksionerne og brugen af logbog som metode. Dog kan læringsudbyttet ved brug af logbog ikke alene tilskrives de studerendes forhåndsinteresse for faget, da flere beskrev, at integrationen af logbogen i eksamensformen var en del af motivationen for at afprøve metoden.

I forhold til evalueringen af logbøgerne i den afsluttende meningsmåling dækker svarene kun en tredjedel af deltagerne. På den anden side øger det validiteten, at de studerende kunne kommentere mundtligt umiddelbart efter. Konkret gav det en uddybning af, at selvom en studerende havde svaret, at logbogen kun i mindre grad understøttede læringsudbyttet, var dette knyttet til det oplevede pres ved at skulle aflevere logbøgerne som bilag, men at logbøgerne i sig selv også af denne studerende blev oplevet som læringsunderstøttende.

Idet 28 ud af 30 studerende afleverede og bestod eksamensopgaven, giver beskrivelserne af egen læring herfra et fyldigt billede af de studerendes brug af logbog samt forståelse og oplevelse af egen læringsproces. Man kunne kritisk overveje, om de studerende vil beskrive en lærerig proces i forsøget på at bestå opgaven. På den anden side har undervisningen haft fokus på refleksionen over egen oplevelse og læring uanset valør, hvilket afspejles i eksamensopgaverne via beskrivelser også af de udfordringer, de studerende har oplevet undervejs. Fundene fra eksamensbeskrivelserne er i tråd med temaerne fra fokusgruppen, der konkret uddyber betydningen af logbøgerne for eksamensoplevelsen. I fokusgruppen havde de studerende forskellige nuancer på oplevelsen af øvelserne og logbogsskrivningen og oplevede samlet set, at repræsentere holdningerne blandt de studerende på valgfaget.

Evalueringens placering i forhold til eksamen har betydning i forhold til de studerendes mulighed for at inddrage eksamensoplevelsen i den samlede vurdering. I nærværende undersøgelse tydeliggøres dette ved, at de studerende direkte anvender refleksionsøvelserne og logbogen i eksamensopgaven og dermed først efter endt eksamen kan udtale sig om den samlede betydning af logbogen som metode. Dette understøtter yderligere fundene fra analysen af eksamensbeskrivelserne samt fokusgruppen, da disse bygger på en dataindsamling foretaget i slutningen af og efter eksamen.

## Konklusion

Som anvendt i nærværende studie stilladserer brug af logbog undervejs i faget og som en del af eksamen en reflekterende læring. Refleksionsøvelser over fagets emner i kombination med rollespil og hjemmearbejde bidrager i projektet til at skabe en forbindelse mellem fagets emner, andre praksisfag samt eget liv og egen rolle som psykologistuderende og kommende psykolog. Kontinuerlige praktiske øvelser til understøttelse af logbogen som arbejdsværktøj undervejs og som en del af eksamen bidrog, sammen med introduktionen af peer-feedback, til inspiration og fortrolighed med logbogsmetoden via aktiv deltagelse i praksisfællesskabet, forstået både som modet til at dele egne logbogsrefleksioner og læringen ved at få lov at læse andres logbøger. Refleksionsøvelserne uddybede og forankrede de studerendes læring og læringsoplevelse og bidrog som et direkte afsæt til logbogsskrivningen. Selvom nogle oplevede det som en udfordring, at logbogen var integreret i eksamensformen, mindskede indsatsen ved logbogsskrivningen undervejs i faget generelt fokus på eksamensopgaven som præstation og tydeliggjorde læringsprocessen og fokus på at studere.

Studiet peger på, at logbogen som metode, via organisering af refleksioner i et praksisfællesskab og integration i eksamensformen, fremmer de psykologistuderendes læring og understøtter relationen mellem akademisk teori og psykologfaglig praksis.

## Referencer

- Andersen, H. L.; Dahl, B. og Tofteskov, J. Eksamen. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.) *Universitetspædagogik*. (s. 409-422). Samfundslitteratur.
- Elmose, M., & Birkeland, S. (2014). *Fra studerende i praktik til refleksiv praktiker*. Abstract fra Konference "Teaching for Active Learning", Odense, Danmark.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2011). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment and evaluation in higher education*, 36(1), 63-79. <https://doi.org/10.1080/02602930903197891>
- Elmose, M., & Birkeland, S. (2014). *Fra studerende i praktik til refleksiv praktiker*. Abstract fra Konference "Teaching for Active Learning", Odense, Danmark.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udgave ed.). Hans Reitzel.
- Horst, S., Johannsen, B. F., Nielsen, J. A. & Rump, C. Ø. (2020). Evaluering af undervisning. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.) *Universitetspædagogik*. (s. 409-422). Samfundslitteratur.
- Johnsen, A. T., Beck Hansen, N., & Andersen, M. E. (2016). *Developing a Personal-Learning-Portfolio (PLP) for 1st year students at Department of Psychology*. Abstract fra Teaching for Active Learning, Odense, Danmark.



Karkov Østergård, O., Kahr Nilsson, K., & Haugaard Jacobsen, C. (2021). FRA STUDERENDE TIL PSYKOTERAPEUT: EN DANNELSESREJSE, DER BØR STARTE PÅ UNIVERSITETET. *Psyke & Logos*.  
<https://go.exlibris.link/M1lzM9ZG>

Kompetenceprofilen, Kandidatuddannelsen i Psykologi, Institut for Psykologi, Syddansk Universitet.  
[https://mitsdu.dk/da/mit\\_studie/kandidat/psykologi\\_kandidat/karriereveje/kompetenceprofiler](https://mitsdu.dk/da/mit_studie/kandidat/psykologi_kandidat/karriereveje/kompetenceprofiler)

Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). Landskab for læring. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. ed., Vol. 41). SAGE Publications.

Mjøberg Anne, G. (2016). Studentaktiv forskning – På vei mot fagspesifikk og fagovergripende kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 194-206. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-04>

Mørcke, A. M. og Rump, C. Ø. Universitetspædagogiske modeller og principper. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.) *Universitetspædagogik*. (s. 409-422). Samfundslitteratur.

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment and evaluation in higher education*, 39(1), 102-122.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Nordmo, I., & Anderssen, N. (2013). Deltakerbaner i psykologutdanningen – en femårs oppfølging av psykologistudenter. *Uniped (Lillehammer)*, 36(2), 50-61. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i2.21514>

Rienecker, L. & Bruun, J. (2020). Feedback. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.) *Universitetspædagogik*. (s. 409-422). Samfundslitteratur.

Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Seidenfaden, D. (2022) Festtale på SDU til nye psykologer. [https://www.dp.dk/tillykke-til-alle-de-nye-psykologer/?fbclid=IwAR3z1Y\\_ZJy06Qu8QY3cJBzUVPnei3\\_Lz9dmpCTT6tfhgzsJhZGyEIs2IgSs](https://www.dp.dk/tillykke-til-alle-de-nye-psykologer/?fbclid=IwAR3z1Y_ZJy06Qu8QY3cJBzUVPnei3_Lz9dmpCTT6tfhgzsJhZGyEIs2IgSs)

Spiller, D. (2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. Teaching Development. Wāhanga Whakapakari Ako, The University of Waikato.

Sølberg, J. (2020). Undersøgelse af egen undervisning. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.) *Universitetspædagogik*. (s. 423-432). Samfundslitteratur.

Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Forlaget Klim.

Tanggaard, L. (2022). *Key-note*. Kvale-konferencen, Syddansk Universitet.

Ulstrup, E., & Jeppesen, M.-B. H. (2010). Dialogiske læringsrum med plads til hjerne og hjerte. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5 (9), 59-62. <https://doi.org/10.7146/dut.v5i9.5573>

Winther, F. (2017) Læringsportfolio som individuelt refleksionsrum i kollektiv læring. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12 (22), 167-181. <https://doi.org/10.7146/dut.v12i22.23226>

### 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](#)

# Fra forsøg til forankring: Flersproget faglig skrivning på bacheloruddannelsen i biokemi

**Sanne Larsen**<sup>1</sup>, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet

**Katja Årosin Laursen**, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, Københavns Universitet

**Karen Skriver**, Biologisk Institut, Københavns Universitet

## Abstract

I videregående uddannelse har det i lang tid været nødvendigt for studerende at kunne navigere mellem flere sprog, særligt dansk og engelsk. Dette stiller store krav til de studerende, men det udfordrer også deres undervisere, som ikke nødvendigvis oplever, at de har den tilstrækkelige viden eller ekspertise til at hjælpe de studerende med at udvikle faglige kommunikative kompetencer på flere sprog. I denne artikel diskuterer vi denne problemstilling i relation til et projektkursus på bacheloruddannelsen i biokemi på Københavns Universitet. Her har kursets undervisere og to sprogkonsulenter siden 2016 samarbejdet om et tiltag, som skal styrke de studerendes faglige skrivning på dansk og engelsk. I artiklen beskriver vi først selve projektkurset, hvorefter vi præsenterer indholdet på to skriveworkshops, der skal støtte de studerendes arbejde med et biokemisk essay, som de skal skrive på enten dansk eller engelsk. Vi præsenterer og forklarer konkrete øvelser og aktiviteter, som indgår i tiltaget, og som andre, der arbejder med skrivekompetencer på flere sprog, vil kunne inddrage i egne undervisningsforløb. Endelig diskuterer vi, med afsæt i evalueringer, styrker og svagheder ved tiltaget, herunder de problemstillinger og muligheder, der ligger i det tværfaglige samarbejde.

## Indledning

Mange universitetsuddannelser sigter mod, at de studerende udvikler faglige kommunikative kompetencer på flere sprog, hyppigst dansk og engelsk. Denne udvikling understøttes som udgangspunkt bedst af fagunderviserne selv som en del af undervisningen snarere end af en ekstern sprogunderviser, fx en skrive- eller sprogkonsulent. Det skyldes ikke mindst, at fagunderviseren kender fagets særlige sprog og dets kommunikative praksisser indefra samt har indgående viden om de studerendes sproglige behov og udfordringer (Airey, 2011). Fagundervisere ser det dog ikke nødvendigvis som en del af deres rolle at undervise de studerende eksplicit i, hvordan de lærer at læse, tale og skrive om deres fag (Basturkmen, 2017). Nogle oplever også, at de mangler den nødvendige sprogpædagogiske viden eller ekspertise til at tilrettelægge og gennemføre undervisning, der integrerer et fokus på indhold og sprog (Larsen & Jensen, 2020; Kling et al., 2017). Derfor argumenteres der ofte for et samarbejde mellem fagundervisere og sprogundervisere (Dimova & Kling, 2020; Dafouz, 2021).

---

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

I denne artikel diskuterer vi, hvordan denne problemstilling udfolder sig på bacheloruddannelsen i biokemi på Det Natur- og Biovidenskabelige Fakultet ved Københavns Universitet (KU). Her har underviserne i faget Projektkursus: Biokemi siden 2016 samarbejdet med to sprogkonsulenter fra universitetets Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP).<sup>2</sup> Samarbejdet startede som et toårigt pilotprojekt under KU's Sprogstrategiske Satsning (2013-2018),<sup>3</sup> hvor der var mulighed for at udvikle og afprøve sprogstøttende tiltag for de studerende sammen med undervisere i fagmiljøerne. Pilotprojektet på biokemi tog afsæt i underviserens ønske om eksternt sparring om kursets "sproglige kompetencemål, da det kræver viden om et for dem fremmed fagområde og dets pædagogik" (fra projektbeskrivelsen). På projektkurset undersøger, præsenterer og diskuterer de studerende et biokemisk emne under vejledning af kursets undervisere. De studerende fordyber sig i løbet af kurset i et selvvalgt fagligt emne, der munder ud i et biokemisk essay, som er den første længere opgave på studiet. Dertil møder de udfordringen at skulle vælge mellem at skrive det biokemiske essay på enten dansk eller engelsk, med abstracts på begge sprog.

I artiklen beskriver vi først selve projektkurset, hvorefter vi præsenterer indholdet på to skriveworkshops, som blev udviklet for at understøtte kursets læringsmål, hvad angår skrivning på dansk og engelsk. Vi præsenterer en række øvelser og aktiviteter fra tiltaget, som andre, der arbejder med skrivekompetencer på flere sprog, vil kunne inddrage i egne undervisningsforløb. Slutteligt diskuterer vi med afsæt i evalueringer af tiltaget blandt de studerende såvel som underviserne, de styrker og svagheder, som tiltaget har, herunder de problemstillinger og muligheder, der ligger i det tværfaglige samarbejde.

### Om Projektkursus: Biokemi

Projektkursus: Biokemi er et obligatorisk kursus på 7,5 ECTS-point. Det er placeret i slutningen af andet år af bacheloruddannelsen i biokemi og har 80-85 studerende per årgang. Projektkurset sigter mod at træne de studerendes færdigheder i at læse forskningslitteratur og præsentere faglig viden mundtligt og skriftligt. Kursets eksamens-essay, det biokemiske essay, er en vigtig bro til uddannelsens afsluttende bachelorprojekt, hvor de studerende vil skulle trække på mange af de færdigheder, som projektkurset har som læringsmål, herunder, at de kan:

- anvende korrekt faglig terminologi til at beskrive biokemisk videnskabeligt arbejde
- anvende databaser til søgning af primær og sekundær litteratur
- udvælge litteratur, der er relevant for belysning af et emne
- begrunde valg til afgrænsning af et emne
- udvælge eksperimenter, der er relevante for belysning af et emne
- formulere sig skriftligt i et klart sprog
- formulere en klart disponeret tekst med tydelig emneafgrænsning

I løbet af kurset arbejder de studerende selvstændigt med det biokemiske essay under vejledning af kursets undervisere. De studerendes arbejde rammesættes af en fælles indledende forelæsning, hvor de introduceres til det biokemiske essay, samt til, hvordan de kan søge efter og evaluere forskningslitteratur inden for området.

<sup>2</sup> <https://cip.ku.dk/>. De to sprogkonsulenter havde ekspertise i henholdsvis engelsk og dansk akademisk skrivning og er artiklens 1. og 2. forfatter. Artiklens 3. forfatter er kursusansvarlig for Projektkursus: Biokemi.

<sup>3</sup> <https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/sprogstrategisk-satsning/>

Derefter får de studerende vejledning i litteratursøgning på emneopdelte hold, som skal hjælpe dem med at identificere et individuelt underemne, som de ønsker at fokusere på i deres essay. Omkring en uge inde i kurset præsenterer de studerende deres underemne og foreløbige litteratursøgning mundtligt for deres medstuderende og giver hinanden peer feedback med tilstedeværelse af deres holdunderviser. Omkring en uge før afleveringen af eksamensessayet præsenterer de studerende hovedresultaterne fra deres essay og giver igen feedback til hinanden med holdunderviseren til stede. I læse- og skriveprocessen har de studerende mulighed for individuel vejledning ved en holdunderviser, men den kursusansvarlige underviser understreger over for de studerende, at genren lægger op til peer feedback, og at den intenderede læser af essayet er de studerendes medstuderende.

### **Om det biokemiske essay**

Essayet er en betegnelse, som mange af de studerende kender fra forskellige fag i gymnasiet. Det biokemiske essay har dog nogle særlige krav til form og indhold, som gør, at de studerende ikke kan overføre deres tidligere genvejen direkte. Det biokemiske essay defineres som: "En skriftlig præsentation, der selekterer indenfor, analyserer og evaluerer et emne. Du skal ikke kun gengive, men også bidrage med din akademiske viden og mening om emnet og kort redegøre for valg af underemne." De studerende skal præsentere og forholde sig kritisk til deres valgte emne på baggrund af 3-5 originalartikler, som de udvælger på basis af deres litteratursøgning. Underviserne forventer, at de studerende skaber en ny interessant biokemisk vinkel på emnet ved at sammenholde og diskutere de udvalgte originalartikler. De studerende skal dermed finde en balance mellem at beskrive artiklerne objektivt, dvs. en slags genfortælling, og at bidrage med deres egen kritiske og subjektive vinkel på emnet.

De formelle krav til essayet, som beskrives i en lille skriveguide til de studerende, er, at essayet skal indledes med to abstracts på hhv. dansk og engelsk og derefter en indledning med en præsentation af emnet, som til dels bygger på oversigtsartikler. Dernæst følger selve hovedteksten, hvor de udvalgte originalartikler skal præsenteres, sammenlignes og vurderes, og til sidst afsluttes essayet med en konklusion og perspektivering. Essayet må maks. fylde 20.000 anslag inklusiv mellemrum, det danske abstract må maks. fylde 200 ord, og der er i alt afsat 120 timer til udarbejdelse af essayet. Ud over skriveguiden får de studerende også mulighed for at gennemse tre biokemiske essays skrevet af tidligere studerende, der kan fungere som inspiration og vise, at et godt essay kan skrives på mange forskellige måder.

### **De to skriveworkshops**

Tiltaget består af to frivillige workshops hver på to timer, som finder sted hhv. i begyndelsen af kurset og cirka tre uger før aflevering af essayet. Disse workshops undervises af sprogkonsulenterne, men den kursusansvarlige underviser deltager også og indgår i dialogen med de studerende. Sprogkonsulenterne og kursets undervisere har igennem årene, og særligt før og omkring opstarten af første gennemløb af tiltaget, haft adskillige møder om forventningerne og kravene til det biokemiske essay og de udfordringer, som underviserne oplever i forbindelse med at skulle vejlede de studerende i at skrive sammenhængende og præcist på både dansk og engelsk. Indholdet på de to skriveworkshops, som præsenteres i figur 1, er tilrettelagt på baggrund af denne dialog og tilpasses løbende ud fra feedback på forløbet fra de studerende og opfølgende samtaler med den kursusansvarlige. I de to følgende afsnit giver vi eksempler på aktiviteter og materiale fra de to workshops. I gennemsnit deltager omkring 85 % af de studerende i den første frivillige workshop og omkring 63 % af de studerende i den anden. Derudover indsender ca. halvdelen af de studerende abstracts og titler til feedback i forbindelse med hvert tiltag.

<b>Workshop 1: Det gode biokemiske essay</b>	<b>Workshop 2: Konstruktiv feedback</b>
1. Introduktion	1. Velkomst
2. Om det biokemiske essay	2. Repetition: abstractets indhold
3. Kritisk læsning og skrivning	3. Udvalgte fokuspunkter
4. Gruppeopgave I: Dansk or English?	4. Individuel feedback
5. Gruppeopgave II: Oversættelser	5. Gruppeopgave: Diskutér feedback
6. Råd og redskaber – kom godt i gang	6. Fælles opsamling
7. Konstruktiv feedback	7. Evaluering
8. Gruppeopgave III: Feedback på eksempelabstracts	8. Tak for i dag
9. Afrunding	

**Figur 1:** Oversigt over indhold og aktiviteter på de to skriveworkshops

### Workshop 1

Workshop 1 lægger sig i tæt forlængelse af den kursusansvarliges introduktionsforelæsning til kurset. Hovedformålet med workshoppen er give de studerende et afsæt til at komme i gang med læse- og skriveprocessen.

Da det biokemiske essay er en ny genre for de studerende, starter vi med at udfolde den essaydefinition, som de præsenteres for i introduktionsforelæsningen (gengivet i figur 2 nedenfor). Som det ses af figur 2, sætter vi fokus på de udsagnsord, også kaldet skrivehandlinger (Krogh, 2018; Laursen et al., 2016), som indgår i definitionen af det biokemiske essay. Det giver mulighed for at diskutere de centrale krav til essayet med de studerende sammen med den kursusansvarlige underviser, fx hvad forskellen er på at "gengive" og "bidrage med akademisk viden", og hvordan det kommer til udtryk i det biokemiske essay. Ved hjælp af sliden gengivet i figur 3 nedenfor taler vi med de studerende om, hvordan man sikrer sig, at essayet når op på et tilstrækkeligt analyserende, diskuterende og vurderende taksonomisk niveau (Biggs & Tang, 2001). Nogle studerende har mødt forskellige taksonomiske skemaer i andre sammenhænge, men figur 3, hvor vi har indsat de skrivehandlinger, der eksplicit nævnes i kravene til essayet, giver de studerende et tydeligt billede af, hvad denne specifikke genre kræver af dem.

