



Danmarks
Akkrediteringsinstitution

HOVEDPERSON I EGEN LÆRING

STUDENTERCENTRERET LÆRING I ET DANSK OG EUROPÆISK PERSPEKTIV

Hovedperson i egen læring © 2017

Danmarks Akkrediteringsinstitution

Bredgade 38

1260 København K

Projektgruppe:

Rikke Warmig, projektleder

Anne Sophie Callesen

Anders Thomsen

Nicki Wassmann Brøchner

Jesper Schmidt, redaktionel assistance

Design: Rumfang - part of IDna Group

Tryk: Bording A/S

Publikationen kan hentes elektronisk på www.akkr.dk

Indhold

Forord.....	05
Indledning	07
Om analysen	08
Her kommer interview, cases og eksempler fra	10
Et øget europæisk fokus på studentercentreret læring og uddannelseskvalitet	12
Interview: Fokus på undervisningsopgaven	24
Interview: Ikke al problembaseret undervisning er studentercentreret.....	30
Generelle tendenser i studentercentreret læring i Danmark.....	34
Case 1 De studerende i centrum.....	40
Case 2 Studentercentreret læring til fremtidens lærere.....	42
Case 3 Med kunsten som motivation	44
Case 4 Forskellige former og formål.....	48
Case 5 Frafald skal være et aktivt valg	51
Fem forskellige temaer om studentercentreret læring i praksis.....	56
Tema 1 Tilrettelæggelse af læringsforløbet	58
Tema 2 Facilitering af læringsforløbet.....	62
Tema 3 Feedback på de studerendes præstation	66
Tema 4 Motivation af de studerende.....	70
Tema 5 Håndtering af diversitet i studentergruppen.....	74
Otte spørgsmål til videre diskussion	80

"Illustrativt set kan vi anskue arbejdet med studentercentreret læring som et spejlæg med to blomster."

Forord

I Danmarks Akkrediteringsinstitution er vi i vid udstrækning til for de studerende. Vores opgave er at understøtte uddannelsesinstitutionerne i at udbyde gode og relevante uddannelser, som arbejdsmarkedet efterspørger. Når unge mennesker står over for den store beslutning om, hvilken videregående uddannelse de vil søge ind på, skal de have en berettiget, grundlæggende tillid til, at uddannelseskvaliteten er i orden uanset, hvilken uddannelse de vælger. Derfor har vi i Akkrediteringsinstitutionen alle dage haft en stor interesse i de studerende og deres oplevelse af kvalitet. Nu har den interesse også fået en formel forankring. For i Danmark følger uddannelsessystemets sikring og udvikling af kvalitet de fælleseuropæiske retningslinjer, der både indeholder krav til de videregående uddannelsesinstitutioner og til institutioner som vores, der varetager den eksterne kvalitetssikring. Som et nyt element indeholder de retningslinjer nu et fokus på, at uddannelsernes læring skal være centreret omkring de studerende.

Det skal ikke ses som udtryk for, at de studerende først nu får en rolle i forhold til kvaliteten på de danske uddannelsesinstitutioner. De studerende sidder i studienævn, uddannelsesudvalg og andre beslutningsorganer på uddannelsesinstitutionerne. I vores afdækning af kvalitet og kvalitetssikring har vi altid fokus på, hvordan studenterevalueringer indgår i kvalitetsarbejdet lokalt på den enkelte uddannelse eller på hele uddannelsesinstitutionen. Og i processen omkring hver eneste akkreditering interviewer vi også konsekvent de studerende om deres oplevelser med kvaliteten. Ja, de er involveret helt frem til afgørelsen i Akkrediteringsrådet, hvor de studerende også er repræsenteret.

Med de reviderede retningslinjer skal der på tværs af Europa opleves et forstærket fokus på studentercentreret læring og på, at undervisningen såvel som tilrettelæggelsen af uddannelsen tager afsæt i de studerende.

Langt fremme i Danmark

Vi oplever, at der findes en gennemgående opbakning til studentercentreret læring i den danske uddannelsesverden – både på institutionelt niveau og lokalt på de enkelte uddannelser – også i faglige miljøer, hvor studentercentreret læring traditionelt har haft en mindre fremtrædende rolle. I arbejdet med denne rapport har vi da også konstateret, at der internationalt såvel som på de danske uddannelsesinstitutioner hersker en grundlæggende opfattelse af, at vi i Danmark og resten af Norden er langt fremme på feltet. Men det skulle nødtigt afholde os fra at søge at gøre det endnu bedre. Vi håber, at denne rapport kan understøtte den gennemgående opbakning og give inspiration på tværs til, hvordan man kan arbejde endnu mere intensivt med studentercentreret læring.

Et spejlæg med to blomster

Med rapporten står det tydeligt for os, at termen studentercentreret læring dækker over rigtig mange forskellige elementer på uddannelsesinstitutionerne – både i og uden for selve undervisningen. Illustrativt set kan vi anskue arbejdet med studentercentreret læring som et spejlæg med to blomster. I den ene blomme ligger alt det, der handler om at gøre undervisningen og dens tilrettelæggelse studentercentreret. I den anden blomme findes et bredt spektrum af studenter-



centrede aktiviteter, der på forskellig vis søger at feje forhindringer af banen for de studerende uden for selve undervisningssituationen. Rundt om blommerne findes hviden. Den består af en særlig kultur – et *mindset*, der betyder, at man vil det her. Det er en forudsætning for alt andet og det, der binder hele indsatsen for studentercentreringen sammen. Det har været interessant at opleve.

Viden på tværs

Siden akkrediteringssystemet blev indført i 2007, har vi gennemført over 1.800 akkrediteringsforløb af nye og eksisterende uddannelser, uddannelsesudbud og hele uddannelsesinstitutioner. Al viden, data og erfaringer derfra skal ikke alene indkapsles i akkrediteringsrapporten for den enkelte uddannelse eller hele uddannelsesinstitution. Den skal også løftes op og bidrage til en bredere forståelse og udvikling af uddannelseskvalitet. Det er sigtet med vores tværgående analyser, som denne rapport er et eksempel på. Analyserne skal gerne formidle ny viden om tværgående temaer, pege på interessante udviklingstendenser og -eksempler og sætte kendte forestillinger til debat. Dermed skal vores analyser kunne ramme bredere end det helt akkrediteringsnære og bidrage til den løbende kvalitetsudvikling af uddannelsessektoren.

Tak for deltagelse!

Sektorens deltagelse i analyseprojekter er altid frivillig. Derfor vil jeg gerne sende en stor tak til alle, der har deltaget med viden, erfaringer og input i processen. Vi er rigtigt glade for, at så mange vælger at bidrage til, at vi i fællesskab kan blive klogere. Det håber vi også, at du som læser vil opleve med denne analyserapport, hvor vi afdækker vinkler på arbejdet med studentercentreret læring og giver et overblik over feltet.

God læselyst.



Anette Dørge, direktør
Danmarks Akkrediteringsinstitution

Indledning

En majdag i 2015 i Armeniens hovedstad, Jerevan, vedtog 48 europæiske regeringer nye fælles standarder for kvalitet og kvalitetssikring af videregående uddannelser. Et helt centralt element i de nye standarder er en fælleseuropæisk ambition om, at undervisningen på videregående uddannelser skal have den studerende, og særligt den studerendes engagement i egen læring, i centrum. For nogle lande og uddannelsesinstitutioner lægger de nye standarder op til store ændringer. For andre kan det se ud som business as usual.

Med denne rapport er det vores ønske at belyse det forstærkede europæiske fokus på studentercentreret læring og ikke mindst dykke ned i, hvordan der arbejdes med at sætte de studerende i centrum for egen læring på forskellige typer af danske videregående uddannelser.

På tværs af Europa skal de videregående uddannelsesinstitutioners arbejde med kvalitet og kvalitetssikring leve op til de fælleseuropæiske standarder og retningslinjer, *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, der i daglig tale blot hedder ESG'erne. Det krav gælder også herhjemme. Med ansvaret for den eksterne kvalitetssikring skal vi i Danmarks Akkrediteringsinstitution sikre, at danske uddannelser lever op til ESG'erne, og vi skal selv efterleve ESG'ernes krav til ekstern kvalitetssikring. Derfor er det vores naturlige opgave at holde øje med tilføjelser til og justeringer af de fælleseuropæiske krav, ligesom vi har en stor interesse i at vide, hvordan kravene er afspejlet i dansk praksis.

Selvom Jerevan er langt fra Danmark, er en studentercentreret tilgang til undervisning og læring ikke langt fra den danske hverdag. Uddannelsesinstitutionernes og Danmarks Akkrediteringsinstitution's fælles udgangspunkt for at kunne leve op til de nye ESG'er er derfor godt. Men samtidig med at alle danske videregående uddannelser har formelle rammer for studenterinvolvering i studienævn og uddannelsesudvalg, klageadgang for studeren-

de og studenterinddragelse i den løbende kvalitetssikring og -udvikling, er der stor forskel på, hvordan selvsamme uddannelser arbejder med at involvere de studerende i egen læring, og i hvilket omfang der arbejdes med at målrette undervisning til forskellige studerendes forskellige behov.

Det følger ikke af de nye europæiske ambitioner, at alle skal gøre det samme. Netop forskellighed inden for fælles rammer er en klar styrke både i Europa og herhjemme. Det nye europæiske fokus på studentercentreret læring må derfor heller ikke føre til ensretning på tværs af danske uddannelser. Men det er vores forventning, at alle uddannelsesinstitutioner arbejder med at indfri ambitionen om at tilbyde rammer for studentercentreret læring.

Med denne analyse er vi selv blevet klogere på, hvordan der lokalt på uddannelser og institutioner arbejdes med at sætte den studerende i centrum. Det er vores håb, at vi med analysen kan vise den brede danske uddannelsesverden, at der netop i disse år er et stort europæisk fokus på den studentercentrerede læringsform, som mange danske videregående uddannelsesinstitutioner har gjort forskellige erfaringer med. Samtidig håber vi, at rapportens mange bud på, hvordan den studentercentrerede læring ser ud i praksis, kan bidrage til en bred dialog i hele sektoren om, hvordan vi tydeliggør og understøtter de studerendes engagement i egen læring. Det gælder ikke mindst med hensyn til den rolle, som studentercentreret læring med de nye ESG'er har fået, når det handler om intern og ekstern kvalitetssikring.

Om analysen

Vi ønsker med denne analyse at sætte fokus på, at revisionen af ESG'erne i 2015 har gjort studentercentreret læring til en del af forventningerne til de videregående uddannelsesinstitutioners interne kvalitetssikring. I analysen introducerer vi baggrunden for at inddrage studentercentreret læring i de fælleseuropæiske kvalitetsstandarder og ridser op, hvad studentercentreret læring betyder i et europæisk perspektiv. Efter afsnittet om det europæiske fokus zoomer vi ind på, hvilken rolle studentercentreret læring spiller på videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark. I den del af analysen præsenterer vi en række interview, cases og eksempler, der giver et indblik i, hvordan studentercentreret læring kan se ud i praksis på uddannelsesinstitutionerne.

Hvad kan kaldes studentercentreret læring?

I Danmark findes der ikke en egentlig fælles forståelse af, hvad studentercentreret læring er. Vores interview har derimod vist, at der eksisterer en bred vifte af forskellige forståelser af, hvad studentercentreret læring betyder, og hvordan læringsformen kan udmøntes i praksis. I analysens afsnit om et øget europæisk fokus på studentercentreret læring og uddannelseskvalitet gengiver vi ESG'ernes og European Students' Unions (ESU's) definition af, hvad studentercentreret læring er. I den forbindelse præsenterer vi en syntese af, hvordan studentercentreret læring bliver forstået på et fælleseuropæisk niveau.

I afsnittet om generelle tendenser inden for studentercentreret læring i Danmark kommer det til udtryk, at vi genkender den fælleseuropæiske forståelse i vores nationale forståelse, men i forbindelse med udvælgelse af cases, interview og eksempler har vi ikke ladet os begrænse af en bestemt definition eller forståelse, men valgt at medtage forskellige udsagn, overvejelser, cases og eksempler, som ifølge interviewpersonerne afspejler deres personlige forståelse af studentercentreret læring. Med det afsæt ønsker vi at formidle bredden i de forskellige forståelser af studentercentreret læring. Vores ærinde har derfor ikke været at vurdere, om én tilgang er bedre end andre.

Den del af analysen, der fokuserer på den danske udmøntning af og praksis med hensyn til studentercentreret læring, kan ses som

en slags overflyvning af de danske videregående uddannelsesinstitutioner med neddyk på steder, hvor vi i forbindelse med vores indledende undersøgelser stødte på forskellige tilgange til og interessante eksempler på studentercentreret læring.

Videnkilder

Internationale konferencer om studentercentreret læring

Et vigtigt input med hensyn til at følge med i de aktuelle drøftelser om studentercentreret læring er kommet fra vores deltagelse i udvalgte konferencer. Viden fra konferencer indgår ikke som en egentlig datakilde i analysen, men har bidraget til at belyse og rammesætte problemfeltet og er blandt andet blevet brugt som baggrund for udarbejdelsen af spørgeguider. Vi har ligeledes læst relevante publikationer om studentercentreret læring, som heller ikke adresseres direkte i analysen, men som har givet os et nødvendigt fundament, ikke mindst for at forstå den europæiske kontekst.

Udvalgte konferencer:

- European Higher Education Area (EHEA): HERE-ES Project - Peer learning activity on Student-centred Learning. Conference i Alcalá de Henares, Spanien den 7. april 2016
- EVA Update – gå-hjem-møde om studerendes studieintensitet, København d. 3. maj 2016
- Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC): A Nordic conference focusing on student-centred approach and the quality of degree education. Conference i Helsinki den 14. maj. 2016.

"I Danmark findes der ikke en egentlig fælles forståelse af, hvad studentercentreret læring er."

Interview

Analysen bygger hovedsageligt på en lang række interview og samtaler, som vi har gennemført med videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark og en högskola i Malmø. Derudover har vi været i Bruxelles og interviewet hovedinteressenterne bag revisionen af ESG'erne. I forbindelse med interviewene har vi haft en eksplorativ tilgang, hvor vi har haft fokus på at udfolde de mange forskellige betydninger, som studentercentreret læring har både hos de europæiske interesseorganisationer og i særlig grad på de danske uddannelsesinstitutioner. Vi har ønsket at få de interviewede personer til selv at fortælle, hvad studentercentreret læring er for dem, og hvordan begrebet, fra deres perspektiv, ser ud i praksis.

Interviewpersonerne kommer fra både erhvervsakademier, professionshøjskoler, kunstneriske uddannelsesinstitutioner og universiteter, og det har været ambitionen at interviewe både undervisere, studerende og ledere. Analysen er hverken en repræsentativ undersøgelse af udbredelsen af studentercentreret læring eller en formidling af best practise på området, og der findes mange andre interessante eksempler på læringsformen end dem, vi beskæftiger os med her.

Analysens opbygning

Europæisk perspektiv

To interviews

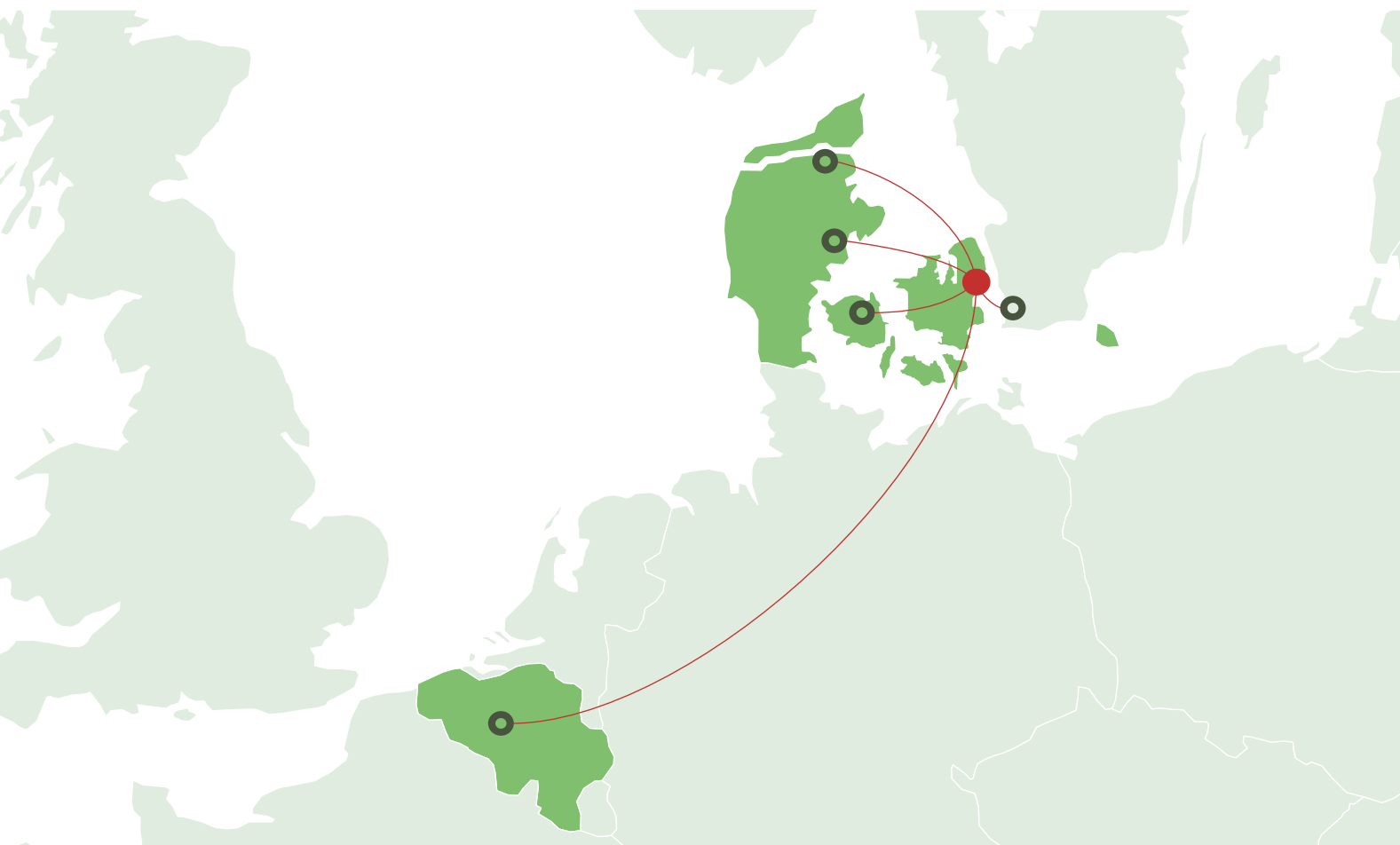
Dansk perspektiv

Fem cases

Fem temaer om
studentercentreret læring

Perspektiver og spørgsmål

Her kommer interview, cases og eksempler fra



Interview

CPH Business Academy, København
DSF- Danske Studerendes Fællesråd, København
Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedskoler, Købehavn
ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education, Bruxelles
Erhvervsakademi Aarhus, Aarhus
ESU - European Students Union, Bruxelles
EUA - European University Association, Bruxelles
Malmö högskola, Malmö
Roskilde Universitet, Roskilde

Syddansk Universitet, Odense
University College Lillebælt, Odense
Via University College, Aarhus
Aalborg Universitet, Aalborg
Aarhus Universitet, Aarhus

Cases

Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedskoler, Købehavn
Erhvervsakademi Aarhus, Aarhus
Malmö högskola, Malmö
Syddansk Universitet, Odense
Via University College, Aarhus

Hvem har vi interviewet?

CPH Business Academy

Lars Bogetoft, områdechef

DSF- Danske Studerendes Fællesråd

Andreas Birch Olsen, tidligere næstformand

Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler

Sanne Kofod Olsen, rektor

ENQA - European Association of Quality Assurance in Higher Education

Maria Kelo, direktør

Erhvervsakademi Aarhus

Anette Bache, kvalitetschef

Dorthe Bohlbro, adjunkt

Jørn Martin Hajek, adjunkt

Lars Bøge Eskildsen, lektor

Birgitte Kjær Holm, adjunkt

Jonna Fonnesbæk Hansen, lektor

ESU - European Students Union

Blazhe Todorovski, Vice President

EUA, European University Association

Tia Loukkola, Director of the Institutional Development Unit

Malmö högskola

Patricia Staff, föreståndare - Centrum för akademiskt lärarskap

Charlotte Kipowsky, enhetschef Stöd og Service, Studentcentrum

Cecilia Christersson, vicerector med ansvar för globalt engagemang och utmaningsbaserat lärande

Roskilde Universitet

Hanne Leth Andersen, rektor

Syddansk Universitet

Rie Troelsen, leder af SDU Universitetspædagogik

Anne Klara Bom, adjunkt

University College Lillebælt

Jan Apollo, chefkonsulent

Michael Peter Jensen, underviser

Jesper Vedel Bertelsen, adjunkt

VIA University College

Elsebeth Jensen, uddannelseschef

Grete Dolmer, lektor

Won-Chung Kim, adjunkt

Leif Vibild, adjunkt

Aalborg Universitet

Charlotte Overgaard, lektor

Aarhus Universitet

Lone Kofoed Hansen, lektor

Mads Ronald Dahl, leder af Health- and Educational Informatics

Et øget europæisk fokus på studentercentreret læring og uddannelseskvalitet

Siden 1999 har Bologna-processen været drivkraften bag en række initiativer, der har haft til formål at skabe fælles standarder for og høj kvalitet i de videregående uddannelser på tværs af Europa. Derfor har kvalitetssikring og kvalitetsstandarder haft en fremtrædende rolle i Bologna-processen og bidraget til den fælleseuropæiske målsætning om øget mobilitet og transparens på tværs af landegrænser.

I 2005 blev de første ESG'er inkorporeret i Bologna-processen. En revideret version af ESG'erne blev implementeret i 2015, og ved den lejlighed blev der indarbejdet en ny standard, der udelukkende fokuserer på studentercentreret læring. Standard 1.3 formulerer således klare forventninger til de europæiske videregående uddannelsesinstitutioner om, at de skal tilbyde studentercentrerede læringsforløb til deres studerende.

I Danmarks Akkrediteringsinstitution blev vi nysgerrige efter at vide mere om, hvorfor en særskilt standard for studentercentreret læring nu er blevet en del af ESG'erne, og hvordan det forholder sig med hensyn til studentercentreret læring på europæisk plan. For at komme tættere på svarene har vi talt med tre centrale interessenter i den europæiske videregående uddannelsesverden, som alle var aktive i forbindelse med revisionen af ESG'erne, nemlig European Students' Union (ESU), European University Association (EUA) og European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

De tre aktører har forskellige perspektiver på den nye ESG 1.3, men da interviewene også viste, at de et langt stykke hen ad vejen er meget enige, bliver deres overvejelser videreført under ét. Vi citerer interviewpersonerne enkelte gange, og i de tilfælde er udsagnet selvfølgelig udtryk for enkeltpersoners holdninger.

Er koblingen mellem studentercentreret læring og ESG'erne revolutionerende nyt?

Standard 1.3 i ESG'erne slår fast, at de videregående uddannelsesinstitutioner skal sikre, dels at deres uddannelser er tilrettelagt på en måde, der motiverer de studerende til at indtage en aktiv rolle i at skabe læringsprocessen, dels at vurderingen af de studerende afspejler denne rolle.

