

# Stilladsering i praksis - mellem ramme og læringsfællesskab

Anne Klara Bom, adjunkt, Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Rie Troelsen, leder, Center for Universitetspædagogik, Syddansk Universitet.

## Faglig artikel (bedømt af redaktionen)

*Som følge af de videregående uddannelsers transformation fra elite- til masseuddannelser, stilles der nye krav til undervisningsformer og underviserroller på de enkelte institutioner. Aktiv Læring er i denne forbindelse blevet en central komponent i undervisningsstrategien på Syddansk Universitet. Denne artikel præsenterer et eksempel på, hvordan aktiv læring kan skabes med didaktisk inspiration fra begrebet stilladsering (Good & Brophy, 1997; Meyer, 1993; Nielsen & Hansen, 1999) og diskuterer på denne baggrund, hvilke krav der kan og bør stilles til den professionelle universitetsunderviser i dag. Artiklens eksempel og efterfølgende diskussion viser, hvordan undervisers faglige viden ikke er tilstrækkelig, hvis der skal skabes et rum for aktiv læring: Underviser skal også besidde både pædagogiske kompetencer samt viden om læringsprocesser for at skabe succesfulde læringsfællesskaber med studerende.*

## Indledning

Aktiv Læring er en central komponent i Syddansk Universitets undervisningsstrategi. Denne form for læring forudsætter nye undervisningsformer. Denne artikel beskriver et undervisningsforløb, hvor underviseren (artiklens førsteforfatter) anvendte begrebet 'stilladsering' ved at tage udgangspunkt i den oprindelige begrebsintroduktion fra 1976 (Wood, Bruner & Ross, 1976). Med dette udgangspunkt var det underviserens didaktiske hensigt med forløbet at undersøge, hvilke udfordringer og muligheder, der opstår, når studerende aktiveres som medansvarlige for undervisningens indhold, struktur og forløb, mens underviseren skifter mellem roller som rammesætter, deltager og mentor. Det konkrete fag lagde på en særlig måde op til at eksperimentere med stilladsering, fordi det blev indledt med en fælles studierejse og fulgt op af en række heldagsseminarer, hvor underviseren lod de studerende beskæftige sig med underviserens forskningsområde i arbejdet med deres eksamensopgaver. Undersøgelsen af stilladseringsprocessen i praksis aktiverede didaktiske overvejelser over hvilke kompetencer, en underviser skal have eller må tilegne sig, hvis et stilladseret undervisningsforløb skal gennemføres med et konstruktivt udbytte. Underviserens skiftende roller udfordrede den gængse forståelse af underviseren som "videnseksperten" – en rolle som indebærer, at underviseren er erfaren og velbevandret i de vidensområder, som undervisningen præsenterer (Harden & Crosby, 2000). Underviserens rolle var i stedet mere nuanceret, da også pædagogiske kompetencer og viden om de intenderede læringsprocesser var

afgørende i både planlægningen og gennemførelsen af forløbet. Hensigten med denne artikel er at sætte fokus på de udfordringer og muligheder ved stilladsering, der viste sig i forløbet, samt at føre en diskussion om, hvilke egenskaber en underviser skal være i besiddelse af eller udvikle for at gennemføre et sådant forløb.