Da de studerende ofte finder det svært at udvælge og sammenholde originalartiklerne, diskuterer vi med afsæt i konkrete eksempler, hvad kritisk læsning og skrivning indebærer, og hvordan det ene er en forudsætning for det andet (Ridley, 2012). De studerende præsenteres også for skemaet, vist i figur 4, som de opfordres til at bruge for at danne sig et overblik over de artikler, de læser. For hver artikel udfyldes de seks kolonner med den angivne information, og på baggrund af deres noter i skemaet kan de nemmere sammenligne de læste artikler og udvælge nogle, som tilsammen udgør en interessant vinkel på et biokemisk emne. Skemaet er således et redskab til at danne overblik over, sammenligne, vurdere og udvælge litteratur kritisk. Samtidig gøres de studerende opmærksomme på, at det ofte vil fungere bedst, hvis deres udvalgte tekster ikke beskrives uafhængigt af hinanden i selve essayet, men derimod flettes ind i hinanden med udgangspunkt i temaer, lighedspunkter og forskelle.

## 2. Om det biokemiske essay

### Hvad er det biokemiske essay?

"En skriftlig præsentation, der selekterer indenfor, analyserer og evaluerer et emne. Du skal ikke kun gengive, men også bidrage med din akademiske viden og mening om emnet og kort redegøre for valg af underemne."

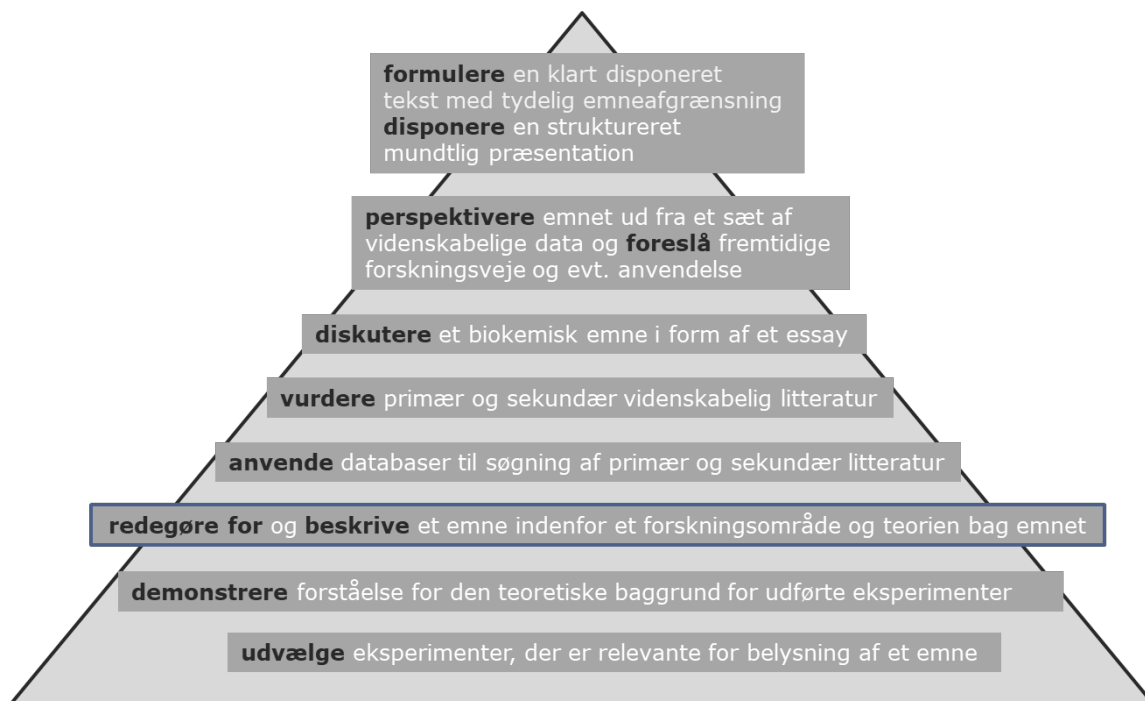


### I det biokemiske essay skal I:

- præsentere et udvalg af originalartikler (kritisk udvalgt, styret og bundet sammen af jeres interesse og formål)
- begrunde jeres valg af originalartikler og kæde dem sammen og forholde jer kritisk til dem (deres resultater og metode)
- formidle jeres 'undersøgelse' på en klar og hensigtsmæssig måde, som gør det læsevenligt (skab en tydelig rød tråd)

Figur 2: Essaydefinition og -forklaring (undervisningslide)

Ifølge målbeskrivelserne fra kurset skal I vise, at I kan:



Figur 3: Taksonomisk fremstilling af læringsmålene fra Projektkursus: Biokemi (undervisningslide)

Reference (forfatter, årstal, titel)	Formål med undersøgelsen	Metode	Vigtigste resultater/pointer	Argumenter/beviser for disse	Egne noter/spørgsmål/Kritikpunkter

**Figur 4:** Litteraturskema til kritisk læsning (Laursen, 2020)

Et andet vigtigt emne på workshop 1 er de studerendes sprogvalg, da de selv skal vælge, om de skriver deres essay på dansk eller engelsk. Vi opfordrer først de studerende til at overveje, hvilke fordele og ulemper der er for dem hver især ved at skrive på hhv. det ene og det andet sprog og derefter dele deres overvejelser i små grupper. Herunder ses en række spørgsmål, som kan hjælpe dem med at træffe deres valg:

- *Hvilket sprog vil jeg sandsynligvis bruge mest, når jeg skal skrive tekster senere på studiet og i mit kommende arbejdsliv?*
- *Hvilket sprog tror jeg, at jeg bedst skriver biokemiske tekster på?*
- *Hvordan bruger man engelske termer i en dansk besvarelse?*
- *Er det mest tidskrævende at skrive et essay på hhv. dansk eller engelsk?*
- *Hvilket sprog har jeg det største og mest nuancerede ordforråd på?*

Som opfølgning på de studerendes gruppesamtaler viser vi en række udsagn fra workshopdeltagerne fra det første gennemløb af initiativet. Ved kurssets afslutning blev de spurgt om, hvilket sprog de valgte at skrive essayet på og hvorfor. De tidligere workshopdeltageres overvejelser vedrørende dette (vist i figur 5) er med til at vise de studerende, at deres eget valg kan baseres på forskellige hensyn, og at der kan være fordele og ulemper ved begge.

*"Al den faglige litteratur er på engelsk og samtidig vil jeg gerne blive bedre til at formulere mig fagligt på engelsk."*

*"Jeg startede med at vælge dansk, men det så ekstremt kejtet ud med blandingen af dansk tekst og engelske fagtermer. Ved at skifte til engelsk slap jeg også for at tage stilling til, hvornår en fagterm skulle oversættes til dansk eller beholdes på engelsk."*

*"Kender flere fagtermer på engelsk, og det er god træning til fremtidig bachelor og kandidat."*



*“Da mit engelske ikke er så stærkt, valgte jeg at skrive på dansk, da det andet ville være alt for tidskrævende. Derudover ville jeg være bange for at komme til at skrive mere af direkte fra artiklerne og ikke oversætte dem og forstå dem rigtigt.”*

**Figur 5:** Studerendes begrundelser af sprogetilvalget til essayet (undervisningsslide)

Som figur 5 illustrerer, nævner de studerende ofte oversættelsen af engelske fagtermer som en af de største udfordringer ved at skrive på dansk. Den biokemiske faglitteratur er næsten udelukkende skrevet på engelsk, hvilket kræver at de studerende må ud i “et oversættelsesarbejde”, når de skal udtrykke sig fagligt på dansk (Thøgersen 2014, s. 66). Det drejer sig ikke udelukkende om oversættelse, men også om, at de studerende rent faktisk forstår de engelske fagtermer og ikke blot kopierer dem ind i deres egen tekst. Som den studerende i sidste citat i figur 5 nævner, sker der en slags bearbejdning af termene, når den studerende skal udtrykke samme indhold på dansk, hvilket kan give en dybere forståelse. På workshop 1 viser sprogkonsulenterne derfor også en række eksempler på studerendes danske formuleringer fra tidligere gennemløb, som de studerende først undersøger i par, hvorefter de gennemgås i plenum. Eksemplerne, som vises nedenfor, er udvalgt fra de studerendes abstracts af sprogkonsulenterne og kommenteret af en af kurssets undervisere. Markeringerne med understregning viser, hvilke ord kommentarerne retter sig mod i hver sætning.

**Sætning 1:** Virale miRNA kan lokaliseres alene i det virale genom, men som regel bliver de fundet i samlinger, som giver mulighed for co-ekspression af miRNA.

**Underviserkommentar:** tandem kunne være det danske ord – ellers *clusters* fra engelsk.

**Sætning 2:** Denne hypotese er supporteret af Lei 2013 forsøget, hvor et EBV BART miRNA er fundet, der binder til mRNA fra et gen, der koder for et protein, som styrer celledeling.

**Underviserkommentar:** underbygget.

**Sætning 3:** I CAT-1 3' UTR er der flere specifikke target sider for miRNA-122, som derfor påvirker stabiliteten og translationen.

**Underviserkommentar:** Her vil man anvende det engelske *target sites*.

**Sætning 4:** (...) man tjekkede distribueringen af CAT-1 i Huh7 celler, hvor HuR proteinet var slået til jorden af RNai.

**Underviserkommentar:** hvor mængden af HuR-proteinet var reduceret vha. RNAi

Formålet med denne øvelse er primært at øge de studerendes sproglige bevidsthed og anskueliggøre, at det er vigtigt at overveje, om en oversættelse af en fagterm er hensigtsmæssig. Kurssets undervisere pointerer, at der ikke blot findes én mulig oversættelse eller omskrivning af en fagterm på engelsk, men at der sagtens kan være flere hensigtsmæssige formuleringer.

Foruden de nævnte aspekter får de studerende også råd og redskaber til skriveprocessen, herunder hurtigskrivning, tips til at skabe en klar struktur i essayet, inspiration til akademiske fraser til forskellige afsnit og links til relevante hjemmesider med hjælp til akademisk skrivning på både dansk og engelsk. De studerende har i flere år lavet øvelsen med hurtigskrivning på workshoppen, men nogle gange udelades den, når der er mange spørgsmål til diskussion i plenum. Endelig introduceres de til, hvordan de kan give konstruktiv feedback, hvilket de afprøver på et abstracteksempel i fuld længde fra en tidligere studerende. Workshop 1 rummer således en

grundig introduktion til genren "det biokemiske essay", så de studerende er godt klædt på til at begynde læse- og skriveprocessen og særligt til at skrive en foreløbig titel og de to abstracts, som de får grundig feedback på til workshop 2.

## Workshop 2

Workshop 2: "Konstruktiv feedback" ligger cirka tre uger før afleveringen af essayet. Inden workshop 2 har de studerende mulighed for at sende deres foreløbige titel og abstracts på dansk og engelsk til de to sprogkonsulenter, som giver hver enkelt studerende feedback på det tilsendte. Vi taler med de studerende om, hvilke dele af en artikel de selv læser først, når de skal vurdere, om artiklen er relevant for dem. Vi forklarer også, at grunden til, at vi på skriveworkshoppen arbejder særligt med deres titel og abstracts, er, at disse dele ofte er afgørende for, om en artikel læses i sin helhed. De studerende får gennem dette tilbud mulighed for at øve sig i at skrive abstracts, og de får individuel feedback på deres faglige skrivning på begge sprog.

Til workshop 2 repeterer vi sammen med de studerende, hvad abstractets funktion er og hvilke elementer det skal indeholde. Derefter gennemgår og diskuterer vi udvalgte fokuspunkter fra feedbacken med de studerende og den kursusansvarlige. Alle pointerne illustreres og diskuteres ud fra anonymiserede eksempler fra de studerendes egne titler og abstracts, og de studerende har ofte selv gode bud på, hvordan noget kan formuleres endnu mere præcist. Dernæst får de studerende individuel skriftlig feedback fra sprogkonsulenterne. De får tid til at læse kommentarer og forslag igennem, og på den baggrund skal de revidere deres tekster. Mange benytter sig også af muligheden for at spørge ind til feedbacken og til at afklare tvivlsspørgsmål med både sprogkonsulenterne og underviseren fra kurset. Derpå følger en gruppeopgave, hvor de studerende skal præsentere deres tekstrevisorer for hinanden og diskutere, hvordan de kan arbejde videre med essayet derfra.

I den fælles gennemgang vender vi tilbage til de formidlingsaspekter fra workshop 1, som er særligt relevante i forhold til de indleverede abstracts. Det vil typisk dreje sig om vigtigheden af at være præcis i sit valg af udsagnsord, især i essayets formålssætning, dvs. den sætning, der udtrykker, hvad formålet med essayet er. Eksemplet herunder viser en formålssætning, hvor udsagnsordet "berører" anvendes uhensigtsmæssigt, da det konnoterer noget overfladisk og flygtigt og dermed ikke lægger op til nogen dybdegående behandling af emnet. Vi fremhæver, at kombinationen af udsagnsordene "beskriver" og "diskuterer" er mere præcis og signalerer et højere kognitivt taksonomisk niveau (jf. Biggs og Tangs (2001) skelnen mellem overfladeforståelse og dybdeforståelse).

**Den studerendes sætning:** Følgende opgave berører potentialet i at benytte CRISPR-Cas9-teknologien som en genredigeringsteknik for at udvikle bæredygtige planter.

**Foreslåede ændringer:** Dette essay beskriver og diskuterer potentialet i at benytte CRISPR-Cas9-teknologien som en genredigeringsteknik til at udvikle bæredygtige planter.

Opmærksomhed på læsbarhed er et andet formidlingsaspekt, som workshoppen ofte omhandler. I de studerendes essays på engelsk ses der af og til meget lange grundled, som gør sætningerne svære at læse. Se markeringerne herunder i eksemplerne:

## Eksempel 1

The association of the intrinsically disordered domains of HIF-1 $\alpha$ , CITED2 and E1A to the TAZ1 and TAZ2 domains of the transcriptional co-activator, CREB binding protein, is here studied as well as the association of

the intrinsically disordered 4E-BP2 to the eukaryotic translation factor eIF4E.

## Eksempel 2

In this essay, the glycogen synthase kinase 3  $\beta$  mediated hyperphosphorylation of tau and thereby aggregation of this protein will be discussed as a root of Alzheimer's disease.

For at undgå lange, uoverskuelige sætninger anbefaler vi, at de studerende altid får en anden til at læse deres tekst igennem, og at de selv læser deres tekst højt, da de derved kan opdage, om nogen af sætningerne er for lange eller kringlede. De studerende præsenteres først for eksemplerne, og vi diskuterer derefter, hvad der gør dem svære for læseren at forstå, samt overvejer forskellige løsningsmuligheder. Dette vil typisk inkludere en diskussion af valget mellem passive og aktive verbformer, herunder opmærksomhed på, at passive former kan gøre det uklart, hvem der udfører hvad. Desuden taler vi om, hvordan tegnsætning påvirker læsningen, og hvordan de studerende kan gøre deres lange, kringlede sætninger mere forståelige ved at skrive kortere sætninger og bruge flere punktummer.

For at sikre kvaliteten af feedbacken til de studerende er det vigtigt, at sprogkonsulenterne løbende kan vende de studerendes sprogbrug med den kursusansvarlige. Denne løbende afklaring rummer alt fra brugen af *jeg* og referencer i essayet til stavning og oversættelse af fagtermer, hvilket spørgsmålene fra sprogkonsulenterne til den kursusansvarlige herunder viser:

Spørgsmål 1: Hvad siger du til denne brug af "jeg" i essayet?

I dette essay **vil jeg diskutere** nogle af de strategier som bakteriofager har tilbragt sig for at sikre deres overlevelse. **Jeg vil specifikt diskutere og sammenligne** mekanismen af tre anti-CRISPR proteiner, som inhiberer CRISPR-Cas9 systemet: AcrIIA4, AcrII5 og AcrIIA6.

Svar: Jeg synes, at det er fint. Det bliver mere og mere almindeligt at skrive jeg i biokemiske artikler.

Spørgsmål 2: Er det godt nok at referere til andres undersøgelser ved at skrive sådan her uden at uddybe det yderligere?

**Undersøgelser viser**, at spredning af tau sker gennem neuronale forbindelser og ikke ekstracellulært.

Svar: Her ville jeg indsætte en reference til sidst, medmindre det er abstract.

Spørgsmål 3: Hvad siger du til disse tre oversættelser (markeringen + "microtubule associeret protein" + rumligt arrangement" fra spatial organization + hele den sidste sætning)?

- 1) Genommodificering med CRISPR-Cas9 in vivo er opnået med **all-in-one adeno-associeret virus medieret levering af Cas9** i transgene mus.
- 2) Tau er et nativt udfoldet microtubule associeret protein involveret i regulation og rumligt arrangement af microtubules.
- 3) Aktivitet assay og "immunoblotting viser at Tau har fået mange toksiske "gain of function" og mistet funktionen til at promotorer microtubules sammensætning.

Svar:

1. Denne sætning kan der arbejdes med. I stedet for levering ville jeg bruge indsættelse, og all-in-one er sandsynligvis ikke nødvendig.
2. Denne sætning kan der arbejdes med. Det vil hjælpe at skrive rumlig opbygning og mikrotubuli-associeret.
3. Aktivitetsassays i et ord. Gain og function kan erstattes af toksiske funktioner. Resten af sætningen kunne måske være: mistet evnen til at regulere mikrotubulis opbygning.

Som eksemplerne illustrerer, præsenteres de studerende for mange konkrete, anonyme eksempler på formuleringer og tekstopbygning, og det er noget, de ofte fremhæver som udbytterigt i deres evaluering af tiltaget. Den løbende afklaring med den kursusansvarlige er med til at sikre kvaliteten af feedbacken til de studerende og giver kontinuerligt nye opdaterede eksempler på sprogbrug, som kan diskuteres med de studerende.

Som en del af workshop 2 viser vi også et udvalgt eksempel på en anonym studerendes abstracts i fuld længde, som vi sammen diskuterer med fokus på konstruktiv feedback. Figur 6 nedenfor viser et eksempel på den feedback, en studerende modtog på sin(e) foreløbige titel og abstracts. Vi rammesætter som sprogkonsulenter altid de tekstnære kommentarer og forslag med en global kommentar. I dette tilfælde lød den globale kommentar sådan her:

- Titlen virker fin, hvis du foretager et par småjusteringer.
- Fint med en kort introduktion til emnet og derefter en nærmere beskrivelse. Vær gerne mere tydelig i forhold til, hvad der er konklusionen/resultaterne. Og skriv gerne en mere perspektiverende sætning til sidst.
- Undgå linjeskift i abstractet. Det er en kort tekst, så den skal helst stå som et samlet afsnit.
- "Gennemgået" siger ikke så meget om, hvad du gør i essayet. Overvej, om ord som "beskrive", "undersøge" og "diskutere" kan bruges.
- Der skal lidt mere arbejde til at gøre de to abstracts parallelle – se kommentarer ovenfor i den engelske. Det kan være, at du skal arbejde lidt frem og tilbage mellem de to.

