

# DUT Guide: Uddannelsesudvikling

**Jens Laurs Brøndum Kærsgaard**, Centre for Educational Development (CED), Aarhus Universitet

## Abstract

Uddannelsesudvikling er en essentiel del af det akademiske arbejde på videregående uddannelser. I disse processer kan vi diskutere relevansen af en uddannelse samt sammenhængen og progressionen på tværs af semestre, kurser og undervisning for uddannelsens helhed, og det at skabe gode læringsprocesser for studerende. Der er således brug for at have et større fokus på de systematiske tilgange og de iterative processer, der kan være i at udvikle eller revidere en uddannelse.

Denne guide er baseret på teoretisk litteratur og forskning samt forfatterens egne erfaringer som uddannelsesrådgivere, og den præsenterer praksisnære anvisninger til uddannelsesansvarlige, undervisere, studerende, aftagere og uddannelsesudviklere om uddannelsesudvikling.

## Praksispunkter

1. Sikr sammenhæng mellem det politiske, programmatisk og praktiske niveau
2. Anvend dine interessenters viden og faglighed
3. Identificer og integrer uddannelsens pædagogiske principper
4. Beslut, hvordan uddannelsen skal hænge sammen vertikalt og horisontalt
5. Understøt faglig og pædagogisk dialog
6. Kortlæg uddannelsen
7. Inddrag studerende
8. Udvikl løbende

## Baggrund

Uddannelsesudvikling er et centralt element i det universitetspædagogiske arbejde og ofte overset, selvom det er fundamentet for undervisningen og underviserne. Uddannelsesudvikling er en kompleks og mangefacetteret proces på flere niveauer i en dynamisk, uddannelsespolitisk kontekst. Kompleksiteten skyldes involvering af mange interessenter og ved, at udviklingen både foregår i spændet mellem formuleringen af uddannelsens rammer og mål, den kontinuerlige udvikling af sammenhænge og progression samt udmøntningen af den daglige pædagogiske praksis. Dette gælder, uanset om målet er at oprette en ny uddannelse eller at revidere en eksisterende. Derfor er øget opmærksomhed på de nødvendige systematiske tilgange og iterative processer afgørende for at udvikle eller revidere en uddannelse.

Guiden tager afsæt i henholdsvis Frasers & Bosanquets (2006) og Annala et al. (2015) forståelser af uddannelse og uddannelsesudvikling, som overordnet differentierer mellem en produkt- og procesorienteret tilgang. Den produktorienterede tilgang (pointe 1, 3, 4 og 6) fokuserer på viden, strukturen og indholdet af en uddannelse

ud fra en teknisk interesse, hvor studieordninger, kursusbeskrivelser og valg af indhold er sammensat på forhånd ud fra generiske skabeloner og ud fra undervisners viden om fagdisciplinen og antagelser om studerendes behov. Her bliver studerendes læring styret, og de bedømmes ud fra, i hvilken grad de opnår uddannelsens mål. Den procesorienterede tilgang (pointe 2, 5, 7 og 8) fokuserer på studerendes oplevelse af læring samt den dynamiske og interaktive proces med læring, som udgør en såvel praktisk som frigørende interesse. Her er det den reflekterende og kritiske praksis som er kernen i en uddannelse, hvor undervisere, studerende og andre interessenter stræber efter social og intellektuel samskabelse og forhandling af uddannelsens potentialer. Disse to tilgange er ikke hinandens modsætninger, men de kræver faglige og pædagogiske drøftelser mellem de involverede parter.