På europæisk plan er den generelle opfattelse, at studentercentreret læring er en ny kvalitetsstandard, men ifølge ENQA, EUA og ESU er indholdet i ESG 1.3 egentligt ikke revolutionerende nyt. Maria Kelo, der er direktør i ENQA, fortalte således, at kravet om at koble studentercentreret læring og uddannelseskvalitet længe havde stået højt på den europæiske uddannelsesdagsorden, og at der i ESG'erne er et generelt fokus på at gøre de studerendes læring til et centralt element i intern og ekstern kvalitetssikring.

"Når vi diskuterer studentercentreret læring, taler vi altid om standard 1.3, men i virkeligheden kan kravet om studentercentreret læring ses overalt i ESG'erne. Det indikerer også, at det ikke kun var én organisation, der fik sat studentercentreret læring på dagsordenen – det havde simret i debatten i nogle år. Mange af byggestenene til at introducere kravet kan findes i Europa-Kommissionens fokus på livslang læring, ligesom der var et fælleseuropæisk ønske om at sætte fokus på diversitet og mobilitet i studentermassen. ESG 1.3 er en del af den overordnede kontekst." fortalte Maria Kelo.

Blandt europæiske kvalitetssikringsinstitutioner og uddannelsesinstitutioner hersker der en opfattelse af, at ESU stod bag indførelsen af ESG 1.3 i 2015 som et resultat af intensivt lobbyarbejde. Interviewene med de europæiske interessenter indikerer dog, at det ikke er hele sandheden, men at ordlyden i ESG 1.3 snarere er et resultat af det generelt øgede fokus på, at studentercentrerede læringsforløb kan bidrage til større motivation, øget faglighed og selvstændighed blandt de studerende. Derfor var der blandt de centrale interessenter, der stod bag ESG-revisionen, bred opbakning til at sætte den studerende i centrum og gøre den tilgang til undervisning til en inkorporeret del af de europæiske kvalitetsstandarder.



ESG 1.3 Student-centred learning, teaching and assessment

Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach.

Guideline

Student-centred learning and teaching plays an important role in stimulating students' motivation, self-reflection and engagement in the learning process. This means careful consideration of the design and delivery of study programmes and the assessment of outcomes. The implementation of student-centred learning and teaching.

- respects and attends to the diversity of students and their needs, enabling flexible learning paths;
- considers and uses different modes of delivery, where appropriate;
- flexibly uses a variety of pedagogical methods;
- regularly evaluates and adjusts the modes of delivery and pedagogical methods;
- encourages a sense of autonomy in the learner, while ensuring adequate guidance and support from the teacher;
- promotes mutual respect within the learner-teacher relationship;
- has appropriate procedures for dealing with students' complaints.

Considering the importance of assessment for the students' progression and their future careers, quality assurance processes for assessment take into account the following:

Assessors are familiar with existing testing and examination methods and receive support in developing their own skills in this field;

- The criteria for and method of assessment as well as criteria for marking are published in advance;
- The assessment allows students to demonstrate the extent to which the intended learning outcomes have been achieved. Students are given feedback, which, if necessary, is linked to advice on the learning process;
- Where possible, assessment is carried out by more than one examiner;
- The regulations for assessment take into account mitigating circumstances;
- Assessment is consistent, fairly applied to all students and carried out in accordance with the stated procedures;
- A formal procedure for student appeals is in place.

“Med det øgede fokus på studentercentreret læring er der også kommet et øget fokus på at definere, hvad studentercentreret læring er.”

Studentercentreret læring som megatrend i Europa

Vores samtaler med EUA, ENQA og ESU peger på, at eksponeringen af studentercentreret læring i ESG'erne er ét element i et generelt øget fokus på at inddrage de studerende i egen læring. Vi oplevede, at studentercentreret læring bliver italesat som en megatrend i den europæiske uddannelsesverden, der har forventninger om, at læringsformen kan bidrage til at løfte uddannelseskvaliteten i Europa. Eksempelvis gav interviewpersonerne udtryk for, at der på tværs af lande og uddannelsespolitiske aktører er opstået bred enighed om, at de studerende ud over faglig viden skal opnå færdigheder og kompetencer, som gør dem i stand til at arbejde selvstændigt og tilegne sig viden inden for nye områder, når de træder ud på arbejdsmarkedet. Interviewpersonerne gav udtryk for, at mange af aktørerne i europæisk uddannelsespolitik mener, at studentercentreret læring kan bidrage til netop at uddanne kompetente, arbejdsmarkedsparete dimittender.

Med det øgede fokus på studentercentreret læring er der også kommet et øget fokus på at definere, hvad studentercentreret læring er. Naturligvis har forskere inden for uddannelsesvidenskab og pædagogik løbende undersøgt studentercentreret læring, men når det kommer til at udfolde og skærpe definitionen i forhold til en bredere interessentgruppe, har ESU i de seneste år spillet en central rolle. I 2010 stod ESU sammen med Education International bag et projekt, der havde til formål at give et bud på, hvordan studentercentreret læring kan operationaliseres på uddannelsesinstitutionerne. Resultatet blev præsenteret i publikationen *Student-Centred Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*, hvor ESU fremlagde ni principper i et forsøg på at komme tættere på et svar på, hvad studentercentreret læring egentligt betyder.

De ni principper er:

1. **SCL requires an on-going Reflexive Process**
2. **SCL does not have a “One-Size-Fits-All” Solution**
3. **Students have Different Learning Styles**
4. **Students have Different Needs and Interests**
5. **Choice is Central to Effective Learning in SCL**
6. **Students have Different Experiences and Background Knowledge**
7. **Students should have Control Over their Learning**
8. **SCL is about Enabling not Telling**
9. **Learning needs Cooperation between Students and Staff**

De ni principper ledte til et samlet bud på en definition af studentercentreret læring:

“Student-Centred Learning represents both a mindset and a culture within a given higher education institution and is a learning approach which is broadly related to, and supported by, constructivist theories of learning. It is characterised by innovative methods of teaching which aim to promote learning in communication with teachers and other learning and which take students seriously as active participants in their own learning, fostering transferable skills such as problem-solving, critical thinking and reflective thinking.”
(Student-Centred Learning, Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions, s. 5)

Senest har ESU gennemført projektet Peer Assessment of Student-Centred Learning (PASCL), som er en undersøgelse af praksisser og politikker på udvalgte europæiske videregående uddannelsesinstitutioner med henblik på at evaluere implementeringen af studentercentreret læring og fremhæve best practice. Projektet blev i 2015 afsluttet med rapporten *Overview on Student-Centred Learning in Higher Education in Europe*. Under interviewene gav ESU udtryk for, at definitionen fra 2010 stadig bruges af mange uddannelsesinstitutioner og interessenter i Europa, og at PASCL-projektet viste tegn på fremskridt med hensyn til implementeringen af kravet om studentercentreret læring.

Vores indtryk er, at det særskilte krav til institutioner og kvalitetssikringsinstitutioner om studentercentreret læring er et udtryk for, at studentercentreret læring i vidt omfang er en del af en megatrend, hvor selvstændighed og motivation ses som vigtige forudsætninger for at uddanne arbejdsmarkedsparete dimittender. Samtidig har ESU spillet en central rolle med hensyn til at udfolde, hvad studentercentreret læring *betyder*, hvordan det *defineres*, og hvilke *principper* der skal være til stede, for at undervisningen kan kaldes studentercentreret. I ESG'erne har de centrale aktører, blandt andet på baggrund af ESU's arbejde, taget stilling til, hvilke krav der skal være til kvalitetssikringen af studentercentreret læring. På baggrund af ESG'ernes ordlyd, ESU's principper for og definition af studentercentreret læring og interviewene med de centrale europæiske interessenter har Akkrediteringsinstitutionen identificeret nogle generelle hovedtræk ved studentercentreret læring. De hovedtræk kan ses i boksen til højre.



Studentercentreret læring:

- Handler om at udvikle studerende med evne til at reflektere og agere selvstændigt med henblik på at besidde arbejdsmarkedsrelevante kompetencer.

Uddannelsesforløbene er kendetegnet ved at:

- Tage udgangspunkt i studerendes forskelligheder i planlægningen af uddannelsesforløbene og i tilrettelæggelsen af det enkelte læringsforløb
- Anvende forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange og tilpasse dem til den konkrete læringssituation
- Underviserne er bevidste om underviserrollen i forskellige læringssituationer
- Forudsætte gensidig respekt og dialog mellem underviser og studerende
- Give de studerende medindflydelse på egen læring ved at tilbyde fleksibilitet og valgmuligheder i læringsforløbet
- Sikre at de studerende får tilstrækkelig feedback, både på deres løbende faglige udvikling og præstation til eksamen.

Udfordringer for implementering af studentercentreret læring i en europæisk kontekst

Selvom vores europæiske interviewpersoner opridsede et billede af, at stadig flere uddannelsesinstitutioner ser en mulighed for at løfte uddannelseskvaliteten ved hjælp af studentercentreret læring, fortalte de samtidig, at implementeringen af ESG 1.3 i flere lande er en stor, ja nærmest uoverskuelig, udfordring for uddannelsesinstitutionerne. Interviewpersonerne gav således udtryk for, at der stadig er lokal modvilje blandt ledelser, undervisere og endda studerende på europæiske videregående uddannelsesinstitutioner.

I Akkrediteringsinstitutionen var vi derfor interesserede i at undersøge, hvordan og hvorfor studentercentreret læring tilsyneladende møder modstand og stadig ikke er implementeret på mange uddannelsesinstitutioner. Interviewpersonerne udpegede to primære årsager. Fælles for dem begge er, at studentercentreret læring giver undervisere, ledelser og indimellem også studerende en oplevelse af, at undervisningsformen vil stille større krav til dem. De to årsager er:

- Studentercentreret læring er en kulturel udfordring i form af manglende omstillingsparathed
- Studentercentreret læring er en strukturel udfordring, særligt i form af øgede omkostninger

I forlængelse heraf gav interviewpersonerne udtryk for, at de ser en skillelinje mellem især Vest- og Østeuropa, hvor Vesteuropa generelt er længere fremme end Østeuropa, når det gælder implementeringen af studentercentreret læring. Interviewpersonerne udpegede også en skillelinje mellem Nord- og Sydeuropa, hvor den lange nordiske tradition for elevinddragelse og studenterindflydelse har gjort studentercentreret læring til en naturlig og integreret del af undervisningen på de fleste videregående uddannelsesinstitutioner i de nordiske lande. Interviewene efterlader et indtryk af, at der mange steder i Syd- og Østeuropa

stadig undervises ud fra devisen om, at det er de studerendes eget ansvar at tilegne sig den viden, som underviseren formidler i form af envejskommunikation. Interviewpersonerne nuancerede dog denne generalisering og fremhævede, at der også i Nord- og Vesteuropa er stor variation med hensyn til omfanget af studentercentreret læring, og at langt fra alle uddannelsesinstitutioner er i mål, ligesom der i Syd- og Østeuropa også er flere, både på institutions- og på uddannelsesniveau, som er langt fremme med studentercentrerede undervisningsformer. .

Vores interview med de europæiske interessenter gav os et generelt indtryk af, at der er et modsætningsforhold mellem, hvordan studentercentreret læring på den ene side synes at vinde frem og bliver betragtet som en kvalitetsmarkør og på den anden side møder lokal modstand. Vi blev derfor interesserede i at undersøge modsætningsforholdet – og dermed også de potentielle benspænd, der er forbundet med implementeringen af ESG 1.3. Vi har derfor valgt at undersøge både de kulturelle og de strukturelle benspænd for studentercentreret læring nærmere.

Kulturen som benspænd

På tværs af de europæiske interview fremgik det, at en forudsætning for studentercentreret læring er studentercentreret undervisning, og at opbakning fra underviserne derfor er nødvendig for at kunne implementere kravet i de nye ESG'er. Ifølge interviewpersonerne opstår den første udfordring i implementeringen derfor, når underviserne ikke ønsker eller ikke er i stand til at ændre de pædagogiske og didaktiske metoder. Tia Loukkola fra EUA forklarede, at udfordringen for nogle undervisere er af personlig karakter:

"Mange undervisere, særligt på universiteterne, er i deres eget uddannelsesforløb primært blevet undervist efter tragtmodellen, hvor den studerende tankes op med viden via envejskommunikation. Underviserne har selv været dygtige studerende, der har været i



"Graden af modstand og modvilje mod kravet om studentercentreret læring afhænger således meget af den enkelte underviser."

stand til at tilegne sig og anvende viden, der er blevet præsenteret efter denne didaktiske model. Deres evne til at lære på dén måde har banet vejen for deres karriere som forskere og undervisere. Som undervisere er det dén model, de kender til og føler sig trygge ved. At kaste sig ud i det ukendte og undervise med de studerende som omdrejningspunkt kan de derfor opleve som besværligt og formålsløst. Man kan sige, at de fortsætter efter parolen: If it's not broken, don't fix it."

Graden af modstand og modvilje mod kravet om studentercentreret læring afhænger således meget af den enkelte underviser. De europæiske interviewpersoner var dog også enige om, at det enkelte lands indstilling til og erfaringer med at undervise studentercentreret har afgørende betydning for de kulturelle udfordringer i forbindelse med implementeringen. Interviewpersonerne fremhævede, at der særligt i de nordeuropæiske lande i 1970'erne skete et opgør med en undervisningsform, som blev anset for at være forældet og elitær, da de studerende krævede indflydelse på ledelsesgangene og i undervisningslokalet. I de nordiske lande underviser man på de fleste videregående uddannelser derfor efter former, som er baserede på idealet om at sætte den studerende i centrum i læringsprocessen. I Norden er det ligeledes en selvfølge, at studerende er repræsenterede i udvalg, der træffer beslutninger om for eksempel undervisningsformer. Interviewpersonerne gav dog også udtryk for, at selvom de nordeuropæiske lande generelt er langt fremme, afhænger implementeringen også her af den enkelte underviser og den samlede institutions mindset og tilgang til undervisningen.

Interviewpersonerne pegede også på, at studerendes aktive deltagelse i læringsprocesser og repræsentation i institutionernes bestyrelser og andre fora er mindre udbredt uden for Norden, og at der nærmest kan være et modsætningsforhold mellem de studerendes ønsker og undervisernes eller ledelsens interesser. Derfor kan studentercentreret læring i nogle miljøer opleves som et nyt og markant krav til underviserne om at ændre deres normer og praksis, og det kan endda opfattes som en omkalfatring af undervisernes autoritet og relationen og hierarkiet mellem underviseren og de studerende.

Ét spørgsmål er, om underviserne er klar til at levere studentercentreret undervisning – et andet er, om de studerende er klar til studentercentreret (ind)læring. Udfordringen, som ENQA, ESU og EAU pegede på, er først og fremmest, at mange europæiske studerende ikke er bekendte med studentercentreret læring, hvordan det kan praktiseres, og hvilke muligheder det rummer. Ligesom deres undervisere er nogle studerende mest trygge ved en traditionel læringsform baseret på envejskommunikation, og de er måske endda blevet optaget på en videregående uddannelse, netop fordi de mestrer denne læringsform.

Strukturelle udfordringer og øgede omkostninger

Når normer og praksis skal ændres, medfører det ofte øgede krav. Det gælder ikke kun for underviserne, men også for de studerende, som ikke nødvendigvis er forberedte på denne nye undervisnings- og læringsform. Spørgsmålet er derfor, hvordan og hvor længe implementeringen vil forløbe – og om de nye krav vil øge omkostningerne permanent eller kun i en overgangsfase.

Vores interview har peget på, at omkostningen på undervisersiden indledningsvist vil bestå i, at underviserne skal trænes i pædagogiske og didaktiske metoder. De vil ud over den faglige forberedelse til undervisningen skulle afsætte mere tid til fra gang til gang at overveje, hvilke værktøjer og undervisningsformer de vil gøre brug af. I forlængelse heraf pegede de europæiske interviewpersoner på, at kravet om studentercentreret læring har gjort flere undervisere nervøse for, om kravet fører til, at de har mindre tid til forskning. Der er dog forskellige holdninger til, om den bekymring på længere sigt har hold i virkeligheden, eller om de forventede omkostninger mest er forbundet med en omstillingsproces. Blazhe Todorovski fra ESU pegede på, at en undervisers grundige forberedelse altid vil være nødvendig for at skabe undervisning af høj kvalitet:

"Bekymringen fra nogle sides er, at studentercentreret læring vil tage tid og penge fra forskningen. Men en dygtig underviser genbruger ikke det samme pensum og de samme læringsmetoder år efter år, men vil hele tiden justere det. Derfor er grundig forberedelse en forudsætning for høj kvalitet i undervisningen, ligesom studenter-

centreret undervisning er en forudsætning for høj kvalitet i uddannelsen."

EUA og ENQA mente derimod, at studentercentreret læring vil øge omkostningerne for uddannelsesinstitutionerne, i hvert fald i en overgangsperiode. Igen hænger dette sammen med den kulturelle udfordring, hvor flere undervisere vil skulle omskoles og opkvalificeres for at kunne mestre studentercentrerede undervisningsmetoder.

Også blandt de studerende er der stor variation med hensyn til, i hvor høj grad de har afprøvet læringsformen; mens selvstændigt gruppe- og projektarbejde på grundskole- og gymnasieniveau nogle steder er normen, er det andre steder ukendt land eller noget, der kun praktiseres i mindre grad. Derfor vil det også for de studerende være ressourcekrævende at omstille sig til en ny måde at være studerende på, og ikke alle studerende vil være villige til at investere tid og ressourcer i studentercentreret læring.

Spørgsmålet er derfor, hvordan de strukturelle udfordringer, der er forbundet med omstillingen til (mere) studentercentreret læring, påvirker ledelsen og organiseringen af de videregående uddannelsesinstitutioner. Af EUA's publikation *ESG part 1: Are Universities Ready?* fra 2015 fremgår det, at universiteterne mangler værktøjer til at implementere ESG 1.3. Ifølge EUA er det derfor en central opgave for kvalitetssikringsorganerne at hjælpe institutionerne med at udvikle konkrete redskaber til dette. Både Tia Loukkola og Maria Kelo gav desuden udtryk for, at institutionsledelserne har et ansvar for at styrke undervisernes motivation for at tilrettelægge studentercentreret undervisning:

"For at skabe reelle ændringer er det nødvendigt at indføre brug af nye incitamentsstrukturer, som motiverer underviserne til at undervise studentercentreret, på samme måde som underviserne belønnes for at forske og publicere," sagde Maria Kelo.

Blandt vores interviewpersoner var der bred enighed om, at studenterorganisationerne spiller – og bør påtage sig –

en central rolle med hensyn til at træne de studerende til selvstændighed og ansvar i læringsprocessen. Studenterrepræsentanter og de studerendes organisationer har således en opgave i forhold til at præsentere de studerende for konceptet studentercentreret læring.

Dygtigere, mere motiverede studerende og dimittender – hvordan?

Ud over at være enige om, at ansvaret for at implementere studentercentreret læring er placeret hos alle centrale aktører, var en gennemgående holdning hos interessenterne, at studentercentreret læring skal implementeres i den nationale og lokale kontekst – og at der ikke eksisterer en one size fits all-model for implementeringen. I forlængelse heraf blev det også understreget, at studentercentreret læring – i forskellige former – er relevant på alle videregående uddannelsesniveauer, for alle typer af uddannelsesinstitutioner og for alle fagområder. Selvom studentercentreret læring eksempelvis vil blive udmøntet forskelligt på en professionsbacheloruddannelse i sygepleje og på en humanistisk kandidatuddannelse, kan begge uddannelser på hver sin måde arbejde med at tage udgangspunkt i de studerendes viden, kunnen og interesse med henblik på at motivere dem og styrke deres faglighed og selvstændighed.

Interviewpersonerne lagde vægt på, at der på samme måde bør tages udgangspunkt i det enkelte lands og den enkelte regions erfaringer med studentercentreret pædagogik, hvor især de nordiske lande kan bygge videre på en stærk pædagogisk tradition for at se individet i læringsprocessen og nedbryde autoritetsforhold. Selvom interviewene pegede på, at der er en høj forventning om, at de nordiske lande er et skridt foran resten af Europa, blev det slået fast, at der også her kan være et behov for at udvikle den pædagogiske praksis for at kunne implementere kravet om studentercentreret læring på de videregående uddannelser. Et andet synspunkt hos interviewpersonerne var, at vi i de nordiske lande kan bidrage med meget god erfaring med udmøntning af studentercentreret læring i praksis og dermed kan bidrage til udviklingen i resten af Europa.

Eftersom vores interview med de tre europæiske interessenter pegede på, at de største udfordringer for implementeringen af studentercentreret læring på europæisk plan især er undervisernes og de studerendes *mindset* og manglende erfaring med nye undervisningsformer, er det nødvendigt, at begge grupper anerkender værdien af studentercentreret læring. For at studentercentreret læring skal lykkes, er det altså nødvendigt at italesætte og måske udfordre forestillingen om, hvad der karakteriserer undervisning af høj kvalitet på videregående uddannelser.

Vi spurgte ENQA, ESU og EUA om, hvilken særlig værdi studentercentreret læring kan bidrage med, og hvordan det kan motivere studerende og undervisere til at investere tid og ressourcer i at gå nye veje. Interviewpersonerne var generelt hurtige til at svare, at den største kvalitetsgevinst ved studentercentreret læring er mere engagerede og motiverede studerende. Argumentet for, at man vil opleve denne gevinst, er, at de studerende, når de bliver hovedpersoner i deres egen læringsproces, vil engagere sig mere og blive dygtigere. Det vil både øge kvaliteten af uddannelsen og resultere i, at flere studerende vil vælge at blive forskere og skabe forskning af høj kvalitet. Interviewpersonerne udpegede også en anden værdi, nemlig at de studerende opnår generelle analytiske kompetencer, som kan overføres til andre fagområder og typer af research – såkaldte *transferable skills*, som også vil være relevante for dem senere i deres arbejdsliv.

Potentielle fordele ved studentercentreret læring:

- Mere engagerede og motiverede studerende på de videregående uddannelser
- Dimittender med arbejdsmarkedsrelevante kompetencer
- Mere kompetente forskere og forskning af høj kvalitet i fremtiden.



Kort fortalt – et øget europæisk fokus på studentercentreret læring og uddannelseskvalitet

Da de europæiske standarder for kvalitetssikring - ESG'erne - blev revideret i 2015, blev det slået fast, at de videregående uddannelsesinstitutioner skal tilbyde studentercentrerede undervisningsforløb til de studerende. Det skete med indførelsen af standard 1.3., hvor studentercentreret læring blev koblet til kvalitetssikring af uddannelser.

På fælleseuropæisk plan er der bred opbakning til kravet om studentercentreret læring, og ønsket om at gøre den studerende til centrum for egen læring kan siges at være en del af en europæisk megatrend.

På nogle institutioner er der lokal modvilje og forskellige benspænd forbundet med implementeringen af den nye standard 1.3 på de videregående uddannelser.

Udfordringerne er delvist af kulturel karakter, men der er også en bekymring for, at omskolingen af undervisere vil være omkostningstung, og at institutionerne mangler konkrete redskaber til at sikre, at studentercentreret læring kan blive en succes.

Nogle steder er undervisere, ledelse og endda studerende ikke parate til at omstille sig til en ny undervisningsform, der udfordrer gamle vaner for (ind)læring og autoritetsforholdet mellem underviser og studerende.

Studentercentreret læring rummer mange og væsentlige potentielle fordele: mere motiverede og engagerede studerende, som vil bringe en styrket faglighed og styrkede analytiske kompetencer ind på arbejdsmarkedet og i forskningen.