Som det ses af figur 6, vedrører sprogkonsulenternes tekstnære kommentarer – ud over opmærksomhed på tydelig formålssætning, valg af udsagnsord og oversættelser – et særligt fokus på, at de to abstracts skal indeholde den samme information. I de foreløbige abstracts i figur 6 udtrykker den første sætning noget forskelligt på de to sprog: I det danske er der vægt på proteinernes funktion, mens der i det engelske er vægt på, hvilken helhed proteinerne indgår i. Det vigtige her er, at informationen i de to abstracts er den samme, og ikke, at ordlyden og syntaksen er helt parallelle. Vi vægter således først og fremmest en præcis formidling af det faglige indhold, men derudover kommenterer vi stavning, tegnsætning og andre mindre væsentlige sproglige aspekter, da de studerende også efterspørger dette.

<p><b>Essay title – The discussion of intrinsically disordered proteins binding mechanisms</b></p>	<p>Enten ville jeg udelade "The" eller bruge "A"</p>
<p><b>Abstrakt – Dansk</b></p>	
<p>Nativ uordnet proteiner (IDP) spiller store og vigtige roller i flere cellulære signalveje. En forståelse for aktivering, regulering og bindingsmekanismerne af disse kan have stor betydning for udvikling af helt nye lægemidler.</p>	<p>Her mangler der en apostrof: proteins'</p>
<p>I dette biokemiske essay vil de forskellige bindingsmekanismer for IDPer blive gennemgået.</p>	<p>Nativt uordnede (flertal) en meget vigtig rolle</p>
<p>IDPer binder sine target proteiner med bindingsmekanismer der skiller sig signifikant ud fra globulære proteiners bindingsmodeller.</p>	<p>Undgå linjeskift i abstractet</p>
<p>To forskellige bindingsmekanismer har indtil videre været opfattet som de ekstreme måder hvorved IDPer binder sig til proteiner og indgår i kompleks.</p>	<p>komplekser? komplekse ...?</p>
<p>Induceret fit (pasform), hvor binding af proteinet går forud for foldning, og konformationel selektion hvor bindingen af proteinet afhænger af en forudannet struktur i IDPen.</p>	<p>Lav et kolon her, da du lægger op til en uddybning.</p>
<p>Indtil videre har man beskrevet forskellige IDPers binding af proteiner som en enkelt af disse to mekanismer, men kan man overhovedet adskille de to mekanismer fra hinanden?</p>	<p>foruddannet? Hvem er nu af den opfattelse?</p>
<p>Det er nu af den opfattelse af en blandet bindingsmekanisme er den mest korrekte for flere IDPer.</p>	<p>Er dette en konklusion?</p>
<p>I denne blandet bindingsmekanisme vil induceret fit (pasform) og konformationel selektion spille en rolle i forskellige stadier af bindingen og foldningen af IDPer.</p>	<p>blandede (når det man beskriver er i bestemt form, skal der et -e på tillægsordet)</p>
<p>Derudover viser det sig, at vægtningen af de to ekstreme bindingsmekanismer i den kombinerede bindingsmodel varierer alt efter, hvilken IDP man undersøger.</p>	<p>minus komma</p>
<p>(Jeg er lidt i tvivl om det er bedst jeg holder mig til induced fit/induceret fit eller om jeg skal oversætte det til induceret pasform) □</p>	<p>Det må vi hellere spørge Karen om ☺</p>
<p><b>Abstract – English</b></p>	<p>Slet (for at gøre den parallel med den danske)</p>
<p>Several intrinsically disordered proteins (IDPs) are major and important component off several cellular pathways. An understanding of the activation, regulation and binding mechanism of these proteins will thus be a great advance's in the development of new drug design.</p>	<p>If you go with the suggestion above for the phrasing in Danish, the English equivalent would be: 'play a crucial role in'. But is that what IDPs do? Or are they in fact core components of cellular pathways? If so, the DK version needs to be changed.</p>
<p>In this biochemical essay the different binding mechanisms for IDPs will be reviewed.</p>	<p>Not parallel to the Danish version – could/can?</p>
<p>The binding of IDPs to their cellular target is different from the mechanisms for globular proteins.</p>	<p>Suggestion: 'greatly advance'. This allows you to get rid of a few words☺</p>
<p>Two extreme binding mechanisms have before been considered as the major models for IDPs binding: induced fit, where binding will precede the folding, and conformational selection, where a pre-formed structure is necessary for the initiation of binding.</p>	<p>Let's take a look at this at the workshop – it does not seem to have the same information as the Danish version of the abstract.</p>
<p>The two binding mechanisms are very different and it was thought that an IDP was following only one of these mechanisms.</p>	<p>different? (DK version)</p>
<p>But is it even possible to draw the line between the two models? It is now thought that a synergistic model is more correct in several IDPs binding mechanism. Here both induced fit and conformational selection play parts of the mechanism but at different states in the binding and folding of IDP and its target.</p>	<p>before what?</p>
<p>The extent to which the two extreme binding mechanisms play a role in the synergistic binding model depends on the IDP examined you're examining.</p>	<p>mechanisms?</p>

Figur 6: Eksempel på foreløbig titel og abstracts på dansk og engelsk med feedback (S22, 2017)

## Diskussion

I dette afsnit diskuterer vi med afsæt i evalueringer af tiltaget, hvilke styrker og svagheder tiltaget har, herunder de problemstillinger og muligheder, der ligger i det tværfaglige samarbejde. Vi ser overordnet tre problemstillinger, som er særligt relevante at overveje i forbindelse med tiltag som dette:

- 1) Overvejelse af, hvilke dele af de studerendes skriftlige produktion man diskuterer og giver feedback på.
- 2) Vigtigheden af et tæt og løbende samarbejde mellem kursets undervisere og sprogkonsulenterne samt gensidig åbenhed og tillid mellem disse.
- 3) Behovet for økonomisk og ledelsesmæssig opbakning til tiltaget.

Tiltaget har fundet sted siden 2016, hvilket vil sige, at afholdelsen i 2023 bliver det 8. gennemløb med samarbejde mellem kursets undervisere og sprogkonsulenterne. Igennem alle årene har de studerende haft mulighed for at kommentere tiltaget i både den ordinære kursusevaluering og i en meget enkel workshop-specifik evaluering. I pilotprojektfasen i 2016 og 2017 evaluerede vi derudover tiltaget i et mere omfattende spørgeskema, hvor vi spurgte ind til de studerendes endelige sprogvvalg i essayet, udbytte af de to workshops og forslag til forbedringer. De studerendes evalueringer af de to workshops har gennem alle årene været meget positive. Det fremgår både af den ordinære kursusevaluering og af en workshop-specifik evaluering af læringsudbytte, som sprogkonsulenterne foretager i slutningen af de to workshops. Den ordinære kursusevaluering spørger ikke specifikt ind til de to skriveworkshops, men mange studerende nævner selv de to workshops på spørgsmålet om, hvad der fungerede godt på kurset. I den workshop-specifikke evaluering får de studerende stillet et enkelt åbent spørgsmål, nemlig: "Hvad kan I tage med jer fra dagens workshop?", som de besvarer i en Padlet. I denne diskussion har vi valgt at gengive udvalgte repræsentative evalueringskommentarer fra de studerende og at diskutere de mest relevante problemstillinger. Kommentarerne nedenfor illustrerer de aspekter, som de studerende hyppigst nævner i evalueringerne:

*"Supergodt! Det virker mere overskueligt at gå i gang med at skrive efter at have været til workshop. Mange gode råd til skriveprocessen! Det er fedt, at man kan få feedback på det man har skrevet, da det også presser en til at have en deadline for at få skrevet på sit essay." (S5, 2018)*

*"Jeg synes I generelt har været gode til at formidle hvad der forventes af en ift. opgaven. Feedback på abstracts har været meget nyttig ift at få lavet et godt abstract." (S7, 2022)*

*"Kunne rigtig godt lide, at vi gennemgik forskellen på danske og engelske formuleringer! Det kan godt være svært at finde rundt i, fordi nogle ting fungerer megagodt på dansk, men dårligt på engelsk, og omvendt. Det har hjulpet meget også ift. selve essayet og ikke kun abstracts! Og så var det rigtig fedt med konkrete eksempler med biokemiske essays, så det var lidt nemmere at sammenligne med sit eget!" (S13, 2022)*

*"Det var rigtigt godt at få noget feedback på hvordan man ellers kunne formulere sætninger, i stedet for at der bare nævnes at sætningen skal omformuleres." (S7, 2019)*

*"I en naturvidenskabelig kontekst synes jeg, at dette har været et rigtig fint tilbud og hjælp til at få en mere reflekteret tilgang til det sproglige og strukturelle aspekt i at skrive en opgave. Dette er noget, som vi ellers ikke rigtig bliver udsat for, på trods af vigtigheden af at være i stand til at formulere sig på skrift." (S15, 2017)*

De første to kommentarer illustrerer, at tiltaget bidrager til at motivere de studerende til at komme i gang med såvel som i mål med skriveprocessen. Kommentarerne handler både om, at de studerende oplever, at de får konkrete råd og redskaber til skriveprocessen, og at de får en bedre forståelse af forventningerne til det biokemiske essay. De næste to kommentarer udtrykker en oplevelse af, at de studerende værdsætter muligheden for at se teksteksempler og især at få konkret, individuel feedback på egne formuleringer. Den sidste kommentar viser, at den studerende ser vigtigheden af at udvikle en større bevidsthed om de sproglige aspekter af at skrive en opgave. Den studerende fremhæver også, at der normalt ikke undervises eksplicit i dette.

I evalueringerne fra 2016 og 2017 spurgte vi de studerende, om de havde forslag til ændringer af tiltaget. Her så vi, at nogle studerende efterspurgte mere dialog om og beskrivelse af essayet i sin helhed samt feedback på større dele af deres egne essays:

*"Rigtig fedt at få hjælp til sproglighed i essayet, et fokus man godt kan komme til at glemme. Lidt for meget fokus på abstract, men alt i alt rigtig god hjælp til at få overblik." (S4, 2017)*

*"Måske lidt mere vejledning i hvordan man egentlig skriver sit essay, hvordan det er bygget op, f.eks. pyramideform, hvordan man indsnævrer sit essay. Det brugte jeg alt for meget tid på at finde ud af, da man hele tiden selv var i tvivl om hvordan dette skulle gøres." (S19, 2017)*

Dette peger ind i den første problemstilling, vi ser. Som det fremgår af kommentarerne ovenfor, oplever nogle studerende, at den feedback, de får på skriveworkshoppen primært bidrager til, at de får skrevet gode abstracts, mens andre også nævner, at de kan overføre kommentarerne til resten af essayet. Da den individuelle feedback er tidskrævende og skal passe ind i kursets øvrige aktiviteter, har vi kun mulighed for at give feedback på en begrænset mængde tekst. Vi må typisk afsætte tre arbejdsdage hver til den fælles feedback på de studerendes abstracts på dansk og engelsk samt til tilpasningen af vores gennemgang af de vigtigste feedbackpointer ved hvert gennemløb. Af den grund har vi holdt fast i abstractet, omend vi også har eksperimenteret med, at de studerende selv vælger et uddrag af essayet, som de kan indsende til feedback. Selvom abstractet er omdrejningspunktet for workshop 2, ser vi dog, at mange studerende benytter lejligheden til at diskutere deres essayudkast som helhed med afsæt i den feedback, de får på deres foreløbige abstracts og de revisioner, som de foretager på workshoppen. Det kan for eksempel være forskellen på abstractet og indledningen, hvordan man kan begrunde eller motivere valg af underemne, hvordan man kan strukturere gennemgangen af de udvalgte originalartikler, eller hvordan man skaber gode overgange mellem essayets afsnit.

På trods af at de studerende kun får feedback på deres titel og abstracts, oplever kursets undervisere, at de studerende efter tiltagets indførelse generelt skriver mere velformulerede essays. De har dog også oplevet, at enkelte studerende bliver for fokuserede på sproglige detaljer og bruger en masse energi på det, frem for at arbejde mere med essayet i sin helhed. Vi har hen ad vejen lært, at vi også er nødt til at fokusere på essayet som helhed ved fx at vise, hvordan man skaber en rød tråd vha. gode overgange mellem afsnittene og ved gentagelse af de centrale fagtermer. Det vil sige, at vi er nødt til at folde hele essayet ud, frem for blot at fokusere på titel og abstracts. Vi sørger også for at understrege, at de pointer, vi præsenterer og diskuterer, gælder for hele essayet, men at vi har kun tid til at give feedback på udvalgte dele. Det gælder dermed om at skabe en balance mellem, hvad de studerende ønsker, og hvad der tidsmæssigt og økonomisk er muligt.

Den anden problemstilling, vi ser, vedrører samarbejdet mellem kursets undervisere og sprogkonsulenterne. Det intensive og løbende samarbejde mellem kursets undervisere og sprogkonsulenterne har været essentielt for at kunne udvikle et tiltag, som er specifikt målrettet de læringsmål, som de studerende skal nå, og de behov,

som de har i skriveprocessen i forhold til feedback og vejledning. Et vellykket samarbejde kræver en indsats fra både kursets undervisere og fra sprogkonsulenterne. Sprogkonsulenterne på den ene side bruger tid på at sætte sig ind i et ukendt fagområde, et udvalgt kursus og dets struktur, indhold, formål og især læringsmål og genrekrav. Kursets undervisere såvel som de studerende på den anden side skal have tillid til, at sprogkonsulenterne kan videreformidle denne omfattende viden på en korrekt og hensigtsmæssig måde. Da vi spurgte ind til, om de studerende havde forslag til ændringer af tiltaget i forbindelse med evalueringen i 2016, svarede en studerende følgende:

*"Ikke de store, andet end at det er forståeligt, at der enkelte gange kunne opstå lidt forvirring om, hvad Karen mf. forventer af essayet og hvad I tænker. Dog synes jeg at det blev kommenteret undervejs. Vil klart anbefale at I kommer fremover i forbindelse med kurset! Nu ved I også endnu mere om hvad det drejer sig om, så det kan kun blive supergodt." (S22, 2016).*

Citatet understreger vigtigheden af den løbende dialog mellem kursets undervisere og sprogkonsulenterne, og dette aspekt har vi derfor lagt stor vægt på gennem alle årene.

I tæt forlængelse af dette ser vi en tredje problemstilling; nemlig at tiltag som dette kræver både økonomiske midler og opbakning fra uddannelsesledelsen, herunder en kursusansvarlig og eventuelt en studieleder. På biokemi blev de to første gennemløb af tiltaget finansieret gennem den Sprogstrategiske Satsning (Kling & Larsen, 2018), hvor der var mulighed for at afsætte midler til, at alle deltagere kunne indgå i udvikling, undervisning og evaluering. Sidenhen er tiltaget fortsat med finansiering fra Biologisk Institut. Erfaringerne med den samlede projektportefølje under Sprogstrategisk Satsning peger dog også på, at "sprogundervisning", uanset hvor fagligt veltilpasset den er, er en prioritering, som konkurrerer med mange andre hensyn på uddannelserne (Kirilova et al., 2023). På længere sigt vil det være mest bæredygtigt, at kursets undervisere overtager de dele af tiltaget, som sprogkonsulenterne står for. Men selvom underviserne på biokemi nævner, at de gennem forløbet har fået større opmærksomhed på de skrive tekniske ting og har lært noget af den måde, sprogkonsulenterne giver feedback på, understreger de også, at de ikke vil kunne overtage forløbet fra sprogkonsulenterne. Der er derfor fortsat behov for det tværfaglige samarbejde for at kunne støtte de studerendes flersprogede faglige skrivning.

## Konklusion

Det stiller ganske sikkert de fleste bachelorstuderende fordelagtigt, hvis de udvikler faglige kommunikative kompetencer på flere sprog, både i forhold til videre studier og på sigt arbejde. Samtidig stiller det store krav til de studerende og deres undervisere, som må tænkes med i uddannelsesplanlægningen. Man kan ikke forudsætte, at alle studerende oplever, at de er klædt på til at træffe de sprogvælg, som de stilles over for, eller at de kan honorere de sprogvælg, som de møder. Ligeledes er det ikke alle undervisere, der oplever, at de har den nødvendige sprogpedagogiske viden og ekspertise til at hjælpe deres studerende i denne proces, særligt når flere sprog er involverede. Tiltaget på biokemi tog afsæt i underviserne ønske om at støtte deres studerendes skrivning på dansk og engelsk med frivillige workshops, der understøtter kursets læringsmål for det skriftlige arbejde. Erfaringerne fra projektet viser, at det er muligt i samarbejde med eksterne konsulenter at tilrettelægge en faglig relevant sprogundervisning, som understøtter læringsmålene og giver de studerende redskaber og feedback, der kan hjælpe dem med at skrive bedre faglige opgaver. Det kræver dog et tæt samarbejde mellem fagunderviserne og de tilknyttede sprogkonsulenter, overvejelser af hvad man giver feedback på, hvordan formålet med det valgte fokus og feedbacken italesættes, samt økonomi og opbakning fra ledelsen.



## Referencer

- Airey, J. (2011). The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across the disciplines*, 8, 1–9. <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2011.8.3.18>
- Basturkmen, H. (2017). Developing writing courses for specific academic purposes. I J. Flowerdew & T. Costley (red.), *Discipline-specific writing: Theory into practice* (s. 31–45). Routledge.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press.
- Dafouz, E. (2021). Crossing disciplinary boundaries: English-medium education (EME) meets English for Specific Purposes (ESP). *Ibérica*, 41, 13–38. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.13>
- Dimova, S., Kling, J. (2020). Current Considerations on Integrating Content and Language in Multilingual Universities. I Dimova, S. & Kling, J. (red.), *Integrating Content and Language in Multilingual Universities* (1–12). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-46947-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-46947-4_1)
- Kirilova, M., Holmen, A., & Larsen, S. (2023). More Languages for More Students: Practice, Ideology and Management. I H. Bojsen, P. Daryai-Hansen, A. Holmen & K. Risager, *Translanguaging and Epistemological Decentering in Higher Education and Research* (s. 49–74). Multilingual Matters.
- Kling, J., & Larsen, S. (red.). (2018). The language strategy – More languages for more students. University of Copenhagen. <https://cip.ku.dk/english/morelanguages/>
- Kling, J., Larsen, S., & Thomsen, S. F. (2017). The need for focused literacy training in the medical school curriculum: A cross-sectional study of undergraduate students. *Education Research International*, 2, 1-6. <https://doi.org/10.1155/2017/7273824>
- Krogh, E. (2018). Skrivere i overgange – identitet og udvikling, *Viden om literacy*, 24, 12–17. [https://www.videnomlaesning.dk/media/2565/24\\_ellen-krogh.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/2565/24_ellen-krogh.pdf)
- Larsen, S., & Jensen, F. (2020). Acknowledging the role of language in English medium instruction: Experiences from a pilot project intervention at University of Copenhagen. I S. Dimova & J. Kling (red.), *Integrating content and language in multilingual universities* (s. 153–166). Springer.
- Laursen, K. Å. (2020). Sådan kan du styrke elevernes skriftlighed i "Kommunikation og it". I D. V. Perez, N. A. Christensen & A. Fenger-Grøn: *Digital dannelse i Kommunikation og it. Artikelsamling 2020* (s. 97–117). Center for Digital Dannelse. <https://emu.dk/htx/kommunikation-og-it/det-digitale/artikelsamling-om-digital-dannelse?b=t432-t474-t2713>

Laursen, K. Å. (2013). "Det er sprogligt - selv hvor du ikke lægger mærke til det" - En empirisk undersøgelse af sproglige og faglige vanskeligheder hos farmaceutstuderende med dansk som andetsprog på Københavns Universitet. *Københavnstudier i Tosprogethed, Studier i Parallelsproglighed*, bind C4, Københavns Universitet. [https://cip.ku.dk/udvikling-og-forskning/forskning/studier\\_i\\_parallelsproglighed/CIP\\_C4 - Katja rosin Laursen - Nyt ISBN-nummer og forside til web.pdf](https://cip.ku.dk/udvikling-og-forskning/forskning/studier_i_parallelsproglighed/CIP_C4_-_Katja_rosin_Laursen_-_Nyt_ISBN-nummer_og_forside_til_web.pdf)

Laursen, K. Å., Kayser, L., & Kamper-Jørgensen, M. (2016). Formativ feedback styrker skriftlighed hos studerende fra It og Sundhed. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 11(21), 147–157. <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/23208>.