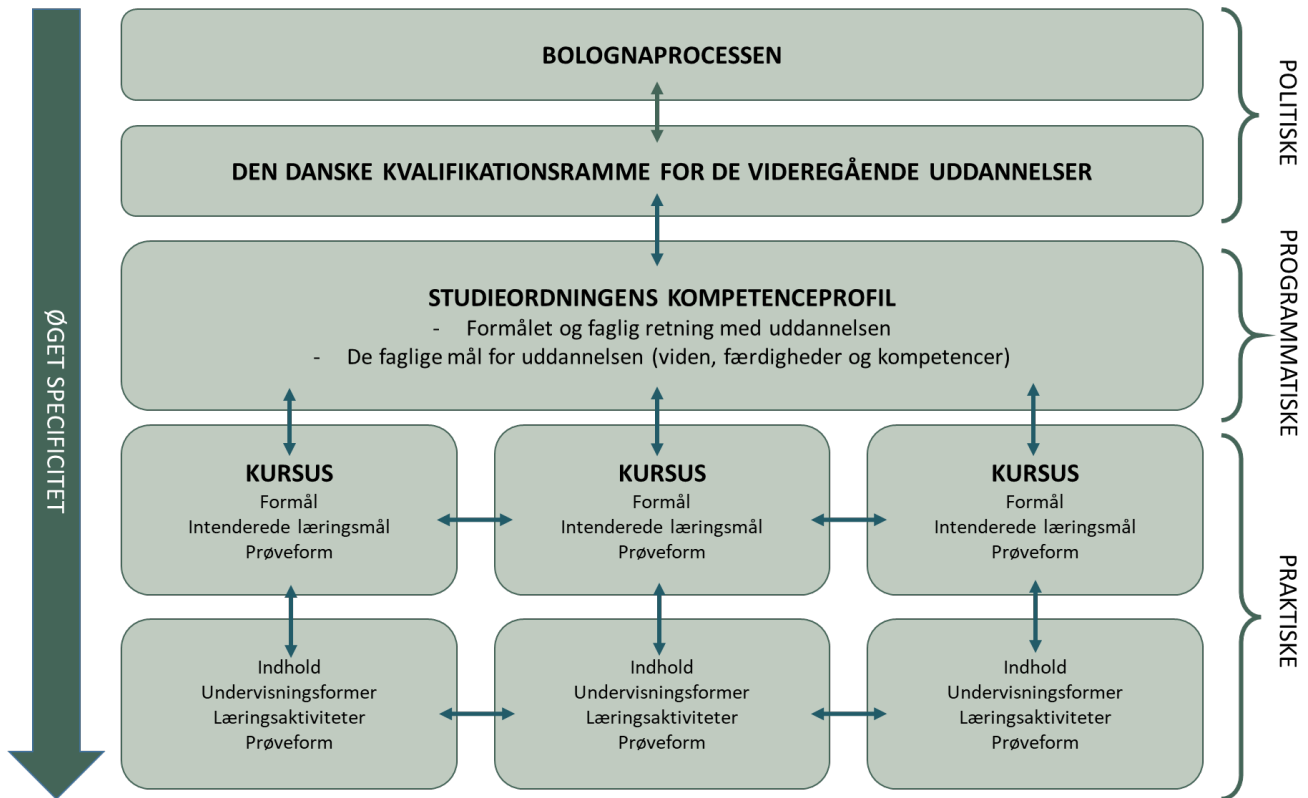
Uddannelsesudvikling er i praksis ikke nødvendigvis baseret på uddannelsesteorier og modeller, men er snarere et spørgsmål om praktiske tilgange, såsom logistik og strukturer (Craddock et al., 2013). Det giver anledning til spørgsmål om, hvem der skal definere, hvad en uddannelse er, og hvem der skal fastlægge, hvad studerende skal kunne, og hvordan vi skaber ejerskab for undervisere, studerende og eksterne interessenter i udviklingen af uddannelser. (Annala, 2022)

Derfor vil guiden præsentere otte pointer til systematisering af uddannelsesudvikling og udruste de involverede parter med værktøjer til at styrke og gennemføre udviklingsprocessen. Selvom jeg primært har rådgivet sundhedsvidenskabelige universitetsuddannelser, vurderer jeg, at både anvisninger, de praktiske eksempler og forskningen kan overføres til andre videnskabelige discipliner og videregående uddannelser i arbejdet med uddannelsesudvikling.

### **Pointe 1: Sikr sammenhæng mellem det politiske, programmatisk og praktiske niveau**

I uddannelsesudvikling bliver der sondret i arbejdet med og mellem det politiske, programmatisk og praktiske niveau (se figur 1). Niveauerne er gensidigt afhængige, og derfor bør der være et fokus på samspillet mellem niveauerne og hvordan specificiteten af de ønskede studenterkompetencer øges gennem uddannelses-niveauerne, eftersom det har betydning for måden, hvorpå uddannelser, kurser og undervisning designs.

Den danske kvalifikationsramme for de videregående uddannelser, som er knyttet til Bologna-processen, beskriver det forventede læringsudbytte for studerende ved afslutningen af en given grad. Læringsudbyttet er beskrevet i form af viden, færdigheder og kompetencer. Den danske kvalifikationsramme fastlægger rammerne for formålet og kompetenceprofilen i studieordningen, hvilket er et styrende dokument for den faglige og pædagogiske praksis på uddannelsen, da studieordningen tydeliggør for både studerende, undervisere og aftagere, hvilke fagdiscipliner uddannelsen behandler, og hvilke faglige og generiske kompetencer uddannelsen sigter mod. Studieordningen sætter derfor rammerne for sammenhængen mellem de faglige mål, undervisnings- og prøveform samt sikrer overholdelse af europæiske standarder.



**Figur 1:** Sammenhængen mellem det politiske, programmatisk og praktiske niveau. Figuren er modificeret ud fra Keidings (2017) figur.

For at opnå samspillet mellem uddannelsesniveauerne skal vi:

- ❖ Spejle viden-, færdighed- og kompetencemål op igennem uddannelsesniveauerne for at sikre, at kompetencedimensioner og kompleksitet matcher niveauerne imellem. Se pointe 6 om, hvordan dette kan gøres.