*"En del af den
studentercentrerede læring
er at kommunikere, at man
skal deltage aktivt."*





Samtale med Andreas Birch Olsen fra Danske Studerendes Fællesråd

Fokus på undervisningsopgaven

Andreas Birch Olsen er filosofi- og matematikstuderende ved Aarhus Universitet og var fra 2016 til begyndelsen af 2017 næstformand og uddannelsespolitisk ordfører for Danske Studerendes Fællesråd (DSF). Han har derfor et bredt kendskab til, hvordan mange studerende oplever undervisningen på landets universiteter, ligesom han selv har erfaring med at sidde på skolebænken på et stort, naturvidenskabeligt fag, nemlig matematik, og på et mindre, humanistisk fag, nemlig filosofi. Akkrediteringsinstitutionen inviterede ham til en kop kaffe og en snak om, hvordan studentercentreret læring ser ud fra et dansk studenterperspektiv.

Variation, variation, variation

For Andreas Birch Olsen handler studentercentrering om at lære noget og om at sætte fokus på kvalitet i undervisningen. Når den studerende sættes i centrum for læringen, handler det blandt andet om variation i pædagogikken og et fokus på, at viden skabes og tilegnes sammen med andre studerende. I den forbindelse er Andreas Birch Olsen generelt optimistisk og mener, at vi i Danmark er langt fremme, når det kommer til inddragelse af studerende. Her fremhæver han især den ligeværdige relation mellem underviser og studerende, idet det i Danmark – modsat andre steder i Europa

– er et særsyn, at underviserne behandler de studerende som uvidende børn.

Et punkt, hvor de danske videregående uddannelsesinstitutioner dog er udfordrede, er i forhold til variationen og relevansen af de pædagogisk-didaktiske redskaber. Det gælder blandt andet om at benytte varierede undervisningsmetoder, som kan engagere og øge læringen for den studerende:

”Dét, som stadig er en udfordring herhjemme, er at finde ud af, hvordan man skaber et læringsforløb for den enkelte studerende, fordi meget af læringen, især på universiteterne, er lagt an på masseforelæsninger i auditorier. Brugen af forskellige pædagogiske tilgange er noget, som jeg håber, at uddannelsesinstitutionerne vil sætte mere fokus på fremover. På nogle uddannelsesinstitutioner har man truffet et valg om især at bruge én pædagogisk metode – for eksempel problembaseret læring – men spørgsmålet er, om man så reelt underviser studentercentreret og med udgangspunkt i den enkelte studerende. Det synes jeg, at man bør forholde sig reflekterende til.”

Institutionerne kan altså ikke opfylde deres forpligtelse til at sætte den studerende i centrum uden at gennemtænke variationen imellem og værdien af forskellige pædagogiske metoder, understre-

ger Andreas Birch Olsen og siger, at det samtidig er nødvendigt at tilpasse de pædagogiske greb til det fag, de studerende læser:

”Fra de studerende hører vi ofte den kritik, at det meget er de samme undervisnings- og læringsformer, de bliver mødt med på deres uddannelse. Her mener jeg, det er vigtigt, at man lader pædagogikken afhænge af faget. Samtidig er jeg bevidst om, at det kan være sværere at forny sig på de traditionelt tørre områder end på for eksempel en ingeniøruddannelse, hvor de studerende har nogle andre læringsrum, både kognitiv og fysisk i form af laboratorier og lignende.”

Den pædagogiske fornyelse, som Andreas Birch Olsen her efterspørger, kan måske netop opstå gennem eksperimenter med forskellige pædagogiske tilgange og ved at lade studentercentreret læring udfolde sig i det små, det vil sige i afgrænsede og konkrete undervisningssammenhænge. Faktisk oplever Andreas Birch Olsen, at studentercentreret læring ofte praktiseres i form af mindre eksperimenter i undervisningen, og vi spurgte ham derfor, hvad han mener om at håndtere udfordringen på dén måde:

”Det [at studentercentreret læring især implementeres gennem afgrænsede eksperimenter, red.]

tror jeg helt bestemt, er dét, vi vil se. Især fordi økonomien ude på institutioner er sådan, at man ikke bare kan søsætte ét stort projekt og så håbe på, at det kan fortsætte, fordi det simpelthen er for omkostningstungt. Derfor tror jeg også, at man i høj grad vil se et pædagogisk redskab som for eksempel digitalisering blive udrullet på udvalgte kurser, hvor det kan komme til at fungere. Her kan man dog være nervøs for, at de mindre og eksperimenterende projekter ikke får lov til at fortsætte, enten fordi man ikke kan måle effekten af dem, eller fordi det simpelthen er for dyrt. Derfor er det enormt vigtigt, at man har videndeling i forbindelse med de vellykkede projekter,” siger han.

Skab understøttende strukturer

Der har i forbindelse med indførelsen af kravene om studentercentreret læring i ESG’erne været en bekymring blandt de europæiske uddannelsesinstitutioner for, om det vil medføre øgede udgifter for uddannelsesinstitutionerne. Man har været bekymret for, om studentercentreret læring vil være dyrt for institutionerne, enten fordi underviserne skal efteruddannes pædagogisk, eller fordi tilgangen kræver øget forberedelsestid. Andreas Birch Olsen indrømmer da også, at det kan kræve ekstra ressourcer at skabe rammer for studentercentreret læring – også når der eksperimenteres med forskellige undervisningsformer og digitalisering. Samtidig mener han, at revisionen af ESG’erne er

med til at sætte fokus på det helt essentielle, nemlig betydningen af, at undervisningen er af høj kvalitet, er givende for de studerende, og at undervisernes evner understøtter dette.

”Der ligger et generelt budskab i standard 1.3 om, at det er vigtigt at prioritere uddannelse og ikke kun forskning på de videregående uddannelser. Man kan sige, at der har været en hjem-ud-hjem-dynamik her, fordi vi i Danmark allerede var begyndt at sætte fokus på værdsættelsen af uddannelse og god undervisning. Her har vores fælleseuropæiske organisation ESU været med til at sætte nogle meget ambitiøse mål på den europæiske dagsorden, og de mål bliver jo så aktuelle i vores nationale kontekst og skal bringes i spil her,” siger Andreas Birch Olsen.

Han peger på, at institutionernes ledelse har et ansvar for at realisere målet om at skabe god undervisning for og med de studerende:

”Jeg mener, at det på institutionerne er en ledelsesmæssig opgave at stille ressourcer til rådighed for opkvalificering og at skabe en fælles forståelse blandt underviserne af, at de også er her for at undervise.”

Andreas Birch Olsen påpeger, at anerkendelsen af undervisning som et indsatsområde – ikke mindst på universiteterne, hvor opgaven for det videnskabelige personale er todelt og rummer både undervisning og forskning –

har været et vigtigt fokusområde, som kravet om studentercentreret læring har bidraget til at sætte på dagsordenen:

”Mit indtryk er, at der ledelsesmæssigt har været et stort fokus på anerkendelsen af undervisningsopgaven, og man har valgt for eksempel at indføre priser som årets underviser eller den gyldne pegepind. Men med ESG’erne er der kommet endnu mere fokus på, at kvalitet i undervisningen faktisk er en del af kerneopgaven, også på universiteterne.”

Selvom institutionerne har været gode til at sætte den individuelle undervisers særligt gode undervisningspræstation på dagsordenen, mener Andreas Birch Olsen, at institutionerne kan blive bedre til at skabe strukturer, som understøtter kravet om studentercentreret læring. Det kan for eksempel gøres ved at justere vurderingsgrundlaget, så nyt videnskabeligt personale også ansættes ud fra deres undervisningsmeritter og hidtidige undervisningsportefølje – frem for kun at fokusere på forskningsmeritter og antallet af publikationer. Der skal altså være fokus på at rekruttere og fastholde medarbejdere, som er gode *undervisere* og ikke alene dygtige forskere.

Er alle studerende klar til opgaven?

Som det fremgår af vores interview med de europæiske aktører bag revisionen af ESG’erne, skaber

det nye krav om studentercentreret læring ikke kun usikkerhed blandt ledelser og undervisere rundt omkring i Europa, men også blandt nogle studerende. Bekymringen går til dels på, om alle studerende er parate til at blive sat i centrum for egen læring, eller om nogle vil knække halsen på det, når de i højere grad selv skal være en drivkraft og være engagerede i læringsprocessen. Usikkerheden går dog også på, om de fagligt stærke studerende vil savne faglig udfordring og pleje af deres unikke talent, hvis alt skal foregå gruppebaseret i reflekteret samvær med medstuderende. Lidt karikeret formuleret er én af bekymringerne, at elitestuderende ikke mener, at de kan lære noget i et fagligt fællesskab med medstuderende, men at de kun kan lære noget af topforskere.

Andreas Birch Olsen ser to primære årsager til, at nogle studerende er kritiske over for studentercentreret undervisning, hvor de studerende skal være medskabere af det faglige indhold. Den første årsag er, at ikke alle studerende tror på, at de kan lære noget af hinanden, og den anden årsag er, at nogle ser hinanden som konkurrenter snarere end kollegaer. Særligt det sidste er ifølge Andreas Birch Olsen problematisk:

"Det er en meget trist tendens og et problem for vores uddannelse, hvis de studerende ikke ser hinanden som samarbejdspartnere, for

videnskabelse handler netop om at kunne samarbejde. Det kræver, at man øver sig i det. Jeg har selv været med til at indføre rotationsfeedback, hvor de studerende skiftes til at give hinanden feedback, på 1. semester af filosofistudiet på Aarhus Universitet. Det fungerer faktisk godt, men folk skal trænes i det."

Medskabelse giver højere kvalitet

De fagligt stærkeste studerende er den ene del af den ligning, som skal gå op, for at studentercentreret læring og undervisning lykkes. Den anden del handler om at engagere og motivere de studerende, som har svært ved at leve op til kravet om at være medskabere af læringsprocessen og har brug for klar besked om, hvad de skal lære – det kan især være svært for studerende, der kommer fra såkaldt uddannelsesfremmede hjem. Andreas Birch Olsen anerkender da også, at studentercentreret læring kan ende med, at man sorterer denne type studerende fra, hvis læringsformen ikke gennemføres med blik for den sociale bias, som eksisterer på de videregående uddannelser:

"Det er der en potentiel risiko for. Samtidig er der ikke én metode, som vi kan implementere og dermed sikre, at ingen falder fra. Faktisk tror jeg, at de fleste pædagogiske og didaktiske metoder vil være sværere for studerende fra uddannelsesfremmede hjem."

På den anden side er der bekymring for, at studentercentreret undervisning og studentercentrede aktiviteter rundt om undervisningen risikerer at resultere i dårligere kvalitet ved at rydde forhindringer af vejen og skabe curlingstuderende, som selv kan vælge, hvilket fagligt stof de vil lære.

Andreas Birch Olsen er heller ikke blind for risikoen for, at de studerende snyder sig selv ved at vælge dét faglige stof, de har lettest ved. Dog anerkender han ikke helt præmissen om, at studentercentreret læring gør det lettere at være studerende, idet han understreger, at man skal tilrettelægge studentercentreret læring på en måde, så de studerende gennem deres valg arbejder på en måde, hvor de tilegner sig det faglige stof:

"I virkeligheden er det mere udfordrende at være aktiv – det nemmeste er at sætte sig på bagerste række i et auditorium. Men man får dygtige studerende ved at lade dem indgå i et udfordrende fællesskab. På filosofistudiet skulle vi eksempelvis diskutere de seneste forskningspapers med forskere og ph.d'er. Hvis man oplever, at nogle ikke får et tilstrækkeligt læringsudbytte, er det undervisernes opgave at presse de studerende gennem de dele, hvor det gør lidt ondt og er svært."

Ud over at skubbe til de studerende og få dem til at beskæftige sig med de vanskelige dele er der for

Andreas Birch Olsen at se en vigtig opgave i at italesætte, hvordan man som studerende er medskabere af det, der sker rent fagligt:

"En del af den studentercentrerede læring er at kommunikere, at man skal deltage aktivt. Det gør det svært som studerende at sige 'nu skal du lære mig noget'. Men det kan kun blive bedre ved at italesætte, at studerende er medskabere af undervisningssituationen og forskningen."

Andreas Birch Olsen mener samtidig, at de studerende ikke nødvendigvis kan være medskabere af læringen inden for alle fag, og at der på mange uddannelser er redskabsfag, man bare skal lære. Det kan være viden, man skal have, før man kan komme videre. Som et eksempel fra sit eget studieliv nævner han calculus-faget på matematikstudiet, hvor der undervises i forelæsningerne blev indlagt multiple choice-tests for at holde de studerende til ilden i et fag, der for nogle kan forekomme kedeligt. Uanset fagets formål – om det er et redskabs- eller et diskussionsfag – mener han, at de studerende lærer bedst ved ikke at være passive. Og derfor er han overbevist om, at studentercentreret læring bidrager til at bibringe de studerende og fremtidige dimittender vigtige evner:

"Jeg vil ikke lægge hovedet på blokken og sige, at studentercentreret læring bare er den bedste måde at lære på. Det kommer jo an på, hvad

målet er. Nogle mener jo, at vi har brug for folk, som kan sætte sig ned, læse og lære af nogle, som er bedre end dem selv. Jeg mener, at vi har brug for studerende, som kan stille spørgsmål og opsøge viden selv. Det betyder ikke, at de studerende skal bestemme, for det vil stadig være faglige hensyn, der er afgørende. Men de studerende skal involveres."

"Før det kan kaldes studenter-centreret, må det være de studerende, der driver processen og tager beslutninger – under vejledning."





Samtale med Hanne Leth Andersen, rektor på Roskilde Universitet

Ikke al problembaseret undervisning er studentercentreret

Med en baggrund som professor i universitetspædagogik har rektor Hanne Leth Andersen en stor viden om – og en markant holdning til – hvordan man som uddannelsesinstitution tilrettelægger undervisningen, så den studerende gennem sit uddannelsesforløb bliver klædt bedst muligt på både fagligt og menneskeligt.

Det problembaserede projektarbejde og studentercentreret læring

Samtalen med Hanne Leth Andersen tager sit afsæt i det problembaserede projektarbejde i grupper, som er den undervisningsform, der i dag udgør halvdel af et samlet uddannelsesforløb på Roskilde Universitet (RUC). Det problembaserede projektarbejde tilbyder den studerende mulighed for selv at vælge hvilke faglige emner og problemstillinger, vedkommende særligt vil dykke ned i, ligesom den studerende i høj grad er med til at vælge litteratur samt de metoder og arbejdsformer, der udgør projektets fundament.

Hanne Leth Andersen fortæller, at *”den studerende får mulighed for at præge og tage ansvar for arbejdsprocessen ved at formulere problemet og ved at vælge: Skal projektet tage udgangspunkt i en konkret eller en mere teoretisk problemstilling?*

Vil man koncentrere sig om at læse litteratur, vil man gennemføre interview, vil man inddrage en international vinkel og vil man samarbejde med en virksomhed?”

Umiddelbart kunne det se ud, som om netop det problembaserede projektarbejde kan være et bud på en formel for, hvordan studentercentreret læring kan manifestere sig i praksis. Hanne Leth Andersen fortæller, at mange uddannelser i Danmark har indarbejdet forskellige typer af projektforsløb i uddannelserne, men fortsætter:

”Man kan sagtens lave problemorienteret undervisning, uden at jeg ville definere det som studentercentreret. Fx hvis de studerende i deres projektforsløb kun kan vælge mellem problemer, som underviserne har defineret på forhånd. Før det kan kaldes studentercentreret, må det være de studerende, der driver processen og tager beslutninger – under vejledning. Det gør de eksempelvis her på Roskilde Universitet, hvor de 15 ECTS point pr. semester [ud af 30, red.], som er afsat til projektarbejdet, kan betragtes som et læringsrum, hvor de studerende er styrende.”

Hanne Leth Andersen fortæller videre, at vejledningsformen på RUC er kendetegnet ved, *”at*

læreren indtager en faciliterende rolle, modsat i undervisningen, hvor læreren sætter dagsordenen og hvor der er en høj grad af styring”.

Giver studentercentreret læring bedre uddannelser?

Med de reviderede ESG'er fra 2015 er der kommet en meget direkte kobling mellem forventningen til kvaliteten af videregående europæiske uddannelser og studentercentreret undervisning. Vi har derfor spurgte Hanne Leth Andersen om, hvad den studentercentreret læringsform særligt bidrager med, når det gælder uddannelseskvaliteten:

”Problemorienteret projektarbejde er eksemplarisk læring frem for stofdrevet læring – det er samtidig dybdegående læring, så det skaber en fagpersonlig dannelse. Det synes jeg, er et uhyre vigtigt udbytte af en universitetsuddannelse”, siger hun og tilføjer:

”Et andet aspekt er, at de studerende bliver mere motiverede af at følge dét, der driver dem selv i forhold til at være mere passiv modtager af andres valg.”

Hanne Leth Andersen fremhæver kompetencer som originalitet og entreprenørskab som direkte afledt af en stærk form for

studentercentreret læring, og konkluderer, at disse kompetencer er værdsatte og efterlyste på både det nationale og det globale arbejdsmarked. Hanne Leth Andersen fremhæver også, at gruppearbejdet bringer forskellige studerende sammen om at løse en fælles opgave:

"Nogle er dygtige, mens andre har faglige udfordringer – særligt på de første semestre. I et vellykket gruppearbejde smitter og løfter de dygtige de mindre dygtige, der herigennem vokser og udvikler deres kompetencer til siden at være dem som løfter. Det opbygger forståelse og respekt for forskellighed, ud over at det styrker fagligheden og evnen til at arbejde sammen."

I Hanne Leth Andersens hverdag oplever hun dog også, at det for nogle studerende kan være svært at opnå læring i gruppearbejdet.

"Det er særligt vores internationale studerende, der jo kan komme fra helt andre undervisningssystemer og have svært ved at forstå læringsformen og den selvstændighed og ansvarlighed, som der fordres. På RUC imødekommer vi eksempelvis den udfordring ved at tilbyde internationale studerende et 14-dages introduktionskursus til arbejdsformen".

Undervisernes rolle i forhold til studentercentreret læring

Det giver sig selv, at underviserens

rolle er en anden i projektarbejdet end i mere klassiske undervisningsformer. I den sammenhæng er det vigtigt, at underviserne er i stand til at vejlede de studerende i at arbejde sammen, samtidigt med at de guider de studerende i deres faglige udvikling. Hanne Leth Andersen mener, at det er særligt vigtigt, at underviserne bakker op om den studentercentrerede undervisningsform.

"Jeg oplever, at en del forskere bevidst har valgt RUC, fordi de opfatter undervisningsformen som progressiv. Men selvfølgelig er der andre, der søger et job hos os, fordi der er nogle spændende muligheder inden for deres faglige felt. De skal selvfølgelig støttes. Vi giver eksempelvis nye undervisere et kursus i den projektbaserede læringsform, ligesom projektarbejdet er en central del af pædagogikum," siger RUCs rektor.

I følge Hanne Leth Andersen er det ikke kun de nyansatte, der bliver klædt på til at undervise på RUC. Universitetet tilbyder alle undervisere frivillig efteruddannelse hvert år, ligesom forskning i universitetspædagogik og sparring med kolleger og huskoordinators bidrager til at udvikle og forbedre undervisningsformen.

Har Roskilde Universitet opfundet studentercentreret læring?

Under interviewene har Akkrediteringsinstitutionen mødt

eksempler på, at uddannelsesinstitutioner som RUC og Aalborg Universitet opfattes som pionerer med hensyn til at tilbyde studentercentreret undervisning på et videregående uddannelsesniveau. Det bekræfter Hanne Leth Andersen, og hun trækker trådene videre endnu:

"I Danmark har vi helt fra folkeskoleniveau en stolt tradition for at interessere os for den enkelte elev og for at flytte den enkelte både fagligt og menneskeligt. Det ligger også i den danske opdragelse, at forældrene ser barnet som et individ med ligeså stor ret til at blive set og hørt som voksne. Derfor er det også naturligt for de videregående uddannelsesinstitutioner at opfatte deres studerende på samme måde. RUC var den første uddannelsesinstitution, der som en reaktion på en ændret samfundsstruktur i 1960'erne og 70'erne indførte en alternativ, progressiv undervisningsform på universitetsniveau. I dag ser vi, at stort set alle videregående uddannelser i Danmark har indarbejdet elementer af projektarbejde og problembaseret undervisning, men som tidligere nævnt, er det ikke dem alle, der er studentercentrerede, og arbejdsformen indgår typisk noget mere sporadisk i den samlede uddannelse."

Udfordringer for studentercentreret læring?

Hanne Leth Andersen er tydeligvis optaget af at engagere de stu-

derende optimalt i deres uddannelse, men hun oplever også, at forskellige ydre styringsrammer ikke altid spiller optimalt sammen med en studentercentreret læringsform.

karacterskala var den usædvanligt selvstændige og originale præstation det højeste ideal."

"Det er paradoksalt, at resten af Europa er begyndt at vise stor interesse for den studentercentrerede læringsform, som vi har en lang tradition for i Skandinavien, samtidigt med at vi i Danmark bevæger os mere mod at have fokus på systemet fremfor den studerende," fortæller Hanne Leth Andersen og tilføjer konkluderende:

"I Danmark er vi blevet meget målorienterede. Det er der ikke i sig selv noget i vejen med, men hvis vi kun er målorienterede, er det ikke godt nok. Så bliver det dig som studerende, der skal leve op til systemet og ikke omvendt. Vi leder efter originalitet og entreprenørskab, men rammerne for uddannelsessystemet peger en anden vej."

Hun fremhæver den nye karacterskala som et eksempel på, at man ikke længere belønner den selvstændighed og innovation, som følger med studentercentreret undervisning.

"Karacterskalaen bryder med ambitionen om, at du skal gøre mere end at leve op til de forud definerede mål. I dag får man 12 for at demonstrere udtømmende opfyldelse af fagets mål. På den gamle

Generelle tendenser i studentercentreret læring i Danmark

Studentercentreret læring i Danmark

Studentercentreret læring er i de senere år blevet et nyt og centralt fokusområde, når det gælder kvaliteten af de videregående uddannelser på tværs af Europa. Det har affødt en række diskussioner om, hvad studentercentreret læring egentlig er, hvilke muligheder og udfordringer der er forbundet med læringsformen, og hvordan den kan udmøntes i praksis på de europæiske uddannelsesinstitutioner.

Fra europæisk side er der store forventninger til, at vi i Danmark er blandt de lande, der har lettest ved at leve op til det nye krav om studentercentreret læring i de fælleseuropæiske kvalitetsstandarder. En lang række interview og samtaler med en bred vifte af danske videregående uddannelsesinstitutioner har givet os et godt indblik i, hvordan de danske videregående uddannelsesinstitutioner forholder sig til studentercentreret læring, og hvordan læringsformen udmøntes i praksis.

