

## **Studerenede som ressource i uddannelse og læring i de videregående uddannelser**

Krogh, Lone; Jensen, Annie Aarup; Hornbech, Marlene Hörfarer

*Publication date:*  
2025

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Krogh, L., Jensen, A. A., & Hornbech, M. H. (2025). *Studerenede som ressource i uddannelse og læring i de videregående uddannelser*. Aalborg Universitetsforlag. Research in Higher Education Practices

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

AALBORG UNIVERSITY PRESS

# Studerende som ressource i uddannelse og læring i de videregående uddannelser

Lone Krogh  
Annie Aarup Jensen  
Marlene Hörfarter Hornbech

*Studerende som ressource i uddannelse og  
læring i de videregående uddannelser*

Forfattere:

Lone Krogh, Annie Aarup Jensen og Marlene Hörfarer Hornbech

Copyright: Forfatterne og Aalborg Universitetsforlag 2025

Grafisk tilrettelæggelse: Rasmus E. Nielsen, Toptryk Grafisk

ISBN: 9788775730469

ISSN: 2597-0119

Tryk hos Toptryk Grafisk

Udgivet af

Aalborg Universitetsforlag

Fibigerstræde 15

9220 Aalborg Ø

E: aalborg@factumbooks.dk

T: +45 8937 3585



FAGFÆLLE-  
BEDØMT

Alle rettigheder forbeholdes.

## Forord

Denne publikation med perspektivet, studerende som ressource i uddannelse og læring i de videregående uddannelser er den seneste i serien, *Research in Higher Education Practices*, forfattet af uddannelsesforskere ved primært Aalborg Universitet. Formålet med denne serie har været – og er fortsat at dokumentere aktuel forskning inden for området *Higher Education* af såvel national som international relevans. Alle tidligere publikationer er udgivet på engelsk. Denne gang har vi dog fulgt anbefalinger fra forlaget om at skrive den på dansk i håb om, at den vil kunne nå ud til en bred skare af kolleger med forskellige faglige baggrunde, der ønsker at arbejde med udvikling af undervisningen med inddragelse af de studerende og etablering af samarbejdende og understøttende læringsmiljøer.

Bookletten giver samtidig mulighed for at få indsigt i og forståelse af de mange perspektiver, der har indflydelse på undervisningen og læringsmiljøerne ved primært videregående uddannelser, så man kan medtænke dem i udvikling, planlægning, gennemførelse og vurdering af effekten af sine uddannelses- og undervisningsaktiviteter.

Et gennemgående ønske fra forfatterne er, forsknings- og erfaringsmæssigt at begrunde

de mange fordele, der er i at have et syn på studerende som indeholdende en masse viden, erfaringer og muligheder – og derfor involvere – og samarbejde med dem omkring uddannelsesaktiviteterne. Dette indebærer etablering af læringsmiljøer med fokus på anerkendelse af forskelligheder og forskellige erfaringer blandt studerende – og de muligheder, der ligger heri i organiseringen og resultaterne af undervisningen. Til at understøtte og forklare betydningen af den form for tilgang og forståelse af uddannelse og læring inddrages centrale elementer af viden og forståelser i en såkaldt dynamisk didaktisk model, der begrunder, hvorfor netop perspektivet med de studerende som ressource og involvering af dem forekommer som en så åbenlys løsning i dagens undervisning ved de videregående uddannelser, men naturligvis også forklarer visse udfordringer. Bookletten er primært rettet mod undervisere ved videregående uddannelser, – men meget af indholdet og argumenterne kan med fordel læses ind i andre uddannelsesformer.

God læsning.

Antonia Scholkmann, Tatiana Chemi & Lone Krogh, Serie-redaktører

# Indhold

|                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Forord</b> .....                                                                        | <b>3</b>  |
| <b>1 Indledning</b> .....                                                                  | <b>7</b>  |
| Nødvendigt skift i studenterroller .....                                                   | 8         |
| Formål .....                                                                               | 9         |
| Målgruppe .....                                                                            | 9         |
| Forskningsmæssige argumenter for at fokusere på – og involvere de studerende .....         | 9         |
| Ikke en 'what-to-do' liste – men pejlemærker .....                                         | 12        |
| <b>2 En dynamisk didaktisk model</b> .....                                                 | <b>13</b> |
| <b>3 Læring og kompetenceudvikling nu og for fremtiden</b>                                 |           |
| – <b>Samfundsmæssig udvikling og indflydelse</b> .....                                     | <b>18</b> |
| Nationalt perspektiv .....                                                                 | 19        |
| Internationalisering – harmonisering .....                                                 | 22        |
| Læringstaksonomier .....                                                                   | 25        |
| <b>4 Hvem skal lære – Studerendes baggrunde, adfærd og ressourcer</b> .....                | <b>29</b> |
| Generation X-Y-Z .....                                                                     | 32        |
| Studereradfærd - ønsker og behov i en specifik uddannelseskontekst .....                   | 36        |
| Hvad fungerer for de studerende? .....                                                     | 38        |
| <b>5 Overvejelser over læringsaktiviteter - Den pædagogiske og sociale dimension</b> ..... | <b>40</b> |
| Systemfaktorer, der har indflydelse på studerendes læring og trivsel .....                 | 40        |
| Fællesskaber - tilhør .....                                                                | 42        |
| Samskabelse som organiseringsform .....                                                    | 43        |
| 'Kindness' i videregående uddannelse .....                                                 | 45        |

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>6 Overvejelser over læringsaktiviteter - Betingelser for god og relevant læring og udvikling .</b> | <b>47</b> |
| Eksempel på en studenterinvolverende model .....                                                      | 48        |
| Underviserrollen .....                                                                                | 50        |
| Forskningsbaseret undervisning .....                                                                  | 57        |
| Students as Partners og Co-Creation-strategier .....                                                  | 58        |
| <b>7 Studerendes anbefalinger til undervisere .....</b>                                               | <b>60</b> |
| <b>8 Overvejelser i forhold til vurdering. ....</b>                                                   | <b>66</b> |
| Bedømmelse som summativ og formativ evaluering .....                                                  | 66        |
| Undervisningsevaluering som metode til fortsat udvikling af undervisning .....                        | 68        |
| <b>9 Afrunding.....</b>                                                                               | <b>73</b> |
| <b>Bilag 1 - Ressource side.....</b>                                                                  | <b>75</b> |
| <b>Bilag 2 – Eksempel på spørgeskema til undervisningsevaluering.....</b>                             | <b>78</b> |
| <b>Bilag 3 - Beskrivelse af Delfimetoden til brug i evaluering af undervisning .....</b>              | <b>80</b> |
| <b>Bilag 4 – Udvalgte tabeller fra studenter-survey, efterår 2023.....</b>                            | <b>81</b> |
| Baggrund for valg af studie .....                                                                     | 81        |
| Hvad fungerer rigtig godt for dig som studerende på Aalborg Universitet? .....                        | 83        |
| Hvad sker der, når du har en rigtig god dag på studiet? .....                                         | 84        |
| <b>Referencer .....</b>                                                                               | <b>85</b> |



# 1 Indledning

En ung kollega udbrød for kort tid siden, at hun ofte oplevede de studerende som placeret over hende, idet hun ofte ikke helt kunne gennemskue de forskellige former for kritik, som hun oplevede, de kunne komme med i forhold til hendes undervisning, og dermed hvordan hun kunne reagere og handle på dem, så hun fremadrettet kunne undgå en kritik, som hun altid fandt meget ubehagelig. Hendes fornemmelse var, at uanset hvad hun gjorde, så blev der ved med at være kritik.

Dette er et eksempel på, at undervisere, når de beder om feedback fra studerende, ofte vil opleve den som negativ, og føle sig magtesløse, da de ikke ved, hvad de kan stille op med det, de oplever som nedslående og ikke konstruktiv kritik. Derved kommer man let til at gå i forsvar og kan have svært ved at se værdien af de mulige positive ønsker, der kunne være fra studerende om at blive lyttet til, som ofte ligger bag ved deres kritik (feedback).

Generelt repræsenterer undervisning stor kompleksitet, hvilket betyder, at man ikke kan sige, at der eksisterer én rigtig måde

at undervise på. Enhver undervisnings- og læringssituation er nemlig helt unik og afhængig af fagets karakter, mål og tidsmæssige rammer, de studerendes erfaringer og forskellige baggrunde og interesser – og ikke mindst underviserens evne til at opfatte og forstå denne kompleksitet og at kunne agere i den hensigtsmæssigt. Det betyder bl.a., at hvis man har et ønske om at gøre alle studerende tilfredse, - så er det et ønske, der vanskeligt lader sig indfri. Derimod kan rigtig megen uhensigtsmæssig eller negativ feedback og kritik ofte undgås via uddannelsestilrettelæggelse, hvor studerende er gjort bevidste om deres eget ansvar i læringsprocessen. Det er underviserens opgave at sikre, at de er det.

Et centralt budskab i denne booklet er derfor, at en undervisers viden om og forståelse af de mange mekanismer, der påvirker undervisning, herunder gode faglige studiemiljøer - sammen med involvering af studerende, hvor de oplever medansvar, kan betyde, at feedback fra de studerende om undervisningen kan blive oplevet som

konstruktive bidrag for såvel underviseren selv som for de studerende og deres læring. Ved at fratage de studerende rollen som passive modtagere gennem involvering af, samarbejde og samtaler med dem, vil vi som undervisere implicit kunne få relevant feedback, der gør, at vi kan blive ganske kloge på vores undervisning og bedre i stand til løbende at ændre den adækvat i fremtidig undervisningstilrettelæggelse.

### Nødvendigt skift i studenterroller

Studerendes reaktioner vil typisk være baseret på oplevelser i en uddannelseskultur, der ofte er præget af, at det er underviseren, der alene har ansvaret for undervisningens indhold og tilrettelæggelsesformer. De studerende er ved den tilgang typisk overladt til passivitet og med muligheden for at ytre sig positivt eller negativt, hvis man ikke er tilfreds med den måde, tingene foregår på i undervisningen (når man spørger dem). Det er en kendt problemstilling overalt i den vestlige verden. Vi vil gennem bookletten argumentere for den bedste løsning på den udfordring, - og det er at skifte til undervisningsformer, der involverer de studerende i forskellige former for samarbejde, hvorved de bliver gjort medansvarlige for den undervisnings- og læreproces, som de er en del af. Denne tendens breder sig internationalt ved universiteter og andre videregående uddannelser og beskrives med begrebet 'Students as partners'

(Matthews, 2020). Sagen er, at når studerende bliver anset som ressourcer i undervisningen og gjort medansvarlige i læringsformerne, så vil de typisk opleve en anderledes relation til underviseren og uddannelsesinstitutionen som sådan - og dermed opnå anden form for motivation i forhold til undervisningen (Chemi & Krogh, 2017).

I den sammenhæng er det vigtigt at nævne, at et af de centrale principper i den problembaserede læringsform, som den bl.a. praktiseres på Aalborg Universitet, er princippet om *deltagerstyring* (Illeris, 1974). Dette princip er en af grundene til, at vi ofte ser studerende engagere sig dybt fagligt i de projekter, de arbejder med, hvorved vi ofte ser dem tilegne sig viden, færdigheder og kompetencer på højt niveau gennem samarbejde med undervisere i deres rolle som vejledere/facilitatorer. En afgørende forklaring på dette er, at det er de studerende, der 'ejer' emnet, problemstillingen og valg af metoder og teori til at undersøge, forstå, forklare – og besvare/løse de rejste problemstillinger.

Principperne om *deltagerstyring* og '*students as partners*' kan anvendes i mange forskellige undervisningssituationer. I de kommende kapitler, vil der blive leveret argumenter for betydningen af de nævnte principper samt peget på handlingsorienterede konsekvenser heraf.

Afslutningsvis i bookletten vil der blive givet eksempler på, hvordan man pædagogisk

og didaktisk kan tænke om – og organisere undervisning, baseret på principper som *transparens* og *klarhed omkring mål, rammer* (indhold, tid og ressourcer) samt *studerterinvolvering/-styring* og *samarbejde*.

## Formål

Formålet med bookletten er således at præsentere forskningsbaserede argumenter, pædagogiske principper og retninger for, hvordan man som underviser, uddannelsesplanlæggere, koordinatore kan organisere undervisning og aktiviteter, der opleves relevante og meningsfyldte for de studerende, *dér hvor de nu er*. Vores erfaring er, at undervisningsopgaven bliver spændende, når underviseren har viden om centrale pædagogiske og didaktiske principper for god undervisning og derfor selv kan analysere og handle på de elementer (mål, fagligt indhold, studenterforudsætninger, egen motivation, faglige og pædagogiske kompetencer samt tidsmæssige rammer), der, som nævnt, påvirker enhver undervisnings- og læringssituation. Dermed kan vi som undervisere også lettere leve med det, at noget ikke altid går helt, som vi ønsker.

## Målgruppe

Målgruppen for bookletten er primært undervisere ved de videregående uddannelser, der ønsker at blive klogere på, hvordan man kan organisere og gennemføre

uddannelse, undervisning og vejledning, der potentielt skaber god og relevant læring for mangfoldigheden af studerende. Det vil sige, god undervisning, hvor de studerende er engagerede i de faglige processer, og hvor der er et stærkt fokus på at imødekomme og inddrage de forskelligheder, ressourcer og udfordringer, som studerende bærer med sig ind på uddannelserne i form af viden og erfaringer, tidligere gode og dårlige oplevelser samt forskellige former for mentale og/eller fysiske udfordringer. Vores ønske er også at nå ud til undervisere med forskellige faglige baggrunde, der på forskellig vis oplever et behov for at grave lidt mere ned i de elementer af undervisningens kompleksitet, der kan forklare mange af de mekanismer, der påvirker undervisningen ved universiteterne – og i øvrigt al anden undervisning inden for en hvilken som helst kontekst. Dermed mener vi også, at store dele af bookletten kan læses og inspirere til nytænkning af undervisning inden for mange forskellige uddannelsesområder -og niveauer.

## Forskningsmæssige argumenter for at fokusere på – og involvere de studerende

Resultater fra vores 3-årige forskningsprojekt om studerendes trivsel og mistrivsel i dansk videregående uddannelse (Wulf-Andersen et al., 2023), viste bl.a. betydningen af underviseres relation til, forståelse af og

venlighed over for studerende, betydningen af at udvikle konstruktive og støttende læringsfællesskaber samt af at studerende skaber tilhørsforhold til universitetet, kulturen, studiet og holdet. Endvidere viste resultaterne, at den uddannelsespolitiske påvirkning af de videregående uddannelser har stor indflydelse på både de studerendes og undervisernes vilkår for at skabe gode læringsvilkår og studiemiljøer. Endelig blev det påvist, at den generelle samfundsmæssige udvikling indfanget med begrebet 'acceleration' (Rosa, 2019) også påvirker uddannelsessystemet og de studerende helt ned på individniveau.

Med dette forskningsprojekt som afsæt og givet vores forskningsmæssige interesse i og fokus på studerende som ressource i undervisningen (se f.eks. Iversen et al., 2015; Krogh & Jensen, 2020; Iversen et al., 2023), samt den efterhånden omfattende internationale forskning i 'students as partners' (se f.eks. Mathews 2017; 2021), 'co-creation in learning and teaching' (se f.eks. Bovill, 2020; Chemi & Krogh, 2017), og 'student-staff partnership' (se f.eks. Bovill et al, 2016), ønskede vi at sammentænke de forskningsmæssige resultater i en pædagogisk model, der kunne tage højde herfor og samtidig synliggøre, at den samfundsmæssige og uddannelsespolitiske dimension også påvirker det pædagogiske/didaktiske niveau. Endvidere fandt vi, at den øgede fokus på trivsel og omsorg for studerende kaldte på en

yderligere undersøgelse af den internationale forskning heri. Der blev derfor udarbejdet et litteraturstudie med fokus på begreberne 'venlighed', 'omsorg' og 'samskabelse' i universitet og videregående uddannelse (de engelske søgeord var 'kindness', 'compassion' and 'co-creation'), og vi udførte en survey om oplevelse af uddannelse og studie blandt studerende på Aalborg Universitet, der omfattede 220 respondenter fra Det humanistiske og samfundsvidenskabelige fakultet, Det ingeniør- og naturvidenskabelige fakultet, Det sundhedsvidenskabelige fakultet og Det tekniske fakultet for It og design (se især kapitel 7).

Egne erfaringer og vores mangeårig forskning inden for de videregående uddannelser i Danmark (Iversen, Jensen, Krogh, & Pedersen, 2023; Jensen & Kjær-Rasmussen, 2017; Kjær-Rasmussen & Jensen, 2017; Jensen, 2017; Kjær-Rasmussen, 2017) samt international forskning (Clegg & Rowland, 2010; 2013) viser, at der kan skabes succesfuld læring hos mangfoldigheden af studerende, hvis underviseren - sideløbende med et stærkt fokus på faglige og almene læringsmål og rammer - er opmærksom på betydningen af studerendes forskellige forudsætninger, erfaringer og mulige udfordringer - og med menneskelighed og interesse kommer dem i møde, eksempelvis ved sammen med dem at skabe anerkendende og 'trygge' fællesskaber,

med plads til at lære, aflære og tilegne sig fagligt og personligt relevant viden og kompetencer. Som en studerende på Aalborg Universitet fremhæver i vores undersøgelse,

”..... make the students feel like people, create supportive cultures.”  
(Krogh, Jensen & Hornbech, 2023)

Dette citat kan naturligvis ikke kan stå alene, men når vi har valgt at fremhæve det, er det for at illustrere, hvad studerende selv efterlyser for at opleve bedre betingelser for at lære. Vi vil derfor også i bookletten introducere og undersøge begrebet ‘kindness i undervisningen’, som er et begreb, der gennem de seneste år ligeledes har bredt sig internationalt, og som illustrerer den øgede fokus på studerendes grader af trivsel og betydningen heraf i forhold til at finde løsninger på de mange uddannelsesmæssige udfordringer i videregående uddannelser og uddannelser generelt, der p.t. råder nationalt og internationalt (Clegg & Rowland, 2010; Denial, 2021; Stommel, 2021; Overgaard & Mackaway, 2021, 2022; Overgaard & Tack, 2020).

Udover egen forskning, som er nævnt ovenfor, er materialet i bookletten baseret på international og national, kvantitativ og kvalitativ forskning i videregående uddannelser (f.eks. Ulriksen, 2014; Gibbs,



Figur 1. En stregetegning af forskellige typer universitetsstuderende. AI-generet tegning via Chat GPT. Figuren skal illustrere, at såvel studerendes udfordringer som ressourcer i udgangspunktet vil være usynlige.

2017; Hatlevik, 2018; Lauvås & Jacobsen, 2002), universitetspædagogik (f.eks. Biggs, 2003; Biggs & Tang, 2007; Ramsden, 2003; Rienecker et al, 2013), herunder forskning i studerendes forskellige baggrunde, forudsætninger, muligheder og udfordringer (f.eks. Coe et al, 2023; EVA, 2021; Katz et al, 2021; Maürtin-Cairncross, 2014). Dertil kommer vores egen mangeårige erfaringer fra undervisning på BA-, kandidat-, master- og Ph.D.-niveau

samt års erfaringer med uddannelse af universitetsundervisere, forskning i eksperimenter med undervisningen, problembaseret læring, omfattende litteraturstudier og national og international videndeling. Den didaktiske og pædagogiske inspiration vil derfor være baseret på argumenter fra den forskningsbaserede viden for, hvordan man kan tænke og arbejde i forhold til at skabe bæredygtig og god undervisning, som er medinddragende og samarbejdende med de studerende (Bovill, 2018; Matthews, 2017).

### Ikke en 'what-to-do' liste – men pejlemærker

Bookletten repræsenterer på ingen måde en 'what-to-do' liste til brug i enhver situation, da en undervisningssituation,

som nævnt, til enhver tid repræsenterer stor kompleksitet med mange didaktiske komponenter i spil (fag, rammer, læringsmål, bedømmelsesformer, studerende og undervisere, værdier og normer). Derimod ønsker vi, at den vil blive oplevet som et konstruktivt bud på, hvordan basale forsknings- og erfaringsbaserede didaktiske principper for god undervisning, vejledning og læringsmiljøer kan *fungere som pejlemærker* for udvikling, organisering og afholdelse af egen undervisning i forskellige situationer, med respekt for – og involvering af de studerende. – Og at man med disse perspektiver vil opleve gode positive konsekvenser ved, at studerende bliver inddraget som samarbejdspartnere i varierende grad i form af øget motivation, engagement og i sidste ende et større udbytte af undervisningen (for langt de fleste).

## 2 En dynamisk didaktisk model

I dette kapitel vil vi behandle centrale områder, som er omfattet i det, som vi kalder en *'dynamisk' didaktisk model*. De efterfølgende kapitler vil uddybe og forklare de enkelte elementer i modellen og deres betydning for undervisnings- og læringsprocesserne. I det sidste kapitel, som behandler handlemuligheder på baggrund af de enkelte elementers betydning og indflydelse i undervisningen, vil disse blive knyttet til modellen mhp. at bevare overblikket.

Modellen er konstrueret under inspiration fra både den tyske og nordiske forståelse af didaktik (eks. Klafki, 2002; Jank & Meyer, 2006; Him & Hippe, 2007; Dale, 2012; Pettersen, 2005) og det angelsaksiske inspirerede alignmentbegreb (dansk: afstemthed), (eks. Biggs, 2023; Tang & Biggs, 2007).

Vores baggrund for at udvikle og operere med begrebet dynamisk didaktisk model udspringer af den viden og erfaringer, som vi gennem årene har tilegnet os, via vores arbejde med den tysk/nordiske didaktikforståelse i forskellige uddannelsessammenhænge

(ungdomsuddannelser og voksenuddannelser af forskellig karakter), især inspireret af ovennævnte referencer. Didaktikken tilbyder 'redskaber' og detaljerede fokusområder, i vores model illustreret ved elementer som viden og indsigter, tilegnet via erfaringer, kurser, litteraturstudier, kollegial sparring m.m. om undervisning, som en underviser i sin planlægning (bevidst/ubevidst) trækker på i sine analyser, overvejelser og refleksioner over det faglige indhold (viden, færdigheder og kompetencer), som undervisningen skal bidrage til at skabe læring i forhold til i den konkrete og praktiske uddannelses- og undervisningsvirkelighed. Jf. Klafki (2001) er didaktikerens opgave at reflektere over og perspektivere undervisningen og læringen.

I vores udvikling af didaktikmodellen har vi suppleret med den forståelse, der knytter sig til den angelsaksiske curriculumforståelse, 'constructive alignment' (Biggs, 2003; Tang & Biggs, 2007). Gennem de seneste mange år er den blevet trukket ind som 'didaktisk model' i de danske videregående uddannelser, i høj

grad inspireret via tiltagende internationalt samarbejde om øget fokus på kvaliteten af undervisning, herunder øget fokus på de studerende og deres forudsætninger for at uddanne sig og deres læring. I den forståelse understreges vigtigheden af at eksplicitere mål for undervisningen samt afstemthed (alignment) mellem mål, undervisningens indhold, metoderne, der bruges i organiseringen af uddannelsesrelevante aktiviteter og bedømmelsesformerne. Denne sammenhæng underbygges samtidig med et konstruktivistisk læringssyn, der pointerer betydningen af at holde fokus på, at det er de studerende, der er de aktive i undervisnings- og læreprocesserne, og dermed konstruerer deres viden.