### Pointe 2: Anvend dine interessenters viden og faglighed

Der er mange interessenter involveret i uddannelsesudvikling. Her påpeger Ulriksen (2016) vigtigheden af den ydre praktiske sammenhæng i uddannelser, hvor indhold og aktiviteter bør være forbundet med den praksis og det arbejdsmarked, som dimittenden vil skulle agere i. Derfor bør interessenter fra den ydre praksis inddrages i uddannelsesudviklingen, så uddannelsen er forankret i den bredere sociale, økonomiske og politiske kontekst, og som er tilpasset med værdier, der fremmer det faglige, sociale og offentlige gode. I uddannelsesudvikling er der en forpligtigelse til at drøfte med aftagerpanelet, censorformandskabet samt koordinere med andre universiteter om profilering og udbud.

Brown Wilson & Slade (2020) fremhæver, at uddannelsesansvarlige bør samarbejde med aftagerpanelet, interesseorganisationer, eksterne samarbejdspartnere, andre universiteter og andre virksomheder fra arbejdsmarkedet, om uddannelsens fremtidsperspektiv og omverdensforståelse. Dette samarbejde kan omfatte stillingtagen til institutionens strategier og vision, drøftelse af uddannelsens pædagogiske principper og praksis samt afklaring af uddannelsens formål og kompetenceprofil, hvor man tydeliggør de faglige og generiske

kompetencer, som studerende erhverver sig på uddannelsen. Hermed sikres også en stærk forbindelse til arbejdsmarkedet under studierne.

Spørgsmål, som kan anvendes i samarbejdet med gruppen af interessenter, kan være:

- ❖ Hvad er kompetencernes horisont: I hvilken kontekst skal studerende kunne det lærte?
- ❖ Peger uddannelsen ud til en praksis eller peger praksissen ind i uddannelsen?
- ❖ Hvad er de aktuelle tendenser og potentielle fremtidige udviklinger, der kan have indflydelse på uddannelsens formål?

### **Pointe 3: Identificer og integrer uddannelsens pædagogiske principper**

Politiske udspil såsom "Uddannelsesreformen af kandidatuddannelser" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023), samfundets udvikling og efterspørgsel (Jacobsen & Andersen, 2017) og universitetets egne strategiske indsatser (Madelung, 2022) påvirker de bærende pædagogiske principper og metoder for en uddannelse.

For at forberede studerende til en dynamisk fremtid er det afgørende, at uddannelsen engagerer studerende som individer og ikke kun som vidensbærere. (Barnett, 2007) Dette indebærer at give studerende evnen til at oversætte og anvende den viden, de tillærer, så uddannelsen påvirker deres identitet og rolle i samfundet positivt. (Ashwin, 2020)

Barnett & Coate (2005) har udviklet tre uddannelsesplansmål, der vedrører studerendes *viden*, *handling* og *væren*, og som er anvendelige i drøftelsen af, hvad uddannelsens kendetegn er og hvilke pædagogiske principper der skal efterleves. 1) *Viden* drejer sig om kerneviden inden for de pågældende fagdiscipliner, som studerende skal opnå, 2) *handling* omfatter de handlinger og praksisser, som studerende forventes at beherske, og 3) *væren* vedrører studerendes identitet og deres forhold til viden. Shulman (2005) betegner det også som en signaturpædagogik, hvor studerende lærer de tre grundlæggende dimensioner af professionelt arbejde – at *tænke*, at *udføre* og at *handle* med integritet. Han bruger eksemplet med medicinstuderende, som skal gå stuegang og får "bedside-teaching", så de studerende ikke kun får kendskab til fagdisciplinerne, men også de måder, hvorpå de skal agere som læge. Et andet eksempel på en signaturpædagogik kan være Aalborg-modellen for problembaseret læring (PBL).

Det væsentlige er, at uddannelsesansvarlige har en forpligtelse til at integrere allerede etablerede uddannelsesplansmål eller signaturpædagogik i beskrivelsen af studieordningen og i udmøntningen af deres undervisningspraksis. Herudover kan en uddannelsesansvarlig, i samråd med andre relevante parter, udvikle og formulere pædagogiske principper og metoder, som har afsæt i studieordningen.

Spørgsmål, der kan drøftes, er:

- ❖ Hvilke pædagogiske principper og metoder skal kendetegne uddannelsen? Hvordan kan vi genkende dem i vores undervisningspraksis?
- ❖ Hvad er de vigtigste undervisnings-, lærings- og prøveformer, der afspejler de pædagogiske principper?

#### Pointe 4: Beslut, hvordan uddannelsen skal hænge sammen vertikalt og horisontalt

Oftest overlades det til de studerende at gennemskue kompleksiteten i deres egen uddannelse og hvordan enkeltdele på uddannelsen hænger sammen. (Ulriksen, 2016) *Sammenhæng* refererer både til den indre faglige sammenhæng i en fagdisciplin eller et kursus, eller relationer mellem uddannelseselementer eller en sammenhæng ud til en praksis (Bernstein, 2000; Ulriksen, 2016). *Progression* indebærer, at et indholdselement relateres til andre enten som forudsætninger for at kunne forstå noget på et højere taksonomisk niveau på et senere tidspunkt eller ved at kombinere tidligere elementer for at opnå en mere avanceret forståelse (Keiding, 2017; Ulriksen, 2016). Drøftelsen af progression kan understøttes ved brugen af taksonomiske klassifikationer, som sikrer en systematik i den stigende kompleksitet, og som kommer til udtryk i de eksplicite faglige mål for en uddannelse og et kursus.