### Stilladsering

Begrebet stilladsering blev for første gang præsenteret som led i en børnepsykologisk undersøgelse af relationen mellem en tutor og børn mellem 3 og 5 år. I forsøget skulle de små børn bygge med træklodser, der ideelt set kunne danne en pyramide (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 91). Undersøgelsens fokus var på, hvordan tutors rolle over for børnene påvirkede forskellige dele af denne proces. Forfatterne udpegede seks mulige roller/krav til tutoren i stilladseringsprocessen: Rekruttering, reduktion af frihedsgrader, retningsfastholdelse, markering af kritiske træk, frustrationskontrol og demonstration (ibid., s. 98). Selvom der i dette tilfælde var tale om små børn, kan funktionerne overføres til didaktiske overvejelser over, hvordan relationen mellem "ekspert" og "lærende" kan sættes i spil i universitetsundervisning. For uanset aldersgruppe indebærer et stilladseret læringsforløb en forståelse af undervisningen eller videndelingen som skabt omkring et "skelet" af retningslinjer, regler og kriterier, som kan give den enkelte lærende et ansvar for egen læring inden for fastsatte rammer (Good & Brophy, 1997; Meyer, 1993; Nielsen & Hansen, 1999). Stilladseringsprocessens funktioner, som de blev anvendt i det konkrete undervisningsforløb, kan i universitetspædagogisk sammenhæng forstås som konkrete greb i det, der betegnes som "rammesat undervisning", der sætter fokus på kontrollen over undervisningen (Ulriksen, 2014, s. 147). Bernstein skelner mellem stærk og svag rammesætning (Bernstein, 2000), hvor et stærkt rammesat forløb karakteriseres ved, at kontrollen overvejende er hos underviseren, som det eksempelvis er tilfældet i den klassiske forelæsningsituation på universitetet. I et svagt rammesat undervisningsforløb flyttes en del af denne kontrol til den enkelte studerende, eksempelvis i form af case-arbejde, vejledning eller rekvireret undervisning, som vil sige, at der undervises i emner foreslået af de studerende (ibid. s. 148-49). I det konkrete undervisningsforløb valgte underviseren at veksle mellem stærk og svag rammesætning i forskellige dele af faget. Dette valg var funderet i to forskellige tolkninger af stilladsering i undervisningen: Stilladsering kan på den ene side betegne den opfattelse, at underviseren bygger et stillads for undervisningen, mens selve bygningen, undervisningens udbytte, opføres af de studerende (Good & Brophy, 1997). Men stilladsering kan også forstås bredere, hvor det, nærmest modsat understreges, at stilladsering ikke handler om,

*"at læreren bygger stilladset, mens den lærende bygger viden, men at læreren og den lærende sammen sætter et stillads og konstruerer en ydre ramme af fælles forståelse. Stilladset fjernes gradvist, og den lærende fuldfører konstruktionsprocessen ved at overtage ejerskabet og bruge den nyligt erhvervede viden" (Meyer, 1993, s. 50).*

Hvor den første definition lægger op til en styrende og kontrollerende underviserrolle, rummer den sidste en underviser, der lidt efter lidt afgiver kontrol og overlader den til de studerende, som i sidste ende skal kunne klare sig uden stillads. I det konkrete undervisningsforløb blev stilladsering altså anvendt som et greb til at veksle mellem rammesætninger af forskellig styrke. Dette valg blev truffet, fordi forløbet helt overordnet var tænkt som "undervisningsbaseret forskning" i den forstand, at de studerende i kraft af deres læringsproces bidrog til et gryende forskningsfelt (Willcoxson et al., 2011). Derfor beholdt underviseren kontrollen over målet med forløbet og komponenterne i det, men samtidig kunne de studerende tænke og handle frit inden for opsatte rammer, for på bedst mulige måde at bidrage til en nuancering af undervisningens tema. Der blev altså lagt lige vægt på, at underviser byggede stilladset og dermed opsatte regler og kriterier for hele undervisningsforløbet, og på at underviser i samarbejde med de studerende skabte den fælles forståelsesramme, der gav dem lyst til at tage ejerskab, arbejde selvstændigt og bidrage til undervisningen på kvalificeret vis. Forløbet beskrives mere udførligt i næste afsnit.

### **Forløbets struktur og indhold**

Selve undervisningsforløbet - Approaching and representing icon-cities - in the tension field between fact and fiction - blev afviklet i foråret 2015. Anledningen til at oprette faget var, at underviseren samme år havde introduceret begrebet 'ikonby' til kulturforskningen (Bom, 2015). Hensigten med forløbet var dels at gennemføre undervisningsbaseret forskning ved, at de studerendes bidrag til undervisningen på forskellig vis skulle nuancere og uddybe udviklingen af ikonby-begrebet, dels at de studerendes eksamensopgaver skulle være et centralt omdrejningspunkt i forløbets anden halvdel, hvor de havde muligheder for at sætte egne deltemaer og udvalgte tekster på dagsordenen. Forløbet blev indledt med en udvekslingsrejse til University of New Mexico, der ligger i ikonbyen Albuquerque, hvor hit-serien *Breaking Bad* er optaget. Efter hjemkomsten blev der afviklet en række heldagsseminarer, hvor de studerende indtog en funktion, der mindede om deltagere i en forskningsgruppe. Her skulle de bidrage til at komme nærmere en afklaring af udfordringer og muligheder i iscenesættelsen og oplevelsen af ikonbyer verden over. På grund af den selvfinansierede rejse til USA var der kun otte kandidatstuderende, der meldte sig til faget. Underviseren gjorde alene brug af stilladsering som didaktisk redskab i sin planlægning og udførelse af seminarrækken, og det er derfor denne del af forløbet, der er artiklens fokus. Seminarrækken bestod af fire heldagsseminarer. Eksamensformen var skriftlige opgaver på 20-25 sider med åbne problemformuleringer, og hver studerende skulle i sin eksamensopgave skrive om temaer, der på den ene eller den anden måde relaterede sig til den spirende forskning i ikonbyer. Det centrale element i stilladseringen og afviklingen af forløbet var, at de studerende på skift overtog undervisningen og forelæste om emnet for deres eksamensopgave. For at dette element kunne afvikles bedst muligt var e-læring tænkt ind som centrale dele af stilladset: Hver studerende skulle, senest en uge inden sin forelæsning,