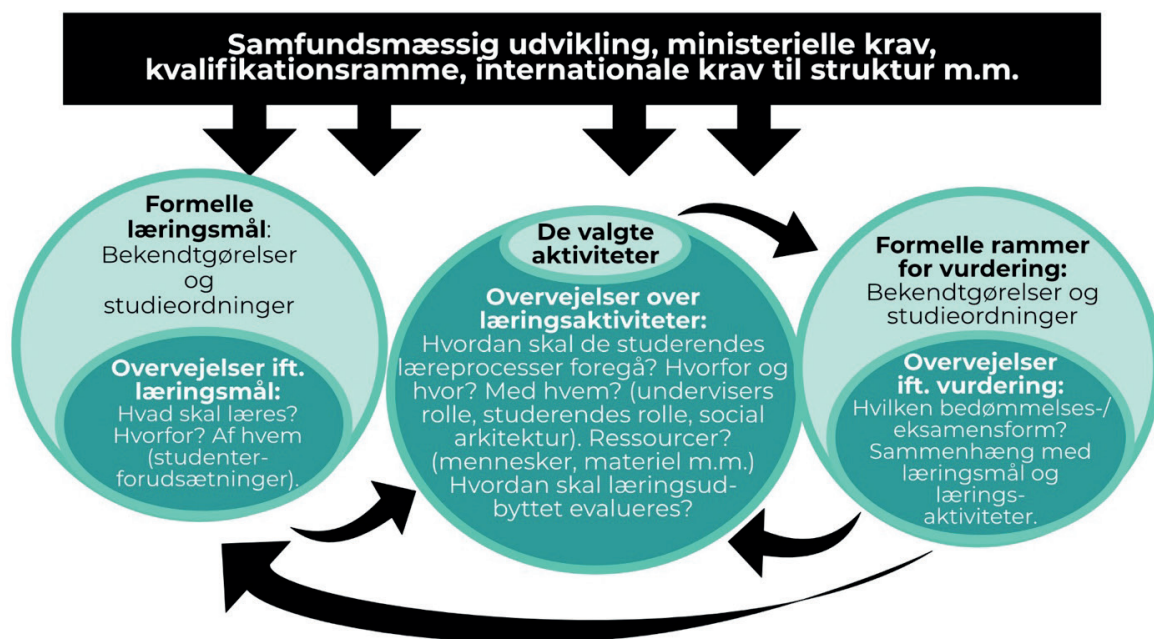
Over for constructive alignment modellens lidt simple didaktiske tilgang mener vi, at den tysk/nordiske didaktikmodel er med til at nuancere dens elementer, herunder opmærksomheden på hvilke hensyn, der må tages, når læringsmål formuleres. Det vil sige, at der såvel bør være fokus på faglige elementer, som på dannelsesmæssige elementer, arbejdsmarkedets interesser og de studerendes interesser (jf. Ulriksen, 2014). Ved at inddrage elementer fra forskellige didaktiske forståelser i vores konstruktion af den dynamiske model, ønsker vi at vise de mange påvirkningsfaktorer og kompleksiteten i enhver undervisnings-/

læringssituation. Herved tilbyder modellen samlet set noget dynamisk og nyt. Vi fremhæver modellens fokus på, hvordan den samfundsmæssige udvikling (nationalt og internationalt) implicit er med til at forme lovgivningen og den måde, læringsmål formuleres på, – og som undervisere bør kende til, da de er retningsvisende for, hvordan uddannelser beskrives, og dermed hvordan undervisning tilrettelægges samt for hvordan bedømmelsesformer skal kunne understøtte, at alle studerende bedømmes fair og *retvisende* jf. definerede læringsmål og anvendte læringsmetoder (afstemthed). Endelig fremhæver vi et stærkt fokus på, hvordan studerende med deres forskellige forudsætninger og strategier selv påvirker den proces. Vi har i modellens enkelte felter (øverste planke og de tre cirkler) beskrevet de enkelte elementer (vidensområder) med spørgsmål, der kan understøtte refleksioner over, hvad man med fordel kan have fokus på/undersøge nærmere, både i forbindelse med planlægning af undervisning – og når man senere har brug for at undersøge, hvad der fungerede i undervisningen og hvad der evt. bør ændres i forhold til fremtidig undervisning.

Det dynamiske aspekt i modellen har altså til formål at illustrere, at al undervisning og uddannelsesaktivitet altid forgår i et komplekst samspil mellem mennesker

(undervisere og studerende og studerende indbyrdes) omkring det faglige indhold, som de studerende skal tilegne sig i en given kontekst (uddannelsen), hvor der er kulturer, traditioner og rammer (organisatoriske og samfundsmæssige), som har stor indflydelse på de læringsmæssige situationer, muligheder og resultater. Viden om – og bevidsthed om disse forskellige faktorerers betydning og

indflydelse på muligheder og konsekvenser i f.t. til studerende giver mulighed for som underviser at kunne agere relevant og hensigtsmæssigt gennem undervisningen. Dette implicerer også en forståelse af, hvordan formelle krav i form af f.eks. studieordninger i deres beskriveform kan læses og forstås som muligheder, og ikke alene som begrænsende.



Figur 2. Dynamisk didaktisk model (inspireret af Klafki, 2002, Jank & Meyer, 2005; Him & Hippe, 2005; Dale, 2012; Biggs & Tang, 2007)

Elementerne i den dynamiske model lægger op til, at man som underviser i sin undervisningstilrettelæggelse med fordel må forholde sig til en analyse af:

1. Formelle *læringsmål*. Hvad skal læres nu i forhold til uddannelsens progression (og for fremtiden) og på hvilket niveau? Se kapitel 3.
2. *Hvem er de studerende* – hvad karakteriserer dem, herunder deres forskelligheder, deres adfærd og deres ønsker med uddannelsen. I kapitel 4 om de studerende behandler vi mere generel viden om dem.
3. *Hvilke metoder* vil det være hensigtsmæssigt at anvende i den/de givne situationer, og som potentielt kan skabe god og relevant læring for mangfoldigheden af de studerende (undervisning/workshops/vejledning/feedback m.m.). Se kapitel 5, 6 og 7.
4. *Hvilke bedømmelsesformer* kan med fordel anvendes for at undersøge, om de studerende tilegnede sig den viden, de færdigheder og kompetencer, der var intenderet gennem den planlagte undervisning samt hvilke bedømmelsesformer, der formelt er fastlagt. Her skal man huske på alignment-perspektivet, at der netop bør være *afstemthed* mellem de undervisningsformer, der blev anvendt, og den måde, der bedømmes på. Se kapitel 8.

5. *Hvordan evalueres* undervisningen og dens resultater m.h.p. at skabe fundament for fortsat didaktisk og faglig udvikling og forbedring af undervisningen fremadrettet, og hvordan kan studerende bidrage her. Se kapitel 8.

Det er alle områder, der vil blive diskuteret og givet eksempler på handlingsmuligheder til, - med forklaring af de mange muligheder, der ligger i at holde fokus på de studerende og de ressourcer, som de repræsenterer, samt involvering af dem gennem de uddannelsesmæssige aktiviteter.

Modellen repræsenterer en systematik af videns-elementer, det anbefales at sætte sig ind i, når man *planlægger, udvikler, afholder og evaluerer* sine uddannelsesmæssige aktiviteter (undervisningen), hvad enten det er som koordinator og/eller ansvarlig underviser for en eller flere uddannelsesaktiviteter. Modellen viser gennem cirklerne, hvordan karakteren af læringsmål og de studendes forudsætninger er afgørende for, hvordan man vælger at tilrettelægge uddannelsesaktiviteter og inddrage de studerende. Den viser også, hvordan de enkelte elementer er sammenhængende og påvirker hinanden, og at håndteringen af hvert enkelt element i modellen vil påvirke de øvrige elementer og dermed den specifikke uddannelsesaktivitet/undervisning samt de studerendes oplevelser

og læringsmæssige udbytte. Dermed tilføres modellen et socialkonstruktivistisk og systemisk helhedsorienteret perspektiv (f.eks. Berger og Luckmann, 2007; Bateson, 2005; Luhmann, 1995a; Cooperrider, 2011; Biggs, 2003; Tang og Biggs, 2007), der med forskellige teoretiske argumenter forklarer, hvordan ting er indbyrdes forbundne og at mennesker og deres handlinger ikke kan adskilles fra de miljøer og den kontekst, som de er en del af. Det dynamiske i forhold til den didaktiske model henviser til, at beslutninger om uddannelsesmæssige valg kræver stor bevidsthed om begrundelser herfor og herunder en forståelse af, at beslutninger påvirkes af de mennesker, der er involveret (her studerende og undervisere) og derfor kan falde anderledes ud, end man havde forventet. Modellen viser således både helheder og sammenhænge mellem enkeltdele. Når vi

skruer på ét håndtag, får det konsekvenser for hele undervisnings- og læringssystemet. Den didaktiske model er anvendelig til systematisk at analysere og overveje de forskellige faktorer, der er skitseret i den ovenstående model.

Den illustrerer også, at uddannelsesmæssige aktiviteter ikke kan ses løsrevet fra de samfundsmæssige udviklingstendenser, herunder den teknologiske udvikling og udviklingen i formelle kvalifikationskrav, idet disse typisk filtreres ind i uddannelsessystemerne via reformer, lovgivning, retningslinjer – og ikke mindst økonomi og ressourcer (Wulf-Andersen et al., 2023).

De enkelte videns-elementer og deres implikationer for håndtering af uddannelsesaktiviteter vil, som nævnt, blive udfoldet i de følgende kapitler.

### 3 Læring og kompetenceudvikling nu og for fremtiden – Samfundsmæssig udvikling og indflydelse

Dette kapitel omhandler videns-elementer, angivet i den øverste planke i den didaktiske model og den venstre og højre cirkel. I den øverste planke drejer det sig om at vise, hvordan samfundsmæssig *udvikling*, *ministerielle krav* (dvs. bekendtgørelser), *og internationalt afstemte rammer for uddannelsesstrukturer og kvalifikationsramme*, *påvirker* udviklingen i – og forståelsen af danske videregående uddannelser. Det drejer sig om de elementer, der er vist i cirklen til venstre: *Formelle læringsmål: bekendtgørelser og studieordninger* og i cirklen til højre: *Formelle rammer for vurdering: bekendtgørelser og studieordninger*.

Kapitlet viser, hvordan formelle læringsmål i studieordninger er defineret ud fra systematikken i *den danske kvalifikationsramme* med internationalt aftalte bestemmelser fra EU og OECD in mente, med det formål at sikre, at danske videregående uddannelser matcher nationale og internationale behov for kvalifikationer nu og i fremtiden.

For ret at forstå, hvordan man undervisningsmæssigt kan handle på den måde, som læringsmål er beskrevet på i studieordninger – og dermed udnytte de muligheder, der ligger i deres skriveform, er det vigtigt at forstå, hvilke beslutninger (nationalt og internationalt) der ligger bag den måde, læringsmål formuleres på. Studieordninger og bekendtgørelser styrer overordnet uddannelsesaktiviteterne ved de videregående uddannelser i Danmark (se Uddannelsesbekendtgørelsen (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2021).

Der har de sidste årtier været en række udefra definerede politiske reformer og krav, som har været med til at sætte retning for den måde, som uddannelserne og undervisningen ved de videregående uddannelser skal foregå på. De har tilført såvel positive som udfordrende perspektiver for undervisningen. Til den positive side hører, at de har ført til, at der i uddannelsesmæssige aktiviteter i højere grad bør anvendes metoder, der har fokus på

de studerende og deres læring. Derfor er mål defineret som 'læringsmål', som indikerer dette fokus. Til den udfordrende side skal nævnes de til tider fastlåsende strukturer som følge af f.eks. modulsystemet og en i Danmark politisk besluttet Fremdriftsreform fra 2013, der på forskellige måder kan sætte barrierer for studerende i at forblive i uddannelsen, hvis der opstår fysiske eller mentale udfordringer, der gør det nødvendigt med pauser under uddannelsen (Wulf-Andersen et al., 2023), eller i et videre perspektiv kan føre til fragmenterede læreprocesser (Negt, 2019).

Når man læser læringsmålene i studieordningerne, ligger der implicit indlejret i deres formuleringer overordnede principper om fokus på, at uddannelserne skal føre til 'employability', mobilitet, og livslang læring, som er defineret på EU-plan, bl.a. via Bologna deklARATIONEN 1999, (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2021) i forsøg på at harmonisere uddannelserne på tværs af landegrænser. Det betyder, at uddannelserne, udover at sikre de studerendes udvikling af faglige og professionelle kompetencer inden for de specifikke uddannelsesområder, samtidig skal sikre, at de studerende uddannes til at kunne indtræde og fungere på arbejdsmarkedet, at de gennem uddannelsen har mulighed for at kunne bevæge sig på tværs af institutionelle og nationale landegrænser og følge moduler ved forskellige uddannelsesinstitutioner, og dermed opnå

merit i forhold til den uddannelse, de oprindeligt var indskrevet på. Endelig skal fokus på begrebet *livslang læring* sikre, at de gennem deres uddannelser tilegner sig et grundlag for fremover at kunne tilegne sig ny viden, færdigheder og kompetencer i nye arbejdskontekster i *den til stadighed forandrede verden*.

Den måde, som uddannelserne er opbygget på med moduler og ECTS-systemer er internationalt afstemte, så de kan læses og forstås på tværs af institutioner og landegrænser. Det samme gælder anbefalinger til undervisnings- og læringsformer. I forsøg på at sikre, at det sker, foregår der konstant i EU-regi forskning og udviklingsprojekter på tværs af landegrænser, hvor der udvikles, afprøves og forskes i praksisformer inden for forskellige uddannelsesområder, som formidles i rapporter. Erfaringerne herfra ligger typisk tilgængelige online som anbefalinger. Se f.eks. EU's Working Group on Higher Education, som henviser til en række ressourcer, policy dokumenter etc. med anbefalinger. (<https://wikis.ec.europa.eu/display/EAC/Higher+Education>)

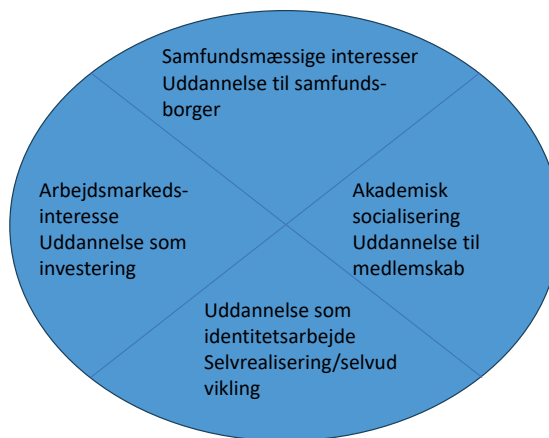
## Nationalt perspektiv

Jf. Universitetsloven (revideret 2019) har universiteterne (blandt meget andet) til opgave at uddanne til højeste internationale niveau. Men hvordan kan dette forstås i den konkrete undervisningspraksis ved universiteterne?

Ulriksen (2014) forklarer Universitetslovens uddannelsesbegreb ved at henvise til, at det betyder, at der skal uddannes til *et arbejdsmarked mere bredt*, dvs. at uddannelserne skal sikre, at de studerende også lærer det, der er brug for, når de skal ud at varetage en erhvervsfunktion inden for det område, som uddannelsen retter sig imod. Konsekvensen heraf er, at der i forbindelse med valg af indhold skal tænkes på, hvordan faget kan anvendes i en arbejdsmæssig funktion. Men ifølge Ulriksen skal uddannelserne også sikre, at der sker *en akademisk socialisering*. Med dette fremhæver han, at det er at sikre, at kandidater uddannes til at kunne videreføre fagområder og traditioner, som de forstår sig selv og samtidig udvikle dem. Desuden, at de bliver i stand til at varetage et bredere samfundsmæssigt sigte i form af at videreformidle forskningsresultater, bl.a. via deltagelse i mere offentlige debatter og fora samt på arbejdspladser.

Det sidste hensyn, som Ulriksen fremhæver, er ikke formuleret direkte i Universitetsloven, men forekommer ifølge forskeren som en logisk følge af udviklingen inden for de videregående uddannelser med tilgangen af stadig flere og forskellige typer af studerende. Det drejer sig om udviklingen *af studerendes identitet*. Dette argument kan suppleres med nyere forskning (eks. Wulf-Andersen et al., 2023) der viser, at studerende søger de videregående uddannelser for både at tilegne

sig kompetencer til et arbejdsliv, men også for at udvikle sig som menneske gennem uddannelsen. De 4 hensyn er illustreret i nedenstående model.



Figur 3. Inspireret af Ulriksen (2014).

Vores ønske med at præsentere og tolke Ulriksens udvidede undervisningsbegreb er at fremhæve vigtigheden af, at man som uddannelsessystem og som underviser forstår og igennem uddannelsen er opmærksom på, at alle fire hensyn bliver tilgodeset gennem undervisningstilrettelæggelsen og dens praksis, altså at man her tænker ud over snævre faglige grænser og traditioner og inddrager de studerendes perspektiv og identitetsudvikling.

Hvis vi nærmere skal forstå, hvilke kvalifikationer og kompetencer, det er vigtigt, at de studerende tilegner sig, vil vi inddrage Illeris' udlægning heraf. Illeris (1974) er en anerkendt dansk læringsforsker og en af bagmændene bag den problem-baserede projektarbejdsform i Danmark. Allerede i 1970'erne definerede han tre **typer** af kvalifikationer, som han mente var nødvendige for fremadrettet at kunne udvikle samfundet, som det så ud på daværende tidspunkt. De kvalifikationer, som han pegede på var: 1) **Færdigheder**, der knyttet sig til løsningen af en given opgave eller arbejdsproces, 2) **Kvalifikationer af generel og holdningsmæssig karakter** (f.eks. flid, udholdenhed og påpasselighed), og 3) **Kreative og innovative kvalifikationer**, hvor han differentierede mellem hhv. *innovation for videnskabeligt og innovativt arbejde og kvalifikationer for løbende at kunne videreudvikle sine kvalifikationer og evne til samarbejde*. Sidstnævnte er det, der senere er blevet karakteriseret som livslang læring (jf. f.eks. Den danske kvalifikationsramme, 2008 og Uddannelses- og forskningsministeriet, 2024)

Den problemorienterede projektarbejdsform blev et *vigtigt svar og argument* i forhold til analysen af disse kvalifikationsmæssige behov. Samtidig markerede den et opgør med og et forslag til ændringer af undervisningen mere generelt ved især universiteterne,

der på det tidspunkt blev peget på som en nødvendighed.

Uddannelsesforskerne Bowden og Marton fremhæver tilbage i 1998, i bogen 'The University of Learning', vigtigheden af, at studerende gennem uddannelse *forberedes til en ukendt variation af situationer i fremtiden* ved, at de *igennem deres uddannelse oplever variationer* (i undervisningen), hvilket ifølge forskerne vil forberede dem til at kunne skelne mellem kritiske aspekter i nye og ukendte situationer i et fremtidigt arbejdsliv. Hvis man skal forstå det ret, betyder det, at det er vigtigt, at studerende igennem uddannelsen *oplever variationer i undervisningen, hvor de 'tvinges til' at skulle tage stilling selv og ændre adfærd, rettet mod fremtiden*.

Der er altså flere bud på, hvilke hensyn, der skal tages, når man gennem uddannelsen skal forberede de studerende til fremtidens samfund (fagligt og personligt). Kvalifikationskravene, som blev defineret i 1970'erne som grundlag for en ny problemorienteret lærings-didaktik (Illeris, 1974) forekommer fremsynede. Som samfundet udvikler sig, og som det signaleres fra OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), ser det herudover ud til, at der i fremtiden vil være behov for kandidater/ny-uddannede, der ud over at have et godt fagligt grundlag, er i

stand til at få øje på problemer i organisationer og virksomheder, kan samarbejde og finde strategier for at løse dem kreativt og innovativt. Hertil kommer, at de kommende kandidater skal kunne rumme forskellighed blandt mennesker og i opgaver, samarbejde og kommunikere på tværs af faglige og professionsrettede discipliner – og samtidig have en høj arbejdsetik og evne til at forholde sig kritisk (OECD, 2005). Det er kompetencer, der typisk defineres som '21st Century skills' (Berthelsen, 2016). Den tyske sociolog Hartmut Rosa (2019) fremhæver evnen til 'self-efficacy' (tro på egen evne til at kunne handle) som vigtig for at kunne håndtere mulige nødvendige adfærdssændringer og at kunne indgå i sociale samspil og gensidige relationer med andre, i stedet for kun at kunne navigere i det, instrumentelt og kontrollerende. Og den engelske uddannelsesforsker Roland Barnett (2015) argumenterer for, at læring for en ukendt fremtid kalder på det nødvendige i at have fokus på udvikling af menneskelige kvaliteter og dispositioner, - og, som han fremhæver, dermed et ontologisk skift i synet på uddannelse. Ovennævnte argumenter peger på vigtigheden af at tilrettelægge uddannelsesaktiviteter, der skaber grundlaget for, at studerende med alle mulige – og forskellige forudsætninger får mulighed at starte udviklingen af de nævnte kapaciteter (viden, færdigheder og kompetencer). Gennem bookletten ønsker vi at præsentere principper

for, hvordan det kan lade sig gøre. Den dynamiske didaktiske model er her tænkt som et 'redskab' til analysere og reflektere over, hvordan uddannelsesaktiviteter til at understøtte denne udvikling af kan designes og formes.

## Internationalisering – harmonisering

I dette afsnit ser vi på **modellens venstre cirkel** og går tættere på for at vise, hvordan man kan læse og forstå den måde, som læringsmålene i studieordningerne – med reference til Den danske kvalifikationsramme fra 2008 (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024) er beskrevet på, og hvordan man kan bruge dem som katalysator for formulering af mål for egen undervisning, øvrige uddannelsesaktiviteter og projektarbejde. Introduktionen her vil blive fulgt op af mere konkrete anbefalinger i kapitel 3.

Beskrivelserne af læringsmål i studieordningerne følger, som nævnt, anbefalinger i Den danske kvalifikationsramme om, at de skal beskrives som det læringsudbytte, som en studerende skal have opnået ved afslutningen af et forløb (eks. efter et modul, et semester og hele uddannelsen), og fungerer derfor som pejlemærker for vurderinger.

Der opereres med følgende tre begreber:

- **Viden og forståelse:** Knytter sig til den viden om teori, metode og praksis inden for en profession og/eller flere fagområder, som en studerende skal kunne besidde, og den forståelse og refleksion, den studerende skal kunne benytte sig af.
- **Færdigheder:** Knytter sig til de metoder og redskaber, den studerende skal kunne anvende inden for området, og de vurderinger og beslutninger vedrørende valg og brug af metoder og færdigheder, den studerende skal kunne gennemføre. Desuden knytter det sig til evnen til at kunne formidle faglige problemstillinger.
- **Kompetencer:** Knytter sig til den studerendes evne til at kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i studie- eller arbejdssammenhænge, men også evnen til at kunne identificere læringsbehov og strukturere egen læring. *Kompetencebegrebet* adskiller sig fra færdighedsbegrebet ved at omfatte menneskers evne til *i ikke kendte situationer* at være i stand til at analysere en situation og i den forbindelse trække viden og færdigheder, lagret i bevidstheden og kroppen ind i forbindelse med løsningen af en opgave.

Rubrikken angiver stikord til, hvordan man kan tænke om det område, som de studerende skal arbejde med igennem undervisning, når man planlægger, tilrettelægger og gennemfører undervisning.

| <b>Viden</b>                                                                                                                                                  | <b>Færdigheder</b>                                                                                      | <b>Kompetencer</b><br>(at handle med det lager af viden og erfaringer man har tilegnet sig)                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Typer og kompleksitet</b>                                                                                                                                  | <b>Typer</b>                                                                                            | <b>Handlingsrummet</b>                                                                                                                                           |
| Er der tale om teori eller praksis?<br>Er der tale om viden inden for et fag, et område eller et erhverv?<br>Hvor kompleks er denne viden, der skal tilegnes? | Er der tale om kognitive, praktiske, kreative eller kommunikerende færdigheder?                         | I hvilke typer arbejdsmæssige – eller studiemæssige sammenhænge kan viden og færdigheder bringes i spil? Med hvilken grad af uforudsigelighed og foranderlighed? |
| <b>Forståelse</b>                                                                                                                                             | <b>Opgaveløsning</b>                                                                                    | <b>Samarbejde og ansvar</b>                                                                                                                                      |
| I hvor stort omfang kan man sætte sin viden i sammenhæng?                                                                                                     | Hvor komplekse er de opgaver, som kan håndteres på niveauet med hensyn til at vurdere og udvælge viden? | I hvor høj grad kan man varetage ansvaret for sit eget og andres arbejde? Hvor komplekse samarbejdssituationer kan man indgå i?                                  |
|                                                                                                                                                               | <b>Kommunikation</b>                                                                                    | <b>Læring</b>                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                               | Hvilke målgrupper kan der kommunikeres til, med hvor stor kompleksitet og med hvilke virkemidler?       | I hvor høj grad kan man tage ansvar for sin egen læring og kompetenceudvikling?                                                                                  |

Figur 4. Udarbejdet af Uddannelses- og forskningsministeriet. Begreber. Downloadet 24.01.24

Niveauer og grader beskrives ud fra hvilket *læringsudbytte en studerende typisk forventes at have opnået ved afslutningen* (uddannelsens afslutning, efter et kursusforløb, et modul, evt. en praksis-periode). Læringsudbyttet er karakteriseret ved brug af aktive verber, som udtrykker viden, forståelse, anvendelse, analyse, vurdering m.m.