Ridley, D. (2012). *The literature review: A step-by-step guide for students* (2. udg.). SAGE.

Thøgersen, J., Josephson, O., Londen, M. & Salö, L (2014). Engelsk som undervisningssprog på nordiske universiteter - hvordan gør man? I F. Gregersen (red.), *Hvor parallelt?: Om parallelspråkighed på Nordens universitet* (s. 55-123). Nordisk Ministerråd. <https://doi.org/10.6027/TN2014-535>

### 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](#)

# Tilhør og anerkendelse – studenterperspektiver på psykosociale problemer i videregående uddannelse

**Lene Larsen**<sup>1</sup>, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

**Aske Stigemo**, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

**Trine Wulf-Andersen**, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

**Lone Krogh**, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

**Annie Aarup Jensen**, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet

## Abstract

Det er velkendt, at mange studerende på de videregående uddannelser mistrives på forskellige måder og af forskellige årsager. Vi ved dog mindre om, hvordan de oplever at være studerende på en videregående uddannelse. Formålet med denne artikel er at vise, hvilke kampe studerende med psykosociale vanskeligheder kæmper for at føle tilhør til deres uddannelse og at opnå en meningsfuld tilknytning til studie- og læringsmiljøerne. Empirisk bygger artiklen på dybdegående interviews med 47 studerende fra syv danske videregående uddannelsesinstitutioner om deres erfaringer med psykosociale problemer. Artiklen arbejder teoretisk med at analysere psykosociale processer som (manglende) oplevelser af tilhør og anerkendelse. Analytisk vises tre overordnede forhold, der står centralt i studerendes erfaringer med at håndtere psykosociale vanskeligheder i forhold til uddannelse: temporale strukturer, ekstraarbejde og skam. På den baggrund diskuteres, hvordan en øget interesse for de studerendes tilhør kan bidrage til at kvalificere uddannelsesinstitutionernes evne til at rumme unge med psykosociale problemer.

## Jenny: En kæmpe udvikling

Der er sket en kæmpe udvikling  
for mig  
i hvad jeg kan  
det havde jeg ikke selv troet på  
alligevel er jeg glad for at kunne gøre det  
fortsætte

der er sket en *kæmpe* udvikling  
må man gerne sige det primært skyldes mig selv?  
det synes jeg altså

---

<sup>1</sup> lenelars@ruc.dk

det er hårdt stadigvæk  
det tror jeg de fleste synes  
det er bare noget jeg rigtig gerne vil  
så er det ikke en mulighed at give op  
sige 'nu gider jeg ikke mere'

jeg må jo se  
jeg har fundet ud af, hvad der ikke virkede  
hvor jeg skulle arbejde med nogle ting  
blive bedre til at få nogle gode studievaner

finde ud af  
at jeg arbejder på en anderledes måde end mine medstuderende  
og det er også okay  
tænke at det er mit ansvar  
for mit eget studie  
at jeg kommer derhen hvor jeg gerne vil  
jeg må jo bare prøve  
så godt jeg kan  
så har det jo  
faktisk  
endte  
meget godt

jeg har svært ved at være blandt mange mennesker  
sidde i et auditorium til forelæsninger  
grupperegninger, mange mennesker  
mange mennesker der snakker på en gang  
jeg har svært ved at koncentrere mig  
brug for mere rolige omgivelser  
at spørge om hjælp

man kan skrive til hjælpelærerne  
jeg er begyndt også at spørge mine medstuderende  
jeg har det bedst med at sidde med det selv først  
hvis jeg finder ud af  
hmm jeg kan ikke selv lige gennemskue  
hvordan jeg skal komme igennem den her opgave  
så spørger jeg om hjælp

### **Psykosociale problemer i et studenterperspektiv**

Jenny er én af de studerende, der har fortalt om sin kamp med psykosociale problemer. Hun beskriver i ovenstående poetiske repræsentation, hvordan hun gennem længere tid og ved egen indsats er nået frem til et sted i sit studieliv, hvor hun hviler i at studere på sin egen måde og ikke være skamfuld over at række ud efter

hjælp. Nu vover hun endda at være åben om sine udfordringer. Ved at fremstille sine egne udfordringer beskriver Jenny samtidig, hvad hun oplever som udbredte antagelser om, hvad der karakteriserer den "dygtige" og "selvkørende" studerende. Som det også kommer til udtryk, har Jenny foretaget et stort (identitets)arbejde med vanskelige meningsforhandlinger for at kunne deltage i og gennemføre sin uddannelse, og hun har udviklet sit eget tilhørsforhold til studiemiljøet. Disse bearbejdningsforegør for Jenny og mange andre studerende ofte væk fra de primære uddannelsesarenaer og i udkanten af de centrale studiefællesskaber. De har ofte karakter af indre kampe og involverer indadrettede, individualiserede forestillinger og dynamikker, som ofte er usynlige eller ligefrem skjules for uddannelserne. Det gør disse forhold vanskelige for uddannelserne at få indsigt i og greb om.

Jenny er blot én af de mange studerende i videregående uddannelse, der føler sig udfordrede i deres studieliv. Både i dansk og international kontekst rapporteres høje andele af unge med mentale helbredsproblemer, og studerende på videregående uddannelser fremhæves som værende i høj risiko. Forskellige internationale studier estimerer, at en tredjedel af alle studerende oplever alvorlig grad af mistro og/eller psykisk sygdom (Baik et al., 2019; Ibrahim et al., 2013; Storrie et al., 2010). At præcisere, hvad de alvorlige tal nærmere bestemt dækker over, er imidlertid vanskeligere – måske særligt, fordi det stadig er sparsomt med forskning, der grundigt udfolder de studerendes perspektiver på dette område. I dansk sammenhæng har det været diskuteret, hvilken betydning det kan have, at en stigende andel af de studerende i videregående uddannelse (nu 11 %) har en funktionsnedsættelse, og at disse studerende i højere grad end andre studerende oplever forskellige eksklusionsdynamikker (Wulf-Andersen et al., 2022; UFM 2022). Den internationale forskning på området har primært været centreret enten om studerendes mentale helbred eller funktionsnedsættelser i forskning med kliniske og diagnostiske perspektiver eller om studerendes trivsel og mistro i et dysfunktionelt uddannelses-system (se f.eks. Baik et al., 2019; Thomas, 2019). I den offentlige debat har studerendes mistro internationalt også været diskuteret som udtryk for eksempelvis uhensigtsmæssige studiestrategier, generationsbetinget (over)sensitivitet eller dovenskab (jf. Brooks & O'Shea, 2021).

I en universitetspædagogisk orienteret rammesætning har fokus i overvejende grad været på frafald og fastholdelse, sortering, transitioner og inklusionstænkning inden for brede temaer som f.eks. "first-year experience" og "widening participation". Særligt sidstnævnte strømning har haft vigtige bidrag vedr. studerende med funktionsnedsættelser, men et kendetegn for overvægten af ovennævnte (i øvrigt ganske forskellige) hovedstrøg i forskningen er, at de hovedsageligt arbejder ud fra problemforståelser, der fokuserer på studerendes problemer som knyttet til individet (Holloway, 2001). Denne forståelse disponerer i næste led for indsatser, der hovedsageligt er orienteret mod at støtte individuelle studerende og via hjælpeforanstaltninger (SPS, mentorordninger, psykologer o.l.) kompensere for studerendes udfordringer i forhold til at kunne indfri uddannelsernes krav og rammesætning.

Teoretisk bygger artiklen her på en forståelse af studerendes funktionsnedsættelser som et psykosocialt fænomen – forstået sådan, at subjektive erfaringer med funktionsnedsættelse i et studieliv altid vil koble sig til bredere lære- og identitetsprocesser i en institutionel, social og kulturel sammenhæng (Olesen, 2012). Med termen *psykosociale problemer* muliggør vi en kritisk analyse, som fastholder, at studerendes problemer ikke kan isoleres eller reduceres til hverken den enkeltes baggrund og psykiske sundhed eller til den enkeltes uddannelsesforløb og -deltagelse. Hermed skifter vi perspektivet på studerendes psykosociale problemer fra et spørgsmål om (alene) individuel sårbarhed eller patologi til (også) et spørgsmål om tilhørspraksisser og deltagelses- og anerkendelsesmuligheder i konkrete læringsmiljøer, studiekulturer og studieaktiviteter i et politiseret uddannelseslandskab (Wulf-Andersen et al., 2022; Gravett & Ajjawi, 2021).

Dette retter forskningsopmærksomheden mod, hvordan studerendes erfaringer bliver til og opleves i komplekse udvekslinger mellem den enkelte studerendes biografi og helbred over institutionelle forhold og anerkendelsesstrukturer i uddannelser og læringsmiljøer til bredere sociokulturelle og socioøkonomiske forhold. Sådanne komplekse sammenhænge tager sig forskellige ud for forskellige studerende i forskellige lokale og nationale kontekster.

På baggrund af viden om reformer af videregående uddannelse med skiftende diskurser og ændrede styringsformer samt teorier om tilhør og anerkendelse (Wulf-Andersen et al. 2022, Andersen, 2015), så er vi i denne artikel optagede af, hvordan tilhør til uddannelsen opleves subjektivt af studerende, som oplever psykosociale problemer. Derigennem får vi et empirisk forankret indblik i studerendes kampe for at fastholde tilhør som bevægelser på skillelinjer mellem at føle sig in- eller ekskluderet.

### Metode og empirisk grundlag

Artiklen bygger på arbejdet i et treårigt forskningsprojekt, Studielivsprojektet<sup>ii</sup>, som har fokus på studerende med psykosociale problemer. Formålet var at bringe de berørte studerendes perspektiver og erfaringer i forgrunden. Empirisk trækker artiklen på fund på tværs af projektets samlede materiale, og der foretages konkrete nedslag i form af poetiske repræsentationer på baggrund af interviews med tre udvalgte informanter, som vi har valgt at kalde Jenny, Beate og Sofie. Jenny indrammer artiklen som eksempel på den udvikling, hun har gennemgået i kampen for at blive "en god studerende". De to øvrige er udvalgt som eksemplariske for de tre analytiske hovedtemaer, vi præsenterer nedenfor, og som går igen i de studerendes erfaringer med at håndtere deres psykosociale vanskeligheder: Sofie beskriver, hvordan temporale strukturer vanskeliggør studiet for studerende med funktionsnedsættelse. Beate fortæller om det ekstraarbejde, studerende må gøre for at udløse støtte fra hjælpesystemerne, og Sofie udtrykker nogle af de skamfølelser, der er forbundet med ikke at blive forstået som en "god studerende".

Forskningsprojektet bygger på et stort kvalitativt, longitudinalt forskningsdesign, og internationalt skiller det sig ud med dets volumen, udstrækning i tid og studenterfokus (Wulf-Andersen et al. 2022). Vi har fulgt i alt 47 studerende fra syv forskellige danske videregående uddannelsesinstitutioner, heraf 35 kvindelige og 12 mandlige studerende<sup>iii</sup> fra fem universiteter og to professionshøjskoler. De studerende har selv identificeret sig som i mistrivsel og deraf målgruppe for projektet. Der er her tale om både studerende med erkendte og diagnosticerede udfordringer forud for deres optag på en videregående uddannelse og om studerende, der undervejs i deres uddannelse har fået problemer. Vi har over en periode på mellem seks måneder og to år foretaget tre runder af interviews med disse studerende samt besøgt dem på et sted, de har udpeget som betydningsfuldt for dem. Det har været centralt at producere nuanceret og detaljeret viden om, hvilke psykosociale problemer studerende selv identificerer og kæmper med; hvordan de udvikler sig, afhjælpes og/eller intensiveres i mødet med videregående uddannelser. Vi har også rettet interessen mod, hvordan disse processer udspiller sig i konteksten af de studerendes samlede (uddannelses)biografiske proces og deres bredere hverdagslivssammenhænge samt hvordan de studerende navigerer i dette samlede studieliv. Endelig har vi fokuseret på, hvilke ressourcer og kræfter de mobiliserer for at etablere tilhør og for at sætte retning på deres faglige og personlige proces. Med et forskningsdesign, der går tæt på de studerendes perspektiv, har vi kunnet belyse, hvordan subjektive dynamikker, institutionelle logikker og samfundsmæssige anerkendelsesstrukturer flyder sammen og intensiverer hinanden i studerendes hverdags- og studieliv. På baggrund af projektets omfattende empiriske materiale har vi fået et unikt indblik i de studerendes oplevede kampe, udviklings- og læreprocesser samt hvad der gør det særligt vanskeligt for dem at være åbne om problemer og udfordringer. Vi henviser til vores øvrige publikationer for flere og dybere analyser og argumentationer (Wulf-

Andersen et al., 2022; Kristiansen, 2022; Stigemo et al., 2021; Christensen & Kristiansen, 2020; Larsen et al., 2020; Wulf-Andersen & Larsen, 2020; Jensen og Krogh, 2020).

### *Kampe for tilhør og anerkendelse*

I de studerendes oplevelser af psykosociale problemer og videregående uddannelse er det blevet tydeligt, at retten til et tilhørsforhold på de videregående uddannelser omfatter andet end rent akademiske kompetencer. Teoretisk formulerer vi dette som kampe for *tilhør og anerkendelse*. Tilhør og anerkendelse er begreber, der stiller sig ved studerendes bredere lære- og identitetsprocesser i forhold til uddannelse og hverdagsliv. Med fokus på tilhør fremhæves sammenhængen og samspillet mellem (be)longing (Davies, 2000a og 2000b) og de politiske in- og eksklusionsprocesser forbundet med uddannelsessteder og -fællesskaber (Antonsich, 2010). Krop, følelser, sprog og social praksis forstås som sammenflettet med erfaringer i de situerede materielle, relationelle og diskursive "virkeligheder". I dén forstand stiller tilhørsanalyser skarpt på positionerings- og magtdynamikker – på, hvordan ulighed produceres i politiserede (uddannelses)landskaber, der definerer muligheder og begrænsninger for studerende med differentierede deltagelsesforudsætninger. Tilhørsbegrebet relaterer sig til teorier om social læring (Lave & Wenger, 1991; Wenger 1998), hvor deltagelse i forskellige hverdagslige praksisser fremhæves som en samlet proces af identitetsdannelse og meningsforhandling i praksisfællesskaber (Larsen et al., 2016). En opmærksomhed på tilhør som situeret praksis stiller således spørgsmål til, hvordan subtile sorteringsprocesser sker på måder, som gør læringsindhold, sociale relationer, steder, institutionelle kulturer og fællesskaber (u)tilgængelige for bestemte studerende – og hvilken betydning dette får for studerendes identitetsprocesser som oplevelser af tilhør eller mangel på samme (Gravett & Ajjawi, 2021).

Som teoretisk orientering giver det blik for studerendes læreprocesser som vedholdende bestræbelser på at høre og blive til gennem at forbinde sig med mennesker, steder og faglige problemstillinger, der betyder noget for dem (Cuervo & Wyn, 2014). I artiklens poetiske repræsentationer – og vores øvrige forskning – ser vi studerende mønstre enorme kræfter og faglige, sociale og menneskelige ressourcer for at navigere i det komplekse krydsfelt mellem livshistorie, uddannelse, støttesystemer og sociale netværk i udviklingen af en (akademisk) identitet med retning mod fremtiden. Der er en selvstændig kritisk pointe i at skabe synlighed og anerkendelse omkring disse bestræbelser og læreprocesser.

Tilhørsbegreber har også uddannelseslandskabet i kikkerten i den udstrækning, at oplevelsen af lighed knytter sig til at opleve reel lige adgang til anerkendelsesværdige samfundsmæssige positioner. Derfor kan spørgsmålet om lige adgang til uddannelse ikke analyseres uden et blik for de synlige og usynlige adgangskriterier og sorteringer, der foregår i uddannelser. Den komplekse virkelighed, de studerende beskriver, udfolder sig inden for differentierede former for politikker, der omgiver de videregående uddannelser. Herunder en lang og opslidende reform- og sparepolitik, der har sat uddannelsesinstitutionernes daglige praksis og almindelige drift under økonomisk og politisk pres. Dette samtidig med, at uddannelserne på én og samme tid både skal udvikle sig som fremragende institutioner og konkurrere om at tiltrække de bedste studerende og holde fast i et historisk skift i retning af at uddanne flere og diverse grupper af studerende (Wulf-Andersen et al., 2022). Dette udfordrer studerende bredt set og risikerer at forstærke de ulighedsskabende sorteringsdynamikker, der velkendt har fundet sted i videregående uddannelser gennem årtier (Thomsen, 2022; Hansen, 2011).

Ved at nærme os de studerendes psykosociale problemer gennem analyser af tilhørsforhold rettes opmærksomheden dermed også mod ulighed som kampe om ujævn fordeling af tilhørsforhold. Studerende med psykosociale problemer bærer og investerer akademiske, sociale og personlige ressourcer for aktivt at realisere et tilhørsforhold og finde anerkendelse i intime forhold til familie og venner, i juridisk ret og i institutionel

forstand og ved at blive et fuldgyldigt og værdigt medlem af samfundet (jf. Honneth, 1996). Inspireret af Frasers arbejde (2001) kan vi placere de studerendes kampe for tilhør i et større perspektiv af ulighed og social uretfærdighed. Fraser argumenterer for, hvordan fejlanerkendelse udgør statusunderordning og nægter nogle individer og grupper muligheden for at deltage på lige fod med andre i sociale interaktioner, relationer og deraf institutionaliserede mønstre af kulturel værdi (Fraser, 2001). At blive ekskluderet som følge af ikke-faglige kriterier såsom særlige hensyn forårsaget af fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse påvirker den subjektive og retslige oplevelse af anerkendelse og oplevelsen af adgang til et legitimt tilhørsforhold (Wulf-Andersen et al., 2022). Dette peger på, at det i det videre arbejde med at understøtte studerendes trivsel og at forebygge psykosociale problemer er vigtigt at udvide deltagelsesmulighederne for en diversitet af akademikere in spe.

Med dette teoretiske afsæt vil vi nedenfor belyse nogle af de vigtigste kampe, studerende med psykosociale problemer kæmper for at opnå følelser af tilhør og anerkendelse i faglige og sociale fællesskaber i og uden for uddannelsessystemet. I og gennem disse kampe forhandler de studerende deres position og identitet som studerende. De bearbejder, forstår og vurderer deres op- og nedture, tanker og handlinger i forhold til og sammenligning med forestillinger om andre studerende, institutionelle strukturer og samfundsværdier.

*"Den gode studerendes" temporalitet*

### **Sofie: Jeg er nødt til at gå**

Hvis jeg bare kunne  
gå hjem uden panikanfald  
hele vejen  
ville gerne kunne trække stikket før  
men det er sjældent jeg når hjem i tide  
undgår det  
så det er en balance  
hvis jeg vil have undervisningen med  
så må jeg betale den regning

jeg er nødt til at gå  
et kvarter før undervisningen stopper  
skal nå ud til min gruppeterapi  
kan ikke rykke det der  
gruppeterapi  
Der sidder ligesom seks andre,  
Og en psykolog

jeg skulle indhente det fag  
har været sygemeldt  
det er det tredje hold jeg går på, stikker lidt ud  
mit fjerde semester  
De andre, andet semester  
lige landet på uni



jeg ser udfordringer  
det er dem, jeg arbejder med  
Der er nogle, der er firkantede,  
jeg er rund

Som det fremgår af denne poetiske repræsentation, er Sofie blevet forsinket på grund af en sygdomsperiode. Indhentning af tidligere undervisning, tid til at passe den nuværende og tid til et skemalagt terapiforløb eksisterer som konkurrerende aktiviteter. For Sofie er det en central belastning, at de forskellige aktiviteter ikke er gensidigt understøttende, og at hun dermed ikke kan indfri de temporale forventninger, der hører til at være en "god studerende". Det er et vilkår for mange af de studerende, vi har fulgt, at de udfordres af forsinkelser (f.eks. i forbindelse med sygdomsperioder) og for nogle også en generelt nedsat studie-hastighed. Her bliver spørgsmålet om tid og temporale strukturer en central og selvstændig problemstilling. De oplever, at uddannelserne arbejder i strukturer, der ikke er gearede til at rumme, at sygdom og problemer i livet ikke er forudsigelige, ikke kan planlægges og netop ofte "tager tid". De oplever derfor også et pres for at passe ind i uddannelsernes tidlige strukturer som et selvstændigt problem og en belastning i sig selv.