På uddannelsesinstitutionerne har vi overvejende mødt personer, der med begejstring og engagement har fortalt os om, hvad studentercentreret læring betyder og rummer af muligheder for dem. Vi har langt fra fået et fuldstændigt billede af, hvordan studentercentreret læring udmøntes på alle danske videregående uddannelser, men vores samlede oplevelse er, at man på uddannelsesinstitutionerne arbejder seriøst med at sætte sine studerende i centrum for egen læring, og at de europæiske forventninger nok ikke er helt urealistiske. Med vores specifikke afsæt i de reviderede ESG'er og deres nye krav om studentercentreret læring har vi dog bidt mærke i, at mange af vores interviewpersoner forbandt studentercentreret læring med uddannelseskvalitet, men at kun få af de personer, vi har interviewet, meget bevidst kobledes deres arbejde med studentercentreret læring til uddannelsesinstitutionens interne kvalitetssikringsarbejde. Det bliver derfor interessant at følge, om vi i de kommende år vil opleve en tydeligere italesættelse af koblingen mellem studentercentreret læring og kvalitetssikring, efterhånden som ESG 1.3 implementeres i de danske videregående uddannelsesinstitutioners kvalitetssikringssystemer.

Hovedparten af interviewene fokuserede i høj grad på praksisniveauet, fordi interviewpersonerne oftest tog afsæt i deres egne konkrete erfaringer med at tilrettelægge studentercentrerede læringsforløb. Men vi har også hørt mere overordnede refleksioner over, hvad studentercentreret læring betyder i en dansk

og skandinavisk forståelse. Disse udsagn har fungeret som et afsæt for Akkrediteringsinstitutionens videre overvejelser over betydningen af og rammerne for studentercentreret læring i en dansk kontekst.

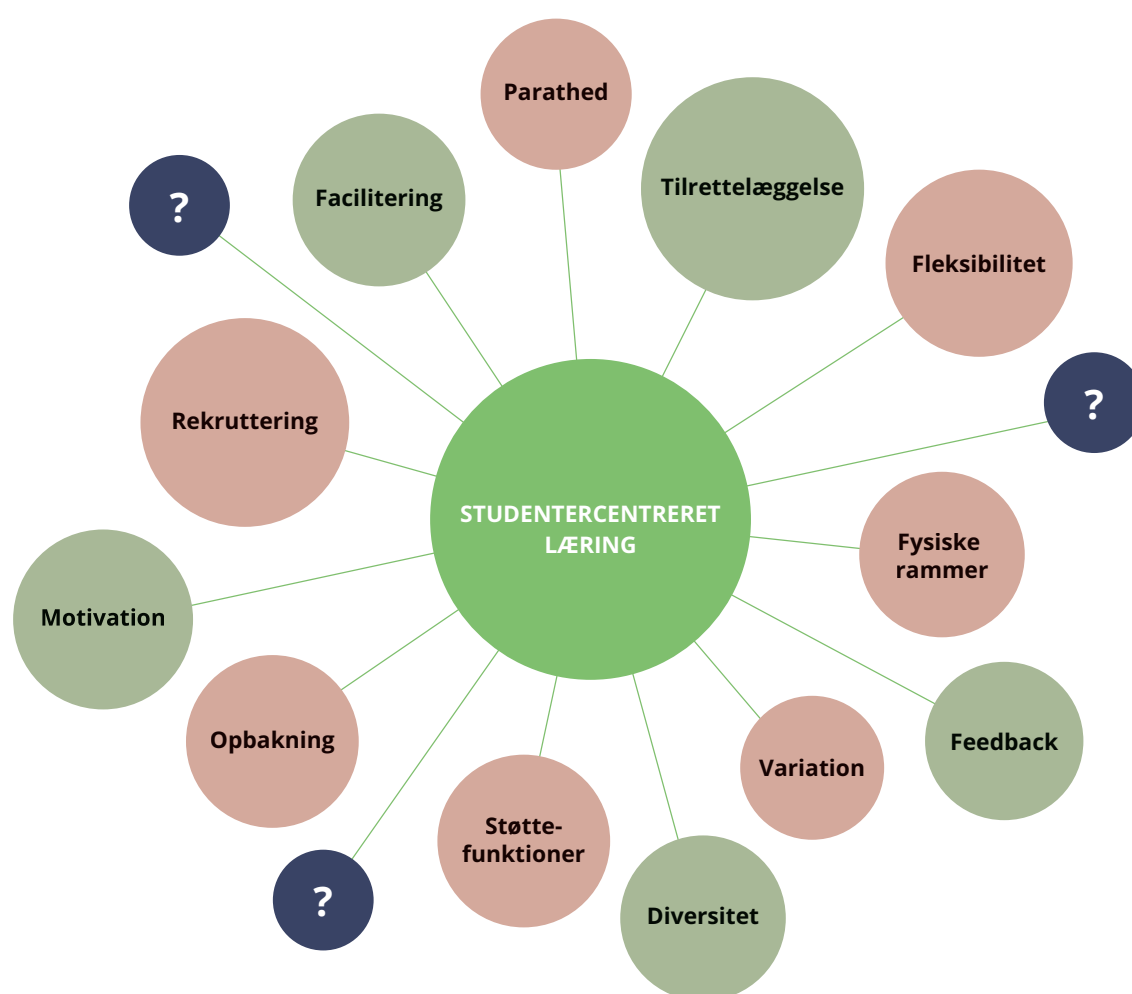
I de følgende afsnit vil vi derfor pege på nogle generelle tendenser med hensyn til studentercentreret læring i Danmark. På baggrund af input og refleksioner har vi endvidere formuleret otte spørgsmål, som vi håber vil give anledning til en kritisk refleksion i den brede uddannelsessektor om potentialer og faldgruber i studentercentreret læring. Disse spørgsmål optræder til sidst i rapporten.

Bred betydning i en dansk kontekst

Vi har mødt meget forskellige eksempler på, hvordan man i praksis kan sætte de studerende i centrum for egen læring, og det står klart, at der ikke findes én endegyldig forståelse af, hvad studentercentreret læring er, men at begrebet rummer forskellige forståelser og aktiviteter, der dækker alle aspekter af de studerendes læring. Eksemplerne er blandt andet:

- **Variation** i pædagogiske og didaktiske læringsformer
- Underviserens rolle i **tilrettelæggelsen og facilitering** af undervisningen
- **Fleksibilitet** i den studerendes vej igennem uddannelsen
- Den studerendes **motivation** for at lære og deltage aktivt i læringssituationen
- Planlægning af **feedback** på den studerendes løbende faglige udvikling og præstation i eksamenssituationer
- Håndtering af **diversitet** i studenterpopulationen
- **Institutionsledelsernes opbakning** til læringsformen
- **De studerendes parathed** til selvstændig refleksion og ageren
- Tilbud om **støttefunktioner** til de studerende, hvis private/personlige forhold skygger for læring
- **Rekruttering** af undervisere med de rette pædagogiske og didaktiske kompetencer samt lyst til undervisningsformen
- De rette **fysiske rammer** for læringen, som eksempelvis understøtter gruppearbejde og kontakt til undervisere.

Studerercentreret læring har en bred betydning i en dansk kontekst



I rapportens senere behandling af fem temaer udfoldes fem af ovenstående eksempler. Det er eksempler, der fremstår som særlig markante i den danske opfattelse af studentercentreret læring. Eksemplerne er de fem grønne cirkler i modellen ovenfor.

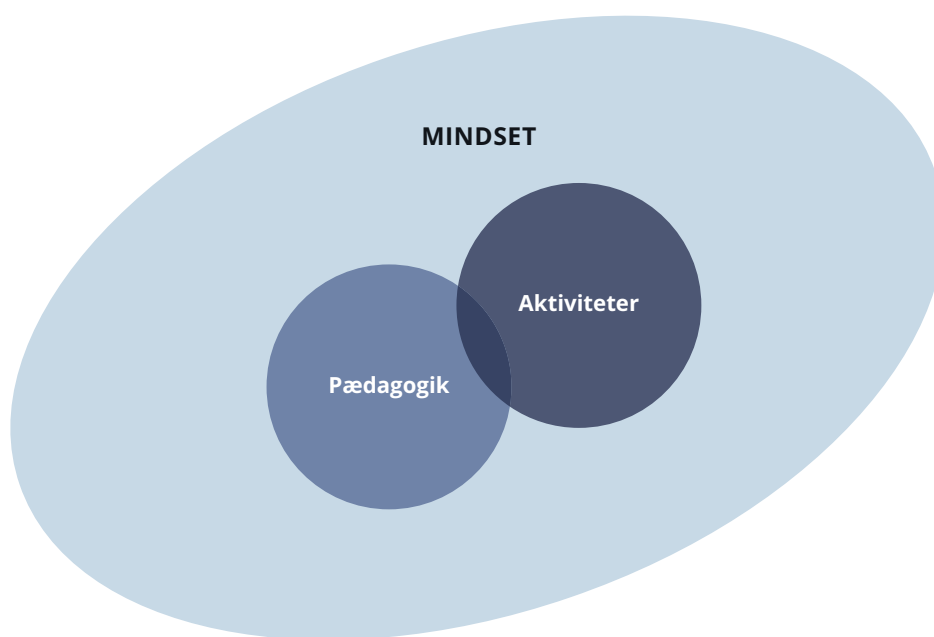
På et fælleseuropæisk niveau handler studentercentreret læring om at udvikle studerende med evnen til at reflektere og agere selvstændigt med henblik på at tilegne sig arbejdsmarkedsrelevante kompetencer, ligesom uddannelsesforløbene har forskellige kendetegn. Den forståelse genkender vi i de interview, vi har gennemført i Danmark og Sverige, men vi har også oplevet beskrivelser og aktiviteter, der udvider den europæiske forståelse.

Et spejlæg med to blomster

Selvom begrebet studentercentreret læring rummer et væld af forskellige betydninger, har vi bidt mærke i, at man kan kategorisere forståelsen i nogle helt overordnede tilgange.

Under interviewene har vi set mange eksempler på, at studentercentreret læring ofte forstås som en bestemt pædagogisk måde at tilrettelægge undervisningssituationen på, der fokuserer på at tilbyde fleksibilitet samt inddrage og motivere de studerende i læringen. I den forbindelse har vi mødt en temmelig entydig kobling mellem studentercentreret læring og udbredelsen af de pædagogiske strømninger, der fulgte i kølvandet på

Et spejlæg med to blomster



1960'ernes og 1970'ernes opfattelse af børne- og ungdomslivet. At respektere det enkelt barn eller unge menneske og sætte det i centrum har en lang tradition på alle uddannelsesniveauer i Danmark. I følge en af interviewpersonerne blev den tankegang sat på dagsordenen på universitetsniveau, da en studerende bemærkede sig talerstolen på Københavns Universitet i 1969 og dermed satte rektor og professorerne i anden række. Således er der ikke tale om en nylig revolution af undervisningsmetoder, men snarere et resultat af en lang udvikling.

Parallelt med dén opfattelse har vi mødt eksempler på, at den studentercentrerede læring udmønter sig i forskellige aktiviteter rundt om undervisningen. I den optik handler det studentercentrerede element i højere grad om at støtte de studerende i de forhold, der ligger uden for selve undervisningen, men som er vigtige for de studerendes læring. Det kan også gælde personlige forhold, som kan skygge for, at de studerende magter at engagere sig i og deltage i læringssituationerne. På mange uddannelsesinstitutioner udgør de initiativer, der skal støtte de studerende uden for undervisningssituationen, en udvikling, der er sket

inden for de seneste 10-15 år. Initiativerne kan eksempelvis være tilbud om støtte ved personlige problemer, hjælp til studerende, der flytter til en ny by, eller hensyntagen til forskellige personlige forhold i forbindelse med gruppedannelser.

Helt overordnet kan man sige, at vi har oplevet, at begrebet studentercentreret læring i en dansk kontekst favner både studentercentreret undervisning og studentercentrerede aktiviteter. På mange uddannelsesinstitutioner er der ikke en klar skillelinje mellem de to, men de supplerer hinanden i praksis. Vi har dog også mødt interviewpersoner, hvor den ene forståelse er dominerende. Man kan således ikke sige, at de mange eksempler på, hvad studentercentreret læring betyder, entydigt kan placeres i kategorien pædagogik eller aktiviteter. Det afhænger helt af den lokale kontekst.

Pædagogik, aktiviteter og et særligt mindset

Interviewpersonerne har også peget på et andet forhold, nemlig at en forudsætning for studentercentreret læring er et bestemt mindset blandt både undervisere og studerende. Det betyder i

praksis, at både undervisere og studerende skal ville engagere sig i den studentercentrerede læring, hvis den skal lykkes. Interviewene har således vist, at studentercentreret læring forudsætter et sammenfald mellem et studentercentreret mindset og undervisningssituationen og/eller konkrete aktiviteter. Det er det forhold, vi illustrerer som et spejlæg med to blommer.

Generel opbakning udmøntes på forskellige niveauer

Under interviewene har vi mødt den forståelse, at det er ganske normalt, ja nærmest en selvfølge, at tilbyde de studerende læringsforløb, der er tilrettelagt ud fra en intention om at sætte dem i centrum for læringen. Vi har således ikke mødt én person, der er imod den studentercentrerede læringsform, men vi har mødt stor variation i, hvordan denne læringsform udmøntes. Den generelle opbakning til læringsformen er blevet begrundet med, at institutionerne ved hjælp af studentercentreret læring kan tilbyde de studerende noget, som ikke er muligt gennem traditionelle undervisningsformer, og at det også er i det forhold, at det studentercentrerede styrker uddannelsernes kvalitet. Vi fik indtryk af, at der sker et kvalitetsløft, når institutionerne tilbyder de studerende studentercentrerede læringsforløb.

Studentercentreret læring kan finde sted både i det store og i det små. Vi har talt med institutioner, hvor ønsket om at sætte den studerende i centrum er så indgroet i institutionens virke og identitet, at hele undervisningsformen er baseret på studentercentrerede læringsaktiviteter. Gode eksempler på det er RUC og Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler, hvor det er dybt indlejret i institutionerne henholdsvis at tilrettelægge undervisningen som projektarbejde og at være en kunstnerisk uddannelsesinstitution, der tæt følger og støtter den enkelte studerendes personlige udvikling.

En helt anden type eksempel mødte vi på medicinstudiet på Aarhus Universitet. Her så vi, hvordan det store obligatoriske pensum på studiet ikke behøver at fjerne muligheden for studentercentrerede læringsaktiviteter. Med e-læringsselementer tilbydes den studerende forskellige valg vedrørende hastigheden af læringen, og den studerende får mulighed for at få stoffet gentaget i forbindelse med særligt svært stof og har mulighed for at følge egen læring tæt via tests. Ikke mindst e-læringsaktiviteterne giver den studerende mulighed for at vælge sin egen

individuelle læringsproces ved at give vedkommende mulighed for selv at prioritere rækkefølgen med hensyn til det faglige stof, der skal indlæres.

Den organisatoriske placering af studentercentreret læring

I forbindelse med interviewene har vi set forskellige eksempler på, hvor beslutningen om at tilbyde den studentercentrerede undervisning finder sted rent organisatorisk. Det er vores indtryk, at dette varierer inden for sektoren og afhænger af blandt andet institutions- og uddannelsestype. Ofte er der ikke skarpe skel med hensyn til, hvor det studentercentrerede organisatorisk er forankret, men i højere grad tale om en vekselvirkning.

På ledelsesniveau

Som beskrevet ovenfor har vi set eksempler, hvor den studentercentrerede læringsform er dybt forankret i institutionens selvopfattelse, og hvor fokusset på det studentercentrerede er forankret helt oppe på rektorniveau. I den sammenhæng kan det studentercentrerede være dybt forankret på ledelsesniveauet og indgå som et strategisk element i uddannelsesinstitutionens identitet og forretningsudvikling og dermed også spille en rolle i de mere ikke-uddannelsesnære sider.

Et godt eksempel er Malmö högskola, hvor beslutningen om studentercentrerede aktiviteter er en del af topledelsens fokusområder. Her er studentercentrerede aktiviteter en fuldt integreret del af institutionens selvopfattelse og forbundet med institutionens identitet som en ung videregående uddannelsesinstitution med en meget stor diversitet blandt de studerende. Aktiviteterne har således en inkluderende karakter, der har til formål at tiltrække studerende med andre baggrunde end den typiske svenske studerende og efterfølgende fastholde dem. Det kan være studerende med forskellige sociale og kulturelle baggrunde. Institutionen stræber også efter at favne internationale studerende og studerende med forskellige faglige forudsætninger ved at involvere de studerende i forskellige aktiviteter forud for studiet og særligt i starten af studietiden. På denne institution er det studentercentrerede således en måde at imødekomme en bestemt national politisk strategi på.

Et andet godt eksempel er RUC, som mange studerende netop søger, fordi det problembaserede gruppearbejde er så indgroet

en del af institutionens identitet. På RUC er undervisningen baseret på, at halvdelen af alle uddannelser er tilrettelagt som problembaseret læring, hvor de studerende i grupper (eller individuelt), og under vejledning af en underviser, arbejder med selvstændigt at definere og arbejde med projekttemaer ud fra interesser og kompetencer. På RUC er den studentercentrerede læring således dybt forankret i universitetets DNA og kultur.

På underviserniveau

Parallelt med eksempler på institutionsledelsernes fokus på studentercentreret læring har vores interview også peget på, at beslutningerne vedrørende studentercentreret læring på mange institutioner træffes tættere på uddannelserne og de studerende. Det kan eksempelvis være hos uddannelsesledere eller den enkelte underviser. Det er vigtigt at slå fast, at ikke én eneste interviewperson har givet udtryk for manglende opbakning til studentercentreret læring fra top- eller mellemlødsledelse, men at vi har oplevet, at læringsformen på mange institutioner baserer sig på mere lokale initiativer på undervisnings- og aktivitetsniveau. I de tilfælde peger interviewene på, at forskellige former for studentercentreret læring er tilpasset forskellige lokale forhold og kan fungere som en problemknuser i forbindelse med særlige forhold, som eksisterer på enkelte uddannelser. Et andet element med hensyn til studentercentreret læring, som er båret af underviserne, er, at undervisere udvikler og implementerer nye undervisningsformer eller andre aktiviteter, som kan give enkeltstående uddannelser eller uddannelsesmiljøer en særlig identitet.

Vi har oplevet et eksempel med en universitetsuddannelse, hvor en uddannelsesleder, der også fungerede som underviser og vejleder for studiegrupper, tog store hensyn til personlige udfordringer med henblik på at fjerne forhindringer for den faglige læring. Den pågældende uddannelse optog studerende med mange forskellige baggrunde, og for flere af de studerende havde det ikke ligget i kortene, at de skulle have en akademisk uddannelse. Uddannelseslederen lagde derfor et stort personligt engagement i at tilbyde de studerende aktiviteter, der støttede både den personlige og den faglige udvikling. Samme person fortalte dog også, at andre kollegaer ikke fokuserede på de samme initiativer og aktiviteter. For os er det et godt eksempel på, at der på helt lokalt niveau – fra underviser til underviser

– er stor forskel på, hvordan det studentercentrerede kommer til udtryk på forskellige uddannelser. Således har interviewene givet indtryk af, at et bestemt mindset hos underviserne på mange institutioner er en forudsætning for studentercentreret læring.



Kort fortalt -

Generelle tendenser i studentercentreret læring i Danmark

Studentercentreret læring er en **selvfølge** på mange danske videregående uddannelser.

Studentercentreret læring har **mange betydninger**.

Begrebet studentercentreret læring dækker over både en særlig pædagogisk tilgang til undervisning og studentercentrerede aktiviteter.

Implementeringen af studentercentreret læring forudsætter et **bestemt mindset** i det pågældende miljø.

Studentercentreret læring kan **være implementeret** på institutions- og/eller uddannelsesniveau.

På nogle institutioner er læringsformen en del af **institutionens DNA** og forankret på topledelsesniveau; på andre institutioner finder det studentercentrerede sted på **uddannelsesniveau** og er drevet af undervisere og lokale ledere, der er tæt på uddannelsen.

På nuværende tidspunkt er der ikke et klart billede af, at der er en tydelig kobling mellem **studentercentreret læring** og intern kvalitetssikring på institutionerne.

CASE 1

DE STUDERENDE I CENTRUM

Et all-round perspektiv på de studerende på Syddansk Universitet



Syddansk Universitet (SDU) igangsatte i 2011 et tiltag, De studerende i centrum¹, der i perioden frem til 2015 skulle sætte de studerendes behov og ønsker til studielivet i fokus. Baggrunden for tiltaget var, at SDU ønskede bedre at kunne håndtere en mere blandet gruppe af studerende. Ifølge SDU skal alle studerende have optimale muligheder for at udvikle deres potentiale, og derfor ville uddannelsesinstitutionen give deres læring, studiemiljø og uddannelsesservice et løft. Med tiltaget skulle det gøres tydeligt, at aktiviteter på SDU fokuserer på de studerende

og deres læringsudbytte, og tiltaget skulle derfor også bidrage til at opnå en klarere profilering af SDU.

Succeskriteriet for De studerende i centrum var, at de igangsatte aktiviteter og projekter i relation til tiltaget skulle resultere i, at de studerende tilkendegav en øget tilfredshed med både deres faglige udbytte og institutionen som helhed.

Ved afslutningen af projektperioden i 2015 skulle SDU derfor have læringsmiljøer, hvor den studerende oplever:

- Forskningsbaseret
- Pædagogik der støtter den enkeltes faglige udvikling ud fra bærende principper for aktiverende læring i undervisning, undervisningsmetoder, prøveformer, tværfaglighed og gruppedannelse
- Klar international profil
- Undervisnings-, lærings- og eksamensformer, der afspejler IT-anvendelse, forholder sig til erhvervsrelaterede arbejdsformer og ungdomskulturen og endelig har et fokus på entreprenørskab

¹ Syddansk Universitet: De studerende i centrum – og vi mener det (2012).

- Et administrativt system, der opleves som en helhed, imødekommende og kompetent.

Med initiativet De studerende i centrum giver SDU et samlet organisatorisk perspektiv på studentercentrering, som ikke kun involverer de studerende, men også inkluderer alle led i organisationen. Under interviewene fremhævede SDU blandt andet, at én af de mest markante nyskabelser, som er sket på baggrund af De studerende i centrum, er udviklingen af bærende principper for aktiverende undervisning og aktiv læring, som forpligter organisationen, underviserne og de studerende til at skabe læring i et aktivt fællesskab. Om de studerende hedder det blandt andet i de bærende principper:

"De studerende yder en aktiv indsats i undervisningen, i de selvstændige studier og i samarbejdet med de andre studerende." Og om undervisernes ansvar for tilrettelæggelse og undervisning står der videre, at undervisningen "... understøtter de studerendes aktive læring i og uden for undervisningslokalet samt deres muligheder for at deltage i den videnskabelige praksis". Endelig forpligtes ledelsen: "... på SDU har underviserne ledelsesmæssig opbakning til kontinuert at udvikle deres undervisningspraksis gennem pædagogisk opkvalificering og kollegialt fællesskab".²

Under interviewet med Rie Troelsen, leder af SDU Universitetspædagogik, lagde hun vægt på, at det er afgørende, at underviserne hver især forholder sig til, at deres undervisning er aktiverende. Det gælder i forelæsningsituationen såvel som i forbindelse med vejledningen, i gruppearbejdssituationer og i den tid, den studerende ikke er til undervisning. Den aktiverende undervisning går først og fremmest ud på at skabe pædagogisk og didaktisk variation og på, at under-

viserne dermed skal benytte en større palet af undervisningsmetoder, herunder at feedback og udprøvning af læringsmål udvikles.