Det er dog vigtigt her at fremhæve, at tilegnelse af disse typisk ikke sker på én gang, men at det er vigtigt, at uddannelsestilrettelæggere og undervisere tænker i en progression for, hvornår de givne kapaciteter er opnået. På side 26 er vist en taksonomi for, hvordan progression kan indtænkes i formuleringen af læringsmål.

Healy (2023) fremhæver vigtigheden af, at f.eks. universiteterne gør en større indsats for at integrere 'employability'-perspektivet i uddannelsesplanlægningen, især hvad angår generalistuddannelser, hvor der ofte ikke er et mere specifikt defineret udbytte i forhold til et arbejdsområde eller en profession. Argumentet er, at en universitetsgrad (inden for nogle områder) ikke længere forekommer at være tilstrækkelig til at sikre ansættelse, fordi mange aftagervirksomheder og -organisationer anser færdigheder som vigtigere end viden. Forskernes bud er, at hvis studerende skal kunne se meningen med deres uddannelse, så er det vigtigt at sikre, at de studerende også udvikler det, som de kalder *'on-demand' færdigheder*, som vi forklarer med færdigheder til at handle hurtigt og omskifteligt i en given og mere eller mindre ukendt situation, baseret på den viden og erfaring man har. Samtidig fremhæves det, at de studerende gennem uddannelsen skal 'klædes på' til at kunne problematisere og løse fremtidige samfundsmæssige opgaver, der ikke kan løses alene af teknologiske specialister, og som samtidig forbereder dem til at kunne håndtere stadig skiftende arbejdsmarkeder, samfundsmæssige og teknologiske begivenheder, som f.eks. Covid 19 og fremskridt inden for kunstig intelligens (AI).

Problemorienteret læring (PBL) indtager jf. ovenstående en central position i forhold

til udviklingen af såkaldte 'on-demand' færdigheder, idet studerende her har mulighed for at afprøve eller teste deres færdigheder i løsningen af autentiske og relevante udfordringer. Dette sker inden for nogle uddannelser ofte gennem samarbejde med erhvervslivet og samfundets institutioner, hvilket giver dem indsigt i og forståelse for, hvordan samfundet stiller krav til arbejdsopgaver. Samtidig er de jf. forskerne nødsaget til at forholde sig kritisk til tekniske og digitale værktøjer, såsom bl.a. kunstig intelligens (AI), i processen.

## Læringstaksonomier

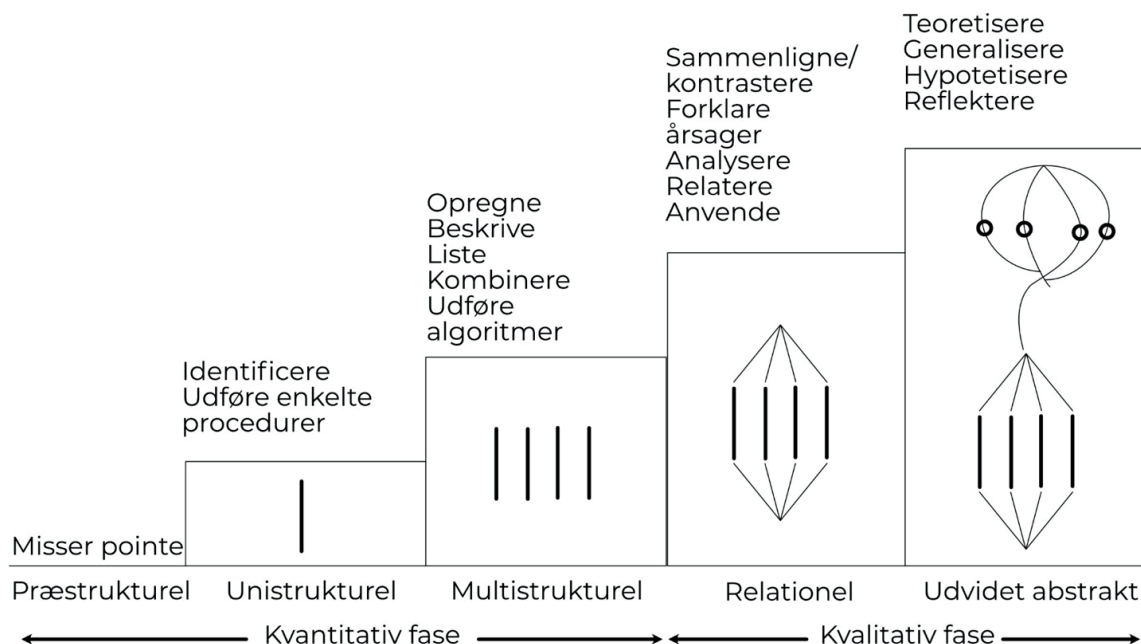
Inden for rammerne af beskrivelserne af læringsmålene, som de fremgår af en given studieordning, er det ofte også angivet på hvilket niveau, en studerende skal kunne tilegne sig målene.

Til at kategorisere dette anvendes hyppigt inden for de videregående uddannelser den såkaldte *SOLO taksonomi*, som står for **Structure of Observed Learning Outcome** (Biggs, 2003). *Læringstaksonomier* angiver på hvilket niveau, det forventes, at en studerende tilegner sig viden, færdigheder og kompetencer. Den har til opgave at sætte *pejlemærker* for, hvad det forventes, en *studerende ved og kan gøre* efter en eller flere uddannelsesaktiviteter, og som vurderes ved prøveformer, som gør det muligt i passende rammer at kunne gøre det (se senere i kapitel

6 og 8 om betydningen af 'afstemthed' mellem læringsmål, læringsformer og vurderinger. Samtidig er den med til at *angive retninger for*, hvilke undervisnings-/læringsmetoder, der *bør – eller med fordel* kan anvendes i en given situation.

SOLO taksonomien viser, hvordan læringsaktiviteter kan klassificeres i f.t. forventet dybde i studerendes læring, og dermed som vejledning til, hvordan man kan organisere undervisningen, og senere vurdere, om de studerende har indfriet

## SOLO Taksonomi



Figur 5. Forslag til kategorisering af niveauer for de studerendes forventede og observerede læring. (Oversat fra Biggs 2003, s. 48)

forventningerne. De forskellige søjler viser en stigende grad af kompleksitet og læringsdybde.

*Det præstrukturelle niveau* fokuserer på generel viden og forståelse, som studerende forventes at have eller ikke have før en given undervisningsaktivitet/bedømmelsessituation.

*Det unistrukturelle niveau* fokuserer på enkeltstående begreber eller færdigheder, der er nødvendige for at nå det næste niveau.

*Det multistrukturelle niveau* fokuserer på studerendes evne til at blive i stand til at kombinere flere enkeltstående begreber, indsigter og færdigheder. Det er her kompleksiteten øges. Den studerende skal kunne se sammenhænge mellem de forskellige begreber inden for et givet fagligt område og være i stand til at kunne anvende dem, som forventet.

*Det relationelle niveau* fokuserer på, at en studerende bliver i stand til at kunne anvende begreberne og færdighederne i forskellige situationer, baseret på den tilegnede viden og færdigheder, f.eks. at være i stand til at løse problemer og opgaver inden for det faglige felt.

*Det udvidede abstrakte niveau*, som er det højeste læringsniveau i SOLO-taksonomien, fokuserer på, at studerende bliver i stand til at kunne generalisere viden og færdigheder og anvende dem til nye situationer (se også kompetencebegrebet, som anført ovenfor). Det er her, en studerende skal blive i stand til at

kunne tænke kritisk og kreativt og bruge det, de har lært, til at løse udfordringer i nye og ukendte problemer.

I det følgende er illustreret, hvordan man kan beskrive, forstå og vurdere dimensioner af studerendes læring og kompetenceudvikling jf. SOLO taksonomien (Biggs, 2003; Tang & Biggs, 2007; Rump, 2007), og Kvalifikationsrammens bestemmelser, som angivet ovenfor.

### **Læringsmål - eksempler på beskriveformer:**

Når kurset/seminaret/projektet er afsluttet, forventes det, at den studerende

- Har viden om, forstår og/eller behersker... (individuelt eller sammen med andre og på hvilket niveau, afhængig af hvor i uddannelsesforløbet de studerende befinder sig inden for et givet fagligt felt)
- Kan forstå, forklare og anvende grundlæggende metoder og resultater
- Kan identificere og præcist forstå
- Argumentere på et højt niveau
- Analysere og evaluere
- Demonstrere evnen til at bruge
- Kan formulere...
- Kan udføre, etc. (afhængig af fagets karakter)

Beskriveformerne angiver sammenhæng mellem forventet læringsniveau (jf. SOLO taksonomien) og læringsmål, som de anbefales at være blevet beskrevet ifølge Den danske

kvalifikationsramme. Det vil sige anvendelse af begreberne viden, færdigheder og kompetencer. *Formuleringerne angiver dermed retning for*, med hvilke former undervisningen bør tilrettelægges og de studerendes læring efterfølgende (evt.) vurderes for at undersøge, om de studerende har tilegnet sig læringsmål på det niveau, som det er beskrevet (jf. afstemtheds-forståelsen). For en uddybning af dette henvises der til kapitel 3.2. om kursusbeskrivelser i Christiansen, Horst & Rump (2013) og Rump (2007).

Man vil altid kunne fremføre en kritik af taksonomier, fordi de beskriver en automatik, som sjældent forekommer i menneskers læring. Læring er en dynamisk og uforudsigelig proces (eks. Illeris, 2016). Det er også vigtigt at pointere, at de heller ikke kun viser en progression i forhold til tid i læreprocessen. Det kan sagtens forventes, at studerende tilegner sig viden, færdigheder og kompetencer inden for bestemte og definerede områder på et højt niveau allerede i tidlige forløb på en uddannelse, mens andre studerende starter et helt andet sted. Det afhænger alene af, hvad der anses som vigtigt af uddannelsesplanlæggere og undervisere.

Når der op igennem 1950'erne blev udviklet og beskrevet taksonomier af bl.a. uddannelsespsykologen Bloom (1956), som senere er blevet videreudviklet af Anderson & Krathwohl (2021), var – og er det begrundet i, inden for rammerne af

formelle uddannelsessystemer at kunne angive 'fix-punkter' som retningsgivende for organisering af undervisning og bedømmelse. Vi kunne have præsenteret den reviderede udgave af Blooms taksonomi, - men fordi det typisk er SOLO taksonomien, der anvendes i videregående uddannelser i dag, blev det den, vi valgte. - Der er mange paralleller mellem de to taksonomier. Så hvis man ønsker at relatere sig til Blooms taksonomi, kan den tilgås her: Knowledge Dimensions Defined: [www.scribd.com/doc/933640/Bloom-Revised](http://www.scribd.com/doc/933640/Bloom-Revised) F.eks. har den reviderede udgave af Blooms taksonomi, evnen til at være kreativ, som et af de højeste læringsniveauer.

I kapitel 6 viser figur 9, hvordan beslutning af forventet niveau for studerendes læring kan være retningsvisende for valg af undervisningsformer og studerendes aktivitet. Samtidig bør man være opmærksom på, at der kan være en risiko for 'teaching to the test' ved en meget snævert afstemt tolkning af læringsmål relateret til bedømmelse/eksamen.

## 4 Hvem skal lære – Studerendes baggrunde, adfærd og ressourcer

”Jeg er optaget af at have det godt i min fritid og godt mentalt. Jeg vil gerne have tid til andet end uddannelsen, men jeg er samtidig meget engageret i uddannelsen og bruger den tid, der skal til, for at jeg klarer mine eksaminer godt. Jeg vil gerne have et godt og stabilt liv med et job, som jeg kan have det sjovt i. Jeg vil have muligheden for at kunne bruge meget tid på min fritid, uden at et job eller uddannelsen skal stresse og tage over i hverdagen. Det drømmer jeg om, at min uddannelse kan føre til.” (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

Dette citat repræsenterer udsagn, som går igen i vores undersøgelse af de studerende, som citatet stammer fra, og viser, hvordan mange studerende har stærke meninger og ønsker for deres studieliv – og efterfølgende arbejdeliv, m.a.o. viser udsagnet, at mange studerende

ønsker at have et liv i balance. De vil gerne lægge kræfter i studiet - og senere arbejdet, men også gerne have tid til at studere, have studiejob og et liv med familie og venner.

Vores egne erfaringer med studerende gennem mange år er, at det faktisk er muligt for de studerende, der er i stand til at planlægge og strukturere deres studie, at skabe noget, der ligner den balance, som ovennævnte citat viser. Men langt fra alle lykkes med det.

Vi er bevidste om, at vores data (svar fra 220 studerende på tværs af fire fakulteter) kun repræsenterer en lille del af de studerende, - formentlig dem, der både havde mest overskud til at besvare det meget omfattende spørgeskema og dem, der havde noget på hjerte, som de gerne ville af med. For selvfølgelig er der studerende, der afviger fra ovenstående citat – og som bruger al den tid, der er nødvendig for at kunne klare sig godt på studiet. Men som undervisere ved vi fra vores dagligdag sammen med kolleger,

at langt de fleste studerende har også andre interesser end studiet, hvilket betyder, at vi ofte ser studerende, der ikke er i stand til at lægge det arbejde i studiet, som er ønskeligt.

I indledningen fremhævede vi, at det ligger os på sinde at understrege betydningen for de studerendes læring ved at have fokus på de ressourcer, forskelligheder og også udfordringer, de studerende bringer med sig i uddannelses- og læringsmæssige aktiviteter. I forhold til den dynamiske didaktikmodel befinder vi os fortsat i den venstre cirkel, idet vores budskab er, at det i forbindelse med analyse af læringsmål i forhold til organisering af uddannelses- og læringsaktiviteter er lige så vigtigt at undersøge nærmere, hvem de studerende er.

Vi har ovenfor argumenteret for, hvordan uddannelse og læring repræsenterer stor kompleksitet og forskellighed (kontekster, læringsmål, processer og mennesker), som betyder, at vi som undervisere *ofte* må gentænke og udvikle vores metoder, især i forhold til studerende på de første semestre, men naturligvis også senere på et uddannelsesforløb, afhængig af, hvilken faglighed og niveau (viden, færdigheder og kompetencer) der skal arbejdes med og tilegnes inden for et specifikt uddannelsesområde. For eksempel er der faglige områder, som kan have fakta-karakter,

og hvor man tænker, at det kun kan læres på én måde, f.eks. ved at underviseren fortæller og viser, hvad de studerende skal gøre. En kommentar herfra til den strategi er, at ja, det virker for nogle studerende, men uanset hvilket fagligt område, det drejer sig om, så vil de studerendes tilgange til at lære og forstå være forskellig fra individ til individ, hvilket derfor også kalder på behov for, at studerende oplever forskellige undervisningsmetoder. Derfor vil det altid være vigtigt at undersøge de studerende og deres forudsætninger, ressourcer og eventuelle udfordringer, i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisning. Når vi som undervisere gør det, vil det ofte betyde, at vi kan blive nødt til at omorganisere undervisningen, f.eks. i forhold til mere studenteraktiverende og samarbejdende former, hvor vi kommer tættere på dem (se mere om dette i senere kapitler).

Her vil vi udforske karakteristikker og typologier af nutidens studerende og deres typiske prioriteringer, adfærd og ressourcer, dels som vi møder dem i uddannelserne, dels som de beskrives i bredere sociologisk/ psykologisk forskning. Det indledende citat er fra den survey, som vi gennemførte med studerende i efteråret 2023 (se ovenfor). Den viser bl.a., at studerende generelt er optaget af, at universitetslivet ikke skal dominere deres liv fuldstændigt, og at de ønsker balance

mellem studier, tid med venner, fritidsjob og familieliv (en form for work-life balance). Flere resultater fra undersøgelsen bliver udfoldet senere i dette kapitel, som endvidere vil præsentere studenterkarakteristikker, som er blevet til på baggrund af generationsforskning, bl.a. publiceret i regi af OECD med et samfundsøkonomisk blik (Anniadou & Claro (2009) og med et sociologisk og psykologisk orienteret blik (eks. Nielsen, Sørensen & Osmec, 2008; Mannheim i Lyons & Kuron, 2013) og som nævnt, egen forskning (Krogh, Jensen & Hornbech, 2023).

Grundtanken i generationskarakteristikkerne (X, Y/Millennium og Z) er, at de forsøger at forklare, hvorfor og hvordan nogle vilkår, rammesat af det samfund, man vokser op i (de seneste mange år og aktuelt bl.a. præget af stærk teknologisk og økonomisk udvikling), er med til at forme os som mennesker, herunder vores værdisæt og det, som vi finder, er vigtigt for os i verden, - og derfor typisk agerer efter. Det fremhæves, at viden om de forskellige generationer gør det muligt bedre at *forstå hinanden på tværs af generationer*. Eksempelvis vil det kunne give undervisere i de videregående uddannelser muligheder for i højere grad at forstå de studerendes adfærd i uddannelse, uden at være fordømmende, og dermed bedre i stand til at kunne reagere og handle relevant og meningsfyldt på det i undervisningen. Vi mener dog, at de billeder,

generationsforskerne tegner af de forskellige generations-typologier *kun kan og må forstås på et generelt plan – og med mange forbehold*, jf. øvrige argumenter i herværende afsnit vedr. studerendes baggrunde. Vi er af den overbevisning, at ingen mennesker passer ind i for-definerede 'kasser'. Vi mener dog, at kategoriseringerne kan *vise tendenser* om studerende og deres ressourcer, forventninger og adfærd i uddannelser, som gør, at vi må kigge på – og evt. ændre vores syn på dem, og hvordan vi kan møde dem gennem uddannelsesforløb, uden at miste de centrale ting i fagligheden.

Dermed mener vi, at hvis vi skal kunne anvende dem i uddannelsesmæssige sammenhænge, er *vi nødt til at tænke os om* og supplere med *egne nærmere observationer* af og kendskab til mere specifikke forhold vedrørende studerendes baggrunde, hvem er de, hvad motiverer dem, deres strategier og forudsætninger i den specifikke uddannelsesmæssige kontekst. Eksempelvis vil der være mere specifikke forhold knyttet til køn, alder, social baggrund og etnicitet, som påvirker de karakteristikker, der tegnes generelt af generationsforskerne. Selv i Danmark er der fortsat stor social ulighed blandt studerende i universiteterne. En undersøgelse fra 2023, gennemført i regi af Elev- og studenterkooperativet af analyse og tal i 2023 viser, at de fleste studerende i Danmark kommer fra ikke-langtidsuddannede

familier. Undersøgelser viser endvidere, at selv om flere unge fra ikke-akademiske hjem starter på videregående uddannelser, er det også blandt den gruppe, at det største frafald sker (Analyse og Tal, 2023). Ifølge en undersøgelse, gennemført af EVA 2021, har børn af akademikerforældre mindst risiko for at falde fra, især på de første semestre i forhold til børn af ikke-uddannede forældre. Efter de første semestre er der stort set lige store chancer for at fuldføre, så længe forældrene har en uddannelse af en eller anden form. Derimod har børn af ufaglærte forældre fortsat større risiko for at falde fra, også efter de første semestre (EVA 2021). Dette forhold bekræftes af forskere i VIVE, Thomsen og Andrade (2023).

Undersøgelserne peger på, at det er forhold, man i uddannelserne bør være bevidste om – og handle på, hvis man ikke samfundsmæssigt vil miste potentielle talenter. Eksempelvis er der muligheder for at støtte studerende via den måde, vi som undervisere går til dem på, behandler dem og hjælper dem. Nogle studerende er simpelthen bedre forberedt på - og bedre til at afkode, hvad der sker i uddannelserne, end andre, hvilket ofte er knyttet til de baggrunde og forudsætninger, de kommer ind på de videregående uddannelser med, mens andre skal bruge mere tid til at forstå koderne, der hersker i uddannelseskulturen

og hvad, det betyder for dem i forhold til at forstå – og studere i en universitetskultur, eksempelvis. Derfor er det vigtigt at være opmærksom på som undervisere at skabe transparens i uddannelse og undervisning (i form af struktur og begrundelser for centrale indholdsmæssige og faglige elementer samt anvendte læringsformer) for – og sammen med de studerende, og at arbejde med eksplicitte forventninger, krav og normer. Videre må man tænke i undervisning, der gør det muligt at støtte enkeltstuderende, der har brug for det. Ifølge Illeris (1974) var det et fremherskende argument for indførelsen af den problemorienterede projektpædagogik i 1970'erne, som den bl.a. praktiseres på Aalborg Universitet. Denne form for pædagogik skulle blandt andet åbne for, at der blev mere social lighed i videregående uddannelser, idet det er en pædagogik, der giver de studerende mulighed for at strukturere studieliv og læreprocesser på andre måder end den ofte gængse fra de traditionelle universitetsuddannelser.

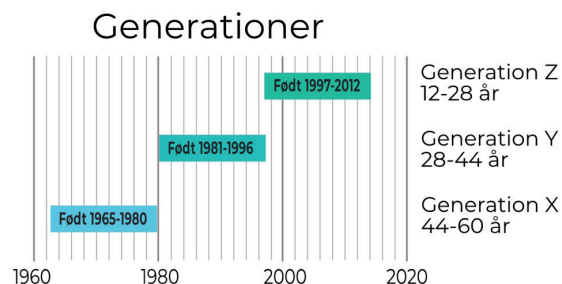
## Generation X-Y-Z

På trods af vores ovenfor anførte forbehold mod generationsforskningen vover vi dog at beskrive nogle af de generelle træk ved forskellige generationer, som typisk kommer frem. Vi gør det, fordi de sætter aktuelle udviklingstendenser blandt studerende på spidsen, hvilket betyder, at vi som

undervisere må have en opmærksomhed på de studerende og det, som de repræsenterer, når vi organiserer og gennemfører uddannelsesmæssige aktiviteter.

“Young people are at the forefront of social change, .... because they are closer to the present problems; they are not working on old assumptions but are willing to consider new ideas as they make sense of their world” (Mannheim, 1964/1927).

Ifølge sociologen K. Mannheim er yngre generationer en positiv nødvendighed for social forandring.



Figur 6. Dansk oversættelse af figur, lavet af Michael Dimock, Pew Research center, USA (2019)

I takt med de hastige samfundsmæssige og teknologiske forandringer har forskere undersøgt, hvordan Generation Y (Millennials) og Generation Z adskiller sig fra tidligere generationer i deres måde at lære, arbejde

og navigere på i en digital verden. Studier peger på, at disse generationer i langt højere grad end deres forgængere er i stand til at reagere på og handle i forhold til samfundsforandringer (Ananiadou & Claro, 2009; Maürtin-Cairncross, 2014; Rickes, 2016). Dette skyldes især, at de er vokset op i en tid præget af omfattende teknologiske fremskridt, hvilket har formet deres forståelse af læring, kommunikation og arbejdsmarked.

Katz, Ogilvie, Shaw & Woodhead (2021) beskriver, hvordan Generation Z adskiller sig fra deres forgængere ved at være mere globalt forbundne, værdidrevne og kritiske over for autoriteter. De prioriterer meningsfuldt arbejde og bæredygtighed højt. Teknologi spiller en central rolle i denne udvikling. Ifølge Ananiadou & Claro (2009) har det, som de karakteriserer som det 21. århundredes studerende (favner både generation Y og Z) udviklet kompetencer, der gør dem mere selvregulerede, samarbejdsorienterede og digitalt kompetente, sammenlignet med tidligere generationer. Jf. forskerne forventer de undervisning, der er interaktiv, teknologisk understøttet og fleksibel, hvilket stiller nye krav til uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser. Maürtin-Cairncross (2014) fremhæver desuden, at Generation Y-studerende ofte foretrækker en mere praktisk og digital tilgang til læring frem for traditionelle undervisningsmetoder.

Denne tendens forstærkes yderligere med Generation Z, som ifølge Rickes (2016) har en endnu stærkere tilknytning til teknologi og sociale medier. De er vant til at navigere i et digitalt informationssamfund, hvor adgang til viden er øjeblikkelig, og hvor læring sker gennem en kombination af online og offline ressourcer. Dette har ført til en forventning om individuelt tilpasset læring, hvor teknologiske værktøjer spiller en afgørende rolle.