At opleve eller lide under tidspres er et mere alment samtidspædagogisk fænomen, som ikke kun vedrører studerende (med psykosociale problemer). Sociologer påpeger, at den generelle samfundsacceleration gør tempo til en af de vigtigste faktorer for anerkendelse (f.eks. Rosa, 2013; Adam, 2008). Som en del af samfundet er de videregående uddannelser også blevet accelererede, og her er tempo blevet vigtigt på forskellige måder. Uddannelsernes aktiviteter er bundet til en tidsstruktur, som Bengtson et al. (2021) definerer som "ECTS-tid". Generelt er ECTS-systemet opbygget omkring tid, defineret som "den tid, studerende typisk har brug for til at gennemføre alle læringsaktiviteter (såsom forelæsninger, seminarer, projekter, praktisk arbejde, selvstudier og eksamener) påkrævet for at opnå de forventede læringsresultater" (EU, 2015, s. 36). På et mere overordnet niveau argumenterer Sarauw og Madsen (2020) for, at orienteringen mod fremskridt og økonomiske motiver i dag placerer de videregående uddannelser i "hastighedens paradigme". Bologna-processen har rammesat og struktureret tiden i videregående uddannelser på en meget kraftfuld måde. Lokal og national politik kan forstærke udviklingen (Sarauw & Madsen, 2016, 2020). I Danmark har de seneste uddannelsesreformer indført (ugennemsigtige) krav om fremskridt, "fast tracking" og præstation. Adgangen til anerkendelse sker som følge af evnen til at mestre intensitet (dvs. den tid, der bruges på at studere hver uge) og honorering af anbefalede studieforløb i praktiseringen af et "fuldtidsstudium". En lineær forståelse af progression fremskynder også læseplanen. Om end hensigten med modulstrukturen har været fleksibilitet, så har den (i hvert fald i Danmark) også ført til, at læring forstås mere instrumentelt, og at de studerendes holdninger og strategier ligeledes er blevet mere instrumentelle (Sarauw & Madsen, 2016, 2020).

Samtidig oplever studerende høje forventninger til, hvad de bør gøre og deltage i ved siden af fuldtidsstudiet for at være succesfulde: studierelevant arbejde, fritidsinteresser, venner og familie mv. "Time management" er blevet en selvstændig kompetence, de studerende forsøger at tilegne sig. Det er ofte italesat som behovet for at udvikle de rigtige studiestrategier. God planlægning og systematik kan rigtig nok bidrage konstruktivt til overblik og prioritering, men det løser ofte ikke de studerendes grundproblem om at føle sig utilstrækkelige, hvis det er studiestrategier der enten grundlæggende er urealistiske eller i stærk disharmoni med de alsidige vilkår for studiedeltagelse, der kendetegner en varieret gruppe af studerende. Med Sofies formuleringer, så er det svært at "være rund i et system, der består af firkanter". Den enkelte studerendes udfordringer forbliver dog, som nævnt, ofte og længe skjult for uddannelsen, undervisere og studievejledning, indtil den dag, hvor studieforløbet afviger radikalt fra de udstukne tidsmæssige strukturer og systemets registrering af afvigelserne eller ved aktivering af særlige vejledningsbehov som følge af forsinkelse.

En forstærket beskæftigelsesegnethedsdiskurs, implementering af straf- og belønningsincitamenter via Studiefremdriftsreformen for henholdsvis langsom og hurtig gennemførelse udvider tidsperspektivet for både de studerende og uddannelserne. Forestillinger om "den gode studerende" rækker også ud i fremtiden, hvor uddannelse indlejret i bredere samfundsmæssige anerkendelsesstrukturer (Honneth 1996) udgør en forpligtende adgangsbillet til arbejdsmarkedet og derfor er forbundet med den enkeltes evne til at sikre selvforsørgelse og være samfundsmæssigt bidragende.

For studerende med (periodisk) nedsat arbejdsevne er tidsaspektet i særlig grad en udfordring. Ofte opleves sygemelding som den enkleste eller eneste måde at skaffe sig (arbejds)ro på, og i nogle tilfælde kan sygemelding for en periode selvsagt være en nødvendig og god løsning. Sygdomsperioder kan betyde forsinkelser af studieforløb, men potentielt også skabe afkoblinger fra medstuderende, hold og fællesskaber. Det er sammenhænge og ressourcer, der kan være afgørende som social støtte, der øger chancen for gennemførelse via følelsen af tilhør til studiet. Hvor det er meget let at falde af, så forekommer det vanskeligt at blive koblet på igen. Studerende føler sig ofte forkerte og utilstrækkelige, hvis de bliver asynkrone, dvs. bliver forsinkede eller ikke kan holde tempo (Larsen et al., 2020). Derudover beskriver studerende det som stigmatiserende at vende tilbage og blive peget ud som "forsinket", "genganger" eller "omgænger" eller som en, der måske også i fremtiden vil have brug for støtte (ibid.) For en del studerende giver løsninger som delvis sygemelding, nedsat tid eller arbejdsbelastning bedre muligheder for at bevare tilknytningen til uddannelsen og studiefællesskaberne sideløbende med at håndtere problemer eller sygdomsperioder. Desværre er disse muligheder ofte usynlige for de studerende eller ikke praktisk mulige at realisere på uddannelserne.

#### *Ekstra-arbejde og hjælpesystemers (u)tilgængelighed*

##### **Beate: Et ekstra job**

Jeg tænker om det  
som sådan et ekstra job  
jeg har

Jeg har søgt SU-klip,  
Havde ubehagelige drømme  
om alle de ting, jeg har skrevet

Det er sådan et ekstra job,  
sådan er det også med det der terapi

Handicaptillægget  
det er det mest besværlige  
Der er mange ting, der skal med,  
mange mennesker man skal igennem  
snakke med, have udtalelser fra,  
dokumentation for 117 ting

så skal man komme med sin egen udtalelse  
det er nok det værste.  
Fordi der skal man gå virkelig i detaljer med,  
hvad man ikke kan

man føler sig simpelthen så syg  
sidde og skrive de der ting  
Så er der sådan noget, du ved,  
'jeg er ikke en normal studerende',  
'jeg kan ikke finde ud af'

I denne poetiske repræsentation giver Beate udtryk for sine oplevelser med at skulle finde og søge støtte, og hvor tids- og identitetskrævende det er at indhente lægeerklæringer og andre former for dokumentation. Det bliver et ekstraarbejde, der tager tid fra det at være studerende. I forlængelse af studerende med funktionsnedsættelsers ret til at studere på lige fod med andre findes i dansk sammenhæng en række støttesystemer, der netop har til formål at skabe betingelser for, at også studerende med funktionsnedsættelser kan gennemføre videregående uddannelse. Intentionen er således med kompenserende indsatser at forsøge at skabe reel lighed i uddannelse. Formelt set er der en række muligheder for fleksibilitet og dispensationer i uddannelsessystemet, men her produceres samtidig en række dilemmaer. Den støtte, der f.eks. tilbydes i studievejledninger og rådgivninger, er velfungerende og værdifuld for mange studerende, men det er en barriere, at mange studerende ikke finder hen til den støtte, der findes (se Stigemo et al., 2021).

I praksis kræver det viden, rettidighed og enorme ressourcer af de studerende for at finde og udnytte de muligheder, som systemet rummer – netop når de har svært ved at finde kræfter og overskud. Dette karakteriserer vi som et ekstraarbejde, der forudsættes løftet af de studerende (Kristiansen, 2022; Christensen & Kristiansen, 2020). Ekstraarbejdet kan omfatte at opsøge viden om dispensationsmuligheder og ansøgningsveje, indhente dokumentation, udarbejde dispensationsansøgninger og bilag, skemalægge visitationssamtaler, lægebesøg mv. Dette kommer ud over og ofte i konflikt med både den behandling, der skulle afhjælpe problemerne, og med de almindelige studieaktiviteter. Ekstraarbejdet skærper således i betragtelig grad de temporale udfordringer beskrevet ovenfor.

Samtidig følges de praktiske dimensioner af dette ekstraarbejde med procedurer, der for den enkelte kan befordre et negativt identitetsarbejde. I dispensationssystemet er der eksempelvis indlejret en forventning om (kontinuerede) selvfremstillinger i termer af det, man ikke kan, hvilket opleves nedbrydende og retraumatiserende. Som en studerende beskriver processen: "Det er den sørgeligste historie, du kan fortælle om dig selv" (Christensen & Kristiansen, 2020). Der produceres en lang række følelser og dynamikker, et emotionelt ekstraarbejde, koblet til ikke at være "selvkørende" som studerende, hvilket også udgør en betydningsfuld kategori i form af at praktisere et selvstændiggjort ungdoms- og voksenliv.

Endelig lægges et implicit ekstraarbejde på de studerende i forhold til at bygge bro og etablere sammenhænge, praktisk og meningsmæssigt, på tværs af uddannelse og studievejledninger. Rådgivninger og studievejledningsens viden og erfaring kommer i for ringe grad i dialog med uddannelserne om studerendes trivsel, og ofte eksisterer vejledningerne skarpt opdelte i forhold til det generelle uddannelsesmiljø (Stigemo et al., 2021). Det er et problem, fordi individuelt rettede indsatser uden for selve uddannelsesaktiviteterne ikke kan løse de trivselsproblemer, der knytter sig til sociale dynamikker i læringsmiljøerne og studieaktiviteterne. Ligesom støttepersoners viden om studerendes generelle problemstillinger ikke bliver til læring blandt undervisere og administrativt personale (Holloway, 2001, Stigemo et al., 2021). Dette er vigtigt at fremhæve, fordi vores analyser samtidig viser, at det gør en positiv forskel for, når en studerende oplever forskellige former for opsøgende tilgange, når undervisere, studievejledere eller medstuderende aktivt interesserer sig for dem og "vil mig det godt". Det er centralt for studerende at blive mødt som mennesker og som velkomne, skattede ressourcer på uddannelserne – ikke som anonyme studienumre eller decideret uønskede belastninger af systemet. Undervisere

og faglige vejledere har dermed en vigtig rolle at spille. Det er meget forskelligt, i hvilken grad uddannelser løfter ansvaret og muligheden for at facilitere læringsmiljøer og studiekulturer, der understøtter en sådan opmærksomhed på hinanden. Det er typisk et arbejde og en proces, der ofte overlades til de studerende selv (Wulf-Andersen et al., 2022).

*Den indre kamp: skamfulde oplevelser af utilstrækkelighed*

### **Sofie: Styr på det hele**

Det er svært,  
når andre kan se  
på mig  
at der er noget galt  
svær kvalme,  
ryster tydeligt  
hele tiden en afstemning  
inde i hovedet

jeg sidder så dér  
udstråler  
en eller anden form for ro  
Mest fordi jeg er lammet  
ser ud som om,  
jeg har styr på det hele

Jeg har tvunget mig selv afsted  
mange gange  
hvor jeg ikke har lyst  
tvunget mig selv  
til at fortælle dem åbent  
hvad der sker, i situationen

vi kan godt sidde  
og have det hyggeligt  
inde i mig  
der foregår, alt muligt andet  
hele mit alarmsystem  
kører bare  
føler jeg ødelægger  
stemningen  
jeg er fuldstændig  
opbrugt mentalt

På en god dag  
kan jeg sagtens overskue det  
på andre dage  
hvor jeg føler mig i underskud  
vil jeg helst gå under radaren  
ikke opdages  
har ikke brug for overraskelser  
ikke en gang gode overraskelser  
næsten helt autistisk  
på sådan en dag

det er hårdt  
at skulle tage fat på mennesker  
man ikke kender  
jeg er bange for, hvilket billede de har  
af mig  
jeg er bange for  
om det kan påvirke  
deres bedømmelse  
af mig.

Som et tredje centralt tema er følelser af skam, utilstrækkelighed og selvkritik et gennemgående træk på tværs af de studerendes fortællinger. Studerende beskriver det tillige som deres egen skyld, hvis de oplever at fejle samt, at det er andres skyld, hvis de lykkes. Det er psykosociale processer, der foregår som en indre opslidende kamp. Det skaber emotionelle belastninger at skulle fremstå fattet, i balance, ovenpå med overskud og i besiddelse af de rigtige erfaringer, der opleves som legitime og anerkendte væremåder. Dette gælder også Sofie, der i ovenstående poetiske repræsentation giver udtryk for, hvordan hun arbejder hårdt på at skjule sin indre uro, da hun er bange for, hvordan hun vil blive opfattet af andre i en uddannelseskontekst, hvor det er vigtigt at kunne fremstå rolig, fattet og i overskud. Skam kan udløses af forskellige specifikke triggere og normer, men opstår typisk på baggrund af en følelse af ikke at være i stand til at demonstrere de nødvendige evner, karakteristika eller præstationer, som man oplever definerende for "en god studerende". Sådanne følelser er velkendte blandt studerende fra underrepræsenterede baggrunde og opstår relateret til institutionelle processer af miskendelse, hvor studerende i akademiske sammenhænge ofte skal kunne demonstrere et bestemt sæt af karakteristika, dispositioner og egenskaber for at få adgang til at føle, at deres tilhør er legitimt (Burke & Crozier, 2014, s. 55). Det kan være antagelser om de "rigtige" måder at skrive, læse og tale den akademiske kulturs sprog på, antagelser om de "rigtige" studiestrategier eller antagelser om rigtige måder at deltage i socialfaglige aktiviteter på (jf. Ulriksen, 2009). Som tidligere nævnt kan det også vedrøre den "rigtige fritid", hvor det at gå på studenterbar, have et frivilligt arbejde eller relevant studiejob, deltage i bestemte kulturelle begivenheder og komme i bestemte sociale kredse også bidrager til og/eller udfordrer en akademisk identitet. Her er vi empirisk og analytisk opmærksomme på, hvordan nogle studerende bliver identificeret/identificerer sig som uværdige, når de ikke oplever at ramme "de rigtige måder", og hvordan det kan afstedkomme intense skamfølelser (Burke, 2017; Frost, 2016; Skeggs, 2004).

Disse processer kan blive selvforstærkende. Vores analyser viser, at skam, afvisning og fravær af tilhør og anerkendelse fører til øgede psykosociale problemer, identitetskriser/identitetstab og selvtvivl. For trods en vis offentlighed om, at mange studerende på et tidspunkt i deres studietid oplever periodiske problemer, forbindes psykisk sygdom og psykosociale problemer fortsat med stigma. Et væsentligt fund i vores forskning er derudover, at studerendes psykosociale problemer eller et studieliv med diagnose ofte af omverdenen forstås som sårbarheder, der er uforenelige med academia. Dette bidrager aktivt til skamfølelse, tavshed og for sene henvendelser om hjælp, der kan afstedkomme selvforstærkende eksklusionsdynamikker (Wulf-Andersen & Larsen, 2020).

Disse forestillinger om, hvem der kan og ikke kan forstås som legitime studerende relaterer blandt andet til uddannelsernes direkte og indirekte italesættelse af, hvad der kan tælle som relevante forudsætninger for at føle et legitimt tilhør og blive anerkendt som "en god studerende" eller "en god akademiker" (Wulf-Andersen et al., 2022). Dette indebærer mestring af flere ting end at efterligne den korrekte akademiske adfærd. Det indebærer blandt andet at kunne beherske et bredere sæt af kompetencer i det, Bernstein (2001) har kaldt svag pædagogisk rammesætning af den pædagogiske praksis, hvor det for nogle kan være vanskeligt at identificere, hvad der forventes. Han peger ligeledes på, at dette ikke er et spørgsmål om individuelle studerendes evner, men et spørgsmål om de institutionelle belønnings- og anerkendelsesprincipper. Dette betyder, at uddannelserne ikke kun skal hjælpe studerende med afkodning af strukturer, krav osv., men også at kunne bidrage til udvikling af institutionelle kulturer, som er mere inkluderende.

Manglende pædagogiske kompetencer hos undervisere eller dårlige arbejdsbetingelser vanskeliggør tilstrækkelig kontakt, feedback og dialog med de studerende. Dette bidrager til at gøre det vanskeligt for den enkelte at afkode krav og forventninger, at få blik for egen faglig udvikling og for strukturelle forholds betydning såvel som egne fejl og mangler. Dette skærpes, hvor der opleves at herske forholdsvis snævre normer for "den gode studerende" og kulturer med høje (konkurrence)krav til den enkelte studerendes individuelle præstationer og til "den lige vej" gennem uddannelse. Kombineret med stigma ift. psykosociale problemer fører dette ofte til, at studerende vender sig mod sig selv med kritik og skam snarere end at opsøge hjælp, når problemer af faglig, social eller personlig karakter opstår (Wulf-Andersen & Larsen, 2020; Kristiansen, 2022; Burke, 2017).

### *Studerendes tilhør og inkluderende studiemiljøer*

Opsummerende har vi med Jenny, Beate og Sofie som eksempler vist nogle af de vigtigste kampe, som studerende med psykosociale vanskeligheder kæmper for at føle og at opnå tilhør til deres uddannelse. Her udgør tid og temporalitet, ekstraarbejde og skamfulde identiteter centrale omdrejningspunkter, hvor de studerende mobiliserer mange ressourcer for at opnå meningsfuld tilknytning til deres uddannelse. Endvidere viser analyser på tværs af 47 studerende, at komplekse forhold fletter sig sammen i studerendes hverdags-situation og så at sige bliver til problemer over tid i deres indbyrdes samspil inden for forskellige institutionelle og sociokulturelle sammenhænge (jf. Wulf-Andersen et al., 2022). Med begreber om tilhør og anerkendelse har vi vist, hvordan de studerendes identitetsarbejde består af processer af længsel efter at høre til, som kan afspejle institutionelle og samfundsmæssige udstødningsprocesser af miskendelse og eksklusion. Gennem illustration af nogle af de kampe, de studerende med psykosociale vanskeligheder må kæmpe, har vi vist, at uddannelse på den ene side udgør en vigtig kontekst for deres følelser af tilhør og bidrager til vigtige læreprocesser. På den anden side har vi også vist, at studerendes psykosociale problemer fungerer sorterende. Hertil kommer den velkendte uddannelsessociologiske pointe om, at videregående uddannelse fungerer som en socioøkonomisk sorteringsmaskine i samfundet, fortsat er gældende som kraftfuld udskillelsesmekanisme, der er virksom over hele verden (Bourdieu, 1998; Domina et al., 2017).

Ved at følge de studerendes perspektiv får vi øje på nogle af de mere subtile sorteringer, der også finder sted i videregående uddannelse. Vi får øje for, hvordan en række konkrete forhold, der bl.a. vedrører procedurer i uddannelser og støttesystemer, kan forbedres og give bedre vilkår for studerende med psykosociale problemer. Dette findes tillige udlagt i andre rapporter i dansk sammenhæng (UFM, 2022; Tænk tanken Perspektiv, 2019). Når vi følger studerende på tværs af kontekster og over længere tid, får vi yderligere indsigt i, hvordan normer og forestillinger om "gode studerende" bæres frem. Ikke alene af uddannelser og studievejledninger, men også i andre tilgrænsende kontekster (eksempelvis kommunale instanser, behandlingssystemet, offentlig debat og sociale netværk), og hvordan disse bidrager til at individualisere problemer, producere skam og bidrage aktivt nedbrydende for studerendes (akademiske) identitet og selvforståelse – og hermed bidrage til skabelse af ulighed.