Rie Troelsen fortalte også, at de bærende principper er udmøntet forskelligt på fakultets- og institutniveau, men at det for den samlede organisation er direkte italesat, at aktiverende undervisning er en fælles opgave for både undervisere og studerende, og at de organisatoriske rammer skal understøtte aktiverende undervisning. Ud over at tydeliggøre organisationens *mindset*, når det gælder studentercentreret læring, har SDU udarbejdet konkrete værktøjer, som undervisere og undervisningsplanlæggere kan benytte til at skabe den ønskede variation med hensyn til undervisning, feedback og eksamenssituationen. Det gælder:

VIB – Værktøj til Implementering af Bærende principper. Her kan underviserne med udgangspunkt i en pædagogisk udfordring få inspiration til metoder og værktøjer inden for tilstedeværelsesundervisning, tiden mellem tilstedeværelsesundervisningen og endelig undervisning og vejledning på distancen.

VUF – Værktøj til Udvikling af Feedbackformer. Underviseren kan finde eksempler på, hvordan feedback kan skabe værdi. Materialet er opdelt efter typen af undervisning, for eksempel projektarbejde, opgaveløsning, artikelskrivning eller oplæg, og efter, hvem der giver feedbacken, for eksempel om det er underviseren, selvevaluering eller peer-feedback.

VUE – Værktøj til Udvikling af Eksamenformer. Med dette redskab kan uddannelsesudviklere (studieledere og fagansvarlige) og undervisere finde inspiration til at vurdere sammenhængen mellem prøveformer og læringsmål. Det er hensigten

med VUE at stille metoder og redskaber til rådighed, så man kan vurdere både prøveformers kontrollerende element, det vil sige en vurdering af målopfyldelse i forhold til læringsmålene, og et mere informerende element, nemlig muligheden for at vurdere det faglige niveau, den såkaldte backwash på undervisningen.

Forløbet med at sætte de studerende i centrum har også betydet, at der er kommet større fokus på støttefunktioner og de fysiske rammer på SDU. Det har blandt andet ført til nyskabelser med hensyn til gruppefaciliteter, møderum og studenterbar samt en babyounge til studerende med små børn. Studievejledningen har også foretaget ændringer, og der er kommet et fokus på en bestemt kompetence, som efterlyses på arbejdsmarkedet, nemlig entreprenørskab. Under interviewet fremhævede SDU også, at der med tiltaget er fulgt et øget fokus på, at undervisernes pædagogiske kompetencer er tilpasset den aktiverende og involverende undervisningsform. Ifølge SDU har man på organisationsniveau oversat studentercentreret læring til at være det aktive læringsforløb. Alle dele af organisationen er indstillede på at understøtte de studerendes læring og har fået defineret deres ansvar i forbindelse med den aktive læringsproces.

² http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Unipaedagogik/Baerende_principper.

CASE 2

STUDENTER- CENTRERET LÆRING TIL FREMTIDENS LÆRERE

Om studentercentret læring på
læreruddannelsen på VIA University College

At klæde lærerstuderende på til selv at skulle undervise giver et dobbelt perspektiv på, hvordan og hvorfor lærerstuderende bliver sat i centrum for egen læring. For hvordan tilrettelægger man undervisningen på en læreruddannelse, der skal klæde de studerende på til selv at skulle varetage undervisning, der skal opbygge selvstændighed hos elever i folkeskolen? I Akkrediteringsinstitutionen har vi været nysgerrige efter at dykke ned i den situation, der nærmest kan kaldes studentercentreret læring i anden potens. Vi besøgte derfor læreruddannelsen på VIA University College, hvor uddannelsens undervisere hyppigt diskuterer, hvordan de bedst løser opgaven med at flytte

studerende på 1. semester fra at være gymnasieelever til at være studerende, der skal ende med at være folkeskolelærere.

En studerende dannes

Uddannelseschef Elsebeth Jensen og underviserne Grete Dolmer, Leif Vibild og Won-Chung Kim på læreruddannelsen på VIA University College forklarede, at de i løbet af det første studieår på læreruddannelsen typisk har fokus på at vejlede og støtte de nye lærerstuderende i at blive studerende, der tager ansvar for egen læring. Ofte oplever underviserne, at de studerende på første år hungre efter rammer og retning for deres læring.

Ikke mindst har de ofte tillært sig en bestemt elevadfærd, som kommer til udtryk i de studerendes ensidige fokus på at nå de læringsmål, som de vil blive vurderet på til eksamen. Underviserne oplever, at det konstante fokus på præstation og resultater indimellem står i vejen for den saglighed og faglighed, som de studerende kan opnå ved at arbejde selvstændigt.

"Den strategiske adfærd, de studerende har med sig, og som de har lært igennem folkeskolen og især gymnasiet, skal aflæres, inden de kan indgå i et fagligt fællesskab," fortalte Grete Dolmer.

Ifølge underviserne er det nemlig nødvendigt, at de studerende tør eksperimentere og satse for at generere refleksion og nå et højere fagligt niveau. Og på dén måde er studentercentreret læring mere udfordrende for både studerende og undervisere, fordi den kræver en klar rammesætning og forventningsafklaring.

Underviserne pegede på, at en forudsætning for, at de studerende kan indtage en aktiv rolle i deres egen læringsproces, er, at de er i stand til at gå fra at være elev til at være studerende.

"Lærerprofessionen skal åbne sig for den studerende, og den studerende skal åbne sig for professionen og blive en del af et undersøgende fællesskab, så der er egentlig tale om, at der skal ske en dobbeltåbning, når man skal dannes til at være studerende," forklarede Leif Vibild.

I praksis betyder det, at undervisningen både skal tage udgangspunkt i den faglige viden inden for fagfeltet, som de studerende skal tilegne sig, og samtidig skal give plads til de studerendes egen viden og egne erfaringer. Undervisningen skal altså tage afsæt i og bevæge sig videre ud fra dét, de studerende byder ind med.

Underviserne forklarede, at de oplever en stor spredning blandt de studerende med hensyn til, hvor meget og hvor hurtigt de kan indgå i det studentercentrerede læringsrum. Nogle studerende har let ved at tilpasse sig rollen og være selvregulerende i læringsprocessen, mens andre i højere grad fokuserer på, om opgaven er løst tilstrækkeligt godt i forhold til kravene.

En ligeværdig, men ikke ligestillet, relation

På VIA University College brugte de undervisere, vi talte med, ordet *forventningsafklaring* frem for *forventningsafstem-*

ning om den dialog, som de har med de studerende om undervisningens indhold. Det er et bevidst valg. For selvom de studerende skal være selvstændige i læringsprocessen, var underviserne enige om, at man som underviser er ligeværdig, men ikke ligestillet, med de studerende, når det gælder styringen af læringsprocessen. Læringsprocessen skal være studentercentreret, men ikke studenterstyret, og der skal sættes rammer og retning for de studerendes arbejde.

De undervisere, vi mødte på VIA University College, lagde vægt på de negative konsekvenser af læringsforløb, der fokuserer meget på de studerendes præstationer til eksamen. Men de fortalte også, at de ofte møder undervisere, der ser eksamen og muligheden for at dumpe som et vigtigt og effektivt redskab til at sikre, at studentercentreret undervisning, herunder gruppearbejde, ikke resulterer i, at nogle studerende underpræsterer eller fravælger de emner, som er fagligt udfordrende for dem. I den optik er det således vigtigt, at underviseren bevarer sin faglige autoritet i undervisningen, samtidig med at de studerende skal have indflydelse på egen læring og indgå i en ligeværdig relation med underviseren.

For de kommende folkeskolelærere er det netop en central kompetence at kunne indgå i en ligeværdig relation og give plads til den enkeltes interesser og evner og samtidig påtage sig en autoritetsrolle ved at sætte en retning og skabe rammer for læringsprocessen. På VIA University College fortalte underviserne om, hvordan de bevidst arbejder med at udvikle den type kompetencer hos de studerende. Det sker blandt andet ved, at de studerende i mødet med deres undervisere skal erfare på egen krop, hvilke reaktioner det fremkalder, når en lærer stiller krav.

"Når de skal ud og være lærere, er det også nødvendigt, at de indimellem tør være den dumme lærer, som eleverne bliver sure på, fordi eleverne ikke selv kan bestemme," fortalte Elsebeth Jensen.

"Det er også en del af læringsprocessen på VIA University College, at de studerende selv oplever, at de ikke kan bestemme, hvad der skal foregå i undervisningen. Samtidig er jeg ikke i tvivl om, at studentercentreret læring giver et højere niveau af læring, fordi det griber fat i den enkeltes aktuelle erfaringer, viden og kunnen og flytter dem derfra," afsluttede Elsebeth Jensen.

Selvom det er undervisernes klare opfattelse, at de studerende sætter pris på det ligeværdige forhold til deres undervisere, er feedback et område, hvor de studerende foretrækker, at underviserne agerer som autoriteter.

"De studerende vil have feedback af underviseren og betragter ikke hinanden som lødige videnkilder," fortalte Grete Dolmer på baggrund af erfaringerne med såkaldt peer-feedback.

Konkret har nogle af underviserne eksperimenteret med at håndtere de studerendes skepsis over for peer-feedback ved at bede de studerende om selv at fastlægge vurderingskriterierne for den feedback, som de skal give og modtage fra deres medstuderende. Ved på den måde at skabe en forventningsafklaring mellem underviser og studerende var det muligt at reducere de studerendes skepsis over for værdien af den feedback, som ikke gives af underviseren.

CASE 3

MED KUNSTEN SOM MOTIVATION

Om at udvikle de enkelte talenter til det højest mulige niveau på Kunstakademiets Billedkunstsoler

I lokalerne på Kongens Nytorv midt i København har Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstsoler (Billedkunstsolerne) i mere end 250 år dannet ramme om den formelle vej til at blive kunstner i Danmark. Billedkunstsolerne er Danmarks eneste højere læreanstalt, hvor billedkunstnerisk virksomhed og forskning inden for de teoretiske og teknologiske områder af kunsten er knyttet sammen. Uddannelsesinstitutionen optager hvert år en mindre gruppe studerende på baggrund af en optagelsesprøve, og de efterfølgende tre-seks års undervisningsforløb er tilrettelagt med henblik på at udvikle de enkelte kunstneriske talenter til det højest mulige

niveau. Uddannelsen til billedkunstner er et eksempel på, hvordan der i det danske uddannelsessystem også er meget individualiserede læringsforløb, hvor udviklingen af det unikke individ er i fokus.

Efter en treårig bacheloruddannelse (BFA – Bachelor of Fine Arts) kan den studerende fortsætte på den treårige kandidatuddannelse (MFA – Master of Fine Arts). Kandidatuddannelsen foregår på en af de fem professorsoler (Billedhuggerensolen Charlottenborg, Skolen for Mediekunst, Skolen for Mur og Rum, Malerskolen eller Skolen for Sprog, Rum og Skala), hvor den studerende specialiserer sig inden for et område³. Undervisningsformen

afspejler stadig den klassiske akademiundervisning, hvor eleven blev lært op af en erfaren og anerkendt kunstner inden for et bestemt kunstområde. Denne en-til-en-undervisning, eller nærmere en-til-en-oplæring, i den kunstneriske praksis ses også i den ramme, som Billedkunstsolerne i dag tilbyder de studerende. Her er kontakten mellem underviseren og den studerende højt prioriteret, og den erfarne kunstner, som underviseren er, skal vejlede det kunstneriske talent i at skabe ideer, men også i at håndtere materialerne og værktøjet.

En stejl læringskurve

Rektor for Billedkunstsolerne Sanne

³ Billedkunstsolerne er i øjeblikket i gang med en omstrukturering, som blandt andet vil medføre, at professorsolerne ændrer format.

Kofod Olsen forklarede, at de studerende er udvalgt på baggrund af unikke kunstneriske kompetencer, hvilket i høj grad lægger op til differentiering af undervisningen og individuelle hensyn. Den enkelte studerende er derfor i centrum som udøvende kunstner, der både skal udvikle og skal producere værker. Læringskurven kan være stejl, når man både skal udfolde en kunstnerisk identitet, skal lære et håndværk og samtidig skal forberedes til et diffust arbejdsmarked, hvor man i høj grad selv skal opsøge og udvikle indtjeningsmuligheder. For de få studerende, der slipper gennem nåleøjet, er der en forventning om, at de kan starte på et højt fagligt og kunstnerisk niveau. Læringsprocessen består af tre elementer. Det første er værkstederne, også omtalt som laboratorierne, og læren om og evnen til at forme materialer. Værkstederne på Charlottenborg står til rådighed for de studerende, som også får deres egen atelierplads. Det andet element er den refleksive tilgang til kunsten – både den teoretiske og den praktiske del af kunsten. Denne del udfoldes i forbindelse med teoretiske workshops eller i praksisgrupper, hvor de studerende giver og får kritik. Endelig er der det tredje element, som er den personlige samtale mellem de studerende og underviseren, der som nævnt tjener til at fremme den studerendes kunstneriske og faglige udvikling.

Den unikke studerende lærer sammen med andre

De studerende på Billedkunstscolerne tilhører altså en lille elite, der er vurderet til at have et stort kunstnerisk potentiale. De er sluppet gennem nåleøjet, som består af både en vurdering af deres kunstneriske portefølje og en personlig samtale. Sanne Kofod Olsen forklarede, hvordan det store individuelle potentiale udvikles til en karriere som selvstændig kunstner igennem en tæt kontakt med en mentor, men i høj

grad også i en kollektiv læringsproces. De uddannelsesmæssige greb inkluderer teoretisk viden, håndværksmæssig kunnen og den personlige samtale med underviseren. I praksis betyder det, at den unikke kunstner opbygges og stimuleres gennem personlig udvikling.

Centralt i den personlige udvikling står underviseren, som skal sørge for, at talentet kan udfolde sig bedst muligt. Reminiscensen fra akademitraditionen kommer i dag til udtryk i en tæt relation imellem underviseren og den enkelte studerende, hvor den personlige vejledning står centralt, men uden tidligere tiders autoritære mester-elev-forhold. Underviserne, som selv er udøvende kunstnere, agerer i stedet mentorer med et 360-graders blik for den studerendes udvikling. Særligt på professorscolerne har det betydning for underviserens rolle, fordi underviseren ikke alene skal fokusere på håndteringen af et bestemt materiale i et fag, men også skal have blik for den studerendes samlede personlige udvikling som kunstner. Hvor det kunstneriske virke tidligere i højere grad var en individuel disciplin, er den ensomme kunstner, der skaber mesterværker alene i sit atelier, nu udskiftet med praksisgrupper og en italesættelse af værdien af et stærkt netværk. Det betyder ikke, at man undlader at arbejde med at selvstændiggøre den studerende, men den studerende skal som færdiguddannet kunstner også besidde samarbejdskompetencer.

Kunstnerisk praksis foregår hele tiden

De studerende på Billedkunstscolerne har med Sanne Kofod Olsens ord en ekstrem frihed – og en frihed, der øges, som studiet skrider fremad. På bachelordelen er der undervisning, værkstedstid og deltagelse i praksisgrupper, hvor værker diskuteres, og de studerende trænes i kunstkritisk peer-feedback. Aktiviteterne

giver de studerende viden og kunnen, som er basale for at kunne udvikle sig som kunstner. I løbet af studiet skal de studerende i stigende grad selv vælge kurser og afdække vejledningsbehov. På Billedkunstscolerne er det afgørende at understøtte udviklingen af den kunstneriske praksis, og i den forbindelse er det særligt professoren, der er garant for fremdrift hos den studerende.

”Den kunstneriske praksis foregår hele tiden,” forklarede Sanne Kofod Olsen. Læringsprocessen som kunstner kan ikke nødvendigvis isoleres til værkstedet, atelieret, museet eller professorsamtalen, men er et mindset, som kan udfordres overalt. Inspirationen til nye værker eller motivationen til at virke som kunstner kan findes alle steder, og de undervisningsmæssige nedslag skal netop gøre det kunstneriske håndgribeligt og dermed holde den kunstneriske praksis og den personlige udvikling i gang. Hvor fremdrift på mange uddannelser vurderes og kvantificeres ved eksamensbordet, består eksamen for de billedkunststuderende af deres værker, og det er hér, den personlige kunstneriske udvikling vurderes.

Friheden medfører et stort ansvar hos de studerende, som selv skal kunne administrere at få hjælp i læringsprocessen. Det ligger dybt i de studerende – som i de fleste kunstnere – at man vil gå egne veje, og at man som kunstner gerne vil undgå alt for faste rammer. Der kan dog på Billedkunstscolerne, som på mange andre uddannelsesinstitutioner, spores en tendens til, at den nuværende generation af studerende ønsker mere faste rammer omkring læringen. På Billedkunstscolerne kommer det til udtryk, ved at de studerende efterspørger flere rammer, eksempelvis fastlagte forløb i værksteder og i forbindelse med materialelære.

Sanne Kofod Olsen beskrev de studerende som kunstnere med et frihedsdrive; mennesker, som selv kan få ideer. Dét, de får på uddannelsen, er redskaber til at forvalte den frihed. Sanne Kofod Olsen kaldte det en uddannelse til selvforvaltning. På den ene side skal de studerende animeres til selvkontrol og udvikling af deres kunstneriske talent, men de skal samtidig være klar til et arbejdsmarked, hvor man er en iværksætter, der skal skabe indtjening via kunsten og værkerne. Derfor er det nødvendigt, at man som kunstner selv både kan skabe og kan konceptualisere, men at man også kan netværke og skabe kontakter og samarbejde med andre kunstnere. Hvor den nuværende generation af studerende måske er mindre øvede i at navigere i løse rammer for læringen, er de ifølge Sanne Kofod Olsen gode til og trænede i at samarbejde. De er ikke kun i stand til at give og få kritik, men også til at sætte ting i gang sammen, konceptualisere og skabe begivenheder i tilknytning til skolerne.

Kunsten og motivation

Optagelse på skolen handler ikke kun om den kunstneriske kvalitet af de studerendes værker, men i lige så høj grad om de studerendes engagement og motivation. Den sidste del er et vigtigt parameter i forbindelse med samtalerne i ansøgningsprocessen. På en kunstscole er det kunsten, ens egen og andres kunst, der motiverer, men i dagligdagen er inddragelsen i egen uddannelse og muligheden for at påvirke rammerne for uddannelsen også vigtige faktorer. Det sidste er vigtigt, når de studerende eksempelvis selv tilrettelægger undervisningstiltag, og det er afgørende, at de studerende selv sammensætter og driver en læringssituation. Kunsten er ifølge Sanne Kofod Olsen en stor motivationsfaktor, når det gælder ens egen kunst, men også når det gælder andres kunst.

På Billedkunstskolerne er de studerende udvalgt på baggrund af et særligt potentiale, og der tages hånd om deres individuelle kvalitet og talent. De uddannelsesmæssige greb skal samtidig bidrage til at fastholde kunsten som motivationsfaktor for den studerende og udvikle den studerende til at blive kunstner gennem personlig udvikling på mange niveauer. Det sker gennem alt fra professorsamtaler til materialelære og kritisk refleksion i grupper. I sidste ende har den studerende tilegnet sig en række redskaber til at være selvstændig kunstner, blandt andet evnen til at tænke ud over de vanterammer, hvilket kan bruges mange steder på arbejdsmarkedet. På Billedkunstskolerne er læringsforløb fokuserede på den personlige udvikling, men med en klar kollektiv ramme for aktiviteterne. Det er en ramme, som ligner den virkelighed, den studerende kommer til at stå i som færdiguddannet kunstner.



*"Den kunstneriske praksis
foregår hele tiden"*



CASE 4

FORSKELLIGE FORMER OG FORMÅL

Om studentercentreret læring på
Erhvervsakademi Aarhus

På Erhvervsakademi Aarhus arbejder man bredt sammen om løbende at udvikle tilgangen til studentercentreret læring og om at forankre læringsformen på uddannelsesinstitutionen. Under et interview med underviserne Dorthe Bohlbro, Jan Hajek, Lars Bøge Eskildsen og Birgitte Kjær Holm samt pædagogisk konsulent Jonna Fonnesbæk og kvalitetschef Anette Bache hørte vi om, hvordan studentercentreret læring antager mange forskellige former og tjener forskellige formål på tværs af erhvervsakademiet. Man møder eksempelvis studentercentreret læring og studentercentrerede aktiviteter i forbin-

delse med tilrettelæggelsen af undervisningen, tilrettelæggelsen af uddannelserne og opbygningen af administrative støttefunktioner.

Holdssammensætningen

På Erhvervsakademi Aarhus er der fokus på at tilrettelægge undervisningen, så hver enkelt studerende får størst muligt fagligt udbytte. Et vigtigt element er i den forbindelse at sikre, at de sammenhænge, som de studerende indgår i, fungerer så godt som muligt. Allerede inden studiestart indsamler Erhvervsakademi Aarhus derfor informationer om de studerende,

som man blandt andet sammensætter undervisningshold og grupper på baggrund af.

Under interviewet fortalte underviserne, at de opfatter deres måde at sammensætte hold på som eksplorativ. Det skal forstås på den måde, at de løbende afprøver nye måder at sammensætte holdene på, ligesom der er et stort fokus på at evaluere, hvordan de forskellige kombinationer i praksis har fungeret for de studerende. Eksempelvis eksperimenterer Erhvervsakademi Aarhus med homogene holdssammensætninger, hvor man bevidst

sammensætter holdene ud fra de studerendes forskellige gymnasiale baggrunde (HHX eller STX). Et yderligere eksperiment i forbindelse med holdsammensætningen er, at Erhvervsakademi Aarhus har haft et hold, der udelukkende bestod af HHX-studenter med et højt karaktergennemsnit.

"Særligt på markedsføringsøkonomuddannelsen har vi oplevet, at de studerendes forudsætninger er for forskellige, hvis alle skal opnå et virkeligt udbytte af at gå her. Derfor har vi lavet specifikke hold for de HHX'ere, som har haft en rigtig god eksamen," sagde Dorthe Bohlbro.

Sammensætning af hold ud fra særlige kriterier sker ikke udelukkende i forbindelse med studiestart. På Erhvervsakademi Aarhus har man også senere i uddannelsesforløbene eksperimenteret med at danne nye hold på baggrund af de studerendes faglige niveau og/eller ambitionsniveau.

Når de studerende på de enkelte hold skal danne grupper, der skal fungere i forbindelse med eksempelvis projektarbejde, er det på forhånd besluttet, om studerende selv må danne grupper, eller det er underviserne, som varetager gruppedelingen. Erhvervsakademi Aarhus sammensætter grupperne ud fra grundige overvejelser om forhold som eksempelvis diversitet og gruppedynamik. Selvom der fra uddannelsesinstitutionens side er fokus på at eksperimentere med, hvordan grupperne bedst sammensættes, fortalte de på Erhvervsakademi Aarhus også, at sammensætningen både af hele hold og af projektgrupper m.m. altid tager udgangspunkt i de studerende. Eksperimenterne må altså ikke skygges for, at de studerende får en god uddannelse.

Læringskontrakten

Et andet initiativ, der afspejler Erhvervs-

akademi Aarhus' arbejde med studentercenteret læring, er en klar og tydelig forventningsafklaring, der nærmest får karakter af at være en aftale, der indgås mellem underviserne og de studerende. Aftalen omfatter både undervisernes forventninger til de studerende og det, som de studerende tilsvarende kan forvente af underviserne. Aftalen kan også omfatte forventningsafklaringer de studerende imellem.

"Den aftale, vi laver inden for de første tre dage, kalder vi Code of Conduct. Vi oplever, at der nærmest ikke er det krav, de studerende ikke kan stille til hinanden. Det rigtig interessante er at se, om, og hvordan, der bliver holdt fast i aftalerne bagefter," fortalte Dorthe Bohlbro.

De endelige aftaler bliver skrevet ned og hængt op i undervisningslokalet og har således en meget formel karakter.