uploade de tekster, de havde udvalgt til det fælles pensum. Senest to dage inden deres forelæsninger skulle de studerende desuden oprette et blog-indlæg på Blackboard, hvor de beskrev deres opgaves overordnede fokus og problemstilling. I disse indlæg skulle det fremhæves, hvilke elementer de særligt ønskede feedback på, så både underviser og medstuderende havde mulighed for at forberede sig på det. I tilstedeværelsesundervisningen var der afsat en time til hver studerende, hvor en halv time bestod af forelæsning og den anden halve time rummede en diskussion, der var styret af den forelæsende studerende. Ud over at give feedback til de studerende og i det hele taget deltage i diskussionerne ved disse heldagsseminarer, bidrog underviser med en eller to kortere forelæsninger hver gang. Emnerne for forelæsningerne blev besluttet fra gang til gang af underviser og de studerende i fællesskab, og underviser meldte artikler ind til pensum på samme måde som de studerende. Imellem de kompakte seminar dage blev undervisningen afviklet som e-læring, dels i en lukket gruppe på Facebook, dels i e-læringsværktøjet Journals på Blackboard.

### Stilladseringsprocessen i praksis

Det er nu muligt at illustrere mere indgående, hvordan Wood, Bruner og Ross' præsentation af underviserens seks mulige funktioner i stilladseringsprocessen blev brugt som greb i rammesætningen og afviklingen af det konkrete fag. De seks funktioner er, som tidligere nævnt: Rekruttering, reduktion af frihedsgrader, retningsfastholdelse, markering af kritiske træk, frustrationskontrol og demonstration (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98). Fordi mange studerende på videregående uddannelser er vant til stærkt rammesatte fag, lagde underviser indledningsvist stor vægt på rekruttering. Hensigten med denne funktion er at vække de lærendes interesse (ibid.), og det var underviserens vurdering, at dette gøres bedst ved at være meget eksplicit om fagets indhold, forløb og hensigt. Underviser forklarede, hvilke tanker der lå til grund for både hendes og de studerendes roller i undervisningsforløbet. Der blev eksempelvis holdt et indledende møde et par måneder før forløbet startede, hvor det blev gjort klart, at undervisningsformen var anderledes end de studerende var vant til, og umiddelbart inden semesterstart meddelte underviser sig desuden således til de studerende på Blackboard:

*“Fagets tema reflekterer direkte mit forskningsområde, som jeg først påbegyndte sidste år, så jeg glæder mig rigtig meget til at komme langt med min forskning sammen med jer samtidig med, at I selvfølgelig også skal lære noget. Fordi holdet er så lille, kommer undervisningen hovedsageligt til at være dialog-, oplægs- og e-læringsbaseret, da jeg er af den overbevisning, at både studerende og underviser kommer længst med undervisning, der ikke er "top-down"-baseret.”*