Der findes modeller, der visualiserer tilsigtede uddannelsesforløb ved at inddrage de to mest basale komponenter i en uddannelse: tid og indhold. Her differentieres der mellem horisontal, vertikal og spiral integration. (Brauer & Ferguson, 2015)

Ved *horisontal integration* er de enkelte fag velafstemt ved, at de i større eller mindre grad supplerer og styrker andre fagdiscipliner, som der typisk undervises i på samme semester eller år, med et minimum af utilsigtet redundans (Angelo, 2012; Brauer & Ferguson, 2015). Denne tilgang afspejles også ofte i studieordningerne ved danske universiteter ved at fremskrive kursets placering på semesteret og hvor mange ECTS det udgør (se figur 2).

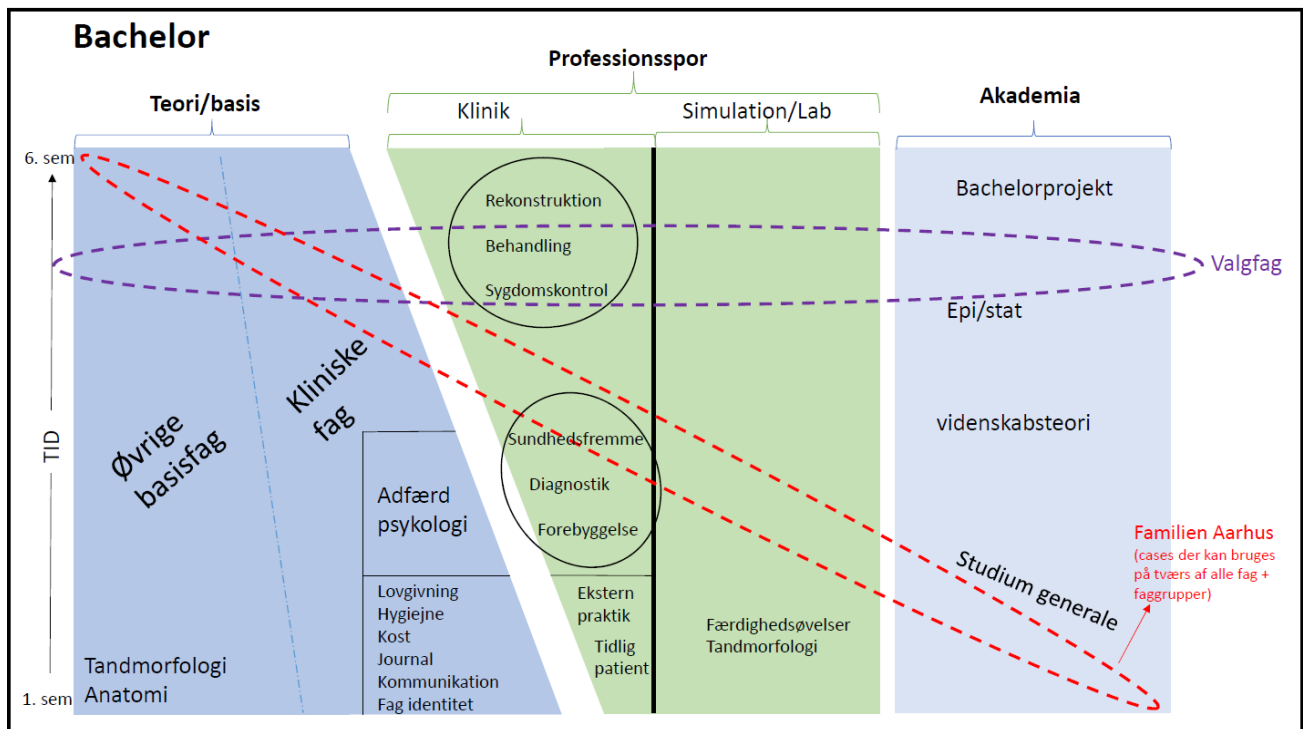
<b>1. SEMESTER</b>	Anatomi og biomekanik <b>10 ECTS</b>	Kropsbasis <b>5 ECTS</b>	Idrætspædagogik <b>5 ECTS</b>	Boldspil <b>10 ECTS</b>
<b>2. SEMESTER</b>	Menneskets fysiologi <b>10 ECTS</b>	Svømning <b>5 ECTS</b>	Dans og performance <b>5 ECTS</b>	Sport history and sport sociology <b>10 ECTS</b>
<b>3. SEMESTER</b>	Arbejds- og træningsfysiologi <b>10 ECTS</b>	Videnskabsteori <b>5 ECTS</b>	Friluftsliv <b>5 ECTS</b>	Idrætspolitik, sundhedsbegreber og samfund <b>10 ECTS</b>
<b>4. SEMESTER</b>	Basal epidemiologi og statistik <b>10 ECTS</b>	Introduktion til kvalitative metoder <b>5 ECTS</b>	Valgfag <b>15 ECTS</b>	
<b>5. SEMESTER</b>	Valgfag <b>30 ECTS</b>			
<b>6. SEMESTER</b>	Bachelorprojekt <b>15 ECTS</b>		Valgfag <b>15 ECTS</b>	

**Figur 2:** Et eksempel på en horisontal integration af Idrætsvidenskab ved Aarhus Universitet. Et typisk studiediagram fra en studieordning, der visualiserer uddannelsesstrukturen på tværs af semestre.