Nutidens studerende må generelt navigere i en lang række usikkerheder, konkurrencesituationer og en overflod af informationer, muligheder og kontekster, hvilket også er et grundvilkår, som de videregående uddannelser må forholde sig til. Stramme struktureringer og bevægelser i retning af "skolegørelse" kunne være én vej at gå for at blive tydelige og transparente om uddannelserne, men i sig selv er det nok ikke den mest konstruktive eller udviklende vej for fremtidens stærke akademikerprofiler. Ved at bringe de studerendes perspektiver frem med at opleve psykosociale vanskeligheder i de videregående uddannelser har vi kunnet kaste lys over de komplekse og differentierede processer, der er involveret i kampen for at fastholde en plads på en videregående uddannelse.

Det er derfor nødvendigt, at institutionerne i samtale med de studerende løbende arbejder på at skabe bæredygtige pædagogiske rammer og inkluderende studiemiljøer for studerende med psykosociale problemer. Her kan der på ingen måde peges på universelle løsninger. Samarbejds- og samskabende initiativer og studiemiljøer løser ikke alle de problemstillinger, vi har synliggjort i denne artikel. Det vil også kræve dialog om de forventninger, undervisere har til sig selv og hinanden ift. arbejdsformer, samarbejdsformer og omgangsformer. Dialog, kollektiv refleksion og anerkendende kollaborative greb kan være centrale bidrag for at facilitere rummelige læringsrum og metodikker for alle studerende til at tilegne sig relevant akademisk og/eller professionel viden samt gå nye, kreative veje for fremtidens samfund og arbejdsmarkeder. Det er dog komplekse og krævende tilgange, som også repræsenterer et dilemma i en tid, hvor der af mange ikke opleves at være tilstrækkelig tid til samvær, dialog og fælles udvikling med de studerende, ikke prioriteres mange ressourcer til pædagogisk udvikling og til kvalificering på tværs af studievejledninger og uddannelser.

Artiklen og vores forskning bag har (stadig) efterladt os med følgende kritiske spørgsmål: Hvilke grundlæggende forebyggende foranstaltninger kan videregående uddannelser udvikle? Hvilke vigtige politiske ændringer i processerne for strukturering og styring er nødvendige? Hvad kan fungere som effektive indsatser, der tilbyder bedre vejledning, støttesystemer og hjælp til alle studerende og især dem med eller i risiko for psykosociale problemer? Hvordan kan det ske i samarbejde med de studerende og tættere på uddannelsesmiljøerne? Der er brug for grundlæggende ændringer i uddannelsespolitikken, men indtil det sker, bør og må der kunne skabes bedre vilkår for studerende inden for rammerne af det aktuelle samfund. Det vil betyde omstruktureringer og lempelser af regler samt et syn på studerende som diverse, men ressourcefyldte (trods psykosociale udfordringer). Dette vil samtidig kræve mere fundamentale dialoger om videregående uddannelse, anerkendelsesstrukturer ift. undervisningen og hvilke forestillinger om "gode" studerende, der eksisterer blandt både medarbejdere og studerende.

## **Jenny: Den gode studerende**

Den generelle idé  
om en god studerende  
det er nok  
får lavet alle sine ting  
dukker op til alle forelæsninger  
har styr på al pensum  
kan nærmest svare på tingene  
inden man overhovedet har lært det

min idé  
det er  
får så godt styr på pensum som man kan  
har en mere realistisk tilgang til  
at man kan ikke nå det hele,  
en balance mellem fritid og studie  
så man ikke brænder ud

ok med hvordan man selv studerer  
hvordan ens egen proces er i at skulle lære  
fordi den er ikke ens for alle

der er lidt en fælles tanke om  
hvad er en god studerende  
hver forelæsning man kommer til  
så er det som at professorerne  
har en eller anden idé  
om at vi kan det hele  
og vi ved rigtig meget  
allerede  
at vi skal kunne det hele på én gang

det kan godt føles som om der er et ræs  
om at være hurtigst, først og bedst,  
det skaber et pres  
folk de begynder at konkurrere

jeg tror det er derfor at  
så tænker man  
de har styr på det  
det er en god studerende  
de får lavet alle deres ting  
lavet alle deres afleveringer



men jo mere man spørger rundt  
jo mere er virkeligheden en helt anden  
jeg hører fra flere  
de kan ikke nå at lave alle afleveringer  
man kan ikke altid nå at læse det hele  
og lave alle opgaver

jeg har bare en fornemmelse af  
det stadigvæk er som om  
det er dét man skal kunne  
for at være en god studerende

## Referencer

- Adam, B. (1998). *Timescapes of Modernity*. Routledge.
- Andersen, A. S. (2015). *Historical Transformations Within Danish Higher Education*.  
I: *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work*. Springer.
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing. The student perspective. *Higher Education Research and Development*, 38 (4), 674-687.
- Bengtsen, S. E., Sarauw, L. L., Filippakou, O. (2021). In search of student time: Student temporality and the future university. In: S. E. Bengtsen, S. Robinson, & W. Shumar (Eds.), *The university becoming. Perspectives from philosophy and social theory. Debating higher education: Philosophical perspectives Vol. 6.* (pp. 95-109). Springer.
- Bernstein, B. (2001). Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (Red.), *Basil Bernstein, pædagogik, diskurs og magt* (s. 69-93). Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason – On the theory of action*. Polity Press
- Brooks, R. & O’Shea, S. (eds.) (2021). *Reimagining the higher education student. Constructing and contesting identities*. Routledge.
- Burke, P. J. (2017). Difference in higher education pedagogies: Gender, emotion and shame. *Gender and Education*, 29(4), 430-444. DOI: 10.1080/09540253.2017.1308471
- Burke, P. J., & Crozier, G. (2014). Higher education pedagogies: Gendered formations, mis/recognition and emotion. *Journal of Research in Gender Studies*, 4(2), 52-67.
- Christensen, A. B. & Kristiansen, M.H. (2020): "Jeg ser det som et ekstra job, jeg har". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (2020, 1): Nye udfordringer på universitetet – pædagogik mellem lyst og nødvendighed.  
<https://dpt.dk/temanumre/2020-1/>
- Cuervo, H. & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational metaphors in youth studies.

Journal of Youth Studies 17 (7), 901-915.

Davies, B. (2000a). (In)scribing body/landscape relations. Alta Mira Press.

Davies, B. (2000b). A body of writing 1990-1999. Alta Mira Press.

Domina, T., Penner, A., & Penner, E. (2017). Categorical inequality: Schools as sorting machines. *Annual Review of Sociology*, 43, 311-330.

EU (2015), The ECTS Users' Guide, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, <https://doi.org/10.2766/87192>.

Fraser, N. (2001). Recognition without Ethics? *Theory, Culture & Society*, Vol. 18 (2-3), pp. 21-42.

Frost, L. (2016). Exploring the concepts of recognition and shame for social work. *Journal of Social Work Practice*, 30(4), 431-446, DOI: 10.1080/02650533.2015.1132689

Gravett, K., & Ajjawi, R. (2021). Belonging as situated practice. *Studies in Higher Education*, 1-11. <https://doi-org.ep.fjernadgang.kb.dk/10.1080/03075079.2021.1894118>

Hansen, E. J. (2011). Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave.

Holloway, S. (2001). The experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(1), 597-615. <https://doi.org/10.1080/09687590120059568>

Honneth, A. (1996). The struggle for recognition - The moral grammar of social conflicts. Polity Press.

Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400. <http://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>

Jensen, A.A. & Krogh L. (2020). Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber i videregående uddannelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr.1, Nye udfordringer på universitetet – pædagogik mellem lyst og nødvendighed*. <https://dpt.dk/tema-numre/2020-1/>

Kristiansen, M.H. (2022). "Hører jeg så ikke til her?" En institutionel etnografi for studerende i psyko-sociale vanskeligheder i videregående uddannelse. PhDskolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Larsen, L., Weber S. S., Wulf-Andersen, T. (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1. Nye udfordringer på universitetet – pædagogik mellem lyst og nødvendighed. <https://dpt.dk/tema-numre/2020-1/>

Larsen, L., Wulf-Andersen, T. Nielsen, S.B., Mogensen, K.H. (2016). Udsatte unges uddannelsesdeltagelse: Tilhør og steder som teoretiske perspektiver. *Sociologi i dag*, 46, nr. 3-4, s. 110-129.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. University Press.

Olesen, H. S. (2012). The Societal Nature of Subjectivity: An Interdisciplinary Methodological Challenge. A Psycho-societal Approach in Empirical Social Research. *Forum: Qualitative Social Research. Sozialforschung*. Volume 13, No. 3, Art. 4.

- Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Sarauw, L. L. & Madsen, S.R. (2020). Higher education in the paradigm of speed: Student perspectives on the risks of fast-track degree completion. *Learning and Teaching*, Vol. 13, 1-23.
- Sarauw, L. L., & Madsen, S. R. (2016). Studerende i en fremdriftstid: Prioriteter, valg og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen: Analyser og tal fra landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt 4.354 universitetsstuderende. DPU, Århus Universitet.
- Skeggs, B. (2004). Exchange, value and affect: Bourdieu and 'the self'. *The Sociological Review*, 52(2\_suppl), 75-95.
- Stigemo, A., Larsen, L. & Wulf-Andersen, T. (2021): "Hvis de først taber et skridt..." Vejledere og rådgiveres perspektiver på mistriivsel blandt studerende i videregående uddannelse. Studielivsprojektet, Roskilde Universitet
- Storrie, K., Ahern, K., & Tuckett, A. (2010). A systematic review: Students with mental health problems – A growing problem. *International Journal of Nursing Practice* 16, 1-6.
- Sundhedsstyrelsen (2021): Danskernes Sundhed – Den Nationale Sundhedsprofil 2021. Sundhedsstyrelsen. [https://www.regioner.dk/media/20944/sundhedsprofilen\\_2021\\_020322\\_low.pdf](https://www.regioner.dk/media/20944/sundhedsprofilen_2021_020322_low.pdf)
- Tænketanken Perspektiv (2019). Nødvendigt for nogle, godt for alle. En undersøgelse af vilkår for studerende med funktionsnedsættelser på lange og mellemlange videregående uddannelser.
- Thomas, K. C. (2019). *Rethinking Student Belonging in Higher Education. From Bourdieu to Borderlands*. Routledge
- Thomsen, J-P. (2022). The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion. *Higher Education*, 83, 1021-1038. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00726-3>
- UFM (2022). Bedre vilkår for studerende med funktionsnedsættelser. Afrapportering fra Arbejdsgruppen for studerende med funktionsnedsættelser. Uddannelses- og Forskningsstyrelsen.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Ulriksen, L. (2009). The implied Student. *Studies in Higher Education*. Vol. 34, No. 5, August 2009, 517–532
- Wulf-Andersen, T., Larsen, L., Jensen, A.A., Krogh, L. Stigemo, A. Kristiansen, M. H. (2022). Students with psychosocial problems in higher education. *Battling and belonging*. Routledge.
- Wulf-Andersen, T. & Larsen, L. (2020): Students, psychosocial problems and shame in neoliberal higher education. *Journal of Psychosocial Studies*, Special Issue: Psychosocial approaches to neoliberal policies, welfare institutions and practices in the Nordic welfare states.

Wulf-Andersen, T. (2012). Poetic representation: Working with dilemmas of involvement in participative social work research. *European Journal of Social Work*, 15(4), 563-580. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.705261>

### 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

<sup>i</sup> Poetiske repræsentationer er analytisk selekterede, ordrette og kondenserede citater fra forskningsinterview med de studerende, grafisk arrangeret, så de ligner digte (Wulf-Andersen et al., 2022; Wulf-Andersen, 2012). I Studielivsprojektet har vi arbejdet med poetisk repræsentation som et open-ended analytisk format og en tekstlig formidling af forskningsanalyser, som bliver tæt ved nuancer, ambivalenser og inkonsistens, fortællelinjer og sammenhænge i studerendes narrativer. For en mere udviklet beskrivelse af vores forståelse af og arbejde med poetisk repræsentation, se Wulf-Andersen et al., 2022 og Wulf-Andersen, 2012.

<sup>ii</sup> Studielivsprojektet er finansieret af VELUX Fonden, Roskilde Universitet og Aalborg Universitet og afvikles i perioden 2018-22.

<sup>iii</sup> Den skæve kønsfordeling er formentlig relateret til rekrutteringsformen, der baserer sig på de studerendes selvhenvendelser og en generelt større grad af rapportering af psykosociale problemer blandt unge kvinder end blandt unge mænd (Sundhedsstyrelsen, 2021). De uddannelses- og vejledningsinstitutioner, vi har rakt ud til mhp. rekruttering, rummer både miljøer, der typisk har overvægt af mandlige studerende, miljøer med overvægt af kvindelige studerende og miljøer, der typisk har nogenlunde ligevægt.

# DUT Guide on meaningful digital teaching-learning interactions

**Maria Hvid Stenalt**<sup>1</sup>, Department of Culture and Learning, Aalborg University

**Dorte Sidelmann Rossen**, Centre for Educational Development, Aarhus University

## Abstract

Digital teaching-learning interactions are never neutral. Rather, they involve a multi-way process with many interactants, motives, materials, and actions affecting students' sense-making. To make digital interactions meaningful on the students' part, this guide suggests supporting students' feelings of autonomy, competence, and relatedness. Based on research and experiences from practice, this guide provides six tips for educators on what to consider and how to plan for meaningful digital teaching-learning interactions in higher education.

## Practical tips

1. Consider the constraints of the digital format
2. Balance time and purpose
3. Find the right technology to use
4. Include student-centred approaches (autonomy)
5. Scaffold student learning (competence)
6. Develop relational commitment (relatedness)

## Introduction

Picture yourself as a student having to add your response to a five-minute digitally supported voting activity in-class followed by a joint discussion. Then imagine yourself involved in a fully online course where you have to write your response to a question in a discussion forum. Peers are expected to comment on your answer within a week. How would this affect your engagement and motivation differently from the first scenario?

Digital teaching-learning interactions are never neutral but are informed by and informing various aspects such as the students involved, their motivation, their perception of the other interactants, the technologies used, and how they are used. To that end, a critical part of making digital interactions meaningful for students is considering the interplay between these aspects.

This guide describes six tips for integrating digital interactions meaningfully in higher education teaching and learning. In this guide, *digital teaching-learning interactions* refer to 'the interactions and processes in which

---

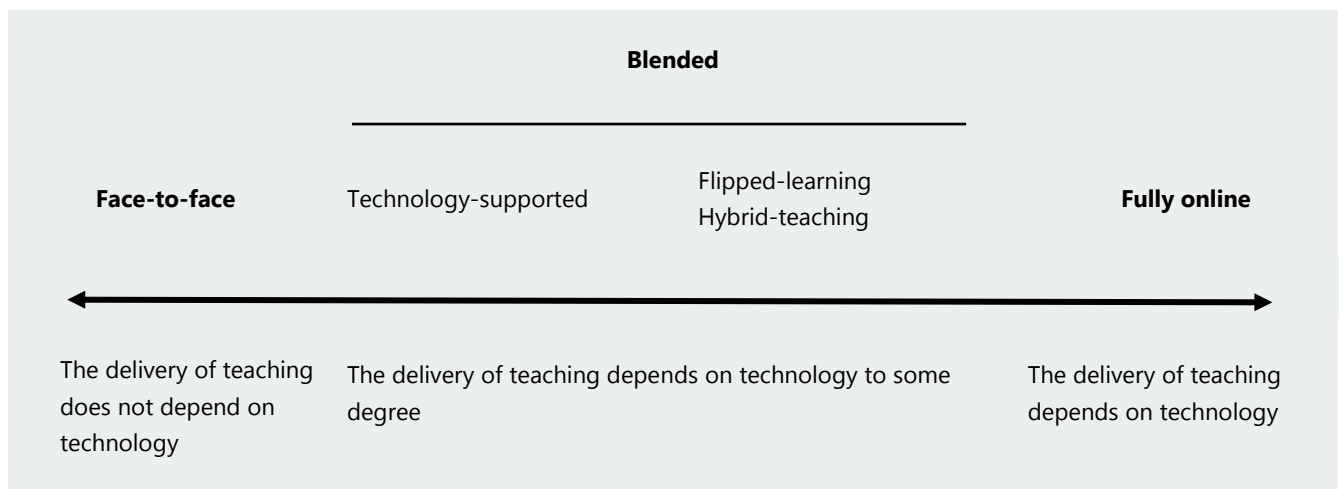
<sup>1</sup> mariahs@ikl.aau.dk

academics and students engage in relation to the curricula' (Ashwin, 2008, p. 151) that make up the particular part of the educational programme involving the use of digital technology. For example, digital technologies could be learning management systems, student response systems or online workspaces for brainstorming, collaboration, and feedback. Meaningful interactions are underpinned by motivation theory and refer to interactions that offer students a feeling of autonomy, competence, and relatedness (Ryan & Deci, 2000). *Autonomy* refers to the feeling of volition and the desire for self-organised experiences and behaviours. *Competence* refers to the feeling of being competent and effective, able to unfold and express one's capabilities. Finally, *relatedness* refers to the desire to feel connected to others.

The first three tips offer guidance on some general aspects of digital interactions for teaching and learning. Tips 4 to 6 focus on how to support student autonomy, competence, and relatedness. Tip 5 is the most comprehensive tip, including insights from several research fields.

**Tip 1: Consider the constraints of the digital format**

Technology is no silver bullet that can make teaching-learning interactions meaningful. Instead, it is important to take action to minimise well-known constraints to student learning associated with the various digital formats for interaction (Martin et al., 2020). At the time of writing, a common approach is to present the different faces of digital interactions in relation to different modes of delivery of teaching on a continuum (Figure 1).



**Figure 1:** The continuum of technology-supported teaching, based on Garrison & Kanuka (2004) and Bates (2019)

The continuum allows you to consider the role of digital technology in your teaching and possible challenges to the success of digital interactions. The further to the left on the continuum, the more critical it becomes to consider how to link digital and less-digital interactions meaningfully on the students' part. The further to the right, the more necessary it is to address common online learning challenges, such as developing meaningful connections between students online and maintaining student motivation in online presence only.

**Tip 2: Balance time and purpose**

Time is an essential feature of digital interactions. Interactions can take place either *synchronously* (where people act at the same time) or *asynchronously* (where people act at different times). According to Hrastinski (2008),

digital synchronous interactions support personal participation by increasing motivation and psychological arousal. Synchronous interactions allow you to monitor the reactions of the conversational partners and 'feel more like talking' compared to asynchronous interactions. In addition, they support the exchange of social support and less complex issues such as task planning and getting acquainted. On the other hand, asynchronous interactions support cognitive participation by offering time to reflect on complex issues and process information. Recognising that synchronous and asynchronous communication support different actions and purposes implies that it is important to reflect on the timing and place of teaching-learning interactions. Which teaching-learning elements are better facilitated by digital synchronous versus asynchronous interactions?

### **Tip 3: Find the right technology**

Educators often struggle to choose which technology to use for digital interactions. Indeed, the number of technologies for teaching and learning is enormous, and being familiar with all technologies and on top of the updates continuously launched is impossible. So what do you do?