Katz, Ogilvie, Shaw & Woodhead (2021) beskriver, hvordan Generation Z adskiller sig fra deres forgængere ved at være mere globalt forbundne, værdidrevne og med konstant nye måder at udvikle sig på gennem digitale fællesskaber og selvstændig læring.

Undersøgelserne viser, at både Generation Y og Z har en række fælles træk, der påvirker deres tilgang til uddannelse og karriere. De studerende forventer i højere grad end tidligere:

- At være i kontrol, og i mindre grad være bundet af traditionelle uddannelsesplaner og skemaer (schedules), og at læring ikke nødvendigvis sker et klasserum. I stedet for foretrækker de at bruge teknologien i forbindelse med studierne når som helst på dagen eller natten. De ønsker at have balance i det på deres helt egen måde.
- De kan lide valgmuligheder. Når de arbejder med projekter, anvender de teknologi til at færdiggøre opgaver på nye og kreative måder. Generelt er de gruppe-orienterede og sociale og i høj grad eksponeret for verden gennem deres medier.
- De er meget samarbejdende og deler gerne det, de lærer, med andre, idet de finder, at dette hjælper dem i processen med at danne deres personlige identitet.
- De er inkluderende, fordi de er en generation, der lærte at være tolerante over for alle racer, religioner og seksuelle orienteringer.
- De er brugere af digital teknologi, idet IT altid har været en del af deres liv.
- De tænker anderledes. De accepterer simpelthen teknologien, tilpasser sig til den og bruger den.
- De er mere tilbøjelige til at tage risici, og de værdsætter fritid, fordi de anser livet for usikkert. De er vokset op i en verden, hvor ustabilitet har forekommet at være stigende - og formidlet gennem medierne.

Ifølge Maürtin-Cairncross (2014) og Rickes (2016) fungerer de fleste universiteter i dag hovedsageligt med fokus på det, der karakteriserede den tidligere såkaldte generation X, som er en generation, hvor især individualisme var central. Generation Y/ Millennials og generation Z er ifølge forskerne

som nævnt mere optaget af fællesskab, work-life balance, et meningsfuldt arbejdsliv, fleksible arbejdsforhold og er teknologisk kyndige, ambitiøse og arbejdsmæssigt mobile. Denne karakteristik suppleres med, at de typisk har været meget beskyttet af deres forældre og er blevet støttet op igennem deres opvækst, hvilket har betydet, at de *ikke* er vant til at fejle og derfor *ikke* er særlig resistente, når de oplever udfordringer. *Det betyder, at det er vigtigt for dem, at der bl.a. i uddannelse er klare forventninger til dem, og at undervisere gør mere end at forelæse; de ønsker at indgå i samarbejde med underviserne.*

Generation Z er kendetegnet af gruppen af studerende, født i perioden 1997- 2012 (Shatto & Erwin, 2016). Denne gruppe er vokset op med teknologi som en *integreret del af deres liv* og betragtes derfor typisk som “teknologisk indfødte”. Ifølge forskningen er denne gruppe typisk præget af evnen til at håndtere kulturel mangfoldighed og for at have en inkluderende og mangfoldig indstilling til livet og uddannelse. De bruger sociale medier til at fremme bevidsthed, og udtrykke deres holdninger og bekymringer. Generation Z har oplevet økonomisk usikkerhed som følge af økonomiske kriser og har tendenser til at fokusere på økonomisk stabilitet og bæredygtighed. De karakteriseres ofte som værende uafhængige og selvhjulpne og for nogens vedkommende med en vis form for

iværksætterånd og ønske om selv at skabe egne muligheder og karriereveje (Seemiller & Grace, 2017). Generation Z har således også nogle grundlæggende træk i forhold til studieforhold: Deres opmærksomhed er endnu kortere end deres forgængere, Millennials/ generation Y, og deres forventning om hurtige svar og informationer er høje (Shatto & Erwin, 2016). I universitetsmiljøet viser internationale studier, at de har en forventning om, at uddannelserne “plejer” dem og understøtter deres succes (Therrell & Dunneback, 2015).

Van Hauen (2024) påpeger i en dansk kontekst, at generation Z er vokset op i familiedemokratier, hvor de har haft stor beslutningsret. Derfor respekterer de oftest personlige egenskaber og faglighed højere end stillingshierarkier. Det betyder, at de i undervisningen efterspørger *autentiske undervisere*, hvis de skal følge denne. Det, der betyder noget for dem i forhold til relationer, er, hvad den enkelte kan bidrage med til fællesskabet.

Generation Z orienterer sig typisk i frie fællesskaber, der er baseret på tillid, men generationen er også præget af FOMO (Fear Of Missing Out), og deres største udfordring er frygten for at vælge det forkerte, hvorfor de nogle gange slet ikke vælger noget eller bare ikke får færdiggjort det, som de er i gang med. Mange unge er derfor pressede, og der er

mange, der lider af psykiske ubalancer (Coe et al., 2023; Hauen, 2024).

Omsorg fra undervisere spiller en afgørende rolle for generation Y- og Z-studerendes akademiske succes og trivsel. Ved at udvise omsorg kan undervisere bidrage til at fremme engagement og motivation blandt studerende, mens mangel på omsorg kan have negative konsekvenser (Miller & Mills, 2019).

De studerendes forståelse af omsorg kræver ikke, at de bliver holdt i hånden, snarere handler det om den tilgang, som underviseren har til dem i undervisningen. De studerende fokuserer på, at underviseren inspirerer, inddrager dem og besvarer deres spørgsmål, samt at underviseren viser interesse for deres akademiske succes.

Undervisning i store auditorier kan dermed også opleves som omsorgsgivende for de studerende, idet det alene handler om de måder, hvorpå underviseren inkluderer de studerende i forelæsningerne og reagerer på deres feedback (Miller & Mills, 2019).

### Studereradfærd - ønsker og behov i en specifik uddannelseskontekst

Der er naturligvis store variationer blandt studentergruppen i forhold til ovenstående karakteristikker. Baseret på vores kendskab til de nævnte generationskarakteristikker

– og delvise forbehold, har vi fundet det vigtigt, at de suppleres med anden form for viden om mere lokale forhold, hvis de skal kunne bruges konstruktivt i uddannelserne. Derfor gennemførte vi, som nævnt, selv en undersøgelse af de studerendes forståelser af samt adfærd og strategier i deres uddannelser. Undersøgelsen var samtidig motiveret af vores egen tidligere forskning og undringer i egen undervisning, i forhold til de studerende, suppleret med vores oplevelser i forbindelse med supervision af yngre undervisere og deres erfaringer i undervisning og vejledning på universitetet. Alle steder har vi på tværs af uddannelser erfaret nogenlunde samme adfærdsformer blandt studerende. Eksempelvis er det et kendt og ikke nyt fænomen, at mange ikke møder op til planlagt undervisning, ikke læser og sætter sig ind i angivet materiale inden undervisningen, og at der er en del grupper, der oplever vanskelige samarbejdsprocesser i forbindelse med projektarbejdet.

Resultater fra vores undersøgelse viser, at selvom der på det *generelle plan* kan være generationsmæssige ligheder, så varierer besvarelsenerne i forhold til ønsker og behov i undervisningen. Det skal anføres, at de træk, der bliver præsenteret her, er gengivet i tabeller i bilag 4.

Der kan dog identificeres en række *sammenhængende behov*, der gør sig gældende

inden for den studenterpopulation, som vi ramte med undersøgelsen, hvilket er afgørende for forståelsen af studerende.

Generelt peger undersøgelsen på ønsker og behov for:

1. Tilrettelæggelse og organisering af studiet med fokus på 'work-life balance'
2. Effektiv anvendelse af teknologi, så det bliver lettere at skabe 'work-life balance'
3. Medbestemmelse, udvikling og meningsfuldhed
4. De studerende vil mødes og ses som mennesker
5. Plads til studiefællesskaber

De studerende ønsker at være sociale, samtidig med at de vægter deres studier og senere arbejdet højt. De søger mening i deres nuværende og fremtidige virke og ønsker at gøre en forskel i samfundet. Når man spørger dem om deres grunde til at vælge deres studie, svarer 69%, at de ønsker en "spændende karriere", 59%, at de er på Aalborg Universitet på grund af den problembaserede tilgang og 63%, at det var udsigten til et bestemt, "spændende fag". Generelt fremstår de studerende som meget bevidste om deres livssituation, og de stræber efter at optimere den for at opleve "det gode liv".

Dette understøttes af citater fra studerende, der beskriver deres forventninger til at have

fritid, undgå stress fra jobbet og uddannelsen samt opnå et meningsfuldt arbejdsliv, jævnfør følgende citater,

"Jeg er optaget af at have et godt liv, hvor jeg føler, at jeg gør en forskel... ...få et meningsfyldt arbejde, hvor jeg kan gøre en reel forskel. Jeg drømmer om ikke at arbejde for meget, men også at nyde livet med min søde partner, og have god balance mellem fritid og arbejde..." (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

"I am concerned about having a good work life balance and a well-paid job. I am concerned about doing what I enjoy without wasting my time on topics I don't consider interesting. ... I feel like some teachers are fully wasting everyone's time including their own." (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

Citaterne er eksempler på, at studerende har en forventning om, at universitetet støtter deres succes, som også påvist af Therrell og Dunnback (2015). De ser imidlertid ikke bare succes som at opnå en karriere, men også som at opnå work-life balance og meningsfuldhed.

## Hvad fungerer for de studerende?

Når de studerende bliver spurgt om faktorer, "der fungerer godt for dem som studerende", og "hvad en rigtig god dag på studiet er", fremkommer der ligeledes varierede

svar, hvilket understøtter den antagelse, at generationerne ikke kan kategoriseres ensartet, men *alene fungere som plejemærker* til forståelse af dem. Imidlertid er der elementer som går igen. Fremtrædende elementer er:

### Hvad der fungerer godt for dem som studerende:

- "Oplevelsen af faglig udvikling" (71%)
- "At jeg får mulighed for at påtage mig et ansvar i forhold til min egen læring" (64%)
- "Oplevelsen af personlig udvikling" (62%)
- "Spændende projektarbejde" (61%)
- "At undervisningen opfattes som meningsfuld" (58%)
- "At jeg oplever respekt og anerkendelse fra underviserne" (56%)
- "At jeg møder fagligt inspirerende medstuderende, som jeg kan samarbejde med" (53%)
- "At jeg oplever fleksibilitet i organiseringen, så jeg kan passe studiejob, interesser og omsorgsforpligtelser" (52%)
- "Forbindelse mellem studiet og en fremtidig karriere" (51%)

### En rigtig god dag på studiet for de studerende opstår, når:

- Underviseren er engageret og interesseret (81%)
- Der er et velfungerende samarbejde med medstuderende (78%)
- Der er et godt samarbejde i projektgruppen (69%)
- Der er et konstruktivt møde med vejlederen (65%)
- Underviseren formidler nyt og relevant indhold (55%)
- De er en del af et større fællesskab (52%)
- Dog oplever kun 15% en god dag med forelæsning uden dialog.

Svarene indikerer, at de studerende har ambitioner for deres uddannelse og forventer et miljø, hvor de omgås ligesindede, der også stræber efter en god og meningsfuld fremtid, og derfor kan fungere som gode sparringspartnere. Deres valg af en universitetsuddannelse er ikke tilfældigt, men udspringer af en vision om en fremtid, hvor de søger at opnå en sammenhængende tilværelse, hvor arbejdet ikke blot er en pligt, men hvor livet også indebærer meningsfuld beskæftigelse, samtidig med at der er tid til andet i livet. De ønsker at udvikle sig både fagligt og personligt og stræber efter at være hele mennesker.

‘Den gode universitetsstuderende’ definerer de ikke blot som værende fagligt dygtig. Sociale kompetencer anser de for at være lige

så væsentlige. Det samme gælder det at være i stand til at støtte medstuderende, deltage aktivt i undervisningen og være social. ‘Den gode universitetsstuderende’ defineres således som en studerende, som behersker work-life balance.

Denne karakteristik af de studerende kan i et vist omfang bruges til at forklare og forstå, hvordan både forskelligheder i social baggrund, som beskrevet ovenfor samt de studerendes forskellige præferencer kan hjælpe os som undervisere i vores forståelse og vurdering af deres adfærd, (mis)trivsel og frafald på uddannelserne og i undervisningen, og muligheder for gennem organiseringen af undervisningen at kunne tage højde herfor. Se kapitel 5, 6 og 7.

## 5 Overvejelser over læringsaktiviteter - Den pædagogiske og sociale dimension

Vi har i forrige kapitel beskæftiget os med de studerende, deres forskelligheder, adfærd og prioriteringer, og som det er fremhævet, er der ingen entydighed i disse forhold. – Studerende er forskellige. Alligevel er der nogle ting af mere generel karakter, som man bør være opmærksom på. Nogle af disse ting vil blive udfoldet i det følgende. **Dermed beskæftiger vi os med midtercirklen i den dynamiske didaktiske model.**

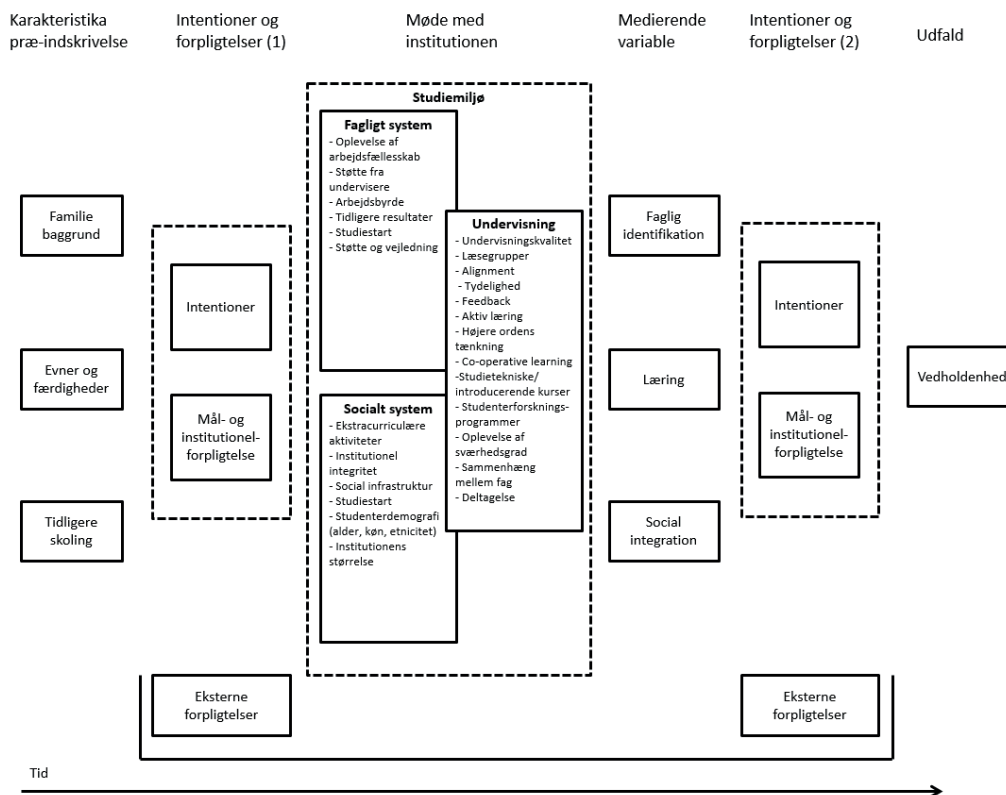
### Systemfaktorer, der har indflydelse på studerendes læring og trivsel

Som nævnt, er det som uddannelse og underviser vigtigt at holde sig for øje, at studerende ud over at have meget forskellige baggrunde og ressourcer og dermed betingelser for at deltage i uddannelse, også kan have forskellige motiver og formål med at tage deres uddannelse. Samlet set er det dog vigtigt for dem, at de gennemfører uddannelsen. Den amerikanske uddannelsesforsker,

Tinto (2017) peger på, at centrale faktorer for at dette kan ske, er den studerendes mål, motivation og vedholdenhed, og især motivationsdimensionen udfolder han, idet han her skelner mellem tre forhold, der påvirker denne. 1) Den studerendes oplevelse af selvtillid og tro på egne evner og muligheder for at klare sig (self-efficacy), 2) den studerendes følelse af at høre til i et fællesskab (en uddannelse, et studie, en gruppe af studerende) og det engagement, der kan følge deraf, 3) den studerendes oplevelse af, at uddannelsen er værdifuld, relevant og af høj kvalitet. Disse faktorer spiller sammen i forhold til at styrke eller svække studerendes motivation for at forblive på deres uddannelse. Fra uddannelsens side – og underviserens - må der derfor være stor interesse i organisatorisk at skabe rammer og studiebetingelser, der kan understøtte de forhold, der styrker studerendes motivation, herunder undervisernes ressourcer i at bidrage i det.

I en revideret version af Tintos sociologisk orienterede frafaldsmodel (Tinto, 1997) har Qvortrup et al (2018) uddybet de dele, der beskæftiger sig med de institutionelle fænomener og deres påvirkning på de studerende (ibid, p. 170). I vores sammenhæng er det især interessant at se på den del af modellen, der uddyber de vigtige forhold i den

studerendes møde med institutionen, nemlig studiemiljø, her opdelt i et *fagligt system*, et *socialt system* og *undervisning*, som dog netop – og det er en vigtig pointe – er det, der forbinder det faglige og det sociale system, og *dér hvor underviseren og vejlederen har mulighed for at påvirke og styrke studiemiljøet*.



Figur 7. Revideret og uddybet udgave af 'The institutional departure model' (Qvortrup et al, 2018, p. 170)

Særligt her kan det være relevant at inddrage de studerende på forskellig vis, for at de studerende netop oplever at høre til. Det kan endvidere medføre, at de studerende oplever, at uddannelsen netop er værdifuld ved, at deres værdisættelse implementeres (Tinto, 1997). Her bliver det blandt andet relevant at forholde sig til de forskellige generationers karakteristika (kap. 4), og den mangfoldige studenterpopulation, som ændrer sig igennem årene og dermed ikke nødvendigvis har samme værdisættelse som tidligere studerende.

Den pædagogiske opgave bliver derpå at styrke den faglige og den sociale dimension gennem undervisningens muligheder og aktiviteter. Hvilket behandles yderligere i de følgende afsnit.

### Fællesskaber - tilhør

Megen forskning inden for uddannelse og læring i videregående uddannelser beskæftiger sig med, hvordan studerende kan føle sig anerkendte og opleve fagligt engagement og meningsfuldhed gennem uddannelsen. Inkluderende læringsmiljøer med mulighed for oplevelse af tilhør og anerkendelse er en del af det, der peges på (Wulf-Andersen et al., 2023). Velfungerende fællesskaber spiller en central rolle, ikke blot for de fleste studerende men også for underviserne (Krogh & Jensen, 2020). Det karakteristiske ved sådanne fællesskaber er, at studerende arbejder med

fælles opgaver og forhandling af fælles mål, hvor gensidig afhængighed, fælles opgave-/problemløsning og fælles kontekst præger deres relationer (Wenger, 1998). *Et sådant fællesskab er det problem-baserede gruppearbejde et eksempel på, når det fungerer.* Men mange undervisere etablerer også andre typer fællesskaber med studerende omkring løsning af forskellige opgavetyper i forbindelse med undervisningen. Forudsætningen for, at det kan fungere, er, at der i fællesskabet eksisterer gensidighed og respekt, og at undervisere/vejledere fungerer som tydelige samarbejdspartnere, rammesættere og formidlere i relation til de studerende (Jensen og Krogh Kjær-Rasmussen, 2017).

Erfaringerne fra eksempelvis et projektarbejde, hvor der eksisterer gensidig forpligtelse til at støtte hinanden i læreprocessen kan videre udbredes til at omfatte et helt hold, f. eks. gennem kortvarigt samarbejde mellem underviseren og mindre grupper af studerende om udvælgelse og planlægning af undervisningsselementer, samarbejde mellem mindre grupper af studerende om at forberede og holde oplæg, undervisningsøvelser og lignende, hvor alle studerende er involverede med forskellige roller og opgaver i samarbejde med underviseren. Forskning og undersøgelser (Bovill, 2020, 2016; Jensen og Krogh Kjær-Rasmussen, 2017) viser, at studerendes oplevelser af at

få lov til at deltage og bidrage konstruktivt i meningsfulde relationer med medstuderende og undervisere kan styrke de studerendes følelse af at høre til og kunne klare sig igennem uddannelsesforløbet. Det handler om at skabe studiekulturer med respekt for mangfoldighed (diversiteten), for den enkelte og for fællesskabet. Tilgangen er inspireret af en orientering mod at se studerende som ressourcefulde fremfor ressourcetsvage. Rosenthal-effekten (Rosenthal, 1933) henviser til eksperimenter, der viser, at underviseres positive eller negative forventninger (forudindtagethed) over for forskellige elever/studerende har indvirkning på deres præstationer uanset deres potentiale for at lære. Det betyder f.eks., at hvis man vælger at se de studerende som dygtige og engagerede, og igennem undervisningen giver dem mulighed for at vise det, så vil det ofte have som konsekvens, at de bliver dygtige og engagerede. Det handler i sidste ende om, hvordan vi behandler de studerende. Vores egen forskning viser, at hvis man som underviser vælger at behandle de studerende som forskellige, og alle med ressourcer, og anvender eksempelvis læringsformer, hvor der er mulighed for at være i dialog og eventuelt samarbejde med de studerende, - så vil man ofte se dem udvikle sig gunstigt gennem uddannelsen.

Den brede vifte af studerende kan altså nås via organiseringsformer, der dels understøtter en fællesskabsorienteret studiekultur, dels lader den enkelte studerende få mulighed for at træde tydeligere frem. Det er imidlertid i den sammenhæng vigtigt at have et kritisk blik for, at der selv i tilsyneladende inkluderende studiemiljøer eksisterer en magtdynamik, de studerende imellem og mellem studerende og undervisere, som kan skabe ubalancer, påvirke deres oplevelser og dermed blokere for det, som den tyske sociolog Hartmut Rosa (2019) kalder resonante situationer, - det vil sige muligheder for, at studerende gennem undervisningen kan opleve, at de kan konnekte til den og - opleve meningsfuld læring (Krogh, 2023). Sådanne ubalancer er et aspekt, som man som underviser bør være bevidst om - og opmærksom på, og spørge ind til, hvis man oplever, at en gruppe af studerende ikke fungerer hensigtsmæssigt. Den bedste måde at håndtere dette på er ganske enkelt ved at spørge ind til deres oplevelser af undervisning og til samarbejdet i en gruppe - samt deres oplevelser af samarbejdet med underviser/vejleder.

### Samskabelse som organiseringsform

Tilgange med studerende som aktive og samarbejdende parter i uddannelse er en del af en verdensomspændende tendens, der har bredt sig de sidste 10 år, - blandt andet med

organiseringen omkring initiativet, 'Students as Partners' (Matthews, 2017) og etableringen af The International Journal for Students as Partners. Samskabende undervisnings- og læringsprocesser (f.eks. Bovill et al., 2015; Jensen & Krogh Kjær-Rasmussen, 2017; Cook-Sather et al., 2018) er gode eksempler på, hvordan det kan lade sig gøre at skabe engagerende og meningsfulde læreprocesser. Disse tilgange bryder med figuren af den studerende som 'forbruger' (Cook-Sather & Felten, 2017; Healey et al., 2014) og ser læringssituationer som gensidige og gavnlige for både undervisere og studerende (Matthews, 2017). Disse tilgange kræver dog, at underviseren har dyb faglig indsigt og overblik, menneskeforståelse og mod på at nedbryde mere traditionelle rollefordelinger mellem underviser og studerende, og kan se læringsfordelene i det (jf. ovenstående kapitel 3 om, hvad skal vi forberede de studerende til) samt er i stand til at kunne indgå i samarbejde med de studerende om at løse eventuelle konflikter og usikkerheder. Den undervisertilgængelighed, dette indebærer, kan endvidere bidrage til at gøre læringsmål og -metoder transparente og minimere risikoen for den usikkerhed, som mange studerende oplever. For underviserens vedkommende drejer det sig dels om at kunne – og turde – afgive en del af kontrollen med undervisningen, dels om samtidig at være ansvarlig ift. at der arbejdes frem

mod de overordnede mål og formål med undervisningen (Iversen et al, 2015 og 2023). Underviseren skal således turde påtage sig rollen som alene rammeskabende og tillade samskabelse med de studerende, med et vist niveau af uforudsigelighed, for at meningsfuldhed og resonans har muligheden for at opstå, hvorved god og relevant læring kan ske.