En vigtig del af Code of Conduct-aftalen er typisk, at underviserne skal fokusere på, at undervisningssituationen ikke kommer til at være en repetition af den viden, de studerende allerede har tilegnet sig igennem deres læsning af pensum. På Erhvervsakademi Aarhus pegede de på, at aftalen er med til at sikre, at mødet mellem underviseren og de studerende bruges til diskussioner af det læste stof og ikke bruges på, at underviseren genfortæller, hvad der står i bøgerne. Et andet element i aftalerne er ofte, at underviseren kan benytte sig af såkaldt cold calling, hvor underviseren stiller faglige spørgsmål direkte til den enkelte studerende frem for til hele holdet. Cold calling gør, at alle studerende bliver aktive i undervisningen og inviteres til at forholde sig diskuterende til stoffet.

De studerendes tilgang til at være studerende

På Erhvervsakademi Aarhus arbejdes der bevidst med spørgsmålet om, hvordan de studerende skal udfylde rollen som studerende. Det kan være et svært skridt at gå fra at være elev på en gymnasial uddannelse til at være studerende på en videregående uddannelse. Det skridt forsøger institutionen at gøre lettere, blandt andet ved at lade ældre studerende italesætte, hvordan det er at være studerende frem for elev. De ældre studerende fokuserer typisk på, hvad der forventes af de studerende, og giver konkrete tips til, hvordan man kan imødekomme disse forventninger.

Underviserne fortalte, at de arbejder bevidst med de studerendes motivation for at lære, og at en af metoderne er at lade de studerende opleve, hvad de mangler at lære. Helt konkret kan underviserne bede de studerende om at læse og løse en given case, før underviserne overhovedet har introduceret de studerende til den relevante teori. Underviserne fortalte, at det er deres erfaring, at den fremgangsmåde kan gøre de studerende sultne efter at opnå de faglige og kompetencemæssige færdigheder, som er nødvendige for at kunne løse casen.

"I bund og grund sker der det, at de studerende får lov til at mærke på egen krop, at de mangler den nødvendige teori eller metode for at kunne komme i mål med opgaven. Bagefter kommer underviseren og forklarer den rette teori og metode. Tidligere var det ofte en underviser fra erhvervslivet, der med afsæt i den erhvervsrettede relevans var god til at forklare de studerende, hvorfor de skulle lære det, de skulle. Men at føle på egen krop, hvorfor det faglige stof er så vigtigt, giver en særlig læring og motivation," forklarede Dorthe Bohlbro om metoden.

Underviserne fortalte, at det er deres klare erfaring, at netop sådanne didaktiske greb styrker de studerendes motivation, ikke mindst fordi de studerende oplever, at det ikke kun handler om at følge bestemte regler eller at anvende teori og metode på specifikke måder. Derimod oplever de studerende, at de skal kunne identificere, hvornår deres viden ikke er tilstrækkelig, og begynde at udvikle og udvide de tilgængelige værktøjer eller den tilgængelige viden. Underviserne pegede på, at denne form for læring stiller nye krav til de studerende, der ikke længere passivt kan modtage overlevering af viden fra underviserne. Det kan være en udfordring for alle studerende, men særligt de internationale studerende har svært ved selvstændigt at udforske og arbejde med problemløsning. Erhvervsakademi Aarhus har derfor arbejdet med at klæde de internationale studerende bedre på og tilbyde dem mindre selvstændige rammer at arbejde inden for i starten for derefter at stille stadig større krav i løbet af det første halve år.

Feedback

På Erhvervsakademi Aarhus fremhævede underviserne, at de oplever en konstant udfordring med hensyn til, at de studerende forventer, at feedbacken er individuel og skriftlig. Med henblik på at imødekomme de studerendes forventninger og håndtere de ekstra ressourcer, der er forbundet med grundig og individuel feedback, eksperimenterer Erhvervsakademi Aarhus med forskellige former for feedback. Et andet vigtigt element, som underviserne fremhævede med hensyn til feedback, er, at den skal være anvendelig i forhold til de studerendes fremtidige læring. De forskellige former kan eksempelvis være peer-feedback, hvor de studerende giver hinanden feedback, gruppefeedback, hvor et panel bestående af undervisere giver feedback

til flere studerende på samme tid, eller semestersamtaler, hvor de studerende får feedback på deres virke som studerende. Underviserne fremhævede, at kombinationen af de forskellige typer af feedback gør, at de studerende modtager både den faglige og den mere personlige feedback. Interviewpersonerne på Erhvervsakademi Aarhus fortalte, at man på nuværende tidspunkt oplever, at brugen af de forskellige feedbackmetoder ikke er tilstrækkeligt struktureret, men at man på hele institutionen arbejder på at sætte feedbacken bedre i system, også selvom det er ressourcekrævende.

CASE 5

FRAFALD SKAL VÆRE ET AKTIVT FRAVALG

Om studentercentreret læring og aktiviteter på Malmö högskola

At få et indblik i, hvordan studentercentreret læring finder sted i praksis på Malmö högskola, forudsætter et indblik i institutionens eksistensgrundlag. Malmö högskola er en relativt ny uddannelsesinstitution, der blev grundlagt i 1999 med det formål at give flere unge i Sydsverige en videregående uddannelse. Malmö var indtil 1990'erne præget af mange industriarbejdspladser, men i takt med at den type arbejdspladser blev nedlagt, blev der efterfølgende behov for at udanne folk til nye jobfunktioner. Et andet vigtigt aspekt er, at institutionen særligt tiltrækker studerende fra ikke-boglige hjem eller med en anden etnisk baggrund

end svensk. På den vis er den mangfoldighed, man møder hos de studerende ved Malmö högskola, i tråd med den svenske högskolelov fra 2005, der slår fast, at de svenske videregående uddannelsesinstitutioner aktivt skal arbejde med mangfoldighed i deres rekruttering af studerende. Prorektor Cecilia Christersson, direktør for Centrum för akademiskt lärarskap Patricia Staaf og leder af Enheten för Stöd och service Charlotte Kipowsky fortalte, at Malmö högskola, selvom den politiske vilje har skiftet fokus i Sverige i de seneste år, har fastholdt sit fokus på den brede rekruttering. Institutionen vurderer selv, at det er lykkedes at rekruttere blandt by-

ens og Skånes mange forskellige etniske grupper, og at den sociale rekruttering er voksende. De tre repræsentanter for Malmö högskola fremhævede, at den brede rekruttering forpligter med hensyn til at støtte de mange studerende fra familier, der ikke har tradition for at tage videregående uddannelser, og fortalte, at Malmö högskola i sit udgangspunkt er til for at have de studerendes forskellige behov i centrum.

Engagere sig i egen læring og i det svenske samfund

På Malmö högskola er studentercentreret læring på den ene side en pædagogisk metode, der skal engagere de studerende i deres læringsforløb. Det afspejler sig eksempelvis allerede i forbindelse med ansættelsen af undervisere, hvor der lægges vægt på, at underviserne skal være fokuserede på at arbejde med forskellige læringsstile og målrette undervisningen på baggrund af de studerendes forskellige behov. Udgangspunktet er challenge based learning, hvor læringen sættes i sammenhæng med konkrete udfordringer, gerne fra den studerendes eget liv.

På Malmö högskola skal den studentercentrerede læring dog ikke blot sikre, at de studerende engagerer sig i deres læring. Gennem deres uddannelse skal de studerende også uddannes til at engagere sig i deres land.

"Vores studerende skal lære at håndtere udfordringer og forandringer i samfundet. Det skal undervisningen træne dem i. De studerende skal være forandringsagenter med et globalt udsyn, som kan bidrage til at udvikle det svenske samfund. Eksempelvis når landet står i en situation med mange flygtninge, som vi oplever nu," fortalte Cecilia Christersson.

Særligt fokus på første studieår

En anden side af den studentercentrerede læring på Malmö högskola er en række konkrete initiativer, der med udgangspunkt i de studerendes identificerede behov skal støtte op omkring studiestart med henblik på at fastholde de studerende på uddannelserne.

På Malmö högskola har man et skarpt fokus på at støtte de studerende igennem særligt det første semester og studieår, da institutionens erfaring er, at det første

møde med studiet er afgørende for, om de studerende gennemfører studiet. Derfor finder mange af institutionens studentercentrerede aktiviteter sted før, omkring og lige efter studiestart. Patricia Staaf og Charlotte Kipowsky fortalte:

"Vi er egentlig ikke interesserede i at fastholde de studerende for enhver pris, men alle studerende skal have mulighed for at prøve, om det er noget for dem – et eventuelt fravalg skal altså være et aktivt fravalg."

For at få kvalificeret viden om de forskellige studerendes behov før, under og efter deres studietid iværksatte Malmö högskola i 2013 en større undersøgelse, som gennem interview med studerende og undervisere skulle gøre institutionen klogere på emnet. Undersøgelsen gav et godt indtryk af, hvornår de studerende oplever, at det er svært at være studerende, og hvilke informationer nye studerende har brug for hvornår. På den baggrund blev der udviklet og pilot testet en introproces, der er styret af de forskellige studerendes forskellige behov. Et vigtigt element i processen er, at alle studerende, uanset uddannelsesområde, skal tilbydes ligeværdige aktiviteter, uden at aktiviteterne dog behøver at være de samme. De arbejder derfor med en minimumsramme og klare standarder, som de enkelte fakulteter selv kan udfylde.

Som at starte på et nyt job

På Malmö högskola sammenlignes studiestarten med det at være ny i et job, og derfor arbejder man i praksis med en bred vifte af initiativer, der på forskellig vis støtter de studerende i tiden omkring studiestart. Som eksemplerne herunder viser, er der stor bredde i aktiviteterne: Allerede i perioden, fra de studerende har søgt om studieplads, og til de får besked om, hvorvidt de har fået en studieplads, modtager de et brev med eksempler

information om Malmö som studieby og mulige studieboliger. Brevet har til formål at bevare de kommende studerendes lyst til at acceptere et eventuelt tilbud om studieplads.

Malmö högskola er en meget ung institution, der endnu ikke har opbygget de traditionelle sociale studieaktiviteter, som understøtter de studerendes trivsel. I forbindelse med studiestart afholder institutionen derfor en informationsdag, hvor man samler forskellige foreninger og sportsklubber, der fortæller om alle de aktiviteter i Malmö, som de studerende kan benytte sig af i fritiden. Det gør man for at hjælpe nye studerende til at få et socialt liv omkring studiet og undgå ensomhed.

De fleste studerende har haft deres første eksamen inden for ti uger. Det giver institutionen mulighed for at reagere over for de studerende, der ikke tager den første eksamen eller klarer sig fagligt dårligt. Helt konkret ringer man til de studerende, der ikke har taget den første eksamen, og tilbyder dem støtte, hvis de har svært ved at vænne sig til at være studerende eller knække den akademiske kode. De studerende oplever det positivt, at uddannelsesinstitutionen tager personlig kontakt til dem i forbindelse med manglende eksaminer og dårlige faglige resultater.

Information på rette tid

Studieaktiviteterne understøttes af, at administrative processer bliver designet ud fra, hvornår de studerende har behov for at blive informeret. Behovet blev identificeret i undersøgelsen i 2013, hvor de studerende fortalte, at de kunne have svært ved at sortere i relevante informationer. Malmö högskola gør brug af et digitalt system, der målretter information til de enkelte studerende, og har derfor meget lidt fælles information på hjemme-

side og intranet. Eksempelvis er der ingen information om eksaminer i den kollektive information. Eksamensinformationer står derimod i nyhedsbreve, der sendes ud til studerende, alt afhængigt af hvor de er i deres forløb. I praksis betyder det, at de studerende modtager nyhedsbreve, der er designet ud fra deres aktuelle behov på det sted, hvor de er i studiet. Ifølge Malmö högskola passer denne målrettede information fint med hele institutionens eksistensgrundlag.

"Vi får en unik mulighed for at nå specifikke undergrupper med målrettede beskeder. Eksempelvis kan vi sende særlige mails til studerende, der bakser med de samme udfordringer, eksempelvis studerende med fysisk funktionsnedsættelse. På den måde rammer vi vores studentercentrerede læring ind med initiativer på både det pædagogiske og det inkluderende plan og i vores kommunikation. Vi vil virkelig tage udgangspunkt i de studerendes forskellige forudsætninger," fortalte Charlotte Kipowsky.





Fem forskellige temaer om studentercentreret læring i praksis

I de foregående dele af analysen har vi undersøgt, hvordan og i hvilken form studentercentreret læring er havnet på den europæiske dagsorden for uddannelseskvalitet. Vi har også foretaget en overflyvning af uddannelseslandskabet herhjemme med en afstikker til Sydsverige og på den baggrund fremhævet nogle generelle tendenser angående den studentercentrerede læring i vores nærområde. I denne del af analysen zoomer vi ind på, hvordan studentercentreret læring kommer til udtryk i hverdagen på de danske videregående uddannelsesinstitutioner – det vil sige, hvordan de studerende i praksis sættes i centrum for egen læring.

På baggrund af de mange eksempler på studentercentreret læring i praksis, som vi har mødt under vores interview, er det vores oplevelse, at den praktiske udøvelse af studentercentreret læring dækker over en række forståelser af, hvad studentercentrering betyder. Vi har set, at der i det danske uddannelseslandskab er både eksempler på, at studentercentreret læring udmønter sig i undervisningssituationen, og eksempler på, at det studentercentrerede består i aktiviteter uden for undervisningen. Mange steder har vi set, at de to tilgange supplerer hinanden. Selvom vi har interviewet personer fra meget forskellige uddannelser og institutioner, har vi oplevet, at nogle overordnede temaer går igen. Vi har fået et billede af, hvilke elementer i studentercentreret læring der dominerer praksissen på de videregående uddannelser og uddannelsesinstitutioner.

I det følgende vil vi præsentere fem temaer, som går i dybden med fem af de forskellige forståelser af studentercentreret læring, vi mødte under interviewene. Hvor det første tema handler om studentercentrering, inden underviseren går ind i undervisningslokalet, det vil sige i forberedelses- og planlægningsfasen, undersøger de tre efterfølgende temaer, hvordan man kan udøve studentercentrering i forbindelse med det faglige møde med de studerende. Endelig viser det femte og sidste tema eksempler på, hvordan institutioner og undervisere kan håndtere de mange typer af ikke-faglige udfordringer, som studerende kan opleve.

De fem temaer er:

1. Tilrettelæggelse af læringsforløbet
2. Facilitering af læringsforløbet
3. Feedback på de studerendes præstation
4. Motivation af de studerende
5. Håndtering af diversitet i studentergruppen

Under interviewene har vi mødt en række andre rigtig gode initiativer, der ikke falder inden for nogen af de fem temaer. At de ikke indgår i det følgende, betyder absolut ikke, at disse initiativer ikke er udtryk for studentercentreret læring, men snarere, at de repræsenterer mere enkeltstående praksisser eller lokale løsninger.



Tema 1

Tilrettelæggelse af læringsforløbet

I forbindelse med studentercentreret læring spiller underviseren selvfølgelig en vigtig rolle. Det gælder ikke kun underviserens didaktiske og pædagogiske evner, men også de sociale kompetencer. Interviewene har peget på, at læringsforløb, hvor den studerende sættes i centrum for egen læring, ikke er det samme, som at den enkelte studerendes lyst og interesse styrer læringsituationen. Derimod kan den studentercentrerede læring handle om, at den studerende motiveres og aktiveres til læring. I dette afsnit zoomer vi ind på, hvordan undervisere kan tilrettelægge læringsforløb, hvor den studerendes evner og faglighed udvikles gennem aktiverende undervisning.

Hvorfor tilrettelæggelse?

Når vi ser på underviserrollen, er det for at undersøge, hvordan underviseren kan arbejde med, at forskellige elementer i et læringsforløb, eksempelvis konfrontationstimer, eksamen, vejledning og selvstudie, bliver studentercentrerede. Under interviewene fremhævede flere undervisere, at deres mål med at tilrettelægge undervisningen studentercentreret er, at de studerende skal oparbejde de kompetencer, de som dimittender bør besidde i forhold til en kommende arbejdsplads. Tilrettelæggelsen af læringsforløbet hænger dermed også sammen med relevansen af de studerendes kompetencer. Vi oplevede forskellige vinkler på dette element, og essensen er, at dimittenden skal være en selvstændigt tænkende fagperson, der sammen med andre kan bruge sin viden om faget og mestre fagets sprog og metoder til at vurdere, reflektere over, opstille og løse komplekse problemstillinger. Vejen dertil består dels af videnopbygning, dels af læringsprocesser, der målrettet træner den studerende til selvstændigt at kunne håndtere kompleksitet. Hvilken didaktisk tilgang der vælges, afhænger af forhold som de studerendes forudsætninger og kompleksiteten i det faglige indhold, men det er underviseren, der sætter rammen. Elsebeth Jensen, der er uddannelseschef for læreruddannelsen på VIA University College forklarede os om underviserens opgave og udfordring med hensyn til tilrettelæggelsen af undervisningen:

"En læreproces bliver god, hvis den griber fat i det, den studerende har. Det vil sige den viden, de erfaringer og den kunnen, som den studerende har lige nu. Som underviser står jeg med en faglig viden, som er lidt – eller meget – længere væk, end den studerende er. Spørgsmålet er så, hvordan jeg kan sikre, at afstanden er passende, så den studerende er i stand til at kunne få fat i den viden ... som

underviser skal jeg mestre at tilrettelægge processen mellem den studerendes kunnen nu og det nye, vedkommende skal have fat i."

Stilladsering og rammesætning – detaljerede eller retningsgivende handlingsanvisninger

Når vi under interviewene har bedt underviserne om at beskrive, hvordan de griber tilrettelæggelsen af studentercentreret læring an, er vi flere gange stødt på begreberne stilladsering og rammesætning. I denne sammenhæng skal de to begreber derfor forstås som noget, der beskriver underviserens didaktiske overvejelser og handlinger i forbindelse med tilrettelæggelsen af de studerendes læring med henblik på at nå et bestemt mål.

Fleere undervisere har fremhævet, at hvis man kigger på tværs af studerende på 1. semester, er det tydeligt at se, at der er forskel på, i hvor høj grad de studerende er klar til at studere. Nogle studerende efterspørger, at underviseren klart og tydeligt italesætter, hvad der forventes af dem - hvad de helt konkret skal læse og gøre for at bestå eksamen i sidste ende. Andre studerende går ubesværet ind i en mere fri og undersøgende rolle, når det gælder det faglige stof, og skal støttes i dette.

I forbindelse med den studentercentrerede læring skal underviserne derfor operere med forskellige måder at støtte de studerende på. Fleere af interviewpersonerne beskrev det som et arbejde, hvor de stilladserer undervisningen. Vi fik beskrevet stilladsering som et skelet af retningslinjer, regler og kriterier, som kan give den studerende et ansvar for egen læring inden for fastlagte rammer. I praksis betyder det, at underviseren tager stilling til rammen for læringen. Det kan være i form af forløb med meget detaljerede anvisninger til den studerende, hvor kontrollen ligger hos underviseren. Det kan også være i form af knap så rammesatte forløb med færre handlingsanvisninger, hvor underviseren i højere grad deler kontrollen med den studerende, for eksempel casearbejde, vejledning og rekvireret undervisning (hvor emnet er defineret af den studerende). Underviseren kan altså tilrettelægge undervisningen mere eller mindre anvisende og med mere eller mindre handlefrihed for den studerende. Man kan samtidig tale om, at underviseren skifter rolle fra at være videnekspert til at være vejleder, mentor, facilitator eller måske i sidste ende deltager i en samskabelsesproces, hvor underviser og studerende sammen skaber læringsforløbet.

"En læreproces bliver god, hvis den griber fat i det, den studerende har. Det vil sige den viden, de erfaringer og den kunnen, som den studerende har lige nu."

Stilladsering på første semester – klare rammer om selvstændiggørelsen

Interviewene pegede blandt andet på, at stilladsering på 1. semester ofte handler om introduktionen til studielivet. Det sker ofte ved, at underviserne opstiller klare rammer for de studerendes aktiviteter. Eksempelvis kan underviserne tydeligt angive, hvornår der skal læses og skrives opgaver. Stilladsering kan også handle om at give de studerende et klart billede af, om, og i hvilken form, de vil få feedback på deres faglige arbejde. Endelig har vi set flere eksempler på, at underviserne sætter meget klare rammer for aktiviteterne og samarbejdet i grupper. Elsebeth Jensen fortalte, hvordan man på læreruddannelsen på VIA University College arbejder med stilladsering i starten af uddannelsen:

"Vi stilladserer meget i starten, eksempelvis omkring gruppearbejde. Men stilladsering giver også anledning til diskussioner mellem underviserne, for når man starter med at selvstændiggøre de studerende, hvordan selvstændiggør man dem så igen senere hen? Her må man løse grebet stille og roligt og langsomt lade de studerende overtage selv. Ellers er det kun de dygtige studerende, der lærer det. Men man skal give de nye studerende nogle kompetencer til at mestre selvstændigheden og tydeligt forklare dem målet. Vi kan ikke bare slippe de studerende løs uden at hjælpe dem godt i gang."

Under flere af interviewene har vi mødt en overordnet enighed om, at selvstændiggørelse er målet med at tilrettelægge undervisning som studentercentreret læring, men vi har ikke nødvendigvis mødt enighed om vejen dertil. Der er en naturlig forskel på en toårig erhvervsakademiuddannelse og en femårig universitetsuddannelse, når det handler om tid til at opøve de studerendes selvstændiggørelse ved siden af et pakket fagligt indhold. Forhold som tid, uddannelsestype og studentertype er derfor med til at definere, hvordan man stilladserer på 1. semester.

Flere undervisere fremhæver gruppearbejdet som en vigtig del af en studentercentreret læringsproces. I den forbindelse stilladserer underviserne ofte læringsforløb i grupper med det didaktiske udgangspunkt, at det at studere og lære foregår i samarbejde med andre. I den sammenhæng er det vigtigt at understrege, at studentercentreringen ikke betyder, at undervisningen er individuelt tilrettelagt, men at underviseren kan opstille

en række læringsbaner for forskellige typer af studerende. De didaktiske overvejelser om gruppearbejdet skal ikke udredes her, men vi vil blot pege på, at gruppearbejdet går igen som én af underviserens metoder til at selvstændiggøre studerende og gå fra meget detaljerede anvisninger til mere retningsgivende anvisninger.

På læreruddannelsen på University College Lillebælt hørte vi om, hvordan de studerende bliver medskabere af læringen gennem udviklingen af og indlevelsen i fagsproget. Underviser Michael Jensen fortalte, hvordan han:

"... arbejder med begreberne primær og sekundær diskurs, hvor den primære er den, som de studerende kommer med ved studiestart, og den sekundære er det faglige sprog, som de studerende er med til at definere og skabe ...".

Michael Jensen gav således udtryk for, at de studerendes erfaringer inddrages som en naturlig del af skabelsen af fagsproget. De studerende bidrager med deres erfaringer og er med til at definere i stedet for bare at analysere og reagere på noget. Undervisningen bliver på denne måde stilladseret omkring en medskabelse af det faglige indhold, hvor de studerendes input er med til at forme undervisningens indhold og retning.