*Vertikal integration* repræsenterer integration på tværs af tid for hele uddannelsen ved, at fagene er velafstemt med eksplicite og effektive forbindelser "nedad" til tidligere fag eller tidligere uddannelseserfaringer og "opad"

til efterfølgende fag (Angelo, 2012). Eksempelvis hvordan de grundlæggende basisvidenskabelige fagdiscipliner kan integreres sammen med de praktiske videnskaber (Brauer & Ferguson, 2015) (se figur 3).

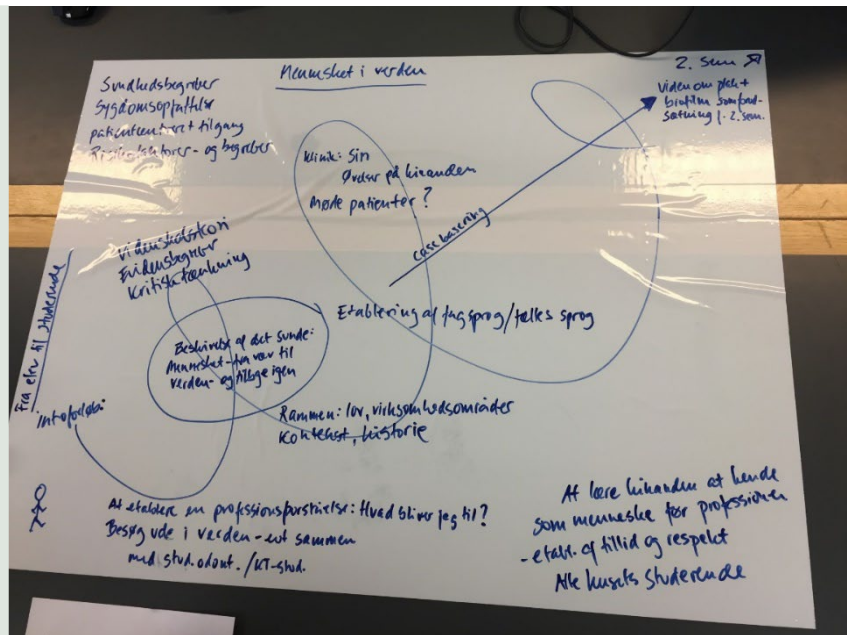
En vertikal integration kan imødekomme de studerendes tilbøjelighed til at negligere de akademiske og teoretiske fagdiscipliner, hvis de kan se relevansen i forhold til en praksis. Samtidig bør integrationen på tværs af tid tilskynde et højere taksonomisk læringsniveau ved at udfordre studerende til at sammensætte flere fagdiscipliner i relation til komplekse fænomener



**Figur 3:** Et praksiseksempel på en vertikal integration. En visualiseringsøvelse på bacheloruddannelsen i odontologi ved Aarhus Universitet i forbindelse med en studieordningsrevisionsproces, hvor underviserne visualiserede konturerne af uddannelsens struktur og opbygning, samt samspillet mellem fagdisciplinerne.

*Spiral integration* kombinerer både horisontal og vertikal integration, der forener integration på tværs af tid og fagdiscipliner. Spiral integration som pædagogisk tilgang fordrer en naturlig progressiv og stigende kompleksitet for den studerendes taksonomiske kompetenceniveau, da studerende kontinuerligt udsættes for den samme fagdisciplin eller færdighed med øget kompleksitet (se figur 4).

**Figur 4:** Et praksiseksempel på en spiral integration: en visualiseringsøvelse på tandplejeuddannelsens første semester på Aarhus Universitet, hvor en gruppe undervisere, som repræsenterer forskellige fagdiscipliner, har diskuteret studerendes forudsætninger, introduktion til sygdomsbegreber og opfattelser, behovet for tidlig klinik og muligheden for case-baseret undervisning. Bemærk den lille tændstikfigur, der skal bevæge sig gennem spiralen fra nederste venstre hjørne til øverste højre hjørne mod andet semester.



Det er vigtigt at bemærke, at visualiseringerne alene ikke kan afspejle, hvordan uddannelsen forløber, eller hvordan studerende skal arbejde med stoffet, da der forekommer megen tavs viden, hvilket kræver løbende metakommunikation med de studerende samt intern kvalitetssikring blandt underviserne. Herudover er det vigtigt at understrege, at der ikke er en hierarkisk opbygning, hvor én integration er bedre end en anden.