Samskabelse kan foregå på en række forskellige måder, eksempelvis gennem samarbejde mellem studerende og undervisere om stillingtagen til undervisningens indhold, undervisningens metoder og dens organiseringsformer. Det kan endvidere dreje sig om forskellige grader af inddragelse af studerende i rollen som (med)undervisere, studerende som feedbackgivere til henholdsvis undervisere og medstuderende, og studerende som medforskere og medforfattere på forskningspublikationer. I international sammenhæng ses følgende begreber for studerendes aktive deltagelse i undervisning og undervisningstilrettelæggelse, se eksempelvis 'Active Student Participation' (Bovill, C., and Bulley, C.J., 2011) og 'Students as Partners' (Alison Cook-Sather, Kelly E. Matthews, Anita Ntemc and Sandra Leathwick, 2018).

På CEMUS (The Centre for Environment and Development Studies), Uppsala Universitet, udbyder man uddannelser,

hvor undervisningen i vidt omfang foregår i samarbejde med studerende og med forskere og undervisere som rammesættere og eksperter bag de forskellige aktiviteter (se f.eks. Tong, Standen & Sotiriou, 2018). Også på Aalborg Universitet eksperimenteres der i undervisningen på lignende måder inden for rammen af begrebet 'co-creation', med samarbejde med studerende omkring undervisningen, bl.a. også inspireret af erfaringer fra den problemorienterede projektarbejdsforms stærke fokus på 'deltagerstyring', som den praktiseres omkring den problem-baserede gruppearbejdsform – og som 'motivations driver' for dyb læring (Chemi & Krogh, 2017, Jensen & Krogh, 2017).

### 'Kindness' i videregående uddannelse

En lavthængende (og ikke ubetydelig) frugt er måden, som vi møder de studerende på. Clegg og Rowland (2010; 2013) argumenterer i artiklen "Kindness in pedagogical practice and academic life" for, at undervisning bør have et stærkere fokus på 'kindness' som en form for modsvar til den velkendte elitære top-down formidlende tilgang, som fortsat præger dele af universitetsverdenen. De fremhæver, at dette allerede praktiseres af mange undervisere i dag, men at dette ikke bliver synliggjort og dermed værdsat i evalueringer fra systemernes side på trods af, at det kan have stor betydning for studerendes oplevelser

af kvaliteten. Især i relation til videregående uddannelse kan 'kindness'-begrebet for nogle forekomme malplaceret og vanskeligt at forene med akademiske og kognitive/intellektuelle krav og værdier. Begrebet repræsenterer en grundlæggende humanistisk tilgang til sociale relationer som udgangspunkt for at understøtte de studerendes udvikling og læreprocesser i alle uddannelseskontekster, *- uafhængigt af det faglige felt*. Vigtigt er det dog at fremhæve, at der hverken er tale om en sentimental eller terapeutisk tilgang til pædagogik, da begrebet forholder sig til både de kognitive og de affektive aspekter af sociale handlinger. En central forudsætning for at udøve 'kindness' er, at man forsøger *at se tingene fra den studerendes perspektiv*, velvidende at man i denne proces *ikke* bør antage, at man bedre end den studerende ved, hvad denne har behov for (Clegg & Rowland, 2010), *men at man ønsker at støtte den studerende i den videre proces på den studerendes præmisser*. I dette ligger også en understregning af, hvor betydningsfuldt det er, at den studerende oplever at blive set, anerkendt og respekteret som selvstændigt og vidende individ. Med baggrund i empiriske data underbygger forskerne, hvordan studerende motiveres af at opleve at kende deres underviser og at få tilbagemeldinger fra denne. Undersøgelsen viser samtidig, at de studerende generelt har en forståelse af, at en underviser kun har en begrænset 'tid til én-til-én' kontakt, hvilket

giver dem en fornemmelse af, at undervisere ikke har ubegrænset tid (Clegg & Rowland, 2010; 2013). Dette betyder på den ene side, at studerende er opmærksomme på det tidspres, som også undervisere kan være underlagt, og på den anden side, at de kan opleve sig anerkendt og værdsat, når undervisere faktisk bruger tid sammen med dem.

Overordnet viser forskning, at en 'kindness'-underviser typisk fremstår som en effektiv underviser, der formår at se de studerende som individer og *ikke bare et nummer blandt mange*. Forskerne fremhæver dog, at 'kindness' i undervisning *ikke* skal forveksles med eftergivenhed, så man slækker på de faglige krav, men at det derimod karakteriserer

undervisere, som går ind og støtter de studerende ved at udvise forståelse for dem og deres individuelle selvrealiseringsprojekter og faglige udvikling. Clegg og Rowland påpeger, at værdien af kindness endnu ikke har fået stor fokus og ikke anerkendes som værdiskabende i universitetsverdenen. I 2023 er der imidlertid flere og flere universiteter som introducerer 'kindness'-begrebet i deres praksis, f.eks. Stanford's Center for Compassion and Altruism Research and Education, og UCLA har åbnet The Bedari Kindness Institute. Hertil kommer forskningspublikationer som: *The Pedagogy of Compassion at the Heart of Higher Education* (Gibbs, 2017).

## 6 Overvejelser over læringsaktiviteter

### - Betingelser for god og relevant læring og udvikling

Dette afsnit indeholder argumenter for og giver anbefalinger til, hvordan det via uddannelsesmæssige tiltag og underviseres forståelse af de studerende, er muligt at skabe hensigtsmæssige aktiviteter og processer for at understøtte læring blandt mangfoldigheden af studerende ved videregående uddannelser. Det vil sige, hvordan man kan organisere undervisning, der, med argumenter, fremhævet i ovenstående kapitler in mente, og med *en anerkendende tilgang* inddrager de studerende, og sætter deres forskellige forudsætninger og interesser i spil i undervisningen, og således understøtter deres læreprocesser. Dette naturligvis med det mål for øje, at uddannelsens læringsmål og progression nås.

**Dermed går vi tættere ind i den midterste cirkel i den dynamiske didaktiske model.**

De forrige kapitler fremhæver betydningen af at være bevidst om og at have fokus på de studerende og deres forskelligheder og

ressourcer, - på, hvad de *overordnede mål* med videregående uddannelser er, og hvordan de kan oversættes og forstås i forbindelse med planlægning, organisering og gennemførelse af undervisning. Det vil sige den didaktiske dimension med de mange faktorer, der er i spil i alle læringssituationer og som karakteriserer den kompleksitet, der er til stede i alle uddannelsesmæssige situationer. Didaktikken benævnes ofte også 'teorien om undervisning' – jf. modellen (kapitel 2) som den blev introduceret indledningsvis og nu gentages i dette kapitel.

Desuden er det ovenfor blevet beskrevet, hvad der i den uddannelsesmæssige kontekst skaber gode forudsætninger for, at læring kan finde sted.

Med henvisning til afsnittet om de studerende og deres forskellige baggrunde (kapitel 4) er det vigtigt at fremhæve, at vi skal være opmærksomme på ikke at misforstå de studerende, der umiddelbart ser ud til at

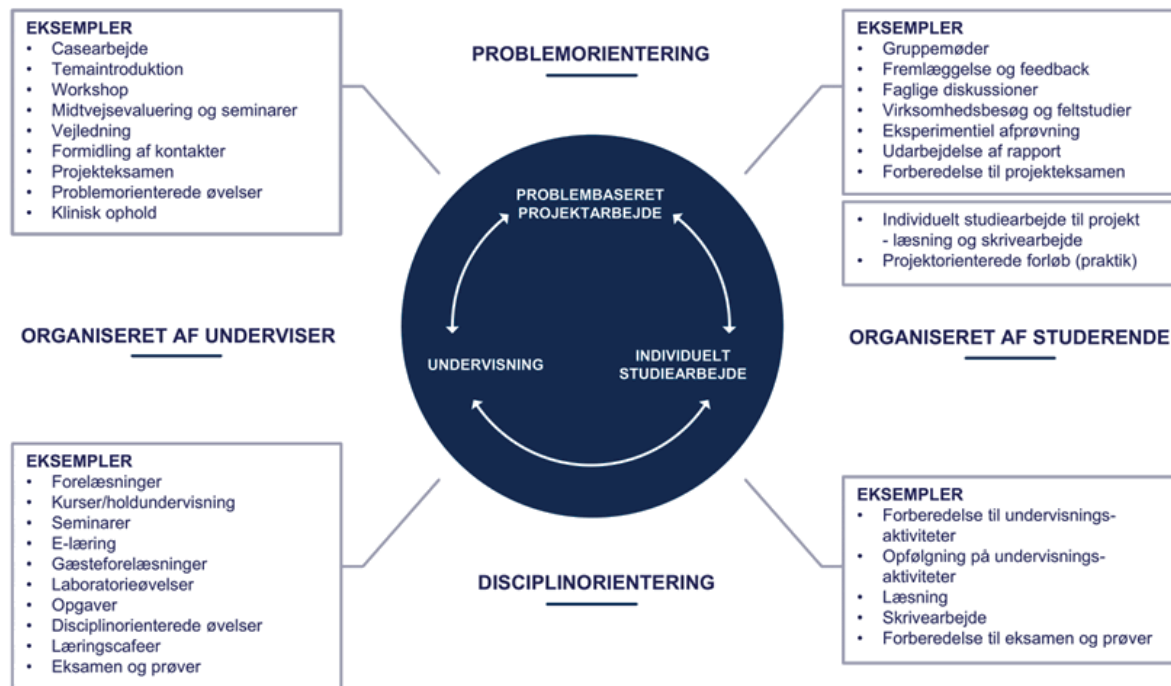
have anderledes tilgange til studiet end det, vi forventer og ønsker os som undervisere. De fleste er dygtige og ambitiøse – men, som fremhævet i kapitel 4, har nogle af forskellige årsager, ofte brug for lidt mere hjælp til at forstå, hvad der forventes af dem, og hvordan man studerer ved et universitet. Dette er især fremherskende på de første semestre af hhv. bachelor- og udvalgte kandidatuddannelser. Desuden viser kapitel 4, at der er generelle træk, der træder frem, når man ser på de yngre generationer af studerende og deres tilgange til at studere. - Det er her, vi som undervisere kommer ind, - det er her, hvor det er vigtigt, at vi forsøger at forstå og anerkende de studerende og de ressourcer, udfordringer, forskelligheder og ønsker, de repræsenterer – og hjælper dem i den proces. Herudover er der ovenfor fremhævet mange fordele for os undervisere ved at samarbejde med – og aktivere de studerende i trygge og anerkendende fællesskaber, hvor alle har mulighed for at støtte hinanden i læreprocesserne, og hvor de har mulighed for at byde ind med deres forskellige faglige og personlige forudsætninger og ressourcer. Med baggrund i argumenter i ovenstående kapitler, er det vores erfaring, at det er muligt at rammesætte læringssituationer, der både hjælper de studerende i at forstå studiet og deres andel af ansvaret, fremme studiemiljøet (på trods af ofte oplevede manglende tidsmæssige ressourcer), og i sidste ende gøre

det både lettere og sjovere at undervise og vejlede dem. I den sammenhæng er det vigtigt også at understrege underviserens centrale rolle som tydelig rammesætter af enhver uddannelsesaktivitet, ved at *være tydelig i kommunikationen om*, hvad der er realistisk og muligt at gøre inden for de formelle uddannelses- og undervisningsmæssige rammer og de faglige elementer, der skal arbejdes med, - og at være tydelig og tilstede (om ikke fysisk, så kontaktbar) som den ansvarlige for undervisningen, - så de studerende ikke overlades til selv at finde ud af tingene.

### Eksempel på en studenterinvolverende model

På Aalborg Universitet er udviklet en model, der viser, hvordan studerende og undervisere gennem de forskellige organiseringsformer gennem et uddannelsesforløb tillægges forskellige ansvarsopgaver. Forudsætningen for, at det kan fungere er, at underviserne gør de studerende opmærksomme på denne ansvarsfordeling på en måde, så det bliver tydeligt for dem, hvad de kan forvente af underviserne og hvornår de selv har det primære ansvar i uddannelsesopgaven. En forståelse af modellens budskaber blandt de studerende kan i et vist omfang medvirke til, at de får erfaring med at påtage sig ansvar gennem underviseres anvendelse af forskellige læringssituationer.

## AAU's studieaktivitetsmodel



Figur 8. Model udviklet i regi af Studieservice ved AAU

Forudsætningen for, at det kan lykkes, er dog, at undervisere har tydeliggjort disse forhold for de studerende og tydeligt vist dem, hvordan man kan studere og arbejde inden for rammerne af modellen.

Undervisere kan være pressede og udfordrede, da man som universitetsunderviser konstant er underlagt karriere- og performancekrav på mange parametre (forskning, publicering, hjemtagning af fondsmidler, administrative

opgaver, undervisning m.m.) (Krogh, 2023). Netop derfor er det vigtigt at finde måder, hvorpå de forskellige områder kan spille sammen, f.eks. forskning, undervisning og publicering, så undervisningen bliver mere interessant (og sjov) for både undervisere og studerende, samtidig med at det i længden kan bidrage til indfrielse af flere performancekrav for underviseren. Vores erfaringer er at ved at samarbejde med sine studerende om undervisningen, bliver man ganske klog på sin faglige viden og pædagogiske form via ofte skarpe spørgsmål fra de studerende (se f.eks. Jensen & Krogh, 2017). Samtidig kan de studerendes spørgsmål og den måde, de formuleres på, også give indblik i, hvor de studerende befinder sig fagligt og forståelsesmæssigt.

Som tidligere nævnt er det undervisernes opgave at medvirke til at sikre, at studerende bliver ganske godt forberedte til at kunne håndtere (arbejds-)livet på det fremtidige arbejdsmarked, hvor også usikkerhed kan råde.

Anbefalingerne her har til formål at vise, hvad der kan bidrage til at gøre undervisning spændende og relevant for de studerende i deres faglige og personlige udvikling – og, som nævnt, også for én selv.

## Underviserrollen

I dette afsnit vil vi beskæftige os mere specifikt med underviserens rolle.

*Undervisere er den afgørende medspiller i uddannelsesprocessen (Hattie, 2012, s. 25)*

Sådan skriver den australske uddannelsesforsker John Hattie i sin bog, *Visible learning for teachers – maximizing impact on learning* (2012). Bogen er et resultat af mange års meta-studier af elever og studerende, baseret på næsten tusind meta-undersøgelser af 50.000 enkeltundersøgelser og en ensartet visualisering af disse data med tilknyttede fagstatistiske ræsonnementer (Poulsen, 2014). Med baggrund i disse omfattende studier peger Hattie på argumenter og faktorer, der ser ud til at have afgørende betydning for, at studerende lærer. Den centrale faktor er ifølge disse studier, *underviseren*. Hvilket også underbygges af de studerendes svar fra vores egen undersøgelse (Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

Hattie opstiller i sin bog en liste over, hvad der karakteriserer passionerede undervisere ('expert teachers'), som han kalder dem, og hvad de kan. Som et meget centralt punkt fremhæver han, at de besidder en indædt tro på, at *alle* studerende kan lære det, der skal læres, hvilket indebærer en forståelse af, at 'intelligens' kan ændre sig, selvom nogle dog vil påstå det modsatte. Desuden indebærer det, at en underviser har respekt og viser passion for, at alle studerende kan

opnå succes uanset baggrund. Ifølge Hattie vil dette afhænge af måden, man som underviser behandler og interagerer med sine studerende og respekterer dem som lærende og som mennesker, ligesom underviseres omsorg og dedikation ifølge Hattie skal være tydelig for de studerende. Se også afsnittet om 'Kindness' tilgangen kapitel 5.

Hvis man skal følge Hattie's argumenter, betyder det, at man må gøre op med fastlåste for-forståelser af de studerende, idet det ifølge ham, og med reference til Rosenthal effekten - også kaldet Pygmalion-effekten (Rosenthal & Jacobson, 2023, reviewed) om den selvopfyldende profeti - kan have afgørende betydning for karakteren af studerendes uddannelsesmæssige succeser.

Hattie's studier relaterer sig til forskellige niveauer af uddannelsessystemer, og specifikt har der, især i angelsaksiske lande, hvor der er tradition for, at det koster penge for de studerende og deres familier at studere, i mange år været megen fokus på at undersøge, hvordan der kan skabes god læring blandt studerende i universiteter og andre videregående uddannelser, som reaktioner på omfattende kritik af undervisningen. Denne tendens har senere bredt sig til Norden og Danmark med gradvis mere fokus på kvaliteten af undervisningen ved de videregående uddannelser. Af centrale inspirationskilder skal i den sammenhæng

nævnes uddannelsesforskerne Paul Ramsden (2003), John Biggs, (2003), Tang og Biggs (2007) samt Race & Pickford (2007), for blot at nævne nogle af dem.

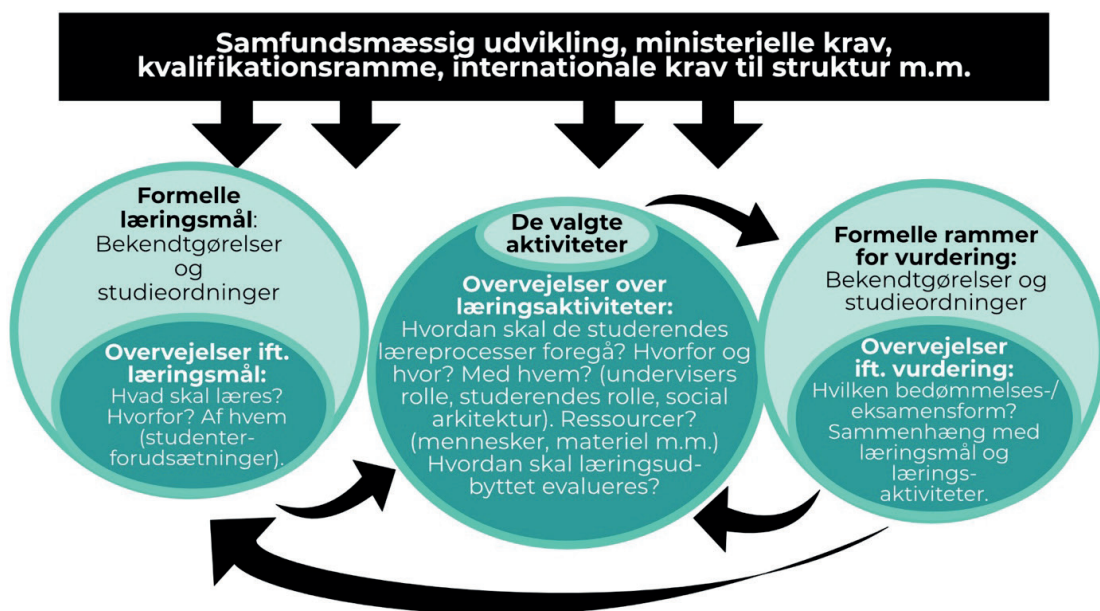
Vi ser et stærkt ønske om, at de studerende lærer det, der er hensigten, ligesom samarbejde med studerende om undervisningen fra flere sider fremhæves som stærkt motivationsbærende for deres aktive deltagelse i undervisningen og for deres læring. Det samme gælder undervisernes tilgang til de studerende med begreber som kindness og compassion (se kapitel 5), og med den amerikanske forsker Vincent Tinto (2017) ses desuden det komplekse samspil mellem strukturer og individer som en betydningsfuld kultur og parameter for, hvad der er muligt i forhold til studerendes oplevelser og læring i videregående uddannelser (kapitel 5).

Dette komplekse samspil fremgår ligeledes af den didaktiske model, som blev præsenteret indledningsvist, og som viser, hvordan de mange faktorer, der er i spil, gensidigt påvirker hinanden inden for givne samfundsmæssige, strukturelle og organisatoriske rammer med mennesker, undervisere og studerende som aktører i den struktur.

For kort at opsummere, så er måden hvorpå læringsmål er formuleret og forstås, sammen med viden om de studerende og deres forudsætninger, afgørende for underviserens

valg af aktiviteter og metoder gennem uddannelsen i de enkelte moduler og undervisningsgange. Det samme gælder for den/de måder, de studerende bliver vurderet på, idet den fase skal være afstemt (aligned)

med den måde, uddannelsesaktiviteterne og undervisningen har foregået på. Det er således underviserens faglige, pædagogiske og didaktiske kompetence, der er i spil, når disse afgørende valg træffes.



Figur 2. Dynamisk didaktisk model (inspireret af Klafki, 2002; Jank & Meyer, 2005; Him & Hippe, 2005; Dale, 2012; Biggs & Tang, 2007)

En ofte anvendt undervisningsform i dag er stadig den, hvor underviseren har rollen som den centrale formidler af faglighed – og med de studerende som mere eller mindre passive tilhørere, bl.a. forelæsningsformen. Dette, selv om den tiltagende fokus på de studerende og deres læring samt en tiltagende mængde af IT læringsprogrammer har ført til, at stadig flere undervisere i dag eksperimenterer med læringsformer, hvor studerende på forskellige måder er involveret (Barnett, 2015; Gibbs, 2017).

Formen med underviseren fysisk i centrum, understøttes dog ofte af måden, hvorpå mange undervisningsrum er indrettet med borde i rækker, bundet sammen med el-ledninger til de studerendes computere samt måden, som ressourcer til undervisningen bliver fordelt på med begreber som 'konfrontationstimer', osv. Disse forhold er med til at fastlåse et mere traditionelt syn på – og forventninger til – undervisningen, både blandt underviserne selv og nogle studerende. Der vil ofte således være et mismatch mellem, hvad de tror, de forventer – og rent faktisk foretrækker, når det kommer til stykket, hvad angår deres rolle i undervisningen (Krogh, Jensen & Hornbeck, 2023). I de ovennævnte kapitler er der mange argumenter for og referencer til forskning, der viser, at der er gode grunde til at ændre undervisning med mere involvering af de studerende. De engelske uddannelsesforskere

Barnett (2015) og Gibbs (2017) har gennem deres mangeårige forskning i universiteter og videregående uddannelser argumenteret for, hvorledes man helt grundlæggende bliver nødt til at ændre syn på uddannelser og deres funktion – og i den sammenhæng revidere pædagogikken.

Vi er ikke fortalere for, at undervisere ikke må formidle. Derimod mener vi, at det er vigtigt, at undervisere formidler centrale aspekter af fagligt indhold, oversigter og begreber, som rammesættende for studerendes yderligere udforskning og læring. Vi vil dog, som tidligere nævnt, fremhæve, at undervisning bliver spændende og lærerigt – også for underviseren, hvis man som underviser ønsker at ændre sine undervisningsmæssige strategier og læringsformer og indtænke de studerende som aktive med- og modspillere, dvs. studerende, der aktivt og positivt kritisk forholder sig til deres rolle i undervisningen og stiller spørgsmål til underviseren. Det koster dog lidt tid, mod, faglig-didaktisk forståelse og fantasi, især i starten.

Vi anbefaler, at man til det formål bruger den didaktiske model med dens elementer som *analytiske og handlingsorienterede pejlemærker* i forbindelse med planlægningen af undervisningen, uanset hvilke læringsformer, man ønsker at anvende.

Den komplekse situation med mange involverede parter og aspekter (jf. den didaktiske model og beskrivelserne af enkeltelementer i kapitlerne ovenfor) gør det næsten umuligt at pege på én enkelt undervisningsmetode som brugbar i enhver situation og kontekst. Derimod kan vi pege på, at ved, i forbindelse med planlægning og tilrettelæggelse at inddrage de mest centrale uddannelsesrelaterede principper, som vi har argumenteret for, kan føre til gode og hensigtsmæssige læreprocesser i enhver situation, så er man på vej til at finde metoder, der er relevante i egne uddannelser. Her henviser vi til den forskningsbaserede viden om betydning af fokus på de studerende og deres forskelligheder, samarbejde med dem og anerkendelse af dem som vidende og med ressourcer (og ikke det modsatte, som ofte er dominerende tilgang i uddannelser), transparens om læringsmål og valgte læringsmetoder og etablering af understøttende studiemiljøer, der er blevet formidlet igennem de ovenstående kapitler.