Aflæring

Det første møde med et undervisningsforløb, hvor underviseren lægger op til, at de studerende arbejder selvstændigt, kan være en ny oplevelse for mange. Selvom man som underviser gerne vil tilrettelægge undervisningen, så den tilskynder til selvstændighed og refleksion, pegede flere af de interviewede undervisere på, at de ofte indleder undervisningen af førsteårsstuderende med at aflære. Underviserne fortalte således, at de oplever, at en del af de nye studerende ikke er klar til at indgå i en læringsproces, hvor underviseren forholder sig mere retningsanvisende og faciliterende end dikterende. Vi fik i den forbindelse fortalt, hvordan mange studerende derfor først skal aflære sig deres strategiske og rationelle fokus på at levere det rigtige svar til eksamen, inden de er klar til at stifte bekendtskab med en helt ny måde at tænke på. Som en underviser formulerede det, skal de studerende *"først forstå, at man godt kan række hånden op med et spørgsmål – ikke kun, når man har et rigtigt svar."* I den optik

bliver tilrettelæggelsen af undervisningen en vigtig brik med hensyn til at koble selvstændighed og det at være studerende, og det er dét samspil, som undervisningen skal etablere hos de studerende.

Stilladsering på de sidste semestre – retning og fleksibilitet

Når de studerende er kommet længere i deres uddannelse og er blevet mere fortrolige med den akademiske disciplin, og når de er mere trænete i selvstændighed, kan underviserne i højere grad stilladsere læringsforløb med mindre detaljerede handlingsanvisninger. Et eksempel herpå er et kursusforløb på kandidatuddannelsen i kulturstudier på SDU. Her inviterede underviser Anne Klara Bom de studerende ind i et fællesskab om at bygge videre på og deltage i underviserens forskning om ikonbyer. Med udgangspunkt i Anne Klara Boms konkrete forskningsfelt skulle de studerende udarbejde et skriftligt produkt og stå for at gennemføre en undervisningsgang med både forelæsning og diskussion. Derudover stod hun for to forelæsninger, hvor indholdet var valgt i samråd med holdet. Anne Klara Bom fremhævede, at aktiviteterne var en effektiv måde at stilladsere et læringsforløb på, hvor de studerende blev aktiveret i forbindelse med læringen gennem ansvar over for hinanden, gennem deltagelse i aktuel forskning og ved at få reel indflydelse på undervisningens faglige indhold. Forløbet havde en klar formmæssig ramme, som var bestemt af underviseren, men med plads til de studerende og et krav til dem om at skabe indholdet. Anne Klara Bom fremhævede også, at den personlige relation mellem underviser og studerende og internt i gruppen af studerende gav en fagligt ligeværdig rejse, men med en tydelig kaptajn på broen.

Endelig har vi mødt eksempler på, at underviserens rolle i forbindelse med tilrettelæggelsen af studentercentreret læring også kan handle om at gøre det lettere for den studerende selv at tilrettelægge hastigheden af og til dels niveauet for læringen gennem nye undervisningsmetoder, eksempelvis e-læring. Vi fik demonstreret, at e-læring på naturvidenskabelige uddannelser kan give de studerende mulighed for at øve sig i opgaver, der er tilpasset deres faglige niveau og progression. Her handler det meget konkret om at bygge videre på netop de evner, som er den enkelte studerendes udgangspunkt. Det skaber en fleksibilitet i læringsforløbene og dermed forskellige læringsbaner for de studerende.



Kort om tema 1

Tilrettelæggelse af læringsforløbet

Tilrettelæggelsen af studentercentrerede læringsforløb er med til at sikre, at de studerende opnår relevante kompetencer. Det handler blandt andet om, at underviserne forbereder læringssituationer, hvor de studerende aktiveres til selvstændighed og refleksion.

I mange tilfælde ønsker underviserne at stilladsere undervisningen, så de studerende kan gå fra en uselvstændig position til en selvstændig position, hvad angår egen læring. Det kan ske med både klare handlingsanvisninger og mere retningsgivende anvisninger.

Før nye studerende kan træde ind i den selvstændige læringsrolle, skal underviseren ofte først aflære dem rollen som elev.

Særligt på de første semestre er der behov for klare handlingsanvisninger, mens de studerende på de sidste semestre har vænnet sig til større fleksibilitet inden for de rammer, som underviseren angiver.

Tema 2

Facilitering af læringsforløbet

I undervisningssituationen kan den studentercentrerede læringsform ses som et samarbejde mellem underviseren og de studerende om læringen. Parallelt med samarbejdet er der dog stadig et klart autoritetsforhold mellem underviseren og de studerende, hvor de to parter nok er ligeværdige, men ikke ligestillede. Det er underviserens klare autoritet, der definerer læringsrummet, men læringen kræver aktiv deltagelse fra de studerende for at lykkes. Hvordan kan studentercentrering udspille sig i relationen mellem underviseren og de studerende, og hvilken rolle kan underviseren indtage som leder af læringen? Interviewene har peget på, at mange undervisere omtaler facilitering som læringssituationer, hvor de studerende selv skal opsøge viden og erfare læringen.

Underviseren som facilitator af de studerendes læring

Facilitering går kort fortalt ud på, at underviseren fungerer som kvalificeret faglig støtte i forbindelse med den enkelte studerendes selvstændige løsning af et problem. Underviserens rolle er i den sammenhæng nærmere at holde den studerende på rette spor i læringsprocessen end at fylde den studerende med fakta og viden, som man for eksempel kender det fra den klassiske forelæsning. Lars Bogetoft, der er områdechef for og underviser på datamatikeruddannelsen på Cphbusiness, fortalte om processen: *"De studerende kan google sig til fakta, så giv dem i stedet en opgave, og faciliter læringen."*

I praksis kan facilitering foregå ved, at underviseren opstiller faglige muligheder, som de studerende kan pejle efter, og efterfølgende kvalificerer underviseren de studerendes faglige valg med forslag til metode, teori og litteratur med videre. En anden mulighed er, at underviseren stiller de studerende opgaver, som er relevante set i forhold til fagets praksis og dermed kan være meningsfulde at løse set i forhold til den enkelte studerendes eventuelle kommende praktikforløb eller fremtidige jobperspektiv. I forbindelse med undersøgelsen har vi blandt andet set eksempler på erhvervsakademier, hvor underviserne giver de studerende praksisrelevante cases at arbejde med. Det kan være i form af en opgave, hvor de studerende skal udarbejde et konkret materiale eller en strategi for en bestemt virksomhed. Vi har også hørt om, hvordan studerende med fuldt overlæg bliver kastet ud i at løse en opgave uden at have forudgående kendskab til det pågældende felts teorier og metoder. Begrundelsen

er, at det gør det klart for de studerende, hvad de mangler af teoretisk viden eller kompetencer for at kunne nå frem til en løsning. Dermed oplever den studerende en mening med at skulle tilegne sig den nødvendige viden, samtidig med at underviseren står klar med faglige input og faglig støtte. Interviewene peger på, at den didaktiske tilgang i sådanne læringssituationer bliver mere erfaringsbaseret end overleveringsbaseret, idet den studerende på den måde lærer gennem egne erfaringer med det faglige område.

Facilitering handler også om andet og mere end at tilbyde de studerende faglige redskaber og en retning for deres egne faglige udforskninger. Under interviewene pegede flere undervisere således på, at man som underviser også skal have blik for at opmuntre og anerkende de studerende. Underviser Won-Chung Kim fra læreruddannelsen på VIA University College fortalte om sin tilgang til facilitering:

"Når de studerende er i studerendepositionen, skal der faciliteres meget, faktisk hele vejen rundt, for at de kan være selvstændige. Det er en undervisningstilgang, hvor de skal støttes organisatorisk, procesmæssigt, kognitivt og affektivt. De skal opmuntres og have at vide, at de er gode. Faglige redskaber er ikke nok. De studerende skal have anerkendelse og føle sig værdsatte."

Ifølge flere af de undervisere, vi har talt med, kan den anerkendelse formidles i mange forskellige faglige sammenhænge, eksempelvis i forbindelse med feedback. Studentercentreret læring handler dermed ikke kun om at formidle det faglige indhold, men også om at fastholde den studerendes motivation for studiet.

Forholdet mellem underviser og studerende

Flere interviewpersoner fortalte, at de oplever, at en del af deres underviserpraksis minder om coaching af deres studerende, idet de ud over det faglige input skal forholde sig til, hvordan man kan opmuntre og motivere de studerende til at yde en indsats. De pegede på, at man, når man ikke blot underviser, men også støtter de studerende i deres faglige valg og faglige udvikling, automatisk kommer tættere på de mere personlige uddannelsesrelaterede forhold. Interviewpersonerne understregede dog, at det ikke betyder, at de nødvendigvis engagerer sig i helt



private forhold, eller at facilitering er individuelt fokuseret. De oplever nærmere, at de bidrager til at etablere forskellige måder at tilegne sig viden på for forskellige typer af studerende.

De interviewede fremhævede også, at det er helt afgørende, at man som faciliterende underviser ikke tager initiativet fra den studerende, men fastholder det hos den studerende gennem en mangfoldighed af metoder. Som udgangspunkt skal underviseren dermed sørge for, at den studerende aktiveres til at indgå konstruktivt i forskellige læringssituationer. Det kan eksempelvis være forelæsninger, selvstudie eller gruppearbejde.

Under en samtale med lektor Lone Koefoed Hansen fra bacheloruddannelsen i digitalt design på Aarhus Universitet fik vi et indblik i, hvordan hun faciliterer undervisningen af nystartede studerende. Det foregår blandt andet ved, at hun i forbindelse med kursusstart har en dialog med de studerende om, hvad det vil sige at være studerende, og hvad hun forventer af deres indsats. Hun lægger også vægt på at forklare, hvilke aktiviteter der er relevante for den akademiske disciplin, ligesom hun italesætter, hvor meget tid de studerende forventes at bruge på kurset, og hvordan de kan undgå stress. Der er altså tale om en slags forventningsafklaring af, hvad hun som underviser forventer af de studerende, og hvad de kan forvente af hende. Den type dialog har ifølge Lone Koefoed Hansen til hensigt at forpligte de studerende på, at læringen er afhængig af deres egen indsats. På denne måde opstiller Lone Koefoed Hansen en faciliterende ramme omkring undervisningen, hvor hun som underviser skaber klarhed om læringssituationer og forventningen til de studendes indsats.

Selvfacitering og studerende som undervisere

Interviewene har peget på, at projektgrupperarbejdet spiller en vigtig rolle i den danske forståelse af studentercentreret læring, idet det ofte er i den konstellation, at de studerende har mulighed for at præge valget af emne, teorier og metoder. Det er også i forbindelse med projektgrupperarbejdet, at de studerende kan opøve deres evner til at samarbejde. I praksis betyder det, at underviserens rolle som faciliterende vejleder for gruppearbejdet bliver at hjælpe gruppemedlemmerne til at tage ansvar for egen læring. Med andre ord faciliterer de studerende selv deres egen læring inden for gruppens rammer. Derfor skal de studerende

også hjælpes til selv at kunne regulere et konstruktivt samarbejde i gruppen. Det kan eventuelt være i form af samarbejdsaftaler. I vejledningssituationen skal underviseren således ikke kun tage hensyn til gruppen og den enkelte studendes faglige udvikling, men også til de studendes udvikling af samarbejdskompetencer. I flere af interviewene blev der givet udtryk for, at det ikke altid går rigtig godt og sjældent er nemt, når studerende står for egen læring i grupper, men at gruppearbejdet er et centralt element i det at engagere studerende i egen læring.

På Cphbusiness' datamatikeruddannelse har man på nogle moduler erfaring med, at de studerende selv står for at gennemføre dele af undervisningen samt feedback. Det kan enten være ved, at de studerende underviser i et bestemt programmeringssprog, som de har stort kendskab til, eller ved at de selv udvælger et bestemt programmeringssprog og ud fra det fastlægger læringsmål og vælger litteratur og en relevant eksaminationsform. Det er et stort ansvar at give de studerende, og det stiller store krav til, at underviseren holder fast i retningen, omgangstonen og kvaliteten af den samlede læring. Forløbet er godkendt af underviseren på forhånd, og det er måske i høj grad muligt, fordi de studendes undervisning er fokuseret på den tekniske og håndværksmæssige del af programmering, hvor underviseren så i højere grad kan fokusere på den anvendelsesmæssige del og sammenhængen med andre faglige emner.



Kort om tema 2

Facilitering af læringsforløbet

Ved facilitering forstås ofte det forhold, at underviseren fungerer som kvalificeret faglig støtte til den enkelte studerendes selvstændige løsning af et problem. Underviserens rolle er at holde den studerende på rette spor i læringsprocessen.

Underviseren skal have blik for at opmuntre og anerkende de studerende.

Facilitering understøtter, at læring sker gennem en selvstændiggørende proces, hvor den studerende selv skal tage og fastholde initiativet.

Læringen bliver i højere grad erfaringsbaseret, når man anvender facilitering, mens idealet om at fylde de studerende med fakta og viden rykker i baggrunden.

De studerende kan også facilitere egen læring eller indgå som undervisere i særlige undervisningssituationer.

Tema 3

Feedback på de studerendes præstation

Flere af interviewpersonerne har givet udtryk for, at de betragter deres feedback til studerende som en integreret del af den form, som studentercentreret læring har på deres uddannelse eller uddannelsesinstitution. Når en underviser giver en studerende feedback på en faglig præstation, er feedbacken med til at sætte vedkommendes læring, faglige niveau og/eller kompetencer i centrum. Derfor ser vi i dette afsnit nærmere på sammenhængen mellem studentercentreret læring og feedback.

Forskellige variationer af feedback

Interviewene peger blandt andet på, at underviserne i et studentercentreret læringsforløb ikke kun har fokus på at putte fagligt indhold ind i hovedet på den studerende, men også på at støtte den studerendes faglige og kompetencemæssige udvikling. I den sammenhæng blev feedback til de studerende fremhævet som en metode, hvor underviserne kan italesætte og vurdere den enkelte studerendes faglige niveau og udvikling samt foreslå mulige fremtidige indsatsområder. I feedbacksituationen får underviserne mulighed for at puffe den studerende i en bestemt retning, at korrigere den studerendes faglige udvikling eller kort og godt at rådgive den studerende i stedet for at diktere et bestemt fagligt indhold.

På Erhvervsakademi Aarhus oplevede vi eksempelvis, hvordan nogle undervisere planlægger indholdet i feedbacken med henblik på at forberede den studerende til et fremtidigt arbejdsmarked og give vedkommende relevante kompetencer med i rygsækken. På Erhvervsakademi Aarhus er der reserveret tid til at drøfte udviklingen i de studerendes personlige egenskaber i forbindelse med de såkaldte semestersamtaler mellem underviser og studerende. Interviewpersonerne fra Erhvervsakademi Aarhus fortalte, at det er deres erfaring, at de studerende særligt efterspørger den negative feedback og viser særligt interesse for de områder, hvor de har et tydeligt forbedringspotentiale.

Ud over fokus på den personlige udvikling under semestersamtalerne udøves feedback på Erhvervsakademi Aarhus på flere måder, eksempelvis i form af individuelle feedbacksamtaler, feedback til projektgrupper, peer-feedback, feedback fra underviserpaneler og feedback fra en relevant virksomhedsrepræsentant. I forbindelse med feedback fra underviserpaneler får de studerende feedback på deres præstation fra flere undervisere. Denne feedbackform er et forsøg på at udvikle feedback inden

for tværfaglige fag såsom innovation og entreprenørskab, hvor metoder og teori kommer fra forskellige fagdiscipliner. I forbindelse med feedback fra virksomhedsrepræsentanter får de studerende tilbagemelding på, hvordan de har løst opgaver, som var formuleret af virksomheden, og feedbackformen tilbyder de studerende et direkte kig ind i deres fremtid på arbejdsmarkedet.

Underviserne på mange af de uddannelsesinstitutioner, som vi har besøgt, gav udtryk for, at feedback, sammen med anerkendelse, er vigtige komponenter med hensyn til at motivere studerende til at gøre en ekstra indsats, da det kan give de studerende en oplevelse af at være dygtige og mestre den akademiske disciplin. De studerende vil gerne have feedback – og meget gerne meget feedback. En udfordring kan måske være, at underviserne skal være tilstrækkeligt tydelige omkring, hvad de studerende kan forvente af feedbacksituationen. Flere undervisere gav udtryk for, at de studerende i mange tilfælde har meget forskellige opfattelser af, hvad man skal kunne for at være en god studerende, og hvad funktionen af feedback derfor skal være. Flere undervisere fremhævede for eksempel, at nogle studerende ønsker, at underviseren optræder som en faglig autoritet, der klart og tydeligt italesætter de studerendes niveau i forhold til de læringsmål, som de studerende skal vurderes ud fra til eksamen. Det giver sig udslag i, at mange studerende efterspørger en høj grad af skriftlighed i feedbacken, så de lettere vil kunne stille underviseren til ansvar for den, eksempelvis i forbindelse med et utilfredsstillende eksamensresultat. Flere interviewpersoner gav samtidig udtryk for, at det kan være vanskeligt at formidle de fremtidige aktiviteter til de studerende, idet mange studerende fokuserer på, hvad de skal kunne her og nu, hvis de vil bestå et bestemt kursus, og derfor ikke er interesserede i et længere perspektiv på deres uddannelse.

Der findes forskellige måder, hvorpå man kan give konstruktive tilbagemeldinger til de studerende, fra den helt formaliserede tilgang, hvor feedbacken følger faste skemaer, der bestemmer form og tidspunkt, til den mere løse form, hvor underviseren løbende vurderer behovet og tilpasser metoden til situationen. Vi kan samtidig forstå på de undervisere, vi har talt med, at omfanget af feedback er en generel problemstilling på mange uddannelser, fordi uddannelsesinstitutionen skal balancere mellem de studerendes ønske om at få hyppig, individuel feedback

på deres præstationer og den klassiske udfordring med hensyn til tid og ressourcer. Fra alle sider hører vi, at det er tidskræven-
de at give målrettet feedback, der forholder sig til den enkelte
studerendes fortsatte faglige udvikling.

Under interviewene hørte vi mange gode eksempler på og over-
vejelser om, hvordan de videregående uddannelsesinstitutioner
arbejder med feedback, og hvilke muligheder og udfordringer
der er forbundet med forskellige feedbackformer. Herunder har
vi samlet nogle af disse eksempler.

Feedback ved eksamen

Flere interviewpersoner fremhævede, at netop eksamenssituati-
onen er et oplagt sted at give den studerende feedback på deres
faglige og kompetencemæssige niveau. Der er i forvejen afsat
tid til at evaluere og vurdere den studerende i forbindelse med
censuren på langt de fleste eksaminer, og særligt i forbindelse
med den mundtlige eksamen får underviseren sammen med
den studerende mulighed for at kigge fremad og give den stu-
derende en klar fornemmelse af, hvor vedkommende kan styrke
sin faglighed og sine generelle kompetencer.

Feedback til grupper

På mange uddannelser finder feedback ofte sted i forbindelse
med vejledningen i opgave- eller projektarbejde eller i forbin-
delse med eksamen. På RUC og Aalborg Universitet, der begge
har en tradition for problemorienteret gruppearbejde, fortalte
interviewpersonerne, at feedbacken i vejledningssituationen
udgør en stor del af læringen. Når underviseren som vejleder
går ind i grupperummet, er det ikke kun med fagbøger under
armen, men også med pædagogiske redskaber til konfliktløsning
og samarbejde.

Vi har også oplevet, at man på flere uddannelsesinstitutioner
løbende overvejer, hvordan man bedst kan give feedback efter
en gruppeeksamen, hvis feedbacken skal fungere på både det
kollektive og det individuelle plan. Et bud kan være at opdele
feedbacken i to dele, en individuel og en gruppebaseret del, og
i nogle tilfælde honorere både gruppeindsatsen og den per-
sonlige indsats med en karakter. Feedbacken til grupperne går
dermed ikke kun på deltagernes faglige progression, men i lige
så høj grad på deres samarbejdskompetencer.

Peer-feedback

Under interviewene oplevede vi, at feedback ikke behøver at
have en underviser som afsender, men også kan gives af med-
studerende. Interviewpersonerne fortalte, at erfaringer med at
give og modtage peer-feedback kan forberede de studerende på
at give og tage imod kritik i deres senere arbejdsliv – og måske
vigtigst af alt: forbedre deres evne til at vurdere egen læring i
forhold til læringsmålene. Flere undervisere beskrev, hvordan
peer-feedback er en akilleshæl for mange institutioner, og det
kan være en udfordring at få de studerende til at se værdien i at
give feedback til og få feedback fra medstuderende.

Inden for nogle uddannelsesområder, eksempelvis meget
specialiserede it-områder, kan de studerende have en særlig
faglig viden, der er større end underviserens. Hvis den viden kan
bringes i spil, kan den bidrage til undervisningen og støtte andre
medstuderendes faglige udvikling. I praksis kan det betyde,
at underviserens traditionelle monopol på at give feedback til
de studerende bliver udfordret. I de tilfælde bliver der tale om
peer-feedback imellem studerende, og underviseren må træde
et skridt i baggrunden. Den situation kan fungere godt i praksis,
men den forudsætter, at underviseren opstiller de rette rammer
for peer-feedback. Den helt store udfordring ved peer-feed-
back er, om de medstuderende accepterer at få feedback af en
anden studerende, eller om de i den situation efterspørger den
autoritative rolle, som underviseren normalt har.

På datamatikeruddannelsen på Cphbusiness oplever man af
og til, at studerende har større erfaring med eller større viden
om et specifikt fagområde, end underviseren har, simpelthen
fordi den it-tekniske udvikling går så stærkt, at underviserne
ikke har mulighed for at være lige godt opdaterede inden for alle
områder. Lars Bogetoft, der er områdechef for datamatikerud-
dannelsen, forklarer, at det på et meget dynamisk område som
it-området er nødvendigt at give de studerende mulighed for læ-
ring, som underviserne ikke nødvendigvis mestrer. Sker det ikke,
vil uddannelsen nemlig hele tiden indholdsmæssigt have svært
ved at følge med udviklingen. Underviserne skal derfor formå at
inkludere de studerende som en vigtig ressource i undervisnin-
gen, og det anser Lars Bogetoft for en helt afgørende kompeten-
ce, som underviserne skal besidde og udvikle. De studerende
opfattes derfor som en nødvendig ressource i forbindelse med
gennemførelsen af samskabende læringsforløb.

På Cphbusiness arbejder man derfor også aktivt med peer-feedback, blandt andet gennem øvelser i programmering, hvor de studerende bliver opfordret til at søge svar hos hinanden, inden de spørger underviseren. Ofte vil de medstuderende have et svar, der er lige så korrekt som underviserens. Ifølge Lars Bogetoft understøtter den feedbackform den måde, man også arbejder på som færdiguddannet datamatiker. Derudover bidrager formen med at få alle typer af studerende til at engagere sig i feedback til hinanden, også de mere introverte studerende. Denne type peer-feedback er måske særligt hensigtsmæssig på uddannelser, hvor den tekniske viden er specialiseret på et niveau, der kan gøre det svært for underviserne at følge med i alle detaljer. Ifølge Lars Bogetoft sker der også et videnløft for mange undervisere, da de udfordres af de studerendes viden.