Rekrutteringen var altså et af de stærkt rammesatte elementer i faget, hvor det alene var underviseren, der havde kontrollen. Det samme gjorde sig gældende, da underviseren traf beslutninger om reduktion i frihedsgrader. Wood, Bruner og Ross karakterise-

rer denne funktion som en, hvor "eksperten" sikrer, at den stillede opgave bliver mulig at gennemføre for den lærende (ibid.). Som det fremgår af ovenstående besked til de studerende, kom reduktionen i frihedsgrader i dette forløb til udtryk ved, at både studenteroplæg og online-værktøjer blev præsenteret som obligatoriske forudsætninger for, at forløbet kunne lykkes. Underviser havde altså, som Good og Brophy (1997) anbefaler, bygget et stillads på forhånd, og dette stillads blev præsenteret for de studerende som noget, der ikke var til forhandling. Med disse eksplicite krav blev det klart for de studerende, hvilken rolle de havde i forløbet og, hvordan denne rolle skulle udfyldes. Dermed blev alternative bevægelsesmuligheder udelukket. Ved semesterstart havde underviser på Blackboard oprettet en platform til både blogs og journals. I præsentationen af blog-funktionen skrev underviser eksempelvis:

*"To dage før undervisningen uploader oplægsholderne her et kort indlæg om opgavens overordnede fokus/problemstilling. I indlægget fremhæves det, hvilke elementer den enkelte oplægsholder særligt gerne vil have feedback på, så resten af holdet har mulighed for at overveje det på forhånd."*

At lade blogs indgå som komponent i den stærkt rammesatte del af forløbet på denne måde er måske ikke traditionel, fordi brugen af blogs i undervisningen normalt lægger op til interaktiv dialog (Grønning, 2011; McMahan, 2009). Dette fags blogindlæg tog mere form af orienteringer. Men fordi der var tale om et blog-indlæg og ikke for eksempel en mail eller en post på Facebook, var det tydeligt, at hver studerende gjorde sig umage med sine overvejelser og formuleringer forud for indlægget. Dermed kom indlæggene til at rumme en dialogisk dimension, når den studerende forberedte sine medstuderende på den kommende forelæsning. Det var først i funktionen som 'retningsfastholder', at de svagt rammesatte komponenter i stilladseringen af forløbet kom til udtryk. I den overordnede beskrivelse af denne funktion fremhæver Wood, Bruner og Ross det vigtige i, at underviseren sørger for at holde de lærendes fokus på målet (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98). Digitale kommunikationsformer har potentiale til at øge dialogen både i tilstedeværelsesundervisningen og mellem undervisningsgangene (McLoughlin & Alam, 2014), hvilket også var tilfældet i dette forløb. Journals blev ofte brugt til at holde de studerende på ret kurs, men også Facebook-gruppen havde en signifikant støttefunktion, dels fordi det var muligt for underviser at løse udfordringer hurtigt, dels fordi de studerende havde et forum, hvor de kunne hjælpe hinanden indbyrdes. Det var dog tydeligt, at de studerende håndterede Journals og Facebook forskelligt: Emnerne i Journals var alvorlige, saglige og rettet mod eksamensopgavens indhold, mens emnerne på Facebook mere var akutte overvejelser og spørgsmål i hverdagen. Inddragelsen af begge platforme viste sig altså at have den funktion, at underviser var den primært ansvarlige for retningsfastholdelse i Journals, mens de studerende havde en lignende funktion over for hinanden på Facebook. Når der på denne måde blev plads til de studendes egne stemmer i undervisningen, indgik de også naturligt i den løbende konstruktion af

stilladseringen. Det oprindelige stillads, der var sat af underviser alene (Good & Brophy, 1997) blev altså undervejs suppleret med en "ydre ramme for fælles forståelse" (Meyer, 1993), der gav de studerende rum og plads til at kunne tage individuelt og fælles ansvar for stilladset og dermed gradvist overtage ejerskabet for tiltænkte dele af undervisningen.

Men underviseren havde stadig kontrol over forløbet selvom der blev slækket lidt på tøjlerne, og det kom blandt andet til udtryk i den funktion, hvor der skulle markeres kritiske træk. En forudsætning for at påpege og støtte de vanskelige trin i processen er netop, at underviseren har fokus på, hvorvidt den studerende lever op til fagets kriterier. Det mest anvendte forum til at markere kritiske træk i processen var studenteroplæggene i tilstedeværelsesundervisningen, hvor underviser indtog en position, der kan betegnes som 'kvalificeret tilhører'. Når den enkelte studerende styrede diskussionen efter sin forelæsning, var det undervisers rolle at byde ind med sin viden og dermed holde diskussionen på sporet, så den studerende fik den efterspurgte feedback. Hver session blev afsluttet med, at underviser gav feedback med fokus på de overordnede linjer – både i oplægget, i diskussionen og i den studerendes videre arbejde med emnet. Samtidig havde de øvrige studerende også vigtige roller i forbindelse med studenteroplæggene. Om oplæggenes funktion sagde en studerende efterfølgende:

*"Jeg synes det har været rigtig fedt, at man også har fået meget ud af de andres oplæg, for ellers er det tit et problem mht. studenteroplæg, at det er rigtig godt for den, der holder det, men rigtigt kedeligt for alle andre."*

Fordi alle studerende vidste, at de selv på et tidspunkt skulle forelæse, deltog de aktivt i diskussionerne og bidrog ofte nuancerende til dem, samtidig med at underviseren fremhævede kritiske punkter, som den forelæsende studerende kunne rette op på. På grund af disse dynamiske diskussioner var der i forløbet ikke grund til, at underviseren udøvede det, der kaldes frustrationskontrol, simpelthen fordi de studerende ikke var frustrerede – muligvis på grund af den omfattende dialog med underviser og hinanden på flere platforme, som er en væsentlig grund til, at de studerende ikke føler sig overvældede af ejerskabet (Winstone & Millward, 2012).

I deres præsentation af den sidste funktion i stilladseringsprocessen, 'demonstration', argumenterer Wood, Bruner & Ross for, at denne funktion indebærer mere end, at underviseren bare udfører noget foran sine studerende. Demonstrationen skal nærmere indeholde det, forfatterne kalder en 'idealiserings' af det, de lærende skal gøre, og en sådan kan for eksempel indeholde "udførelse eller eksplicitering af en løsning, som allerede delvist er udført af de lærende" (Wood, Bruner & Ross, 1976, s. 98). Underviseren i dette forløb valgte at indtage demonstrationsfunktionen på en lidt anden måde. I stedet for at bruge de studerendes mere eller mindre fyldestgørende forsøg som eksempler, præsenterede underviseren eget materiale, både i form af teoretiske og metodiske overvejelser i den rekvirerede undervisning og ved at lade de studerende læse og



kommentere på en endnu ikke færdig videnskabelig artikel. Denne måde at udføre demonstration på blev valgt, fordi underviser vurderede, at der ikke i dette fag (som i konstruktionen af en pyramide i træklodser) findes én ideel løsning. Derfor blev det opprioriteret, at de studerende så eksempler på, dels, hvordan de kunne holde gode og fyldestgørende oplæg, dels, hvordan de kunne tilgå ikonby-begrebet i en kulturanalyse. Igennem hele stilladseringsprocessen indtog underviseren altså forskellige roller og dermed funktioner. At omskifteligheden på denne måde er en forudsætning for gennemførelsen af et stilladseret forløb, hvor der veksles mellem stærk og svag rammesætning, rejser spørgsmålet om, hvilke kompetencer underviseren skal have eller tilegne sig forud for sådan et forløb.

### **Den professionelle underviserrolle**

Parallelt med de videregående uddannelsers skifte fra elite- til masseuddannelser er der også sket ændringer i universitetsunderviserrollen. Hvor det tidligere var tilstrækkeligt at være fagligt kompetent for at kunne agere som underviser, er der i dag tale om en underviserrolle, som ikke alene består af faglig indsigt, men også skal kunne rumme pædagogiske kompetencer for at kunne relatere sig til eksempelvis taxametertilskud og beståelsesbonus (Biggs & Tang, 2007). Universitetsunderviseren er altså i stigende grad blevet det, man kan betegne som en professionel underviser (Troelsen & Tofteskov, 2014). Den professionelle har en særlig viden, kunnen og villen samt et klart kodeks for, hvordan disse tre egenskaber skal udmøntes i praksis (Hjort, 2006). 'Viden' refererer i denne sammenhæng til, at professionelt arbejde er et særligt specialiseret arbejde, der bygger på en særlig teoretisk, videnskabelig funderet viden. Tidligere var denne egenskab tilstrækkelig for at en underviser kunne agere forsvarligt i undervisningssituationer. 'Kunnen' vil sige, at professionelt arbejde indebærer en særlig ekspertise i praktisk håndtering af komplicerede, flertydige og foranderlige situationer. 'Villen' betyder i forbindelse med underviserrollen, at den enkelte underviser udviser engagement og motivation i forhold til at leve op til den etiske og sociale forpligtelse til at arbejde for den enkeltes bedste, som et professionelt arbejde forudsætter.