Med inspiration fra Ramsden (2003 s. 86-87) og Hattlevik (2018) fremhæves herudover følgende generelle principper om: **Den gode og professionelle underviser**, som

- *Starter med at undersøge læringsmålene, relateret til eget fagområde. Det vil sige, hvad skal de studerende lære og på hvilket*

niveau. Læringsmålene er beskrevet i studieordningerne som viden, færdigheder og kompetencer (se kapitel 3). Niveauerne for det, som de studerende skal lære, bør være styrende for valg af læringsformer og drøftet (helst) i samarbejde med kolleger, der underviser samme sted. Der er inspiration at hente i SOLO-taksonomien, som den er præsenteret i kapitel 3.

- *Finder samtidig ud af, hvad det er for nogle studerende, som man vil møde i undervisningen, - herunder f.eks. hvad de bringer med sig af viden og erfaringer på området fra tidligere undervisning. Naturligvis må der bruges mindre tid i den fase, hvis man kun skal undervise et hold studerende ganske kort tid / få gange. Men kort og godt, så er dét at vise de studerende, at man interesserer sig for dem og ønsker at lære dem at kende, bl.a. ved at tale med dem og anvende undervisningsformer, hvor man kommer tættere på dem, og et godt læringsmiljø med plads til at 'fejle' hensigtsmæssige rettesnore. (Se i øvrigt Hattie's karakteristik af 'ekspert'-underviseren ovenfor).*

Ramsden (2003), skriver om undervisning, der virker, at underviseren *gør det tydeligt og klart, hvad der skal læres, hvorfor det skal læres og på hvilket niveau, det skal læres*. Dette relaterer sig til de formelle rammer og underviserens overvejelser i forhold til modellens venstre

cirkel, men her med et fokus på betydningen af, at de studerende selv forstår, hvad de formelle krav omhandler og indebærer, samt hvordan indholdet relaterer sig til den samlede uddannelse.

I relation til den midterste cirkel peger Ramsden på, at den gode undervisning opstår, når underviseren *tilpasser undervisningen efter de studerendes faglige niveauer*, det vil sige at have opmærksomhed på at *finde ud af, hvad de studerende har misforstået* og forsøge at *forklare det enkelt* samt fokusere på *nøglebegreber*. I processen er det vigtigt at give bedst muligt *feedback* på de studerendes arbejde. Den positive funktion af feedback til studerende er fremhævet i kapitel 8. I undervisning, der virker, *opmuntrer* underviseren de studerende *til at blive selvstændige* og *anvender undervisningsmetoder og opgaver*, som kræver, at de studerende gør en indsats for at lære indholdet grundigt, samarbejder med medstuderende og påtager sig ansvar for egen læring.

I forhold til den højre cirkel i modellen anvender underviseren *bedømmelsesmetoder*, som *'måler' det, som man ønsker*, at de studerende lærer. Det vil sige, at de valgte metoder dels relaterer sig til den venstre cirkel (de formelle læringsmål), dels konkret giver studerende mulighed for at demonstrere netop dette.

Om underviserens egen faglighed og udvikling peger Ramsden på, at i den gode undervisning viser underviseren *ægte interesse og engagement for viden inden for sit fag*, og har et stort ønske om at dele den med sine studerende. Underviseren *gør indholdet interessant og stimulerende*, og tilstræber at *forbedre sin undervisning ved at lære af de studerende*, det vil sige, lytte til de studerende og evaluere egen undervisning (se mere herom i kapitel 7) samt lade sig inspirere af *uddannelsesforskningen*. I relationen til de studerende viser underviseren *respekt og omsorg*.

Det skal nævnes, at Ramsdens anbefalinger er baseret på mange hundrede undersøgelser ved universiteter verden over, gennemført af uddannelsesforskere og ledere, hvor *både studerende og undervisere* er blevet bedt om at beskrive den gode undervisning (Ramsden, 2003).

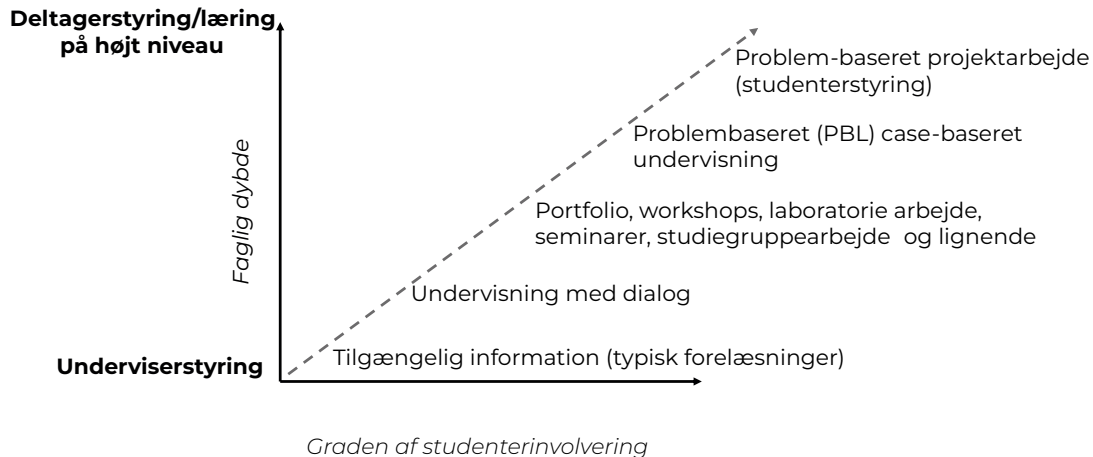
Vi har argumenteret for potentialerne i form af studerendes motivation og udbytte af undervisningen ved at involvere og samarbejde med dem i alle former for undervisning. De studerende bliver ganske enkelt indirekte *'tvunget'* til at påtage sig et ansvar, - som gradvist kan udvikle sig jo længere de kommer i uddannelsesforløbet.

Det betyder ikke, at det ikke i perioder vil være nødvendigt med underviserpræsentationer (forelæsninger og oplæg), afhængig af, hvilken funktion de skal have i de studerendes læreprocesser. F.eks. giver det god mening, at en underviser laver en overbliksskabende præsentation, forklarer typisk vanskelige begreber og metoder og lignende, – helst forudgået af, at de studerende selv har arbejdet med at sætte sig ind i fagligt materiale på forhånd. I den sammenhæng kan der med fordel henvises til Dreyfus og Dreyfus (1988), der har udviklet en model, der viser afstanden mellem at være novice i et fag/felt til at være ekspert, og de processer og faser, som novicer typisk må bevæge sig igennem, for at nå et forventet højere læringsniveau. Uden her at gå dybere ind i modellen, men blot henvise til den, vil vi fremhæve, at en underviser ofte for studerende fremstår som ekspert inden for det

område, der undervises i. Hvis ikke man som underviser er bevidst om dette forhold og har skabt et trygt læringsmiljø, hvor de studerende vover at stille spørgsmål, kan det komplicere læringen for de studerende, idet der typisk vil være en masse implicit viden, knyttet til ekspertviden, som ikke er tydelig for dem.

Nedenstående figur illustrerer sammenhæng mellem niveau for studerendes læring og undervisningsformer. F.eks. viser Y-aksen, at læring på højeste niveau ofte forekommer inden for den problemorienterede, deltagerstyret tilgang, med underviseren som vejleder, da de læreprocesser, der foregår her, ofte vil være de samme, som forekommer i forskningsprocesser. X-aksen illustrerer grad af de studerendes involvering og aktive handlen i læreprocessen.

### Sammenhæng mellem brug af undervisningsformer, graden af studenterinvolvering og læringsudbytte



Figur 9. Sammenhæng mellem graden af studenterinvolvering og faglig dybde (Krogh, Stentoft, Emmersen og Musaeus, 2013)

### Forskningsbaseret undervisning

Vigtigt er det dog at fremhæve, at der i universitetsverdenen er en særlig forpligtelse til at praktisere *forskningsbaseret undervisning*, hvilket kan udlægges på forskellige måder. Mai, Glerup, Dahler-Larsen og Ørsted (1997) refererer til fire forskellige måder at forstå og forklare forskningsbaseret undervisning på:

1. Undervisningen er reproduktion af viden og foreliggende forskningsresultater
2. Undervisningen er tilknyttet et forskningsmiljø i den forstand, at der forskes og undervises i det samme faglige og institutionelle miljø
3. Underviseren forsker aktivt inden for det område, vedkommende underviser i, og sørger for at lade forskningen befrugte sin undervisning
4. De studerende lærer at arbejde forskningsmæssigt gennem samarbejde med praktiserende forskere.

I den forstand kan man argumentere for, at jo højere op i hierarkiet af undervisningsformer, man kommer ifølge ovenstående figur 9, jo tættere vil de studerende ideelt set befinde sig i samarbejde med udøvende forskere, – og dermed have mulighed for at lære af og med dem. Den problem-baserede projektarbejdsform kan i den sammenhæng defineres som den ultimative mulighed for at tilegne sig viden på højt niveau inden for et fagligt felt, idet den foregår i et samarbejde mellem ofte studerende indbyrdes og med en vejleder, der typisk har forskerstatus. (Se bilag 1 med link til centrale principper for den problemorienterede projektarbejdsform, som den praktiseres på Aalborg Universitet)

Som det ligeledes fremgår af figur 9 ovenfor, er der flere grader af måder, studerende kan aktiveres på i undervisningen. Det vil føre for vidt her at gennemgå mere detaljeret, hvordan man tilrettelægger undervisningen med anvendelse af de i modellen nævnte læringsformer – og med fokus på de studerendes medvirken. Der vil derfor i bilag 1 blive henvist til materiale, man med fordel kan læse og blive inspireret af.

## Students as Partners og Co-Creation-strategier

For en udfoldelse af begreberne, Students as partners og Co-creation og deres potentialer henvises også til kapitel 5. Der kan arbejdes med samarbejdende processer med studerende i vekslende omfang, afhængig af, hvilke læringsmål og på hvilket niveau, det skal foregå. Men uanset hvor meget studenterinvolvering, man som underviser ønsker at praktisere, er den væsentligste forudsætning, at de *studerende aldrig må være i tvivl om de overordnede rammer, som den/de uddannelsesmæssige aktiviteter (læringsformerne) skal foregå indenfor*. Det er altid underviserens pligt at sikre, at de studerende ikke er i tvivl. Når vi har arbejdet med undervisning med omfattende studenterinvolvering på f.eks. 1. semester af en BA-uddannelse, har vi udarbejdet klare retningslinjer, en form for *instrukser* for, hvad der skal foregå – og hvad der forventes af de studerende og deres roller, idet mundtlig overlevering alene sjældent huskes. Desuden har underviserne været let tilgængelige (hvis ikke fysisk, så på mail), hvis tvivlsspørgsmål opstod. Forskning viser, at de studerendes læringsudbytte for de flestes vedkommende vokser betydeligt, pga. oplevelsen af øget ejerskab og engagement i forhold til, hvad der skal ske (se f.eks. Jensen og Krogh, 2017).

| Kategori                                                                                             | Ledet af undervisere                                                                                                                 | Samarbejde med studerende (co-creation)                                                                                                                                  | Ledet af studerende                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Organisering (beslutninger og ledelse af undervisningens overordnede rammer i organisationen)</b> | Råd og teams, hvor ledelsen/underviserne diskuterer og beslutter rammerne for og organiseringen af uddannelsesmæssige aktiviteter.   | Studerende inddrages i beslutninger i teams sammen med undervisere (evt. ledelsesrepræsentanter).                                                                        | De studerende er centrale i beslutningsprocesserne (den ultimative studenterstyring, som ses ved visse uddannelser).                                                                                                                                                      |
| <b>Undervisning (studieordning, uddannelsesdesign og udvikling)</b>                                  | Underviseren er alene ansvarlig for planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.                                      | Studerende og undervisere planlægger og evaluerer undervisningen i fællesskab.                                                                                           | De studerende er ansvarlige for planlægning og gennemførelse af undervisningsaktiviteter (med eller uden deltagelse af undervisere).                                                                                                                                      |
| <b>Praksis (metoder og kommunikation på det udøvende niveau)</b>                                     | Underviseren er den centrale leder af aktiviteterne. Studenterbidrag kan accepteres, men undervisningen er primært underviserstyret. | Undervisningen gennemføres i tæt samarbejde med de studerende. Den følger planlagte rollefordelinger, hvor studerende har en central rolle på lige fod med underviseren. | De studerende producerer analoge og digitale materialer, initierer og faciliterer aktiviteter og skaber på den måde selv deres viden. Underviseren fungerer som vejleder 'on time' ved siden af dem. Denne tilgang ses bl.a. i den problemorienterede projektarbejdsform. |

Figur 10. Inspireret af Iversen, Jensen, Krogh og Pedersen. 2023

Figuren viser forskellige grader af studenteransvar, som forhåbentlig kan inspirere undervisere i at træffe valg om graden af involvering af de studerende, og muligt udbytte som følge heraf.

Valget af metoder vil altid være en beslutning, der må tages af den pågældende underviser/undervisersteamet i forhold til den aktuelle situation, herunder hvor stort et ansvar,

man vil og kan pålægge de studerende i den sammenhæng. Derfor kan vi her i bookletten også kun pege på forskningsbaseret viden om undervisning og læring samt didaktiske principper for valg af metoder, og ikke mindst underviserens centrale rolle og tilgang til de studerende, der kan medvirke til at skabe gode og inkluderende rammer for, at studerende trives og lærer det, der var hensigten med aktiviteten.

## 7 Studerendes anbefalinger til undervisere

De følgende anbefalinger fra studerende til undervisere stammer fra egen undersøgelse (Krogh, Jensen og Hornbech, 2023) og kan læses i forlængelse af principperne om den gode undervisning, nævnt ovenfor af Ramsden (2003).

Når vi spørger de studerende om deres forventninger i relation til fremtidens undervisning og universitetsliv, ser vi, at der ikke er én fast metode eller tilgang, der foreslås. Dog er der en grundlæggende konsensus om vigtigheden af som studerende at blive 'anerkendt som menneske', hvilket siger noget om deres forventninger til underviseres attitude over for dem.

"Nogle undervisere er mere personlige, og det er rigtig dejligt og motiverende. Ved andre er det meget upersonligt, og så føles det lidt lige meget og er meget umotiverende." (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

Variation i undervisningen forekommer at være en afgørende faktor for at kunne imødekomme flertallet af studerendes behov. Undervisningen bør derfor være varieret og inkludere forskellige metoder.

Det er vigtigt at forstå, at den gode underviser ikke nødvendigvis er den, der undgår at give kritik, men derimod giver den på en konstruktiv måde (Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

Studerende fremhæver også, hvordan teknologisk understøttet og hybrid undervisning er relevant for, at de kan have en velfungerende work-life balance (se ovenfor i kapitel 4). Selvom de prioriterer studiet højt, gør de også opmærksom på, at de er hele mennesker, som påvirkes af familieliv, studiejob etc. Der er derfor en forventning om, at teknologien inddrages for at gøre studiemiljøet mere fleksibelt. Desuden er der forventninger om, at den nyeste teknologi integreres i undervisningen.

"For at give mere fleksibilitet til studerende med jobs kunne hybride

undervisningsformer bidrage til, at den studerende bedre kan balancere begge dele. Derudover foreslås flere formative tests undervejs i undervisningen, så studerende får bedre feedback om deres præstationer. For eksempel kan en multiple choice-test i Moodle anvendes til at opsummere et emne eller lignende." (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

Klar rammesætning af undervisningen opleves som central for et velfungerende studieliv, eftersom den giver de studerende mulighed for at tage ansvar og være medskabende i deres egen læring.

"Det fungerer godt, når det er tydeligt defineret, hvad jeg kan forvente af den enkelte undervisningsgang, og hvilken forberedelse der er et must, og hvilken der er cherry on top, da forældreskab og pendling til uddannelse i høj grad handler om at prioritere". (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

Ved at have en varieret undervisningspraksis lægger underviseren op til, at de studerende kan lære på forskellige måder, samtidig med at forventningen til de studerendes aktive

deltagelse er i fokus. Disse perspektiver relaterer sig til både den venstre og midterste cirkel i modellen, hvor underviseren i sine overvejelser over undervisningsaktiviteter og -metoder bør forholde sig til de studerendes forudsætninger for at deltage.

Som nævnt, spiller underviseren en central rolle. Underviserens engagement og tilgang til undervisningen påvirker de studerendes forståelse og engagement, hvilket fremgår af følgende citat:

"Jeg kan tydeligt mærke, at nogle undervisere bærer det sociale/nære engagement, mens andre blot er til stede, fordi de skal være det. Det er tydeligt, hvordan dette kan påvirke dynamikken i undervisningen." (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

Det efterfølgende citat fra en studerende er et eksempel på, hvor stort fokus de studerende har på, at underviseren formår at behandle dem som mennesker og at støtte dem til at blive klar til den virkelighed de skal ud i.

"Jeg oplever at forskere viser afsky til studerende og u-interesse i læring. Jeg oplever..... for gammel og rigid tankegang." (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

Også underviserens evne til at skabe sammenhæng mellem fagets teoretiske fundament og at kunne skabe linket mellem undervisning og virkelighed, så de studerende kan arbejde videre i f.eks. en PBL-kontekst, opleves som central.

”Fantastiske undervisere, der kan forklare læringsmaterialet fra forskellige vinkler. Meget flinke, empatiske og nede på jorden. Gode til at inddrage deres erhvervserfaring i undervisning, hvilket er med til at give en sammenkobling mellem det teoretiske og praktiske.”  
(Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

Her relateres til den del af modellens øverste bjælke, der handler om den samfundsmæssige kontekst, som uddannelsen skal forberede til, enten mere generelt eller fagspecifikt.

Med henvisning til de studerendes anbefalinger fremstår Clegg & Rowlands (2010) argumenter for at inkludere ’kindness’ i undervisningen også særligt centralt for aktuelle generationer af studerende. Kindness forstået som at underviseren også er i stand til at se læringssituationen fra de studerendes perspektiv samt ser holistisk på deres livssituation (som et menneske), og ikke kun som endnu et nummer i rækken.

”Når underviserne opfordrer til, at man trækker stikket lidt og bare slapper af eller går en tur eller lige får strækket kroppen i pauserne (nogle gange de små ting). Men også at de tager sig tiden til at svare på de underlige og forvirrede spørgsmål, man har, og ikke nedgør det eller fejer det af, fordi de ikke kan se relevansen i spørgsmålet i forhold til det, der bliver undervist om.” (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

”Oplevet at blive støttet: De ønsker oprigtigt, at man får en forståelse for faget, og svarer derfor gerne på spørgsmål. De er forstående, når man har dobbeltbooket og derfor må gå i en pause, og jeg er sågar blevet tilbudt, at jeg kunne kigge forbi min undervisers kontor, hvis jeg efterfølgende havde spørgsmål til den del, jeg missede.

Modsatte: Underviser havde ondt bagi over, at man ikke var mødt til en tidligere forelæsning, hvorfor man ikke kunne få de uddybende svar på en case bearbejdet i plenum til den pågældende forelæsning.”  
(Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023)

Dette sammenholdt med Biggs' SOLO-taksonomi (2003) om afstemthed mellem studerendes forudsætninger og læringsmål, læringsformerne og bedømmelsesformerne, kan netop skabe et samarbejde omkring læringssituationen, hvor både den studerende og underviseren tager ansvar for en fælles udvikling. Dette kan som vist i kapitel 5 og 6 finde sted i både den forberedende fase og undervejs i undervisningen, og både omhandle forhandling af de konkrete læringsmål (modellens venstre cirkel), og hvorledes der skal arbejdes hen mod dem (modellens midterste cirkel).

"Der er nogle undervisere, der er meget dygtige! De viser interesse for optimal læring for os og yder vejledning i projekter m.m. ... og der er flere, der er åbne for forslag fra os og integrerer dem. Desværre er der også dem, der virker overbebyrdede og ikke prioriterer tid til de studerende ... Undervisere, der glemmer forelæsninger og er utilgængelige!" (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

"Dygtige til at skabe et miljø, hvor der er plads til kommunikation og spørgsmål både mellem studerende og mellem studerende og undervisere!" (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

Af citaterne fremgår det, hvor vigtigt det er for de studerende at blive anerkendt som ligeværdige individer. Det er betydningsfuldt, at underviseren gør en indsats for at skabe et godt miljø, hvor dialog og samarbejde kan finde sted. Studerende ønsker, at undervisere er tilgængelige og har tid til dem. Dette også for at understøtte socialisering ind i fagfeltet som potentielle fremtidige kolleger, som både universitetsloven (2023) og Ulriksen (2014) fremhæver.

De studerende efterspørger ikke en dyb relation til underviseren, derimod ønsker de et samarbejde, hvor underviseren tager sin del af ansvaret med engageret og relevant undervisning.

"Undervisere: En positiv og engageret undervisning, hvor underviserne formår at formidle komplekse emner på en forståelig måde og skabe en inspirerende læringsoplevelse, kan være en afgørende faktor for succes. Der er dog stadig en stor del af undervisere, som kører noget eget show / flow uden at betragte studerende." (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

I forhold til den sidste, højre cirkel, der omhandler bedømmelse og vurdering af de studerende, er det som tidligere anført,

vigtigt, at de studerende kender og forstår de formelle krav, der skal opfyldes. Endvidere, set fra studerendes side er der flere forhold, der kan hjælpe dem i et godt forløb i semesteret frem mod afslutningen og eksamen. Helt grundlæggende handler det om at få et samlet overblik over det enkelte forløb eller kursus, altså dét underviseren – måske i samarbejde med studerende - skaber gennem arbejdet med modellen fra venstre cirkel frem mod højre cirkel, samt at dette bliver anskueliggjort for de studerende.

”Ikke støttende – Hvis der ikke er struktureret undervisning og lektionsplan. Det ville være dejligt hvis alle undervisere (dem der kan, vel at mærke) ville give en lektionsplan i starten af semesteret, således at vi studerende har et overblik fra start af. Dette giver også muligheden for at læse frem i tid, planlægge og strukturere. Jeg ønsker at alle undervisere (dem der kan) laver et dokument, med lektion x, pensum x, muligvis dato x.” (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

”Vi har et fag som hedder ”XX”, der har ikke været styr på pensumoversigt, plan for timen osv. - der føler jeg ikke, at vi er blevet støttet af vores underviser eller

blevet gjort ordentlig forberedt til eksamen desværre... men det også den eneste negative ting, jeg har at sige.” (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

Det er altså det helt grundlæggende i undervisningsplanlægningen, de studerende efterspørger som udgangspunkt for at føle sig forberedt. Videre ønsker de studerende, at der kan tales om og spørges ind til eksamen, og det således kan afdramatiseres.

”Sommetider bliver eksamener taget alt for højtideligt. Forstået på den måde at de bliver italesat som ”ulven kommer”. Det bidrager til et mere stressende læringsmiljø og går ud over de studerende, som har sværest ved at følge med eller er mest nervøst anlagte.” (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

”Når man spørger ind til eksamen, og de kommer med konkrete og relevante svar, som man kan bruge til noget.

Når de er villige til at svare og uddybe deres svar, når man stiller dem et spørgsmål i pausen, selvom det tager to minutter mere, end hvad pausen varer.” (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

Endelig sætter de studerende pris på, at det, der er foregået i undervisningen på forskellig vis er fastholdt eller har resulteret i dokumentation, der efterfølgende kan trækkes på i forbindelse med eksamensforberedelse. Altså, at de valgte undervisningsaktiviteter (den midterste cirkel) også på den måde peger frem mod og understøtter arbejdet relateret til den sidste, højre cirkel – den formelle vurdering.

”Jeg har igennem hele universitetsperioden følt mig særdeles støttet af mine undervisere. Altid har man kunnet komme og stille spørgsmål og få rådgivning (Selvfølgelig som en gruppe, hvilket er forståeligt), samtidigt har det været herligt at kunne personligt stille spørgsmål efter endt forelæsning eller i pauserne, hvis man føler, man mangler uddybelse eller forståelse for et emne. Samtidig har deling af powerpoints, quizzer og eventuelle optagelser af forelæsninger været yderst behjælpelige allerede, og kan helt klart se mig benytte denne støtte til kommende eksamener.” (Studerende, i Krogh, Jensen og Hornbech, 2023).