One approach proposed by Bower (2008) connects educators' choice of technology with the goals for the teaching-learning interactions:

- Before you start to consider which learning technology you might use, you should identify the educational concern, goal or need that the interaction should support.
- Next, you describe the interaction (activity) and identify what students should be able to do. For instance, do you want your students to collaborate on writing a text, develop a digital product, or analyse an object?
- Now, you can start exploring which technology that could support the interaction.

Getting to know the technologies and their affordances may take time. You should therefore start by focusing on a few (new) technologies and slowly expand your toolbox. Also, we recommend to learn from colleagues' experiences with technology.

Placing educational concerns above technology suggests that educators are completely in charge of the situation and that technology is subsumed to educators' intentions. However, this is not the case (Fawns, 2022). Typically, educators must identify which technology to use within a selection of technologies compatible with GDPR and supported by the institution. Additionally, technology will enforce a specific view of what is effective, which has consequences for how teaching-learning interactions unfold. As a result, identifying the right technology also involves critically assessing how available technologies affect teaching-learning interactions.

### **Tip 4: Include student-centred approaches (autonomy)**

Digital interactions in teaching and learning are often promoted as a means to support student autonomy. Student autonomy can be supported through *active or student-centred approaches* (Damşa et al., 2015; Lai et al., 2016; Lillejord et al., 2018). Generally, this comprises instructional methods that actively engage students in 'their learning process through collaboration and discussions rather than having them passively receive information from their instructors' (Lillejord et al., 2018, p. 5).

Specifically, educators might support student autonomy in digital interactions through voluntary participation, multiple attempts, low-stakes failure, non-controlling feedback, and offering students control of the technology used. In addition, offering options to personalise their learning trajectories, such as choosing between different

teaching delivery modes, supports student autonomy (Bockorny et al., 2023).

Furthermore, educators can use digital interactions to get to know the students by asking them to share their background information, knowledge, and previous experiences related to the topic. Educators can also aid student autonomy in digital interactions by adjusting the teaching to students' qualifications and allowing students to use their interests as a stepping stone for group discussions, assignments and projects.

### **Tip 5: Scaffold student learning (competence)**

#### *Scaffold students' cognitive development*

The feeling of competence can be supported by scaffolding student learning. Educators can apply a *learning design* to plan the scaffolding of digital teaching-learning interactions. A learning design is a representation of how to support student learning throughout a particular course or lecture. In this way, it directs the attention to what the student should do to learn rather than how to cover the curriculum (Munday, 2022).

To develop a learning design, you first need to consider the alignment between the overall vision for the learning intended to occur, the format suitable for assessing student learning, and the teaching and learning activities that help students develop their understanding (Biggs, 1996). For example, try to finish this sentence: 'After this lecture/course, the students will be able to \_\_\_\_\_' or picture this: A student who took your course a year ago approaches you in the streets. The student says: 'The course/lecture that you facilitated a year ago was very valuable because \_\_\_\_\_.'

Typically, the vision will be one or more intended learning outcomes related to students' knowledge, skills and competencies, such as 'account for the fundamental ideas underpinning the field of research' or 'apply the theories to analyse case-based problems'.

Once the vision is clear, educators can identify the following:

- Which sub-competencies, -skills, and -knowledge do the students need to be successful after the course or lecture?
- How can students practise and develop the required competencies, skills and knowledge throughout the course or lecture?

The next thing is to start developing a coherent learning design with rich and scaffolded opportunities (digital and non-digital) for student development based on their level of knowledge. As an educator, it is possible to use various learning design models. One that will be known for online teaching in Higher Education is the Carpe Diem model by Salmon (2020), illustrated in Table 1.

A vision for a course or a lecture may also be value-sensitive, seeking to cultivate student agency (Stenalt & Lassesen, 2021), playful learning (Nørgård et al., 2017) or immersive learning (Bizami et al., 2022), among others. If, for instance, student agency is a priority, thoroughly consider your teaching elements from this perspective.



	<b>Week 1</b>	<b>Week 2</b>	<b>Week X</b>
Learning objective(s)			
Topic			
Assessment and evaluation			
Overall learning focus			
Specific learning activities (synchronous and asynchronous, digital and non-digital)			
Literature, supplementary material			

**Table 1:** Carpe Diem planning framework

### **Offer feedback**

Students' feelings of competence should also be scaffolded by frequent and timely feedback. Both peers and educators can be providers of feedback. The critical point is that feedback should feed forward and offer suggestions on progressing. Controlling feedback and feedback, which merely gives information on the level of achievement, should be avoided (Ryan & Deci, 2017). Digital systems for feedback often allow educators to describe and structure how to give feedback, assisting students in offering peers relevant feedback.

#### *Short feedback cycles*

For the suggestions provided by peers or educators on students' work to be considered feedback, students should get the opportunity to negotiate the feedback and make changes to their work based on the feedback received (Carless & Boud, 2018). Therefore, a structure of short feedback cycles is recommended to carefully enhance the quality of students' work and competence over time. In a digital teaching environment, rapid feedback cycles can be structured through (peer) feedback systems, scaffolding students' work in a cyclic manner.

### **Reduce cognitive overload**

While digital interactions can support student learning (Maguire et al., 2020), students might struggle to make sense of the digital learning materials they encounter. A twofold approach to help students' sense-making and reduce cognitive overload is recommended:

### *Include a narrative*

Digital materials for student learning should be self-explanatory in circumstances where the students are studying independently and asynchronously – without immediate access to people who might otherwise help them out. Considering these constraints, it is valuable to structure materials for online learning as narratives. For example, according to Salmon (2004), it is helpful to:

- (i) Include a spark to motivate the topic in focus. It could be a video clip or a personal account relating to the matter. The spark could be supplemented by describing why to engage in the task.
- (ii) Summarise and wrap up discussions to mark a closure and the end of an activity.
- (iii) Explain what students should do to progress to the next step.

### *Try not to drain the students' cognitive resources*

Digital interactions often involve interactive multimodal learning environments (Moreno & Mayer, 2007) that use verbal (e.g., printed words, spoken words) and non-verbal (e.g., illustrations, photos, video, and animation) modes to represent knowledge. However, even though multimodal materials are perceived to aid learning (Moreno & Mayer, 2007) effectively, research has evidenced that 'too much' or 'the wrong balance' might overload students' cognitive capacity. For example, a recent study found that seeing others' messages on the screen during video lectures hinders the transfer of learning (Pi et al., 2022). Thus, reducing unnecessary things is recommended when using multimodal materials. To reduce cognitive processing, Mayer (2017) suggests to:

- Exclude material that is unrelated to the instructional objective.
- Highlight essential material.
- Use graphics and narration rather than graphics, narration and onscreen text.
- Place on-screen words next to the corresponding part of the graphic.
- Present corresponding narration and graphics simultaneously.

However, learning materials may still be so complex that they exceed the student's cognitive capacity. In this case, it can be effective to break the lecture/learning down into self-paced segments, familiarise the student with the key terms before receiving the online lesson, and present words in spoken form rather than having the exact words written down in the presentation (Mayer, 2017).

### **Structure student participation**

Student learning in digital contexts may also require scaffolding of participation itself. To scaffold participation, educators may:

#### *Establish and communicate the rules of the game*

It is essential to clarify what you expect from the students in digital teaching-learning interactions and what they can expect from you. For instance, do you take questions during your lecture online in the chat or by asking the students to raise their hands and speak up or in a Q&A session? Should the students appear with the camera on and ready to engage in video-based group discussions? Rules for interactions in the digital teaching

environment can be decided in collaboration with the students to ensure they are committed to the rules. Ensure to communicate the rules for engagement before or at the beginning of the teaching session.

*Make a playbook*

To ensure a good flow in a technology-supported teaching session, it is beneficial to make a playbook describing how the session should unfold: when and what will something happen, who is doing what, and what is needed for it to take place successfully (see Figure 2).

<b>Time</b>	<b>Activity</b>	<b>What should the students do</b>	<b>What should the educator do</b>
8.45	Arrival	Enter the online video conference room	Admit students to the room, greet everyone informally
9.00	Presentation of structure and focus	Listening	Present the three key themes that will be in focus and the structure for the session. Ask for questions in the chat
9.10 – 9.40	Student activity based on the assignment for today  1. Presentation of student work (10 min.)  2. Student work (20 min.)  3. Follow-up (10 min.)	Groupwork in breakout rooms	1.a Present student activity  1.b Share the instructions in a link/document  1.c Make the breakout rooms.  2. Visit groups in need of help  3. Facilitate the follow-up

**Figure 2:** Example of a playbook describing the structure of a synchronous, fully-online session

*Make it easy for students to do and difficult to avoid*

Another essential part of successful digital interactions is making it easy for students to engage and difficult to avoid. Along this line of thinking, increasing the functionality of a digital system or digital materials by ensuring that students can easily access technologies and retrieve any materials online is also recommended (Georgiakakis et al., 2010; Nielsen & Loranger, 2006).

Research also suggests paying attention to student persistence. Persistence may be supported by nudges such as reminders, deadlines and explicit goal setting (Damgaard & Nielsen, 2018; Stenalt et al., 2019).

Finally, try to prevent breakdowns and react promptly in case of a breakdown:

- Scaffold students' introduction to the use of new technology or digital environments.
- Make sure that students know how and where to get help.

- Identify the reason for a breakdown. For example, is it caused by a technical error, human misunderstanding, lack of time, or a combination? If relevant, ask the student what a good solution would be. Be curious.

### **Tip 6: Develop relational commitment (relatedness)**

When striving for meaningful interactions, developing students' feelings of being connected to others is crucial. It is recommended to:

*Use icebreakers to break down social barriers*

If students are to be active contributors and collaborators in digital interactions, they must feel comfortable with their interactants. Here, icebreaker activities become important as they encourage student engagement from the beginning and support the creation of connections between people. For inspiration on different types of icebreaker activities, visit Western Sydney University's Online Engagement Framework (2023) or see Redmond et al. (2018).

*Encourage students' contributions and relational work through:*

- The flow of speech – avoid long presentations, pause, and make room for students' comments and questions.
- One-minute breaks – include small breaks in a teaching session to allow students to consider what they understand or do not understand from your presentation. Time to reflect can fuel interaction.
- Questions – prepare and ask different questions to spur students' contributions. This could be questions asking for additional information from the students, involving other students (Would you agree?), or questions directed at specific students but allowing them to pass (cold call).
- Acknowledge student contributions – make sure that students perceive the digital interactions to be valuable, and allow sufficient time for students to complete the tasks successfully.
- Acknowledge student contribution – discuss and highlight good examples of student work, ask students in groups to highlight the best examples of student responses or papers, or let students' work feed into new activities and tasks.

*Include collaborative work*

Finally, relational commitment is supported by collaborative work. Deep and meaningful collaborative work requires the development of relationships (Redmond et al., 2018) and the facilitation and strategies for effective communication (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Thomas & Thorpe, 2019). For meaningful collaboration in digital environments, it is important to ensure that students can sense their peers, affect their peers and their work, and need their peers to complete the task successfully (Stenalt, 2021a).

### **Conclusion**

There is no one-size-fits-all approach to digital teaching-learning interactions. Instead, it depends – in particular on what will appear meaningful to the students. The best advice is to pay attention to students' autonomy, competence, and relatedness and be sensitive to digital interactions as a multi-way process with many interactants, materials, processes affecting the shaping of students' opinions. Educators interested in evaluating

students' learning experiences can find inspiration in Ellis & Goodyear (2019). Guidance for analysing students' experiences of digital interactions is also offered in Stenalt (2021b; 2022) and Stenalt & Rossen (2022).

## References

Ashwin, P. (2008). Accounting for structure and agency in 'close-up' research on teaching, learning and assessment in higher education. *International Journal of Educational Research*, 47(3), 151-158.

Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age* (Second ed.). Tony Bates Associates Ltd.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.

Bizami, N. A., Tasir, Z., & Kew, S. N. (2022). Innovative pedagogical principles and technological tools capabilities for immersive blended learning: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 1-53.

Bockorny, K. M., Giannavola, T. M., Mathew, S., & Walters, H. D. (2023). Effective engagement strategies in HyFlex modality based on intrinsic motivation in students. *Active Learning in Higher Education*, 0(0).

Carless, D. and Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43, 8, 1315-1325.

Damgaard, M. T., & Nielsen, H. S. (2018). *Nudging in education*. *Economics of Education Review*, 64, 313-342.

Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M., & Nordkvelle, Y. T. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU).

Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2019). *The Education Ecology of Universities: Integrating Learning, Strategy and the Academy*. Routledge.

Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy—Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711-728.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133-148.

Georgiakakis, P., Retalis, S., & Psaromiligkos, Y. (2010). Design patterns for inspection-based usability evaluation of e-learning systems. In P. Goodyear & S. Retalis (Eds.). *Technology-Enhanced Learning*, (pp. 167-182). Brill.

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.

- Lai, M., Lam, K. M., & Lim, C. P. (2016). Design principles for the blend in blended learning: a collective case study. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 716-729.
- Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K., & Ruud, E. (2018). Learning and teaching with technology in higher education - a systematic review. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Maguire, D., Dale, L., & Pauli, M. (2020). *Learning and teaching reimagined: a new dawn for higher education*. JISC: Bristol, UK,
- Martin, F., Polly, D., & Ritzhaupt, A. (2020). *Bichronous Online Learning: Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning*. Educause Review.
- Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403-423.
- Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 309-326.
- Munday, D. (2022). Hybrid pedagogy and learning design influences in a higher education context. *Studies in Technology Enhanced Learning*, 2(2).
- Nielsen, J., & Loranger, H. (2006). *Prioritising web usability*. Pearson Education.
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3), 272-282.
- Pi, Z., Tang, M., & Yang, J. (2022). Seeing others' messages on the screen during video lectures hinders transfer of learning. *Interactive Learning Environments*, 30(10), 1809-1822.
- Redmond, P., Abawi, L., Brown, A., Henderson, R., & Heffernan, A. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, 22(1), 183-204.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. & Deci, E. (2017): *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Press.
- Salmon, G. (2020). *Module Carpe Diem Learning Design: Preparation & Workshop*. Retrieved Feb 24, 2023, from [https://www.gillysalmon.com/uploads/5/0/1/3/50133443/carpe\\_diem\\_planning\\_process\\_workbook\\_webversion1june2020.pdf](https://www.gillysalmon.com/uploads/5/0/1/3/50133443/carpe_diem_planning_process_workbook_webversion1june2020.pdf).
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology Press.

Stenalt, M. H. (2021a). *A constraint-based understanding of student learning in digital education*. PhD Thesis. Aarhus: Aarhus University.

Stenalt, M. H. (2021b). Researching student agency in digital education as if the social aspects matter: students' experience of participatory dimensions of online peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 644-658.

Stenalt, M. H. (2022). En metode til undersøgelse af digitale interaktioner fra de studerendes perspektiv. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 15(26)

Stenalt, M. H., & Lassesen, B. (2021). Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 1-17.

Stenalt, M. H., Lassesen, B., Rossen, D. S., & Bager-Elsborg, A. (2019). Kan videregående uddannelser mindske frafald ved hjælp af læringsteknologi? Et systematisk review. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(26), 82-102.

Stenalt, M. H., & Rossen, D. S. (2022). *Onlineundervisning: En praksisnær guide til planlægning, gennemførelse og evaluering*. Samfundslitteratur.

Thomas, G., & Thorpe, S. (2019). Enhancing the facilitation of online groups in higher education: a review of the literature on face-to-face and online group-facilitation. *Interactive Learning Environments*, 27(1), 62-71.

Western Sydney University (2023). *Online engagement framework*. Retrieved Feb. 24. 2023, from <https://lf.westernsydney.edu.au/engage/theory/online-engagement-framework#toc-anchor-2>.

### 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

# Towards a Pedagogy of Higher Education

**Anmeldt af Kasper Anthon Sørensen**<sup>1</sup>, Forskningscenter for problemorienteret projektlæring (RUC-PPL), Roskilde Universitet

## Anmeldelse<sup>2</sup>

Towards a Pedagogy of Higher Education – The Bologna Process, Didaktik and Teaching af Gunnlaugur Magnússon og Johannes Rytzler, Routledge 2022, 151 sider. På engelsk.

En ambitiøs og teoretisk bog, der, fra et kritisk-didaktisk perspektiv, giver sit bud på en universitetspædagogik post-Bologna. Bogen er med sit grundige pædagogiske og filosofiske begrebsarbejde et væsentligt bidrag til dansk universitetspædagogik, fordi den udfordrer det dominerende fokus på studerendes læring, kompetenceudvikling og employability og tvinger læseren til at gentænke fundamentale spørgsmål, såsom: Hvad er universitetets pædagogiske rolle? Hvad skal studerende lære, og hvordan? Hvad er underviserens rolle? Hvilket samfund og hvilken verden ønsker vi at leve i?

Bogen vil til tider lidt meget og har teoretisk en afsøgende karakter, men dens grundlæggende pædagogisk-didaktiske bidrag fremstår klart og velskrevet. Jeg vil anbefale den til alle, der kerer sig om – og ønsker et sprog for – universitetets pædagogiske opgave.

“Towards a Pedagogy of Higher Education” har det erklærede mål at formulere en pædagogisk teori om undervisning i videregående uddannelser. Denne ambition stammer fra forfatterens egne oplevelser i arbejdet med universitetspædagogik og læreruddannelse i Sverige samt fra en analyse af et uddannelseslandskab, der, ifølge forfatterne, er blevet overtaget af politiske mål med rod i international uddannelsespolitik, navnlig Bolognaprocessen. Konklusionen lyder, at når politiske mål dominerer uddannelserne, bliver undervisning reduceret til et spørgsmål om “policy-implementering” – hvordan opnås optimal studenterlæring? De mest “employable” studerende? Og den meste effektive undervisning? Her mener forfatterne, at vi mister blikket for “det pædagogiske”, hvilket bliver afsættet for resten af bogen: at sammenstykke en universitetspædagogik, der reelt er “pædagogisk”, dvs. baseret på didaktiske refleksioner og pædagogisk-filosofiske teorier frem for eksterne politiske mål.

## Bogens indhold

Bogen består af tre dele med tre kapitler i hver. I den første del viser en policy-analyse, hvordan Bolognaprocessen fra sluthalvfemserne igangsatte nogle centrale ændringer af måden, hvorpå undervisning og læring italesættes og praktiseres i videregående uddannelser. Forfatterne peger særligt på det gennemgribende fokus

<sup>1</sup> kasper.anthon.soerensen@gmail.com

<sup>2</sup> Anmeldelsen er en omarbejdet dansk version af en engelsk version der kommer i tidsskriftet Erziehungswissenschaftliche Revue i 2023.



på "outcome-based education" og en række relaterede undervisningsteknologier. Bogen indeholder en kritisk analyse af Constructive Alignment (CA) som et eksempel på en uddannelsesstilgang/teknologi, der flugter med de politiske krav om gennemsigtighed, sikring af udbytte og forøget læring. Problemet er, ifølge forfatterne, at CA "ignorerer konkret undervisningsindhold og har et alt-inkluderende blik på hvilken som helst form for læring"<sup>3</sup> (s. 145).

I anden del svarer bogen på diagnosen om universitetets "pædagogiske krise" ved at vende sig mod den tyske didaktik-tradition og en nordisk pædagogik-forståelse. Den centrale inspiration kommer fra den tyske pædagog Klaus Mollenhauer og den franske filosof Jacques Rancière. Mollenhauer introduceres for at udfordre en institutionaliseret forståelse af pædagogik og genopdage "livets fundamentale pædagogiske spørgsmål" (s. 80), mens Rancière bruges til at udvide underviserrollen og undervisningsbegrebet. Med baggrund i Rancière er underviserens rolle ikke at forklare "underlegne" elever, hvad meningen er med undervisningens indhold, men i stedet at muliggøre en "intellektuel frigørelse". En sådan forståelse af undervisning indebærer: "fokus på, hvordan studerende møder undersøgelsesgenstanden ved at kræve, de har opmærksomhed på den, taler om den og arbejder hårdt og målrettet i deres engagement med den" (s. 85). Som afslutning på anden del nuancerer forfatterne de fremlagte pædagogiske teorier ved at præsentere det, de kalder "undervisningens morfologi". Med inspiration fra feministisk etik tilføjer forfatterne "de glemte kropslige, relationelle og eksistentielle betingelser for uddannelse" (s. 98).