Et undervisningsforløb, der er rammesat ved hjælp af stilladsering kræver, at underviseren både besidder viden, kunnen og villen. For at underviseren i dette forløb kunne bygge et bæredygtigt stillads var en viden om undervisningsemnet, ikonbyer, ikke tilstrækkeligt. At udvikle og gennemføre dette undervisningsforløb krævede også viden om læringsprocesser og om de forskellige platforme, hvor processerne skulle udfolde sig. Stilladset skulle således være konstrueret og klart markeret af underviser allerede før faget startede, som Good og Brophy (1997) argumenterer for. De klare rammer, som underviseren opsatte, og som de studerende kunne bevæge sig "frit" indenfor, viste sig at være en forudsætning for, at de studerende både kunne tilegne sig viden, men også lærte at bruge og videreformidle den opnåede viden selvstændigt.

Med stilladseringen stilles der ligeledes krav til underviserens kunnen – både i at kunne betjene forskellige læringsplatforme og i at kunne skabe en oplevelse af forpligtelse hos de studerende. Fundamentet til oplevelsen af forpligtelse over for både underviser og medstuderende blev sandsynligvis lagt på den fælles rejse til USA, hvor de studerende lærte hinanden at kende på andre måder, end det er muligt i undervisningslokalet. Men selve undervisningsformen i den efterfølgende seminarrække åbnede op for en yderligere styrkelse af dette fundament. Det kom til udtryk ved, at de studerende var særdeles forberedte både online og i tilstedeværelsesundervisningen. For at faget kunne fungere var det nødvendigt for underviser at være opmærksom i hver eneste lille facet af forløbet. Derved kunne det sikres, at alle studerende fik feedback på et lige højt niveau. Den klassiske underviserfigur bag katederet blev i praksis suppleret med flere andre figurer: Underviseren bag skærmen, underviseren blandt de studerende, underviseren som en (eksemplarisk) studerende.

For at underviseren kan indtage disse mange forskellige positioner på en overbevisende og givende måde, kræver det villen: Den professionelle underviser skal udvise engagement og deltagelse i alle elementer i stilladset, men også i selve tanken med stilladset: Underviseren kan konstruere og kontrollere stilladset men har ikke (og skal ikke have) fuld kontrol over hvorvidt og hvordan, de studerende udfylder det. Underviseren må altså være villig til at slippe kontrollen, og til at indgå i læringsfællesskaber med studerende (Brew, 2003).

Målet med et undervisningsforløb, der er didaktisk inspireret af stilladseringsbegrebet, må aldrig være et ønske fra undervisers side om at reducere arbejdstid. Det er krævet at navigere mellem mange platforme på én gang. Det var i den forbindelse en stor motivationsfaktor for underviser, at der var tale om undervisningsbaseret forskning – at underviser og studerende var fælles om at skabe ny viden om forskningsfeltet. Undervejs krævede undervisningsformen, at underviser fandt eksempler, nye teorier og metoder og nye formidlingsstrategier i forbindelse med den rekvirerede undervisning. Dette bevirkede, at forskningsområdet blev åbnet og nuanceret yderligere på grund af interaktionen med de studerende.

### **Afsluttende overvejelser**

Selvom det er 40 år siden, at Wood, Bruner og Ross præsenterede begrebet stilladsering, og selvom der er stor forskel på at sætte 3-5 årige børn til at lege med klodser og at bede kandidatstuderende om at forholde sig til et specifikt forskningsområde med deres eksamensopgaver, har begrebet stadig praktisk relevans i universitetspædagogisk sammenhæng. Aktuelt er der øget opmærksomhed på undervisningsforløb, som indeholder læringsaktiviteter, der ligger mellem konfrontationsundervisningen. I nogle tilfælde er der tale om en præcisering af, hvordan de studerende forventes at arbejde mellem lektionerne, i andre tilfælde bliver en del af konfrontationstimerne konverteret til aktiviteter uden for undervisningen. Uanset hvad, så fordrer dette udvidede under-



visningsbegreb overvejelser om stærkt kontra svag rammesætning, så det bliver tydeligt, i hvilke elementer af undervisningsforløbet hhv. underviser og studerende forventes at tage hvilket ansvar.