De studerende efterspørger ikke en dyb relation til underviseren, derimod ønsker de

et samarbejde, hvor underviseren tager sin del af ansvaret med engageret og relevant undervisning. Opsummerende har de studerende i vores undersøgelse (op.cit.) følgende konkrete forslag:

#### Varieret undervisning

- Quiz
- Summøvelser
- Opgaver
- Gruppearbejde
- Tavleundervisning
- Sparring med underviser
- Inddragelse af virkeligheden
- Teknologisk understøttelse
- Hybrid undervisning

#### Rammesætning

- Opsætning af forventninger til de studerende
- Klare rammer
- Formål med undervisningen

#### Undervisere

- Engagerede undervisere
- Tilgængelige undervisere
- Skabelse af basisforståelse
- Link mellem undervisning og virkelighed
- Grundlag for at de studerende selv kan arbejde videre

I næste afsnit vil vi give henvisninger til, hvordan man via hensigtsmæssig evaluering (bl.a. formativ feedback til de studerende) hele tiden kan blive klogere på, hvad der virker i undervisningen.

## 8 Overvejelser i forhold til vurdering.

### Bedømmelse som summativ og formativ evaluering

Begrebet 'summativ' henviser til bedømmelser (evalueringer), der typisk gives i form af enten tal eller bestået/ikke bestået som den afsluttende og opsamlende funktion jf. formelle rammer som bekendtgørelser og studieordninger. Begrebet 'formativ' henviser derimod mere til den fremadrettede og formative tilbagemelding, som kan gives undervejs i et undervisningsforløb i form af feedback, og som supplement til en summativ evaluering, og som peger på forbedringsmuligheder. **Hermed befinder vi os så inde i den højre cirkel i modellen.**

Formativ evaluering er specifikt designet til at generere feedback til studerende vedr. deres præstationer med det formål at kunne forbedre og accelerere læring (Sadler, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Formålet er at skabe empowerment hos de studerende. I bilag 1 (ressourcesiden) er der link til artiklen, *Formative assessment and self-regulated learning:*

*a model and principles of good feedback-practice,* skrevet af Nicol & Macfarlane-Dick.

Generelt er bedømmelser (vurderinger af studerendes læring) et yderst kraftfuldt element i uddannelserne, ikke mindst for de studerende, og fortjener egentlig en del mere plads til at blive udfoldet og diskuteret, end der er plads til i denne booklet.

I stedet for henviser vi til gode og relevante referencer, hvor man kan læse uddybende om dette område. Her vil vi alene fremhæve generelle forhold, som man bør være opmærksom på i bedømmelses-/vurderingssituationer.

Som det fremgår af den dynamiske didaktiske model i kapitel 6, er bedømmelsesperspektivet indlejret her som et væsentligt, afsluttende element i uddannelses- og læringsforløb, men også som et element, hvor der indhentes viden og erfaringer, der kan pege frem mod fremtidig udvikling og forbedringer. **Pilene i didaktikmodellen angiver dette dynamiske**

**forhold.** Bedømmelser har til formål at sikre, at de studerende via forskellige faglige og pædagogiske handlinger fra studiets og underviserens side og via de studerendes egen indsats har kunnet indfri de læringsmål, der var hensigten med et forløb (et kursus/et modul/et semester). – Det store spørgsmål er, hvordan man kan organisere og gennemføre valide eksamener. Det vil vi som nævnt ikke behandle her, men vi anbefaler at læse Leth Andersen et al. (2013). Se reference på Ressourceside i bilag 1.

Vi vil dog fremhæve vigtigheden af, at studiet og underviserne forholder sig til spørgsmål om vigtigheden af at organisere bedømmelsesformer, der så vidt det er muligt sikrer fairness i situationen, og at disse hensyn bliver inddraget aktivt i de pædagogiske og didaktiske overvejelser over, hvilke studie- og undervisningsaktiviteter, der bør anvendes til at stilladsere de læreprocesser, der kan føre frem til, at de studerende kan indfri de definerede læringsmål, og til at de studerende kan demonstrere dette på den måde, som bedømmelsesformen lægger op til. Det er ligeledes vigtigt, at disse forhold er forklaret til de studerende, hvilket kan afmystificere bedømmelsesprocessen for de studerende og dermed fritage studerende for ufrugtbare bekymringer.

Når det f.eks. er specificeret, at studerende forventes at have opnået viden på det unistrukturelt niveau (det næst-laveste

niveau jf. SOLO-taksonomien, se kapitel 3), er det vigtigt, at undervisningen har været tilrettelagt, så den lagde op til læring på det niveau. Dette princip gælder for alle læringsniveauer, herunder også det 'udvidede abstrakte' niveau, som repræsenterer det højeste læringsniveau. Det vil her sige, at de studerende gennem undervisningsaktiviteterne har haft mulighed for at lære at teoretisere, generalisere, opstille hypoteser og reflektere. Det er gennem undervisningens indhold og metoder, at niveauet for forståelse og kompetence skal sikres, da det er dette, som en eksamen skal vurdere de studerendes læringsudbytte ud fra. I kapitel 5, figur 9, er vist forholdet mellem angivet forventet læringsniveau og graden af studenteraktivitet ved brug af forskellige læringsmetoder.

Hvor der gives feedback til studerende på deres arbejde, dvs. formativ evaluering, kan SOLO-taksonomien (kapitel 3) anvendes til at fremhæve det niveau af forståelse og færdigheder, der er demonstreret i deres præstationer. *Der bør gives specifik feedback angående, hvordan de studerende kan forbedre sig fremadrettet i forhold til det forventede niveau.*

*Den problemorienterede projekt-og gruppearbejdsform inkl. gruppeeksamen giver en enestående mulighed for at kombinere feedback til både de studerende og implicit til underviserne (vejlederne). De studerende*

slutter typisk deres arbejde med en grupperapport, og eksamineres i den ved en mundtlig eksamen, med vejleder som eksaminator og censor til stede som garant for, at eksamen foregår retmæssigt. Ved at opleve studerendes reaktioner og eventuelle modspørgsmål, kan man få større indsigt i deres arbejde med problemstillinger og udfordringer. De studerende får oftest feedback i form af et tal fra karakterskalaen. God bedømmelsespraksis tilsiger dog, at et sådant tal ikke må stå alene, men bør suppleres med formativ feedback fra underviser/vejleder om eventuelle misforståelser og perspektiver, der kunne være anderledes (Ramsden, 2003; Sadler, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Samtidig er der mulighed for at sikre en vis grad af validitet for de studerende, fordi de studerende vurderes, mens de er sammen i gruppen. Dvs. om man reelt måler kompleksiteten af læringsmål omfattende faglige og mere adfærds-orienterede kompetencer, som de er beskrevet i studieordningen.

Jf. Lauvås og Jacobsen (2002) bør man her skelne mellem det, der karakteriserer indre validitet og ydre validitet. Indre validitet opnås via evalueringer, der er designet på måder, der omfatter hele området, der skal evalueres, både det indholdsmæssige perspektiv og niveauet for det. Bedømmerne skal i den sammenhæng være enige om bedømmelseskriterier, tolkninger og

forståelser. Den ydre validitet omfatter jf. forfatterne, at det, der bliver evalueret, også har relevans for uddannelsen som sådan, dvs. den viden og kompetencer, som uddannelsen skal bidrage til. Forhold omkring eksamen er grundigt udfoldet i Krogh (2017) og i Leth et al. (2013) (se bilag 1).

For underviserens vedkommende kan bedømmelsessituationen have en informerende (formativ) værdi i form af at kunne se, om de studerende har lært de ting, som undervisningen m.m. var tilrettelagt omkring. Den feedback er ofte uvurderlig, - og kan give anledning til at undersøge nærmere, om der var ting i undervisningen/ vejledningen m.m., der kunne forbedres eller være anderledes fremadrettet.

### Undervisningsevaluering som metode til fortsat udvikling af undervisning

I dette afsnit vil vi argumentere for vigtigheden af løbende at undersøge og vurdere, om – og hvordan - undervisningen fungerer eller ikke fungerer efter hensigten. Gøres dette jævnlige, vil vi som undervisere blive klogere på vores undervisning, herunder om der er ting, som vi enten skal fortsætte med, stoppe med eller begynde at gøre i undervisningen. Ud fra et universitetspædagogisk perspektiv bør evaluering indgå som en integreret del af undervisningen (se f.eks. henvisning til

Horst, Johansen Nielsen og Rump (2013) på ressourcesiden (bilag 1). Vi er fortsat i den højre cirkel i didaktikmodellen, men også delvist i den midterste cirkel, fordi en del af udviklingen af ens undervisning kan foregå via løbende evalueringer - og i dialog med de studerende, mens undervisningen foregår. Pilene mellem de tre cirkler illustrerer afstemthed og den dynamiske relation og udvikling mellem de forskellige faser i uddannelses- og undervisningsopgaven fra formulering af læringsmål, undersøgelse af de studerendes forudsætninger, organisering af uddannelsesaktiviteter og vurderinger.

Ifølge universitetsloven (LBK nr. 778 af 07/08/2019) er det studieleder- og studienævn, der som ansvarlige for undervisningens kvalitet skal sikre, at undervisningen evalueres. Materialer til disse evalueringer udsendes typisk via den lokale akkrediteringsenhed ved et institut ved slutningen af et semester. De har overvejende generel karakter i forhold til undervisningen og vejledningen for et helt semesters undervisning, og angiver som sådan naturligvis nogle pejlemærker for, hvordan undervisningen og vejledningen samlet set er blevet oplevet af de studerende. De har ofte karakter af 'tilfredshedsmålinger', hvor de studerende er inviteret til anonymt at angive, om undervisningen og vejledningen svarede

til deres forventninger eller ej – og i hvilket omfang.

Det er *ikke* den form for evaluering, vi beskæftiger os med her, da den fungerer som en del af det formelle akkrediteringssystem ved uddannelsesinstitutionen og i det regi behandles med henblik på formel uddannelsesudvikling. – Vigtigt er det dog at fremhæve, at den kan have en tendens til at fratage den enkelte underviser eller underviserteamet ansvaret og motivationen for selv at undersøge og evaluere undervisningen ud fra de faglige, pædagogiske-didaktiske principper, som den var planlagt og gennemført ud fra.

Vi vil stedet for her fremhæve den evaluering, vi som undervisere selv kan gennemføre via brug af studenterfeedback. Temaet gennem denne booklet er, som nævnt, at studerende er forskellige, at de har forskellige forudsætninger og forventninger. Derfor er det særligt vigtigt at skabe en evaluerende tilgang fra starten, hvor de studerende fra første undervisningsgang inddrages som medansvarlige for deres forståelse og udbytte af undervisningen. Hvis de studerende tilbydes en stemme og et ansvar, skaber det grobund for samarbejde, hvor de studerende oplever, at de også har et ansvar for at være medskabende af den gode undervisning og læring. På den måde skabes en kultur, hvor undervisningen anses som noget, der kræver opmærksomhed og

ansvarstagen. Uden en evaluerende tilgang vælger flere studerende at fralægge sig ansvaret og bebrejde underviserne for deres manglende forståelse. Hermed kan der opstå et Dem- og Os-forhold, som typisk opleves i forbindelse med den formelle evaluering, som er nævnt ovenfor.

Læreprocesser er komplekse og forskellige fra person til person afhængig af hvilket indhold, der skal læres, herunder de studerendes forudsætninger, motivation og samspil med andre i undervisningen (Illeris, 2016). Læring er således ikke noget, underviseren kan skabe alene. Derfor bliver en løbende evaluering central for den gode læring, både for studerende og i lige så høj grad for underviseren, da underviseren ellers kommer til at stå alene, som den der skal skabe drivkraften og et samspil. Der vil naturligvis altid være studerende, der ikke vil være tilfredse lige meget hvad, men gennem en *evaluerende tilgang* får de studerende mulighed og ansvar for at fremkomme med utilfredshed og foreslå alternativer, som kan gøres til genstand for forhandling i forhold til undervisningens pædagogisk-didaktiske og tidsmæssige ramme. For at dette kan lade sig gøre er det underviserens opgave at forklare de studerende, hvorfor – og hvordan – undervisningen er organiseret, som den er, inden for givne rammer (mål, sted og tid), og med forslag til, hvordan rollefordelingen mellem underviser og studerende er tænkt.

F.eks., at der regelmæssigt og integreret i undervisningen med jævne mellemrum vil blive indlagt perioder, hvor der er mulighed for, at studerende i samtale med underviseren kan give udtryk for deres oplevelser og udbytte af undervisningen.

Dette kan gøres gennem fem små og enkle metoder, der kan give indsigt i de studerendes oplevelser og give underviseren mulighed for at handle på dem fremadrettet.

Dét i det hele taget at interessere sig for og lytte til de studerende, har vi ovenfor argumenteret for, giver god effekt for såvel de studerende som underviseren. Der ligger implicit i underviserrollen (for de fleste), et ønske om at gøre det bedste for, at de studerende lærer det, der er hensigten. I den sammenhæng vil vi igen fremhæve Ramsden (2003), hvis pointe er, at vurdering af studerendes udbytte ikke alene handler om at måle de studerendes læring, men om at *diagnosticere deres misforståelser*, så man kan hjælpe dem til at lære mere effektivt.

Forslag til simple evalueringsmetoder:

1. *Tal med de studerende og lyt til dem, prøv at forstå dem:* De har vigtige budskaber. I involverende og samarbejdende processer om undervisningen vil det ofte give sig selv. *Pas på med at tale med de samme hele tiden.* – Det kan føre til, at nogle studerende føler sig oversete. Lav f.eks. regelmæssige stikprøver, hvor man tilfældigt udvælger få

(men skiftende) studerende til at tale med om undervisningen (f.eks. i en kaffepause), - så får man hurtigt et indtryk af, hvordan undervisningen fungerer.

2. *Supplerende til samtaler med de studerende, kan man anvende Post-it's*, som de f.eks. hænger på døren, når de forlader lokalet efter undervisningen. På dem kan man bede studerende om at skrive deres oplevelser af undervisningen både vedrørende fagligt indhold og organiseringsmæssigt, f.eks. hvad de har svært ved fagligt og begrebsmæssigt at forstå. At give udtryk for manglende forståelse skriftligt og anonymt er mindre skræmmende end at give udtryk for det mundtligt i plenum. Der er vigtig information at hente i de studerendes udsagn i forhold til fremadrettet at kunne hjælpe dem bedre via undervisningen.
3. *Programmer som Ahaslides, Mentimeter, Mural, Slido, Microsoft Forms og lignende* (se links i bilag 1) kan anvendes således, at de studerende kan give udtryk for deres meninger i realtid samtidig med, at de får muligheden for at være anonyme. Herved kan underviseren og de studerende sammen dykke dybere ind i de forslag og refleksioner, som kommer frem på lærredet uden, at det vedrører en enkelt studerende, men bliver en fælles undersøgelse af hvordan god undervisning omkring det

faglige skabes. Hvis f.eks. et svar lyder: "Undervisningen savner praksisnære eksempler," eller "jeg forstår ikke det og det begreb" osv., så kan de studerende sammen med underviseren være nysgerrige på, hvordan dette kan skabes. Metoderne kan, som nævnt, også anvendes som besvarelse af fagspørgsmål, hvor de mere introverte studerende kan komme til orde, uden frygt for at svare forkert, da besvarelserne anonymt fremkommer på lærredet, og hvor de studerende sammen med underviseren kan diskutere besvarelserne. Forkerte svar vil samtidig være en god indikation for underviseren på, at der er områder, der skal genbesøges eller formidles på en anden måde.

4. *Spørgeskema*. Hvis man ønsker svar fra et større forsamling, kan man udforme et spørgeskema, som underviseren selv har udformet i forhold til hvad, der var intentionen med undervisningens indhold og metoder, og som indeholder spørgsmål vedrørende de studerendes forberedelse og egen andel i processen. (I bilag 2 ses et eksempel på et sådant skema)
5. *Delphi-metoden* er en mere åben form for undersøgelse af, hvad de studerende ønsker at fortælle om undervisningen. Kort og godt går det ud på, at der er to åbne felter på et ark papir. Overskriften

på det ene felt er: 'Hvad har fungeret godt ved undervisningen?' På det andet felt er den: 'Skriv forslag til forbedringer'. (se eksempel i Bilag 3)

Processen starter med, at hver enkelt studerende først individuelt og *anonymt* skriver udsagn i de to felter. Herefter cirkulerer alle arkene rundt i grupper, hvor de studerende markerer, hvor de er enige i de udsagn, der står på parerne. Efter at alle arkene har været rundt, afleveres de til underviseren. Dette vil også kunne udføres online via Ahaslides.

Processen afsluttes med en samtale om de udsagn, der har fået flest markeringer.

Fordelen ved denne metode er, at den giver mulighed for studerende, der normalt ikke markerer sig så tydeligt, til også at komme til orde. Samtidig får underviseren dels en kvalitativ, dels en kvantitativ tilbagemelding på undervisningen. Det er naturligvis de udsagn, hvor der er flest markeringer, der bør tales om.

Ved at have en evaluerende tilgang til undervisningen, bliver undervisningen også mere interessant for underviseren, og der er større sandsynlighed for, at de ændringer, der laves ved undervisningen, har de ønskede effekter.

## 9 Afrunding

Vores formål med bookletten har været at præsentere forskningsbaserede argumenter, pædagogiske principper og retninger for, hvordan man som undervisere, uddannelsesplanlæggere og koordinatore kan organisere undervisning og aktiviteter, der opleves relevante og meningsfulde for de studerende, *der hvor de nu er*. Vi har argumenteret for de undervisnings- og læringsmæssige fordele ved at gøre de studerende medansvarlige i deres læring ved at samarbejde med dem og involvere dem så meget som muligt. – Vi har samtidig argumenteret for, hvor vigtigt underviserens rolle er i den proces som rammesætter, tryghedsskaber med nysgerrighed over for de studerende. Til at underbygge vores argumenter har vi eksemplificeret ved at trække citater ind fra en omfattende undersøgelse af de studerendes oplevelser af undervisningen ved Aalborg Universitet. I den sammenhæng vil vi her afslutningsvis fremhæve et slående citat fra en studerende, der fortæller om den sidste undervisningsgang med underviseren:

*"Jeg stillede spørgsmålet: Hvad har dette af relevans for uddannelsen, faget og eksamen. Hvortil underviser svarede: Det ved jeg ikke, og jeg har ikke sat mig ind i hvad jeres læringsmål er."* (Studerende i Krogh, Jensen & Hornbech, 2023)

Det viser med stor tydelighed, hvor vigtigt det netop er for studerendes oplevelse af kvalitet i undervisning, at underviseren har sat sig ind i uddannelsen, dens faglige sammensætning og progression samt de formelle krav til indhold og bedømmelse, og dertil har overvejet egen undervisnings rolle og bidrag hertil.

Vi har igennem bookletten koncentreret os om at vise og forklare, hvordan den dynamiske didaktiske model i sit design indeholder forskellige videns-elementer, og dermed udtrykker den kompleksitet, der karakteriserer al undervisning og uddannelse. Dermed bliver den *et nyttigt redskab* til refleksion over og planlægning af uddannelses- og læringsaktiviteter, der tilgodeser studerendes

forudsætninger og behov, og rammerne, sat af læringsmål, tid, ressourcer og underviserens faglige og pædagogiske formåen. Vi har også ganske kort tilkendegivet, at der er givne samfundsmæssige og organisatoriske rammer, der har indflydelse på praksis i de videregående uddannelsesinstitutioner. Vi har dog ikke problematiseret dette yderligere, vel vidende at der samfundsmæssigt er en lang række mekanismer, der har indflydelse på både mennesker og organisationer. Disse perspektiver har vi forskningsmæssigt dokumenteret bl.a. i en monografi, der samtidig beskæftiger sig med studerendes mistrivsel, forklarer årsager og kommer med bud på, hvad der kan gøres. Hvis man ønsker yderligere at undersøge dette nærmere, vil vi henvise til Wulf-Andersen et al (2023) samt Krogh (2023) i Hersted og Frimann (red.)

Et centralt fokus i vores argumentationer har været vigtigheden af at have studerende, deres forskelligheder, ressourcer og udfordringer

som vigtige fokuspunkter i tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsesaktiviteter / undervisning. Vi har valgt ikke at gå i detaljer i forhold til konkret at anvise, hvad man kan gøre, - i stedet har vi koncentreret os om de centrale elementer, principper og baggrunde, man med fordel kan undersøge nærmere, når man planlægger og organiserer sin undervisning og uddannelsesmæssige aktiviteter ud fra et ønske om, at have et blik for alt det, som studerende med forskellige baggrunde og forudsætninger indeholder af ressourcer, og er på vej til at få mere af.

Vi har undervejs henvist til centrale kilder, hvor man kan hente viden og inspiration i forhold til eget arbejde med udvikling og tilrettelæggelse af egen undervisning i en konkret uddannelseskontekst. I bilagene henvises der derfor til uddybende materiale, der kan inspirere til egen udvikling af undervisningen.

## Bilag 1 - Ressource side

I dette bilag vil der være henvisning til *udvalgte* artikler, bøger og andet materiale, der handlingsorienteret og forskningsbaseret forklarer enkelte elementer af undervisningssituationen med dens mange facetter.

Vi håber, at disse henvisninger sammen med de centrale temaer, som vi behandler i bookletten vil inspirere læsere til at blive klogere på undervisning og læring.

- Den engelske uddannelsesforsker og praktiker Phil Race har udgivet en bog med titlen: *Making Learning Happen: A guide for Post-Compulsory Education*. Sage Publications, 2005. Den ligger online på: <https://books.google.dk/books?id=yNV0NC-A5LMC&printsec=frontcover&hl=da#v=onepage&q&f=false> (12. september, 2024)
- Herudover er der via Race's hjemmeside adgang til dokumenter til inspiration i undervisningen ved videregående

uddannelser. Phil Race's hjemmeside <https://phil-race.co.uk/>

- Professor Ruth Pickford, Director of Learning and Teaching ved Leeds Beckett University beskriver, hvordan man med simple metoder kan styrke de studerendes læring selv på store hold i artiklen 'Ask the Audience: A Simple Teaching Method to Improve the Learning Experience In Large Lectures' (99+) Ask the Audience: A Simple Teaching Method to Improve the Learning Experience In Large Lectures | Ruth Pickford - Academia.edu.
- Professor Lars Ulriksen har bl.a. udgivet en bog, der grundlæggende forklarer, hvordan man kan forstå undervisning ved universiteterne – og efterfølgende kan handle på den viden. I herværende booklet er der flere henvisninger til publikationen: Ulriksen, L. (2014) *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund

- *Universitetspædagogik* (dansk udgave 2013), engelsk udgave, *University Teaching and Learning* (2015), redigeret af Lotte Rienecker, Peter Stray Jørgensen, Jens Dolin og Gitte Holten Ingerslev. Samfundslitteratur. Publikationerne foreligger både som almindelige bøger og e-bøger. Bogens kapitler er skrevet af danske forskere inden for det universitetspædagogiske område. Alle kapitler er skrevet med udgangspunkt i forskning på området - og angiver retninger for, hvordan man kan handle på den viden, her specifikt i forhold til konteksten af de videregående uddannelser.
- I artiklen, 'Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice' angives argumenter for nytten af formativ evaluering i form af feedback til studerende i deres læreprocesser. Artiklen er skrevet af David J. Nicol & Debra Macfarlane-Dick (2006). *Studies of Higher Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070600572090>
- Specifikt henviser vi her i bookletten til de to kapitler i *Universitetspædagogik*, der handler om formativ og summativ evaluering.
  - o Leth Andersen et al. (2013). Kap. 6.1. Eksamen
  - o Horst, Johansen, Nielsen og Rump 2013. Kap. 6.2. Evaluering af undervisning
- *Research in Higher Education Practices Series*, redigeret af Lone Krogh, Antonia Scholkmann og Tatiana Chemi, Aalborg University. Her er der adgang til en række publikationer, der repræsenterer forskning på Aalborg Universitet. Publikationerne ligger tilgængeligt online. Der er tale om publikationer, der angiver retning for, hvordan undervisningsmæssige forhold, baseret på forskning og eksperimenter kan håndteres ved universitetet. Link: <https://www.iaspbl.aau.dk/aau-teaching-staff/learning-lab/resources/research-in-higher-education-practices-series>
- *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* (DUT) er ligeledes en ressource, der ligger online og kan downloades gratis. Indholdet i de enkelte artikler repræsenterer primært danske uddannelsesforskere, der beskæftiger sig med enkeltelementer af undervisningen, som man kan inspireres af. Tidsskriftet indeholder såvel forskningstunge artikler som artikler af mere formidlende form. Se link: <https://tidsskrift.dk/dut>
- Brug af læringsteknologier har ikke fået en særskilt behandling i denne booklet. Det er ikke fordi vi ikke synes, det er vigtigt.