Den tredje og sidste del af bogen lægger ud med en case-analyse fra forfatterens egen kontekst, læreruddannelsen i Sverige. Analysen tager bogens særlige didaktiske perspektiv, hvor didaktik forstås som "ikke en teori om undervisning, men nærmere en systematisk teori om, hvordan pædagogisk handling kan tænkes og analyseres i en undervisningskontekst" (s. 130). Forfatterne reflekterer herefter over, hvordan de didaktiske indsigter ville se ud i en universitetskontekst. Som afslutning på bogen fremlægger forfatterne deres bud på en universitetspædagogik fra et didaktisk perspektiv og trækker samtidig på en lang række pædagogisk-filosofiske studier af universitetets rolle, praksis og opgave. Universitetet begrebsliggøres som en "offentlighed af studerende", en sammenkomst af nysgerrige individer, som studerer "noget" i verden, et fagligt indhold, i jagten på viden. Målet med en sådan didaktik-orienteret pædagogik er, ifølge forfatterne, "intellektuel og praktisk frigørelse" (s. 147) som et modstykke til en forståelse af undervisning som implementering af foruddefinerede læringsmål.

### **Styrker og svagheder**

En af de største styrker ved bogen er dens sammenkobling af policy-analyser og pædagogisk-filosofisk begrebsarbejde. Særligt kapitel 2 fungerer rigtig godt, idet forfatterne giver en detaljeret analyse af udvalgte EU-policy-dokumenter og viser, hvordan forståelsen af læring og uddannelse skiftede efter Bologna-processen. De udlægger overbevisende, hvordan universitetets *pædagogiske* rolle er gledet ud af diskussioner om formålet med videregående uddannelser og derfor må revitaliseres. Selvom forfatterne forsøger at nuancere sine pointer med drypvise refleksioner, forekommer policy-analyserne nogle gange selvindlysende kritiske. Her savner jeg overvejelser om policy-logikkens kompleksitet og perspektiver fra eksempelvis empirisk forskning. Sidstnævnte kan vise, hvordan diskurser om universitetet udøves, forhandles og får betydning i praksis (se fx antologien "Enacting the University" af Wright (2019) et al. om danske universitetsreformer).

---

<sup>3</sup> Alle citater fra bogen er mine oversættelser fra engelsk

Som jeg ser det, er bogens væsentligste bidrag at (gen)introducere en kritisk didaktik-tradition til diskussionen af universitetets pædagogiske rolle. Dette er en værdifuld tilføjelse til de mere filosofiske og policy-orienterede perspektiver i bogen, idet forfatterne her opererer tæt på universitetsundervisernes hverdag ved at introducere en udvidet didaktisk trekant, der, udover at begrebsliggøre forholdet mellem lærer, studerende og sagsindhold, bidrager med et blik for de relationelle, pædagogiske, "urene" og kropslige aspekter af undervisningen. Især forfatterens insistens på (igen) at gøre undervisningens indhold og lærerens rolle til centrale elementer af pædagogiske diskussioner er et velkomment perspektiv i et felt domineret af "studerendes læring". Pointen om, at undervisningens elementer hænger uløseligt sammen, ses her i en af bogens fine formuleringer (i kapitel om læreruddannelsen): "Hvordan kan vi gøre det muligt for lærerstuderende at udvikle sig både eksistentielt og professionelt, ikke uden eller på trods af, men i relation til det transformative indhold i læreruddannelsen?" (s. 120).

Bogen vil lægge byggestenene til en *universitetspædagogik*, men somme tider forsvinder "universitetet" ud af de pædagogiske og didaktiske overvejelser. De steder, at "universitetet" behandles, forekommer det en smule overfladisk – eksempelvis, at formålet er "at bevare, sprede og opsøge viden" (s. 74). Det didaktiske perspektiv kommer til at dominere på en måde, hvor andre centrale aspekter af universitetet (såsom forskning og forholdet til samfundet) udfoldes meget lidt. Dette ses eksempelvis ved, at bogens subjekt generelt er "læreren"<sup>4</sup> ("the teacher") og ikke fx "forskeren" eller "professoren". Samtidig er de fleste teorier i bogen (fx Mollenhauer og Rancièrè) baseret på det almene skolesystem, og forfatterne er derfor tvunget til hele tiden at oversætte perspektiverne til en universitetskontekst. I det sidste kapitel er der dog en del pædagogisk-filosofisk litteratur med universitetet som fokus, men det står noget alene i forhold til resten af bogen. Det ville have været givende med en udfoldet diskussion af, hvordan den kritiske didaktik og undervisningsperspektivet hænger sammen med – eller skurrer mod – idéen om universitetet som et kollektiv af "studerende" (og forskere) fordybet i *studium* (se fx Feldt & Petersen, 2021; Thompson & Weiss, 2021).

I forhold til bogens litteratur møder man som læser et overflødhedshorn af teorier, og jeg oplever ikke alle sammen som lige relevante for bogens ærinde. For eksempel beskrives Mollenhauer som "noget gammeldags", "eurocentrisk" og "patriarkalsk" (s. 75), mens det skorter med argumenter for at inkludere ham. Som kritisk modpart til Mollenhauer og Rancièrè trækker forfatterne på pointer fra nymaterialisme, feministisk teori og etik, men disse bliver behandlet meget kort og kommer derfor til at virke en anelse påklistrede.

## Konklusion

"Towards a Pedagogy of Higher Education" er en vigtig bog, der med sit kritiske didaktiske perspektiv udgør en rettidig kritik af et universitetspædagogisk felt, der domineres af studenter-centreret læring, kompetenceudvikling og opfyldelse af udefrakommende policy-mål. Forfatterne genopliver centrale pædagogiske-didaktiske spørgsmål og minder læseren om de relationelle, politiske og æstetiske dimensioner af universitetsundervisningen. Dette har stor værdi for undervisere/forskere og alle, der arbejder med universitetspædagogik. Endelig er det en utroligt velskrevet bog, der, selvom den nogle gange vil lidt for meget, udgør et tankevækkende bidrag til udviklingen og gentænkningen af universitetets pædagogik og undervisning.

---

<sup>4</sup> Jeg har i anmeldelsen hovedsageligt brugt "underviseren", som er udbredt i Danmark, men i bogens didaktiske ånd ville det nok have været mere præcist at oversætte "teacher" til "lærer".

**Referencer:**

Feldt, J. E., & Petersen, E. B. (2021). Studying as Experimentation: Habits and Obstacles in the Ecology of the University. *Philosophy and Theory in Higher Education*, 3(3), 55-67 (13).

Thompson, C. & Weiss, G. (2021). The Quest of Participation: Studying from the Perspective of Practice Theory. *Philosophy and Theory in Higher Education*, 3(3), 71-82.

Wright, S., Carney, S., Krejsler, J. B., Nielsen, G. B., & Williams Ørberg, J. (2019). *Enacting the University: Danish University Reform in an Ethnographic Perspective*. Springer.

**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 iht. ovenstående bibliografiske oplysninger

**© Copyright**

DUT og artiklens forfatter

**Udgivet af**

Dansk Universitetspædagogisk Netværk

# Pædagogisk kompetenceudvikling på de videregående uddannelser

Anmeldelse af Hanne Nexø Jensen<sup>1</sup>, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet

## Anmeldelse

Madelung, B. (2022). *Pædagogisk kompetenceudvikling på videregående uddannelser*. Frederiksberg. Frydenlund.

Er du ansvarlig for pædagogisk kompetenceudvikling, og/eller er du underviser, der gerne vil forstå rammerne for egne muligheder for pædagogisk opkvalificering, kan håndbogen *Pædagogisk kompetenceudvikling på videregående uddannelser* give nye indsigter og inspiration. I bogen er anlagt et holistisk syn i form af institutionel og organisatorisk kontekstualisering af pædagogisk udviklingsarbejde. Ens konkrete kontekst er vigtig at afkode for at forstå samspillet mellem organisation, ledelse og underviser. Bogen er teoretisk funderet og med øvelser undervejs, der kan bruges til at "oversætte" teorierne til egen praksis. Dertil kommer præsentation af mange konkrete værktøjer.

*Pædagogisk kompetenceudvikling på de videregående uddannelser* er et nyttigt og vigtigt bidrag til alle, der arbejder med udvikling og kvalificering af undervisning. Succesfuld pædagogisk kompetenceudvikling forudsætter blandt andet indsigt i den kontekst, et kursus eller andet udviklingstilbud foregår i. Eftersom de videregående uddannelsesinstitutioner er komplekse størrelser, har alle aktører – både undervisere, pædagogiske konsulenter, ledere osv. – brug for pejlemærker til at forstå den organisatoriske kompleksitet, og det tilbyder Birgitte Madelung i bogen.

Alle dem, der står over for at skulle implementere kravet om, at ansatte i hovedstillinger vedvarende skal "vedligeholde og udvikle deres opnåede pædagogisk didaktiske kompetencer"<sup>2</sup>, jf. det reviderede stillingsstrukturcirkulære, der trådte i kraft januar 2020, kan have god gavn af at læse bogen. Det samme gælder andre, der gerne vil fremme pædagogisk kompetenceudvikling bredt. En af ambitionerne med bogen er, at den kan bruges til at udvikle den "professionelle underviser", dvs., medvirke til at sikre, at den enkelte både har faglige og pædagogiske kompetencer. Formålet er i sidste ende at bidrage til de studerendes aktive læring.

Det er en styrke, at der i bogen anlægges et teoretisk og holistisk blik på uddannelsesinstitutionerne og at kompetenceudvikling opfattes som dynamisk. Birgitte Madelung tager afsæt i, hvordan pædagogisk udviklingsarbejde er forankret i en organisation. Endvidere er det ifølge Madelung centralt at forstå, hvordan pædagogisk

<sup>1</sup> [hnpj@ifs.ku.dk](mailto:hnj@ifs.ku.dk)

<sup>2</sup> <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1443>, citat fra afsnittet "Pædagogisk-didaktiske kompetencer til varetagelse af kvalificeret undervisning."

udvikling er relationel, og at succes afhænger af, hvor godt et initiativ bliver forankret i organisationen som sådan. Jo bedre forankring, desto nemmere er det at udvikle en "fælles praksis", hvor omdrejningspunktet er samspillet mellem organisation, ledelse og underviser, jf. Senges (1999) "den lærende organisation", der er et af bogens teoretiske fundament.

De centrale temaer, der behandles kapitelvis er: Hvad er pædagogisk udvikling? Hvordan kan uddannelse og undervisning udvikles? Hvordan kan underviseren udvikles? Hvad er pædagogisk ledelse? Hvordan kan man komme godt i gang? Det sidste punkt understøttes af, at der er refleksionsopgaver undervejs, der samtidig gør det mere overskueligt at omsætte de teoretiske input til ens egen praksis.

I det første kapitel om pædagogisk udvikling præsenteres tre *gennemgående* spørgsmål: "Hvad vil vi? Hvorfor gør vi det? Hvordan gør vi det?" (s. 41). Indledningsvist defineres "undervisning" og hvad der karakteriserer "god undervisning". Flere elementer af læringsteorier introduceres, da læringsteori ses som et fundament for at forstå, hvad det vil sige at lære, og ikke mindst hvordan aktiv læring sikres. Så hvad er *din* organisations lærings-teoretiske afsæt? Pædagogisk kompetenceudvikling består af mange elementer, hvoraf nogle præsenteres sammen med byggesten i pædagogiske projekter. Afslutningsvis opridses måder at evaluere på. Det understreges i bogen, at den ikke foregiver at være udtømmende, fx hvad angår alle elementer i kompetenceudvikling eller alle pædagogiske værktøjer. Det er det ramme- og igangsættende aspekt, der er vigtigt.

I kapitel to bliver den strategiske og organisatoriske forankring af pædagogisk udviklingsarbejde udfoldet. Afsættet er en helhedsforståelse, hvor individ og organisation ses som gensidigt afhængige. Hvis organisationens strategi ikke giver mening for den eller dem, der skal implementere den, kan det resultere i, at hverken den enkelte eller organisationen bliver udviklet. Derfor fremhæves kommunikation og et velfungerende fællesskab, fx i form af teamsamarbejder, som vigtige grundsten i forbindelse med pædagogisk udvikling. Læseren præsenteres for forskellige organisationsteoretiske blik på relationen mellem individ, organisation (Schein, 1994) og den lærende organisation (Senge, 1999). Teamsamarbejde og praksisfællesskaber samt kompetence- og pædagogiske udviklingsplaner præsenteres som tre grundsten i arbejdet med organisatorisk forankring.

I kapitel tre er der fokus på, hvordan det er muligt at planlægge de studerendes læringsproces, dvs. tilrettelægge forløb, hvor de studerende er aktivt lærende. På både uddannelses- og kursusniveau handler det fx om formulering af læringsmål, læringsaktiviteter og eksamensformer, men også at tage hensyn til førsteårs-pædagogik og progression osv. Kapitlet er et "minikatalog" over elementer til inspiration og udvikling af underviseres undervisning.

Kapitlet om udvikling af underviseren har teoretisk afsæt i Dreyfus og Dreyfus' (1999) fem stadier for færdighedstilegnelse fra novicen til eksperten og Kugels (1993) 5-stadiemodell over en undervisers udvikling, hvor man bevæger sig fra at fokusere på sig selv til at se den studerende som uafhængig. Flere relevante temaer bliver belyst, såsom underviserroller, undervisningsstile og læringsformer sammen med Kolbs læringscyklus og Sternbergs tænkestile. Endelig er der eksempler på velegnede refleksions- og feedback-værktøjer i form af undervisningsportfolio, supervision, evaluering og kollegial supervision som måder at sikre vedvarende kompetenceudvikling på. Undervejs bliver man som læser mindet om den organisatoriske kontekst for den enkelte undervisers udvikling.

Hvilket pædagogisk ledelsesrum har de personer, der er ansvarlige for at finde ud af, hvad vil vi? Hvorfor gør vi det? Hvordan gør vi det? Konteksten (eller ledelsesrummet) er afgørende for, hvilke muligheder og begrænsninger der er for udvikling. Kapitlet har afsæt i personaleledelse samt strategisk, administrativ og faglig

ledelse. Mange pædagogiske ledere, fx studienævns-forpersoner og fagkoordinatorer er ofte uden direkte personaleansvar. De skal så være rammesættende for udvikling ved at skabe fælles mål og kultur og bruge de forhåndenværende ressourcer bedst muligt. Igen fremhæves kommunikation som vigtigt. Det vilkår, at man i undervisningsinstitutioner leder "vidensmedarbejdere" nævnes i en enkelt sætning (s. 227). De særlige udfordringer det kan give, er et aspekt, der kunne tåle at blive foldet mere ud.

Sidste kapitel er en "opskrift" på, hvordan det er muligt at komme godt i gang. Dels er der nogle konkrete værktøjer, dels opsummeres spørgsmål, der adresserer bogens temaer, og som kan danne baggrund for eksempelvis diskussioner i teams, der arbejder med pædagogisk udvikling. Som forfatteren nævner undervejs, er det ok at tage små skridt – men også, at det er godt at have en plan for retningen!

Bogen er systematisk opbygget. Der er opsamlinger på alle kapitler, og teorierne, der præsenteres indledningsvist, finder anvendelse undervejs i bogen. Jeg kan som læser nemt miste overblikket, når der bliver præsenteret mange teoretiske elementer. Heldigvis bliver jeg guidet på en god måde. Det bidrager til bogens brugervenlighed. Håndbogsdimensionen kan man som læser også tage til sig, hvis man allerede under læsningen giver sig tid til at arbejde med de øvelser, der findes i alle kapitler. Afprøvning af øvelserne er samtidig en måde at "oversætte" bogens teorier og forslag til ens egen kontekst og praksis. Et enkelt praktisk suk, der kunne understøtte håndbogsfunktionen, var et indeks.

"Kompetence-begrebet", der ifølge sproget.dk er "*(besiddelse af) kvalifikationer på et bestemt område*", bruges i mange sammenhænge i bogen, fx i tilknytning pædagogisk udvikling af undervisere, studerendes kompetencer osv. Flerheden af sammenhænge, hvor begrebet anvendes, illustrerer også de udfordringer, der kan være med at opnå en fælles forståelse af pædagogisk udvikling, hvis man ikke gennem dialog får defineret og præciseret begrebsforståelsen i en lokal sammenhæng.

Det valgte eklektiske, teoretiske greb i bogen afspejler en udfordring, man ofte møder, når man bevæger sig på tværs af fagfelter, hvor det kan være vanskeligt at komme rundt om al "relevant" litteratur. Jeg har fx fundet inspiration til at tænke uddannelsesinstitutioners kompleksitet gennem teoretiske optikker som distribueret ledelse (Jones et al., 2012; McKenzie & Egea, 2015) og meningskabelse (Weick, 1976). En anden inspirationskilde til at forstå og forklare muligheder og begrænsninger for at omsætte strategiske mål til undervisningsrummet er Kjell Arne Røviks translationsteori. Han udfolder forskellige oversættelsesmodi, som konkret kan give en forståelse for, hvilke transformationer der (ikke) sker og hvor i en organisation (Røvik, 2007). Så hvorfor er nogle teorier valgt frem for andre?

Det kan styrke bogens indsigter, hvis andre eksempler på velfungerende praksisser blev nævnt, såsom værdien af at have en fælles praksis for undervisningsudvikling, der nævnes som vigtig. Det ekkoer de omkring 30 års erfaringer, der er med at etablere et fælles sprog og mikrokulturer om undervisning, som de har gjort på Lunds Universitet (Mårtensson, 2011).

Tilgangen i bogen er normativ i den forstand, at jo mere aktiv læring og pædagogisk udvikling, desto bedre. Det er helt ok. Det er imidlertid en god idé som læser at gøre sig klart, hvilke mål man selv og ens organisation med fordel kunne have for pædagogisk udviklingsarbejde. Læsning af bogen er derefter en rigtig god måde at få input til, hvordan målene kan realiseres.

## Referencer

- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperter læring. I Nielsen, K. & Kvale, S. *Mesterlære – læring som social praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M., & Ryland, K. (2012). Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy & Management* 34(1), 67-78. doi: 10.1080/1360080X.2012.642334
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- McKenzie, J., & Egea, K. (2015). Sustaining an institutional first year experience strategy: a distributed leadership approach. præsenteret ved STARS, Students Transitions Achievement Retention & Success, Melbourne. <http://www.unistars.org/papers/STARS2015/10C.pdf>
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51-62. DOI: [10.1080/07294360.2011.536972](https://doi.org/10.1080/07294360.2011.536972)
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationsledelse og kultur*. Valmuen.
- Senge, P. (da. 1999). *Den femte disciplin*. Aarhus. Klim.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19. DOI: 10.2307/2391875

### 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 iht. ovenstående bibliografiske oplysninger.

### © Copyright

DUT og artiklens forfatter

### Udgivet af

[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)

# Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift

**Titel: Bæredygtig uddannelse**

**Årgang 18, Nummer 34/2023**

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

## Redaktion

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

Kasper Anthon Sørensen, Forskningscenter for Problemløst Projektarbejde, RUC

Ole Eggers Bjælde, Science & Technology Learning Lab, AU

Ulla Bergen, Teaching & Learning, CBS

Lotte Rienecker, Freelance

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

Maria Hvid Stenalt, Institut for Naturfagernes Didaktik, KU

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