Hensigten med det forløb, der er præsenteret i denne artikel, var at undersøge, hvilke udfordringer og muligheder, der dukkede op ved at bruge stilladsering som en del af rammesætningen. Stilladset i forløbet bar præg af et stærkt rammesat stillads indledningsvist, der så gradvist gav plads til de studerendes påvirkning af og tilføjelser til det. Kunsten var at give de studerende nok plads til disse kreative tilføjelser samtidig med, at kursen og dermed fagets endelige mål blev fastholdt. Det ideelle, stilladserede forløb kunne med fordel være længere, så de studerende havde fået mere øvelse i at tage ansvar for både undervisningen og for indholdet i deres egne eksamensopgaver.

Det var en stor fordel for denne undervisningsform, at der var få studerende på holdet. Men ideen med at lade studerende deltage i forskningsprocesser kan også skaleres op til større hold. Ud over Journals, blogs og Facebook som online-redskaber, kan denne undervisningsform eksempelvis suppleres med peer to peer-forløb, hvor studerende lærer at tage ansvar for hinandens læring under supervision.

*Ph.d. Anne Klara Bom er adjunkt ved Institut for Kulturvidenskaber på SDU, hvor hun er tilknyttet H.C. Andersen Centret. Hun fungerer som underviser på kandidatuddannelsen Kultur og Formidling, hvor hun underviser i kulturteori, -historie og analyse, mundtlig kulturformidling, samt kulturanalytisk metode. Bom har publiceret artikler, bøger og bogkapitler om kulturfænomenet H.C. Andersen og iscenesættelse og oplevelse af kulturelle ikoner, særligt i såkaldte ikonbyer, samt om medieturisme. Hun har desuden udgivet undervisningsbogen Diskursanalytisk Metode (2015).*

*Ph.d. Rie Troelsen er leder af SDU Universitetspædagogik på SDU, hvor hun arbejder med undervisnings- og uddannelsesudvikling, efteruddannelse og kompetenceudvikling hos universitetsansatte. Forskningsmæssigt har Ries arbejde især centreret sig om professionaliseringen af universitetsundervisningen/-underviseren, og mødet mellem studerende og studium. Herudover er hun i de senere år begyndt at interesse sig for samspillet mellem læring og det fysiske læringsrum.*

## Litteratur

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3. ed.). Berkshire: Open University Press.
- Bom, A. K. (2015). Affective practice in the icon-city. Ownership, authenticity and fictionalization of urban space. *Academic Quarter*, 10: 35-52.
- Brew, A. (2003) Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education, *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Good, T. & Brophy, J. E. (1997). *Looking in Classrooms*. (7th ed.) New York: Langman.

- Grønning, A. (2011). E-tiviteter som eksamensform. *Læring og Medier (LOM) 7/8*.
- Harden, R. M. & Crosby, J. R. (2000). AMEE Education Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher, 22(4)*, 334-347.
- Hjort, K. (2006). Professionalisering af arbejde med mennesker - honnet ambition eller demokratisk nødvendighed? *FTF Fokus*.
- Hjort, K. (red.) (2004). *De professionelle - forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- McLoughlin, C. E. & Alam, S. L. (2014). A case study of instructor scaffolding using web 2.0 tools to teach social informatics. *Journal of Information Systems Education, 25(2)*, 125-136.
- McMahon, M. (2009). Ponderes, Sloggers, Slackers and more: understanding the profiles of student bloggers to help promote academic self-regulation. *eCulture 2*, 13.
- Meyer, K. D. (1993). What is scaffolded instruction? Definitions, distinguishing features and misnormers. In Leu et al. (red.): *Examining Central Issues in Literacy Research, Theory and Practice*. The National Reading Conference, Inc
- Nielsen, K. & Hansen, J.T. (red.) (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Troelsen, R. & Tofteskov, J. (2014). Den professionelle universitetsunderviser - hvad, hvordan og hvorfor?. I S. Beck & D. R. Hansen (red.): *Frihed og styring: En antologi om læringskulturer i forandring*, 347-372. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Willcoxson, L., Manning, M. L., Johnston, N. & Gething, K. (2011). Enhancing the research-teaching nexus: Building teaching-based research from research-based teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23(1)*, 1-10.
- Winstone, N. & Millward, L. (2012). The value of peers and support from scaffolding: Applying constructivist principles to the teaching of psychology. *Psychology Teaching Review, 18(2)*, 59-67.
- Wood, Bruner & Ross. (1976). The role of tutoring in problemsolvings. *Journal of Child Psychology, 17*.