Oplagte spørgsmål til en drøftelse af uddannelsens sammenhæng og progression kan være:

- ❖ Hvor er der oplagte og velfungerende sammenhænge, eller hvor er der behov for at skabe bedre sammenhæng eller overgange mellem det enkelte kursus og på tværs af uddannelsen, eller fra én fagdisciplin til et andet, eller mellem det praktiske, videnskabelige og teoretiske?
- ❖ Hvordan tages der højde for den studerendes forudsætninger og progression løbende på uddannelsen?

### Pointe 5: Understøt faglig og pædagogisk dialog

Uagtet hvilken integration der anvendes, vil det animere en pædagogisk dialog mellem undervisere og uddannelsesansvarlige om uddannelsens rammer, sammenhæng og progression, som skal beskrives i studieordningen, og som gerne skal være med til at reducere fragmenteringen af uddannelsen, så studerende får en helhedsorienteret forståelse af uddannelsen.

Disse løbende drøftelser kan dog føre til værdi- og positioneringskampe samt forhandlinger og kompromisser, som udspiller sig mellem individuelle undervisere såvel som for fagdisciplinernes og -traditionernes position. (Annala et al., 2022) Årsagerne kan være institutionelle, da universiteter ofte har organiseret uddannelser efter forskningsspecialer, hvorfor uddannelserne ikke nødvendigvis er tænkt og designet som helheder, men ud fra forskningsspeciallets forståelse og det, universiteterne anser som essentielt indhold for en uddannelse. (Ulriksen, 2016)

Før man beslutter integrationsniveauet, skal flere faktorer tages i betragtning, herunder uddannelsens mål, pædagogiske principper, organisatoriske struktur, ressourcer og prøveformer. Det er måske ikke altid muligt eller tilrådeligt at have en fuldt integreret uddannelse, hvor fagdisciplinerne mister deres identitet. (Malik & Malik, 2011)

Løbende faglig og pædagogisk dialog er kernen i uddannelsesudvikling, og som uddannelsesrådgiver har jeg faciliteret diskussioner om integrationen af fagdiscipliner, hvor arbejdsgrupper bestående af undervisere fra hver deres fagdisciplin har drøftet kursets formål, indhold og relevans for resten af uddannelsen.

Nogle af de spørgsmål, der kan adresseres, inkluderer:

- ❖ Hvad er fællesnævneren for fagdisciplinerne, og hvordan ser fællesnævneren ud fra hver enkelt fagdisciplins perspektiv?
- ❖ Hvad karakteriserer fællesnævneren? Er det f.eks. en bestemt situation, model, biologisk fænomen eller perspektiv etc.?
- ❖ På hvilken måde kan fællesnævneren omsættes til en case, et eksempel, eller en problemstilling, som er vedkommende for studerende?

### Pointe 6: Kortlæg uddannelsen

En måde at tilskynde til løbende faglige og pædagogiske drøftelser mellem de involverede parter på, er ved brug af "curriculum mapping". Det har flere formål: 1) At skildre omfanget og progressionen af studerendes læringsproces, dvs. hvad, hvornår, hvor og hvordan læring finder sted og vil blive vurderet (Gulbis et al., 2021; Harden, 2001), 2) planlægning, kommunikation og analyse mellem undervisere (Gulbis et al., 2021; Rawle et al., 2017; Wang, 2015) og 3) synliggøre styrkerne, svaghederne, mønstrene og sammenhængen for hele uddannelsen (Wijngaards-de Meij & Merx, 2018).

Harden (2001) beskriver, hvordan uddannelseskortlægning kan bidrage til gennemsigtighed mellem den *erklærede* uddannelse (hvad der er hensigten, at den studerende skal lære), den *underviste* uddannelse (hvad underviserne rent faktisk underviser i og om), og den *lærte* uddannelse (hvad studerende faktisk lærer), samt den *vurderede* uddannelse (hvordan studerendes læring måles).

Der findes ikke et fælles sprog inden for curriculum mapping (Metzler et al., 2017), men en typisk tilgang er brugen af matrixer som en todimensional tabel, f.eks. for at sammenholde målene for kompetenceprofilen med kursernes læringsmål.

Wijngaards-de Meij & Merxs (2018) anvender et online-kortlægningsværktøj, som hjælper alle aktører med at (gen)udvikle, (om)strukturere og (om)justere deres uddannelse og hjælper studerende med at blive bevidste om deres læringsforløb. Dette værktøj kan bl.a. lave en komponentvisning (f.eks. en specifik færdighed) ved at vise hvor, hvornår og hvordan forskellige komponenter undervises i på forskellige kurser i uddannelsen.

Forslag til brugbare øvelser:

- ❖ Hvis kursernes læringsmål sammenholdes med bl.a. de identificerede pædagogiske principper eller studerendes tilsigtede kompetencer, ses der så en naturlig sammenhæng og progression?
- ❖ Sammenhold læringsmålene med, hvilke undervisningsaktiviteter der bruges, og kategoriserer læringsniveauet ved brug af en taksonomisk klassifikation.