Tværtimod finder vi, at læringsteknologier - brugt med omhu – tilbyder muligheder for, i samarbejde med studerende at skabe dynamiske og relevante læringsmiljøer, - samtidig med at de møder mange studerendes behov for, i en kombination med face-to-face møder og online, at opleve fleksibilitet i deres uddannelser og læreprocesser. Her følger et par referencer til, hvor man kan læse uddybende om dette. Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (Second edition). New York: Routledge, Taylor & Francis

Group. Aziz, Z., & McKenzie, S. (2020). An Online Education Toolbox. I S. McKenzie, F. Garivaldis, & K. R.Dyer (Red.), *Tertiary online teaching and learning: TOTAL perspectives and resources for digital education* (1st ed. 2020., s. 61–70). Singapore: Springer.

- Pjece om PBL på AAU chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/[https://prod-aaudxp-cms-001-app.azurewebsites.net/media/bpqnz3mq/pbl-aalborg-modellen\\_dk.pdf](https://prod-aaudxp-cms-001-app.azurewebsites.net/media/bpqnz3mq/pbl-aalborg-modellen_dk.pdf)

# Bilag 2 – Eksempel på spørgeskema til undervisningsevaluering

1) Mål for undervisningen

Indføjes af underviser

2) Den studerendes egne mål og ønsker for undervisningen

Indføjes af den studerende

3) I hvilket omfang er undervisningens mål blevet opfyldt? (sæt x)

I mindre grad

0

1

2

3

4

5

i høj grad

4) I hvilket omfang er dine egne mål og ønsker for undervisningen blevet indfriet: (sæt x)

I mindre grad

0

1

2

3

4

5

I høj grad

5) Beskriv omfanget af din egen arbejdsindsats (sæt x)

0-20 %

0

1

2

3

4

5

80-100 %

6) Hvad var især godt ved undervisningen – og hvorfor. (Hvad bør der være mere af?)

7) Hvornår og hvad har du lært mest af i forløbet (modulet)? (projektarbejde, opgaveløsning alene eller sammen med andre, underviserens gennemgang af det faglige indhold, andet)

8) Beskriv den optimale læringssituation for dig (hvor, hvornår og hvordan lærer du bedst?)

9) Hvilke gode råd har du til videreudvikling og forbedring af undervisningsforløbet som helhed?

10) Min deltagelse i undervisningen har givet mig lyst til at arbejde videre med/fordybe mig i det/de faglige felt(er). I hvilket omfang er det lykkedes? (sæt x)

I mindre grad

I høj grad

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

11) Hvilke råd har du til nye studerende?

Tak for hjælpen.  
Underviser xx

## Bilag 3 - Beskrivelse af Delfimetoden til brug i evaluering af undervisning

### Evaluering af undervisning ved brug af Delfi-metoden (Lone Krogh)

| Beskriv ting ved undervisningen, der har fungeret godt |  | Beskriv ting ved undervisningen, der har fungeret mindre godt |  |
|--------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------|--|
|                                                        |  |                                                               |  |

Motodik: De studerende får 5 minutter til individuelt at skrive korte udsagn vedr. deres oplevelser af undervisningen. Efter 5 minutter roterer skemaerne mellem de studerende og den enkelte kan markere med 'X', hvor der er enighed om udsagnet.

Når alle skemaer har været rundt, udleveres de til underviseren.

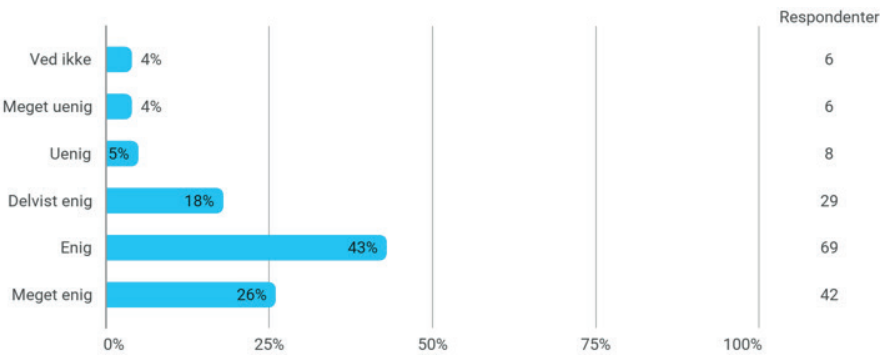
De udsagn, som er markeret af mere end 50 % af de studerende, kan anses som værende udsagn, der fortæller noget om de studendes oplevelser.

Fordele ved denne metode er, at ikke kun de højestråbende studerende kommer til orde. Er der flere end 20 studerende, bør de deles op i mindre evalueringsgrupper.

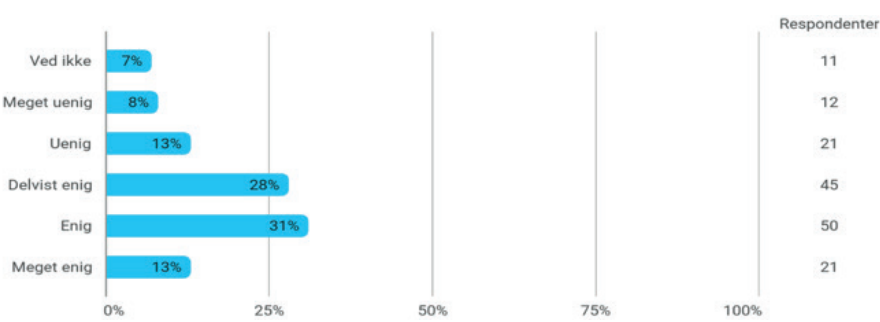
# Bilag 4 – Udvalgte tabeller fra studenter-survey, efterår 2023

## Baggrund for valg af studie

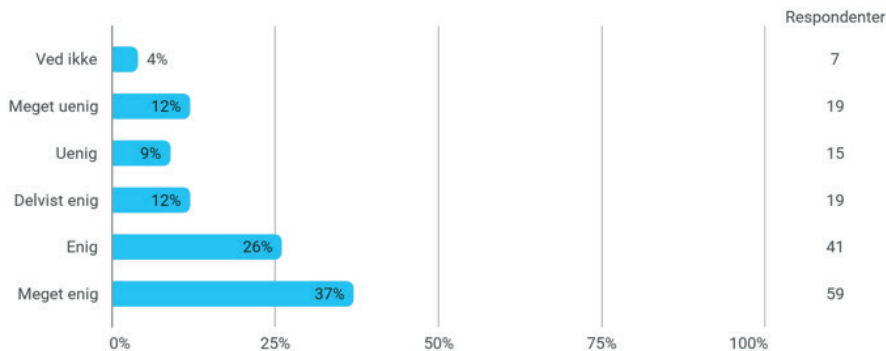
### A. Muligheden for at få en spændende karriere



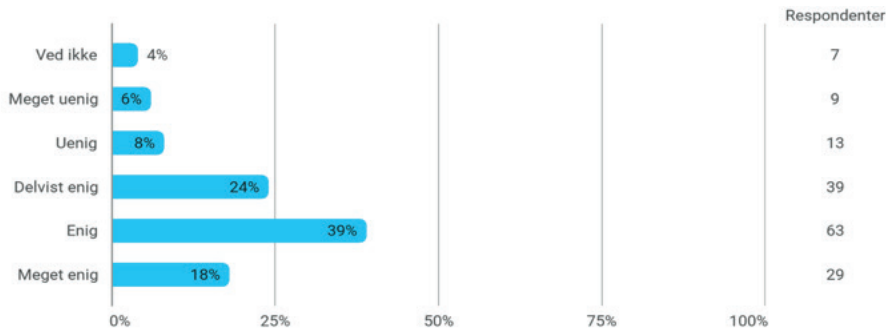
### B. Den problembaserede tilgang



E. På grund af en bestemt studieretning på AAU



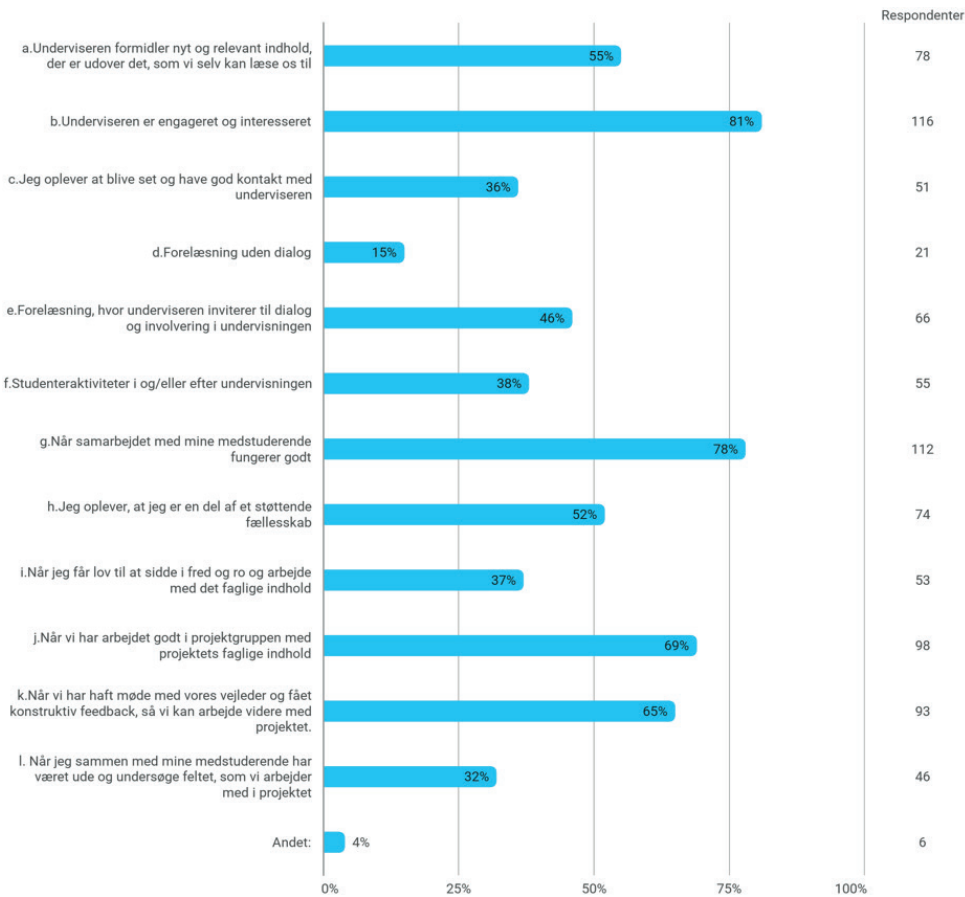
F. Spændende fag



# Hvad fungerer rigtig godt for dig som studerende på Aalborg Universitet?



## Hvad sker der, når du har en rigtig god dag på studiet?



# Referencer

- AhaSlides. (n.d.). *AhaSlides - Interactive presentations made easy*. Hentet [10. februar 2025] fra <https://www.ahaslides.com/>
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, 41*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group) [https://www.academia.edu/33003301/Anderson\\_and\\_Krathwohl\\_Understanding\\_the\\_New\\_Version\\_of\\_Blooms\\_Taxonomy](https://www.academia.edu/33003301/Anderson_and_Krathwohl_Understanding_the_New_Version_of_Blooms_Taxonomy)
- Barnett R. (2015). *Thinking and re-thinking University* (2015). Routledge.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. København. Akademisk forlag.
- Berger, P.L. & Luckmann T. (2007). *Den sociale konstruktion af virkeligheden. En videnskabelig sociologisk afhandling*. Akademisk forlag.
- Berthelsen, U.D. (2016). *21st Century skills: om det 21. århundredes kompetencer - fra arbejdsmarkedspolitik til allemandseje*. Århus Universitet.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. The Society for Research into Higher Education. ([https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John\\_Biggs\\_and\\_Catherine\\_Tang\\_-\\_Teaching\\_for\\_Quali-BookFiorg-.pdf](https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_-_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf) /nyere udgave download juni 19, 2024).
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.

- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *High Educ* 79, 1023-1037 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Bovill, C. (2018). Lectures and Legoland®: Recapturing the excitement of learning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(24), 1–4.
- Bovill, C., A. Cook-Sather, P. Felten, L. Millard, N. Moore-Cherry. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Chemi, T. & L. Krogh (Eds). (2017). *Co-Creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Christiansen, F.V., S. Horst & C.Ø. Rump. (2013). Kursusbeskrivelser i Rienicker, L., P.S. Jørgensen, J. Dolin & F.H. Ingerslev. *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur. 2013.
- Clegg, S., & Rowland, S. (2010). Kindness in pedagogical practice and academic life. *British journal of sociology of education*, 31(6), 719–735. <https://doi.org/10.1080/01425692.2010.515102>
- Clegg, S., & Rowland, S. (2013). Kindness in pedagogical practice and academic life. I *The Sociology of Higher Education* (s. 147–163). Routledge.
- Coe, E., Doy, A., Enomoto, K., & Healy, C. (2023). *Gen Z mental health: The impact of tech and social media*. McKinsey Health Institute. Hentet fra <https://www.mckinsey.com/mhi/our-insights/gen-z-mental-health-the-impact-of-tech-and-social-media>
- Cook-Sather, A., Matthews, K.E., Ntem, A., Leathwich, S. (2018). What we talk about when we talk abouts students as partners. *Internaional Journal for students as partners*. 2018.
- Cooperrider, D. & D. Whitney (2011). Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change. ReadHowYouWant.com
- Dale, E.L. (2012). *Pædagogisk Filosofi*. Klim
- Danmarks Evalueringsinstitut EVA. (2023). *Metodenotat - EVA's førsteårsundersøgelse på de videregående uddannelser*.
- Denial, C. (2021). *A teaching workshop, Pedagogy of Kindness*. <https://oievents.wm.edu/event/pedagogy-of-kindness>
- Di Stasio, M. R., Savage, R., & Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher–student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207–216.

- Elev- og Studenterkooperativet af Analyse & Tal (2023). Social ulighed på lange videregående uddannelser.
- EVA 2021 <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/socialeskaevhed-paa-universitetet-er-stoerestudiestarten>.
- Dreyfus, L. & E. Dreyfus (1988) *Mind over Machine*. Simon & Schuster.
- Gibbs, P. (2017). *The pedagogy of compassion at the heart of higher education*. Springer.
- Gibbs, P. (2017). Why universities should seek happiness and contentment. Bloomsbury.
- Hatlevik, I.K.R. (2018). Good teaching and students who succeed. A comparison of theoretical and empirical contributions from three research perspectives. *Nordic Studies in Education*.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. Routledge
- Healy, M. (2023). *Careers and employability learning: pedagogical principles for higher education*. *Studies in Higher Education*, 48(8), 1303–1314.
- Hiim, H. & E. Hippe (2005). Didaktik for fag- og professionslærere. Gyldendals Lærerbibliotek.
- Horst, S., Johansen, F.J., Nielsen J.A. & Rump (2013). Evaluering af undervisning. i *Universitetspædagogik*. Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J. & Ingerslev, H.J. Samfundslitteratur. 2013.
- Illeris, K. (2016). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik*. Arbejdstekster til psykologi og pædagogik. Munksgård, København.
- Iversen, A.-M., A.A. Jensen, L. Krogh & A.S. Pedersen (2023). Learner-Led approaches in Higher Education. I Baik, C. & E.R. Kahu (red.). *Research Handbook on the Student Experience in Higher Education*. Edward Elgar Publishing. 2023.
- Iversen, A.-M., A.S. Pedersen, L. Krogh & A.A. Jensen (2015). Learning, Leading, and Letting Go of Control: Learner-Led Approaches in Education. Sage Open.
- Jank, W. & H. Meyer (2006). *Didaktiske modeller: Grundbog i Didaktik*. Gyldendal.
- Jensen, A.A. (2017) Students Caught between Emotional and Academic Arguments. *Innovative Pedagogy: Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Chemi, T., Davy, S. G. & Lund, B. (red.). 1 udg. Rotterdam: Brill | Sense, s. 71-89 18 s. (Creative Education Book Series, Bind 4).

- Jensen, A. A. & Kjær-Rasmussen, L. K. (2017). Re-Thinking Curriculum for 21st-Century Learners: Examining the Advantages and Disadvantages of Adding Co-Creative Aspects to Problem-Based Learning, In: *Co-Creation in Higher Education: Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future*. Chemi, T. & Krogh, L. (red.). 1 udg. Rotterdam: Brill | Sense, s. 1-14 14 s. (Creative Education Book Series, Bind 6). 2017.
- Katz, R., Ogilvie, S., Shaw, J., & Woodhead, L. (2021). *Gen Z, explained: The art of living in a digital age*. University of Chicago Press.
- Kjær-Rasmussen, L.K. (2017). Assessment of Students: A Look at Validity in Emotional Situations. *Innovative Pedagogy: Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Chemi, T., Davy, S. G. & Lund, B. (red.). 1 udg. Rotterdam: Brill | Sense, s. 71-89 18 s. (Creative Education Book Series, Bind 4).
- Kjær-Rasmussen, L.K. & Jensen, A.A. (2017). *Student Development Dialogue: A method for supporting students' reflections and professional development in Higher Education*. Open Access udg. Aalborg Universitetsforlag. 41 s. (Higher Education Practices Series; Nr. 4).
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik*. Aarhus: Klim
- Krogh, L., A.A. Jensen & M. Hornbech (2023). AAU - klar til fremtidens generationer og undervisning. Rapport (upubliceret).
- Krogh, L. & A.A. Jensen (2020). Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber i videregående uddannelse, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*.
- Krogh, L, D. Stentoft, J. Emmersen & P. Mussaeus (2013). Casebaseret undervisning. I Rieniecker L., P.S. Jørgensen, J. Dolin & F.H. Ingerslev (red.). *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur. 2013.
- Krogh, L. (2017). Assessment of Students: A Look at Validity in Emotional Situations. I *Innovative Pedagogy: Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Chemi, T., Davy, S. G. & Lund, B. (red.). 1 udg. Rotterdam: Brill | Sense.
- Lauvås, P. & A. Jacobsen (2002). *Exit eksamen - eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Leth Andersen, H., Dahl B. & Tofteskov, J. (2013). Eksamen. I. Rieniecker, L., Jørgensen P.S., Dolin J. & Ingerslev H.J. *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur. 2013
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press
- Mai, M.L., J. Glerup, P.Dahler-Larsen, B. Ørsted (1997). *Imod en ny videnskabelig dannelse. Sider af universitetets undervisning og kultur*. Odense Universitetsforlag.

- Mannheim, K. (1964/1927). *Essays on the Sociology of Knowledge*. Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Matthews, K.E. (2021). *Students as partners: Reconceptualising the role of students in curriculum development. Final report 2020*. Canberra ACT: Department of Education, Skills & Employment. ISBN 9781761140969
- Matthews, K.E. (2017) Five Propositions for Genuine Students as Partners Practice. *International Journal for Students as Partners* Vol. 1, Issue 2. <https://mulpress.mcmaster.ca/ijsap/article/view/3315>
- Maürtin-Cairncross, A. (2014). *A glimpse of Generation-Y in higher education: Some implications for teaching and learning environments*. *South African Journal of Higher Education*, 28(2), 564–583. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC153540>
- Mentimeter. (n.d.). *Mentimeter - Engage your audience with interactive presentations*. Hentet [10. februar 2025] fra <https://www.mentimeter.com/>
- Microsoft. (n.d.). *Microsoft Forms - Easily create surveys, quizzes, and polls*. Hentet [10. februar 2025] fra <https://forms.office.com/>
- Miller, A. C., & Mills, B. (2019). “If They Don’t Care, I Don’t Care”: Millennial and Generation Z Students and the Impact of Faculty Caring. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(4), 78–89.
- Mural. (2021). *MURAL is a digital-first visual collaboration platform* [Program]. Let’s Transform Teamwork. <https://www.mural.co/>
- Negt, O (2019). *Dannelse og Demokrati*, Frydenlund.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2005). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. Vol. 31, No. 2, 199 - 218.
- Nielsen, J.C., N.U. Sørensen & M.N. Osmec (2008). Når det er svært at være ung i DK. Unges trivsel og mistrivsel i tal. CEFU (Center for Ungdomsforskning).
- Nielsen, J., & Sørensen, J. (2008). Digital natives: Understanding digital learners in higher education. *Journal of Educational Technology*, 29(3), 45–60.
- Overgaard, C., & Mackaway, J. (2021). *Kindness as a push-back and designing for care*. Teche; Macquarie University’s Teaching Blog, Teche. <https://teche.mq.edu.au/2021/03/kindness-as-a-push-back-and-designing-for-care/>
- Overgaard, C., & Mackaway, J. (2022). Kindness as a practice of Kittay’s ‘doulia’ in higher education: Caring for student carers during COVID-19 and beyond. *International Journal of Care and Caring*, 6(1–2), 229–245. <https://doi.org/10.1332/239788221X16330155145617>

- Overgaard, C., & Tack, S. (2020). *Studying during COVID-19: Insights from Sociology and Gender Studies students*. <https://teche.mq.edu.au/2020/07/studying-during-covid-19-insights-from-sociology-and-gender-studies-students/>
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i Høgere Utdanning. Indføring i problem- og projektbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Qvortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E. og Rasmussen, F. (2018). Studiemiljø og frafald på videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift. Årgang 13 nr. 25 / 2018*, 151-178
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in Higher Education*. Routledge.
- Rickes, P. C. (2016). Generations in flux: How Gen Z will continue to transform higher education space. *Planning for Higher Education Journal*, 44(4), 21–45. Retrieved from <https://www.scup.org/resource/generations-in-flux/>
- Rosa, H. (2019). *Resonance. A Sociology of the Relationship to the World*. SAXO.
- Rosenthal, R., & L. Jacobson, (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rump, C.Ø. (2007). Ny karakterskala - nye mål? *Didaktips 8*. Institut for Naturfagenes Didaktik. Københavns Universitet.
- Sadler R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education* 5 (1), 77.84.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About campus*, 22(3), 21–26.
- Shatto, B., & Erwin, K. (2016). Moving on from millennials: Preparing for generation Z. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 47(6), 253–254.
- Slido. (n.d.). *Slido - Q&A and live polls for meetings & events*. Hentet [10. februar 2025] fra <https://www.slido.com/>
- Stommel, J. (2021). Dead Ideas in Teaching and Learning. *Ungrading with Jesse Stommel*. [https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/edblogs.columbia.edu/dist/8/1109/files/2016/07/Dead-Ideas-in-Teaching-and-Learning\\_-Ungrading-with-Jesse-Stommel\\_s02e02.pdf](https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/edblogs.columbia.edu/dist/8/1109/files/2016/07/Dead-Ideas-in-Teaching-and-Learning_-Ungrading-with-Jesse-Stommel_s02e02.pdf)
- Studieaktivitetsmodel ved Aalborg Universitet download 4. juli 2024. <https://www.studieservice.aau.dk/trivselsportal/preboarding-og-studiestartsperioden/studieaktivitetsmodel#afpr%C3%B8vning-af-studieaktivitetsmodellen>
- Tang, C. & J. Biggs (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. 3rd *Society for Research into Higher Education edition*. & Open University Press. UK.

- Therrell, J. A., & Dunneback, S. K. (2015). Millennial Perspectives and Priorities. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 49–63.
- Thomsen, J.-P. og Andrade, S. (2023). "Uddannelse og ulighed i Danmark 1991-2020", *Samfundøkonomen*, 2023(2). doi: 10.7146/samfundøkonomen.v2023i2.136920.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of the Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 2017, Vol. 19(3) 254–269. DOI: 10.1177/1521025115621917
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2024). *Dansk kvalifikationsramme for de videregående uddannelser*. <https://ufm.dk/uddannelse/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021). *Om Bolognaprocessen*. <https://ufm.dk/uddannelse/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-uddannelse/bologna-processen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021). Uddannelsesbekendtgørelsen <https://ufm.dk/lovstof/gældende-love-og-regler/uddannelser/uddannelsesbekendtgørelsen>
- Universitetsloven, 2019. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/778>
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund.
- van Hauen, E. (2024). *Generationen, der skal redde verden - med lidt hjælp fra os andre. Forstå hvordan de unge Z'ere skaber vores fremtid*. Gyldendal Business, 2024.
- Vincent, S., C. H. Tong, Alex Standen, Mina Sotiriou (2018). *Shaping Higher Education with Students. Ways to Connect Research and Teaching*. First published in 2018 by UCL Press University College London Gower Street London WC1E 6BT. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10044671/1/Shaping-Higher-Education-with-Students.pdf>