### Pointe 7: Inddrag studerende

Studerendes perspektiver og erfaringer overses ofte i uddannelsesudviklingen (Bovill et al., 2011). Der er et uudnyttet potentiale ved at engagere studerende, både i udformningen af uddannelsens rammer og i den daglige udmøntning af uddannelsen, da alle parter får indsigt i, hvordan studerende tænker, lærer og oplever sammenhænge og progression på uddannelsen.

Ved at inddrage studerende i uddannelsesudviklingen kan de udvikle en stærkere identitetsfølelse gennem et større fælles ansvar for læring og undervisning samt øget tilhørsforhold og samhørighed (Bovill, 2014, 2020; Matthews et al., 2018). Aktiv deltagelse i uddannelsesudvikling kan også forbedre uddannelsen, undervisningsmetoder og læring (Bovill, 2014; Milles et al., 2019). Desuden kan det stimulere udviklingen af personlige og professionelle færdigheder såsom teamwork, ledelse og kritisk tænkning (Peters et al., 2019) samt livslang læring og problemløsningsevner (Dollinger et al., 2018).

Ud over studenterrepræsentanterne i et studienævn, der indsamler deres medstuderendes perspektiver til et forum for kvalitetssikring og -udvikling af uddannelse og undervisning (Universitetsloven § 18), findes der inspiration andetsteds.

Charité – Universitätsmedizin Berlin (Milles et al., 2019) har udviklet og implementeret et koncept, hvor de ansætter et korps af studenterrepræsentanter, kaldet "module co-directors". Medicinuddannelsen består af 40 interdisciplinære tematiske moduler (Maaz et al., 2018), hvor hvert modul ledes af et underviserteam, herunder en studenterrepræsentant. Disse studenterrepræsentanter interagerer med fakultetet og medstuderende ved at formidle information, sammenfatte og fortolke studerendes evaluering og feedback samt udvikle modulet i samarbejde med modulansvarlige. Derudover organiserer de sig som gruppe og mødes regelmæssigt for at diskutere uddannelsens kvalitet med fokus på sammenhæng og progression. For at institutionalisere og professionalisere de studerendes rolle i uddannelsesudviklingen bliver deres arbejde kompenseret med en prestigefyldt titel og et honorar.

Spørgsmål, som har været brugbare i mit arbejde med studieordningsrevisionsprocesser, er:

- ❖ Hvordan mener du, at vi bedst kan inddrage studerende som dig selv i uddannelsesudvikling, så uddannelsen forbereder dig til kravene i samfundet?
- ❖ Hvad skal der til for at studieordningen og kursusbeskrivelserne er mere vedkommende for dig? Hvordan kan vi sikre, at formålet, læringsmålene, undervisnings- og prøveformerne bedre afspejler dine behov og ønsker?
- ❖ Hvordan kan vi sammen skabe en mere tydelig sammenhæng og progression i din læring på uddannelsen? Har du idéer til, hvordan vi kan strukturere os bedre for at opnå dette?

### Pointe 8: Udvikl løbende

For at få indsigt i skismaet mellem den erklærede uddannelse til den lærte uddannelse (Harden, 2001) bør der udformes et uddannelsesevalueringdesign, også med henblik på at få en bæredygtig uddannelse, som kvalitetssikres løbende. En uddannelsesevaluering kaster lys over to spørgsmål: 1) Producerer den planlagte uddannelse og læringsmuligheder, som er udviklet og organiseret, faktisk de ønskede resultater? 2) Hvordan kan uddannelsen forbedres bedst muligt? (Glatthorn et al., 2005)

Der eksisterer institutionsakkrediteringer, 3-6 års uddannelsesevalueringer og årlige statusmøder, hvor uddannelsens aktuelle status og udfordringer drøftes, og som danner grundlag for bevarelse og udvikling af uddannelsens kvalitet. Det kan være interessant at diskutere, om evalueringsdesignet bør være løbende og have et systematisk fokus f.eks. på progressionen.

Hitzlech et al. (2019) har afprøvet et skriftligt studenterevalueringsspørgeskema på tværs af semestre med fokus på uddannelsesintegration, herunder eksempelvis hvorvidt undervisningen på de højere semestre skaber en mærkbar forbindelse til de tidligere semestre, tilfredsheden med de longitudinelle undervisningsformer såsom problemorienteret læring, relevansen af de overordnede læringsudbytte og deres dækning, herunder interprofessionel samarbejde.

Spørg jer selv om:

- ❖ Hvilke evalueringsspørgsmål kan understøtte, at I får viden om uddannelsens progression og sammenhæng?
- ❖ Blev den erklærede uddannelse gennemført som forventet? Blev der foretaget ændringer af de planlagte aktiviteter, hvilke og hvorfor var de nødvendige?

### Konklusion

Guiden anerkender vigtigheden af at fokusere på en produktorienterede tilgang til uddannelsesudvikling, hvor diskussionen omfatter kontrollen af indhold og de kompetencer, der produceres på en uddannelse. Samtidig fremhæver guiden også betydningen af at betragte uddannelsesudvikling som et fællesskabsanliggende, der kræver en procesorienterede tilgang med kontinuerlig kritisk evaluering og refleksion over uddannelsens konceptualisering og potentialer.

Jeg har identificeret og formuleret otte praksispunkter til uddannelsesudvikling. Disse pointer behøver ikke at følge en sekventiel rækkefølge, da det kan variere og foregå iterativt.

### Referencer

- Angelo, T. (2012). Designing subjects for learning: Practical research-based principles and guidelines. In *University Teaching in Focus* (pp. 93-111). Routledge.
- Annala, J. (2022). Curriculum making and higher education: an activity-theoretical perspective. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 163-172). Elsevier.
- Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, M. (2015). Curriculum in higher education research. In *Researching higher education* (pp. 171-189). Routledge.
- Annala, J., Mäkinen, M., Lindén, J., & Henriksson, J. (2022). Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 53-69.
- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education: A manifesto*. Bloomsbury Publishing.
- Barnett, R. (2007). *A Will To Learn: Being A Student In An Age Of Uncertainty: Being a Student in an Age of Uncertainty*. McGraw-Hill Education (UK).

- Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*, Society for Research in Higher Education and Open University Press. *McGraw-Hill House, England. ISBN 0, 335(21289)*, 1.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique* (Vol. 5). Rowman & Littlefield.
- Bovill, C. (2014). An investigation of co-created curricula within higher education in the UK, Ireland and the USA. *Innovations in education and teaching international*, 51(1), 15-25.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Brauer, D. G., & Ferguson, K. J. (2015). The integrated curriculum in medical education: AMEE Guide No. 96. *Medical teacher*, 37(4), 312-322.
- Brown Wilson, C., & Slade, C. (2020). From consultation and collaboration to consensus: introducing an alternative model of curriculum development. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 189-194.
- Craddock, D., O'Halloran, C., Mcpherson, K., Hean, S., & Hammick, M. (2013). A top-down approach impedes the use of theory? Interprofessional educational leaders' approaches to curriculum development and the use of learning theory. *Journal of Interprofessional Care*, 27(1), 65-72.
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210-231.
- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(03), 269-284.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2005). *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. ERIC.
- Gulbis, K., Krüger, T., Dittmar, M., & Peters, H. (2021). Approaches to mapping an undergraduate medical curriculum to a national competency-based catalogue of learning outcomes. *Medical teacher*, 43(4), 439-447.
- Harden, R., M. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical teacher*, 23(2), 123-137.

Hitzblech, T., Maaz, A., Rollinger, T., Ludwig, S., Dettmer, S., Wurl, W., Roa-Romero, Y., Raspe, R., Petzold, M., & Breckwoldt, J. (2019). The modular curriculum of medicine at the Charité Berlin—a project report based on an across-semester student evaluation. *GMS journal for medical education, 36*(5).

Jacobsen, J. C., & Andersen, H. L. (2017). *Til dannelse eller nytte?: universitetsuddannelser mellem forskningsbaseret faglighed og relevans for arbejdsmarkedet*. Frydenlund.

Keiding, T. B. (2017). *Guide til Studieordningsrevision* (2). Aarhus University.

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

Malik, A. S., & Malik, R. H. (2011). Twelve tips for developing an integrated curriculum. *Medical teacher, 33*(2), 99-104.

Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L., & Turner, J. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education, 76*, 957-971.

Metzler, E., Rehrey, G., Kurz, L., & Middendorf, J. (2017). The aspirational curriculum map: A diagnostic model for action-oriented program review. *To Improve the Academy, 36*(2), 156-167.

Milles, L. S., Hitzblech, T., Drees, S., Wurl, W., Arends, P., & Peters, H. (2019). Student engagement in medical education: A mixed-method study on medical students as module co-directors in curriculum development. *Medical teacher, 41*(10), 1143-1150.

Maaz, A., Hitzblech, T., Arends, P., Degel, A., Ludwig, S., Mossakowski, A., Mothes, R., Breckwoldt, J., & Peters, H. (2018). Moving a mountain: Practical insights into mastering a major curriculum reform at a large European medical university. *Medical teacher, 40*(5), 453-460.

Peters, H., Zdravkovic, M., João Costa, M., Celenza, A., Ghias, K., Klamen, D., Mossop, L., Rieder, M., Devi Nadarajah, V., & Wangsaturaka, D. (2019). Twelve tips for enhancing student engagement. *Medical teacher, 41*(6), 632-637.

Rawle, F., Bowen, T., Murck, B., & Hong, R. (2017). Curriculum mapping across the disciplines: differences, approaches, and strategies. *Collected Essays on Learning and Teaching, 10*, 75-88.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52-59.

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Forberedt på fremtiden I: En sammenhængende reformkurs - Nye fleksible universitetsveje*.

Ulriksen, L. (2016). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog*. Nota.

Wang, C.-L. (2015). Mapping or tracing? Rethinking curriculum mapping in higher education. *Studies in Higher Education, 40*(9), 1550-1559.

Wijngaards-de Meij, L., & Merx, S. (2018). Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 219-231.

### **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