Feedback-værktøjskassen

På SDU har underviserne adgang til en række feedbackredskaber på platformen VUF – Værktøj til Udvikling af Feedbackformer. Leder af SDU Universitetspædagogik Rie Troelsen fortalte os under et interview, hvordan feedback hænger sammen med universitetets udviklingsprojekt De studerende i centrum. Ifølge Rie Troelsen er VUF en ressourceplatform med en række feedbackværktøjer, der giver underviserne adgang til en lang række praksiseksempler på, hvordan man kan benytte feedback i læringsforløbene. Det overordnede formål med VUF er at bidrage til, at de studerende oplever en aktiverende undervisning og er aktive i forbindelse med læringen. Kigger man nærmere på platformen, kan man se, at god feedback i denne sammenhæng består af tre komponenter:

- **Feedback:** Hvor står den studerende nu i forhold til læringsmål og kriterier? Tilbagemelding på den aktuelle præstation.
- **Feed forward:** Hvad skal den studerende arbejde med fremadrettet for at nå målene?
- **Feed up:** Hvor er vi på vej hen? Tydeliggørelse af og dialog om læringsmål samt kriterier.

Af de tre komponenter skal feedback forstås som en primært opsummerende feedback, hvor man giver en tilbagemelding på den studerendes niveau i forbindelse med den aktuelle præstation. I modsætning hertil er feed forward en mere formativ

feedback, som kan understøtte den studerendes egen refleksion over egen viden, egne færdigheder og egne kompetencer. Den indledende vurdering af den studerendes faglige niveau suppleres dermed med anvisninger angående den fremtidige studieaktivitet. Endelig er der feed up, som er en retningsgivende feedback, der peger frem imod læringsmålene og sætter præstationen ind i en større sammenhæng. Den samlede pakke af feedback sigter mod at aktivere den studerende, når det gælder vedkommendes egen læring på både kort og langt sigt. Den studerende vil således både møde procesmæssige anvisninger og få det tydeliggjort, hvorfor man skal igennem det faglige stof, som uddannelsen indeholder. I de situationer kan feedback fra underviseren være med til at starte en refleksionsproces hos den studerende og dermed understøtte den studerendes selvstændighed og lyst til at lære.

Feedback handler således ikke blot om at give de studerende generiske bedømmelser af deres faglige præstationer, men er også et pædagogisk redskab til at engagere de studerende i egen læring.



Kort om tema 3

Feedback på de studerendes præstation

I feedback kan underviserne italesætte og give en vurdering af den studerendes faglige niveau og udvikling samt foreslå mulige fremtidige indsatsområder.

Uddannelsesinstitutionerne arbejder med en række forskellige feedback-modeller, eksempelvis den individuelle feedbacksamtale, feedback ved eksamen, feedback i grupper eller peer-feedback.

Feedback er en vigtig komponent med hensyn til at motivere studerende til at gøre en indsats, da det giver de studerende en oplevelse af kontrol og af at mestre den akademiske disciplin.

Nogle feedbacktyper er udfordret af, at de studerende ønsker, at underviseren optræder som en definerende faglig autoritet, der klart vurderer deres niveau i forhold til læringsmål og optræder retningsgivende for, hvad der er en god præstation til eksamen.

Tema 4

Motivation af de studerende

Stort set alle undervisere har oplevet studerende, der ikke engagerede sig i undervisningen. I nogle tilfælde virker de studerende direkte umotiverede. Der kan være mange årsager til manglende engagement hos den enkelte studerende, og der findes næppe én løsning på, hvordan man kan engagere alle studerende i deres uddannelse. På mange videregående uddannelsesinstitutioner diskuterer man løbende, hvordan man kan øge de studerendes motivation og dermed deres lyst til at lære. Under interviewene er netop motivation flere gange blevet fremhævet som en vigtig komponent med hensyn til effekterne af studentcentreret læring. I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan motivation og studentcentreret læring kan hænge sammen.

Motivation som vej til læring

På uddannelsesinstitutionerne taler mange, særligt undervisere, om behovet for, at de studerende er motiverede, hvis de skal tilegne sig både faglige og generelle kompetencer. Motivation kan således bidrage til, at de studerende selv engagerer sig i faglige emner og studieaktiviteter. Det gælder også de emner, de umiddelbart synes, er kedelige. Flere af interviewpersonerne gav udtryk for, at en ideel studerende er en studerende, som mestrer evnen til selv at opsøge viden, som gør mere end påkrævet fra studiets side, og som selv afsøger nye veje inden for faget. Disse kompetencer kan ikke umiddelbart dikteres af underviseren, men hænger tæt sammen med den studerendes lyst til at lære og til at dykke ned i sin uddannelses faglighed. For flere af de undervisere, vi har talt med, er disse forhold knyttet til den studerendes motivation.

På spørgsmålet om, hvordan man kan få de studerende til at yde en selvstændig indsats og et selvstændigt engagement i læringsprocessen, har flere interviewpersoner givet udtryk for, at de studerende skal mødes med både hård og blød disciplinering. Den hårde disciplinering kommer til syne gennem tydelige krav i forbindelse med eksamen og karakterer, der er effektive omend omdiskuterede størrelser. Den bløde disciplinering kan findes i et tydeligt fokus på at motivere de studerende ved at give dem en oplevelse af, at læringen er meningsfuld og relevant.

Mening og relevans som motiverende faktor

Sammenhængen mellem studentcentreret læring og oplevelsen af mening i læringsprocessen blev fremhævet af flere interviewper-

soner. De studerende skal kunne se, hvorfor det er meningsfuldt for dem at være på uddannelsen, og hvorfor og hvordan de kan bruge det, de lærer. Motivation kan altså relatere sig til relevans, idet det er afgørende for mange studerende, at de kan se, at deres kompetencer kan bruges på arbejdsmarkedet eller i andre studiesammenhænge.

I det perspektiv kan motivation blandt andet komme ved at vise de studerende målet og dermed meningen med deres aktiviteter på studiet. Som underviser Won-Chung Kim fra læreruddannelsen på VIA University College udtrykte det: *"Meningsfuldhed er vigtigt. Det kan få folk til at stoppe, hvis de ikke kan se den."*

Blandt flere interviewpersoner har vi mødt enighed om, at den enkelte studerendes motivation for at sætte sig ned med hovedet i bøgerne i høj grad afhænger af, at underviserne gennem formidlingen af det faglige stof forklarer og viser, hvorfor den studerende for eksempel skal igennem stofområder, som kan virke irrelevante eller direkte kedelige. Lars Bogetoft fra Cphbusiness fortalte, at de *"studerende skal vide, hvorfor de skal lære noget, ikke hvad de skal lære"*. I det lys er underviserens opgave altså i mindre grad at sørge for en faglig optankning af de studerende og i højere grad at motivere de studerende til læring ved at formidle mening og relevans, hvorefter det faglige automatisk vil komme. Studentcentreret læring handler dermed om at gøre spørgsmålet om, hvorfor man skal lære stoffet, meget jordnært og samtidig holde fast i, at det også kan være anvendeligt at arbejde abstrakt og teoretisk. Flere af interviewpersonerne fremhævede da også, at det praksisnære er en uundværlig komponent i undervisningen. Sådan forholder det sig dog ikke altid, idet balancen mellem det praksisnære og det mere fagligt teoretiske stof varierer alt afhængigt af fagområdet. Nogle studier forudsætter en markant større faglig basisviden end andre, ligesom der er stor forskel på, hvor praksisnært et studie er.

Interviewene har også vist, at der på uddannelsesinstitutionerne generelt er stor opbakning til at tilrettelægge læring, hvor relevansen og det efterfølgende match med arbejdsmarkedet er motiverende faktorer. Der er dog også udbredt enighed om, at der på alle studier er dele af stoffet, som *"man skal lære efter røv til sæde-metoden"*, som en af interviewpersonerne formulerede det. Det betyder, at de studerende skal have en del basisviden



”Meningsfuldhed er vigtigt. Det kan få folk til at stoppe, hvis de ikke kan se den.”

og kende konkrete metoder og teorier for at bestå en eksamen og opnå de faglige kompetencer, som efterspørges på arbejdsmarkedet. De motivationsskabende aktiviteter skal dermed også fastholde engagementet hos den studerende, når det kan være svært eller synes kedeligt, da dette også er en del af studielivet.

Indholdet i det fremtidige arbejde som motiverende faktor

”Hvorfor skal jeg arbejde i gruppe?” Når de studerende på læreruddannelsen på VIA University College stiller dette spørgsmål, får de det svar, at det er, fordi det er sådan, de kommer til at arbejde som færdiguddannede lærere. Det er måske ikke så overraskende, at der er brug for samarbejdskompetencer i arbejdslivet, og på læreruddannelsen på VIA University College er det vigtigt, at læringen er anvendelig, og at de studerende kan se, at aktiviteterne fører til opnåelse af relevante kompetencer. Det betyder, at det gøres meget tydeligt for de studerende, at de ikke kun skal tilegne sig faglig viden om for eksempel grammatik og syntaks, men også skal optræne processuelle og samarbejds-mæssige kompetencer, som er helt essentielle for deres senere virke som lærere.

På Erhvervsakademi Aarhus har man en meget klar holdning til institutionens opgave. Interviewpersonerne fortalte, at *”vi uddanner til job”*, og dette klare mål betyder, at undervisningen er så praksisnær som muligt. Det sker blandt andet ved at stille de studerende opgaver med problemstillinger, som enten er formuleret af virksomheder eller ved at lade de studerende gennemgå en praksisnær proces, hvor der enten ikke er en klar problemstilling eller ikke er en klar kobling mellem problem og metoder. Det ligger i erhvervsakademiernes DNA at være tæt på erhvervslivets praksis, men i undervisningen lægger man vægt på, at de studerende også skal sætte sig ind i teori og metode for at klare sig godt på arbejdsmarkedet.

På SDU hørte vi, at de studerendes synlige match med arbejdsmarkedet motiverer de studerende. På universitetet er det derfor en målsætning, at de studerende undervejs i studiet kan se, hvor de konkrete studieaktiviteter fører dem hen med hensyn til deres efterfølgende jobmuligheder. Det understøttes blandt andet af, at universitetet arbejder aktivt med at skabe nærhed imellem de studerende og de lokale og regionale virksomheder.

Vi oplevede således, hvordan flere uddannelsesinstitutioner tydeligt sætter læringsaktiviteter i relation til kompetencer, som er nødvendige på arbejdsmarkedet, og dét at sætte læringsaktiviteterne i et større perspektiv fungerer som en motivationsfaktor for de studerende.

Ønsker de studerende overhovedet at engagere sig?

Et af de spørgsmål, der automatisk melder sig, når man taler om motivation af de studerende og studentercentreret læring, er, om, og i så fald hvordan, de studerende selv ønsker at engagere sig i læringsforløbet. Flere af de interviewede har peget på, at stort set alle undervisere oplever studerende, der faktisk blot efterspørger en klar anvisning på, hvad de skal læse, og hvad de skal kunne for at bestå eksamen. Det er dét, der motiverer dem. Det står i kontrast til intentionerne om at motivere den studerende til selv at påbegynde en proces med at sætte sig ind i det faglige stof, eksempelvis ved at vise og forklare meningen med uddannelsen. Under interviewene har vi således hørt, at den intention om at udklække selvstændige og motiverede studerende, der ligger i den studentercentrerede læring som begreb, kan kollidere med en klar målorientering fra de studerende, der blot ønsker at få anvist en tydelig vej til at bestå eksamen og til at få et job efter endt uddannelse.

Vi har tidligere beskrevet, hvordan undervisere aktivt arbejder med at aflære de nye studerende en bestemt strategisk tilgang til livet som studerende, hvor de er styret af et fokus på karakterer og eksamen. Nogle af interviewpersonerne har fortalt, at de studerende til tider kan opføre sig mere som kunder i en butik, hvor læring er en bestemt individualiseret pakke, de køber, og som kan byttes, hvis den ikke fungerer for dem. Det er en tilgang, der i mindre grad ansporer til den villighed til at udforske nye, ukendte områder og tage faglige chancer, som også kan være en del af den studentercentrerede læringsform. Det er vigtigt at pointere, at studentercentreret læring i interviewpersonernes optik afhænger af de studerendes aktive deltagelse, hvor de selv er med til at definere og skabe produktet. De studerende kan altså ikke slippe afsted med blot at pege på en bestemt vare på hylden.



Kort om tema 4

Motivation af de studerende

Undervisere vil gerne have studerende, som selv opsøger viden og er klar til selv at afsøge nye veje inden for fagligheden. Disse kompetencer kan ikke umiddelbart dikteres af underviseren, men kræver, at den studerende er motiveret til at efterstræbe dem.

Den studentercentrerede læring fokuserer på at motivere den studerende. Det gør underviserne og uddannelsesinstitutionerne ved at gøre det tydeligt for den enkelte studerende, hvorfor det er meningsfuldt at deltage aktivt, og hvorfor og hvordan de kan bruge det, de lærer. Det står i modsætning til den hårde form for disciplinering i form af eksamen og karakterer.

Motivation kommer blandt andet af at tydeliggøre målene med studieaktiviteterne over for de studerende. De skal kunne se, at uddannelsen fører til relevante kompetencer og relevant arbejde.

Nogle studerende opfatter sig selv mere og mere som kunder i en butik, hvor læring er en bestemt individualiseret pakke. Det står i kontrast til den medskabelsestankegang og den villighed til at tage chancer, der også ligger i studentercentreret læring.

Tema 5

Håndtering af diversitet i studentergruppen

Det øgede optag på de videregående uddannelser har medført en mere mangfoldig studentergruppe, som kommer med forskellige faglige forudsætninger og har en bred vifte af kulturelle og sociale baggrunde. Under interviewene har vi set flere eksempler på, at uddannelsesinstitutionerne adresserer håndteringen af studenterdiversitet som en del af studentercentreret læring og aktivt arbejder med at tage hensyn til diversiteten og se den som en værdi uden at give køb på det nødvendige faglige og akademiske indhold.

Hvordan kan diversitet håndteres – på institutionelt niveau

Under tema 3 og 4 har vi behandlet begreberne motivation og feedback og givet eksempler på, hvordan undervisere benytter forskellige pædagogiske metoder med henblik på at tilbyde de studerende studentercentrerede læringsforløb. Interviewene har peget på, at variation i undervisningsmetoderne ikke kun kan være hensigtsmæssig for den enkeltes læring, men også med henblik på at tage hensyn til en mangfoldig gruppe af studerende og deres forskellige faglige og personlige udgangspunkter. Ikke mindst har flere undervisere fortalt, at mødet med en mangfoldig studentergruppe betyder, at de løbende overvejer, om deres undervisning når alle studerende efter hensigten.

Studentercentreret læring handler blandt andet om at gøre den studerende parat til selvstændigt at agere på egen hånd inden for en ramme, som til tider kan virke uklar. Uddannelsesinstitutionerne har fortalt os, at de ofte står over for det dilemma, at de på den ene side skal styrke selvstændigheden hos den enkelte studerende, men på den anden side skal tøjle selvstændigheden inden for en kollektiv kontekst. Det gælder både den institutionelle kontekst, den akademiske verdens regler og i mindre skala den studerendes samarbejde med andre studerende i forbindelse med gruppearbejde.

Diversiteten kan håndteres på institutionelt niveau gennem eksempelvis gennemstrukturerede introforløb, der giver en bred introduktion til livet som studerende. Introforløbet kan rumme alt fra introduktion til det, som for mange er en ny by, og hjælp med at finde bolig til hjælp til at håndtere den nye faglighed og det akademiske felt. Den praksis finder man blandt andet på Malmö högskola, som står bag forskellige aktiviteter, der skal hjælpe de mange forskellige typer af studerende, som hvert år

starter på institutionen. Aktiviteterne strækker sig fra en grundig introduktion af 1.-semestersstuderende, over en bred variation i pædagogiske metoder til en klar italesættelse af værdien af mangfoldigheden. På SDU har man indledt satsningen Den studerende i centrum, hvor universitetet eksempelvis italesætter de fysiske rammer og vejledningen i forbindelse med ikke-faglige forhold som studentercentrerede tiltag, der skal tiltrække og fastholde studerende med forskellig social eller kulturel baggrund. På andre uddannelsesinstitutioner har vi set forsøg med, at de studerendes faglige udgangspunkt danner grundlag for holddannelse ved studiestart. At placere de studerende i grupper med andre med samme faglige udgangspunkt har til hensigt at sikre, at de ikke skal gennemgå allerede kendt stof.

Med et øget optag følger typisk en del førstegenerationsakademikere, hvilket kan skabe et større behov for, at der skabes en klar ramme for, hvordan de kan knække den akademiske kode. Interviewene har peget på, at det for nogle studerende er vigtigt, at underviserne tydeligt italesætter, hvilket ansvar den enkelte studerende har i forbindelse med aktive læringsforløb. Det betyder, at man som underviser skal bruge meget energi og tid på eksempelvis at afstemme forventningerne til aktivitetsniveauet med den studerende. Det gælder ikke kun i introduktionsforløbet, men også ved undervisningsforløbenes midtvejsevaluering og til eksaminer, hvor underviserne har god mulighed for at formidle forventningerne til den studerendes aktivitet.

Hvordan kan diversitet håndteres – på det personlige niveau

Et bredere optag giver typisk også en bredere vifte af personlige forhold, som kan være af en sådan karakter, at de har indflydelse på de pågældendes evne til at indgå i læringsforløb. Vores interview har peget på, hvordan diversitet og studentercentreret læring hører sammen. Vi har set eksempler på, at de studerendes personlige forhold indgår som en faktor i planlægningen af undervisningen, og at private problemer bliver håndteret på den enkelte uddannelse.

På Aalborg Universitet bliver grupperne på første semester på kandidatuddannelsen i folkesundhedsvidenskab eksempelvis dannet ud fra oplysninger indhentet ved hjælp af et spørgeskema, som de studerende udfylder ved studiestart med oplysninger om både den adgangsgivende bacheloruddannelse såvel

“Man skal kunne være et voksent røvhul. Det er en del af processen.”

som oplysninger om særlige forhold eller behov i forhold til studiet. Det er forhold, som de studerende selv finder vigtige og selv ønsker, der i videst muligt omfang kan tages hensyn til. Det gælder eksempelvis transporttid til universitetet eller at skulle hente børn i institution. Baggrunden for at inddrage de studerende ud fra faglig baggrund, er dels konkrete læringsmål i studieordningen om at kunne arbejde tværfagligt, og dels at det er undervisernes erfaring, at de studerende bedst tilegner sig det nye fagfelt, som kandidatuddannelsen tilhører, ved at samarbejde med studerende med en anden faglighed fra tidligere studier eller fra arbejdsmarkedet.

Ud over at anse faglig diversitet som noget produktivt for gruppearbejdet tages der altså hensyn til, at private forhold kan være en udfordring for den enkeltes faglige præstation og mulighed for at mødes og samarbejde med de andre gruppedeltagere. Den didaktiske tilgang til værdien af diversitet bliver dermed kombineret med en klar opfattelse af værdien og nødvendigheden af at rydde eventuelle private benspænd af vejen.

Under interviewene har vi generelt mødt en klar holdning om, at man på en videregående uddannelse skal anerkende de studerendes faglige og erfaringsbaserede bidrag til undervisningen. Samtidig hersker der ingen tvivl om, at underviseren har det sidste ord med hensyn til det faglige og kompetencemæssige niveau, som undervisningen skal tilbyde de studerende. Det forhold kan sagtens rumme en god relation mellem underviseren og de studerende. Det er blevet beskrevet som en god kollegial relation mellem de ansatte og deres chef, hvor chefen har tillid til, at de ansatte kan løse problemer og ikke skal have alt serveret. Underviser Anne Klara Bom fra Institut for Kulturvidenskaber på SDU beskrev forholdet til sine studerende sådan: *“Jeg kender deres navne, men vi skal ikke være venner.”*

Hun gav dermed udtryk for en klar rollefordeling mellem de studerende og underviseren og mellem det at være professionel studerende og privatperson.

Hvornår bliver hjælpen en bjørnetjeneste?

Under interviewene er vi dog også stødt på eksempler på, at den enkelte studerendes private forhold og udfordringer blev håndteret direkte af underviseren. Vi har hørt om situationer,

hvor private udfordringer har været så dominerende, at de har været en decideret hindring for den studerendes læring. Vi har i den forbindelse hørt om, hvordan undervisere kommer helt tæt på den studerendes private forhold og skal håndtere nærmest alle typer af sociale og psykiske problemer. Nogle undervisere påtager sig gerne den rolle, men interviewene har også vist, at det for mange af underviserne ikke er ønskværdigt, at private problemer trænger ind i det læringsrum, som underviseren har defineret. Det skyldes måske først og fremmest undervisernes erkendelse af, at de måske ikke har de rette kompetencer på det felt, men en grund kan også være, at de ønsker at fastholde fokus på læringen og autoritetsforholdet mellem dem og de studerende.

På tværs af det danske uddannelseslandskab har vi mødt meget forskellige holdninger til, hvor meget man som underviser skal engagere sig i de studerendes private forhold. Det handler blandt andet om spørgsmålet om, med hvad og hvor meget man som underviser skal hjælpe de studerende i uddannelsesforløbet. I nogle uddannelsesmiljøer er det en integreret del af deres tænkning om at tilrettelægge studentcentreret undervisning, at underviseren tager hensyn til de studerendes private udfordringer – eller endda hjælper dem med at håndtere dem. Interviewpersonerne pegede på, at sådanne situationer forudsætter en særlig kultur, hvor det er acceptabelt og muligt for den studerende at bede om hjælp til udfordringer af personlig karakter. På flere institutioner bliver det løbende diskuteret, hvor mange ikke-faglige stilladser man kan stille op omkring de studerende uden at pille al selvstændighed og uafhængighed ud af dem.

Blandt dem, vi har drøftet emnet med, har der været enighed om, at man som underviser i forbindelse med større problemer har en naturlig pligt til at hjælpe de studerende med at få den rette hjælp (eksempelvis ved at engagere studievejledningen, studenterrådgivningen, studenterpræsten med videre). I mange underviseres optik er det dog op til de studerende selv at håndtere de mere ikke-faglige, dagligdags udfordringer. En underviser beskrev, hvordan man netop sagtens kan sætte en ramme om undervisningen, hvor man overordnet italesætter læringen som et fælles projekt, man skaber sammen, hvor underviseren og de studerende lærer af hinanden. Samtidig sagde underviseren, at man bør fastholde et klart hierarki mellem underviseren og de

studerende. *"Som studerende skal man ikke ønske sig at være ven med underviseren,"* som en anden underviser udtrykte det og fortsatte: *"Man skal hellere ønske sig en oprigtig og fagligt kvalificeret facilitator og vejleder."* En anden interviewpersoner gav klart udtryk for underviserens rolle over for de studerende: *"Man skal kunne være et voksent røvhul. Det er en del af processen."*

Er studentercentreret læring det rigtige for alle?

Håndteringen af diversiteten handler ikke kun om at skabe en tryk indflyvning til studielivet og om hjælp til at knække den akademiske kode. Det handler også om fagligheden på det enkelte modul på kursusniveau såvel som på hele uddannelsen og om, hvordan man kan understøtte både den fagligt svage og den fagligt stærke studerende. De fleste af interviewpersonerne var af den opfattelse, at de dygtigste studerende altid klarer sig, men at de svage studerende måske kan styrkes ved at opleve en variation i de pædagogiske metoder og igennem peer-hjælp og vejledning i relation til gruppearbejdet. Vi har dog også mødt erfaringer, der peger på, at den selvstændighed, som et studentercentreret læringsforløb fordrer, er vanskelig at leve op til for de fagligt svageste studerende, medmindre de får stor støtte. Mange af interviewpersonerne gav udtryk for, at det kan være svært at finde tid til at målrette en særlig indsats mod den enkelte studerende, og at det kan være vanskeligt at give studerende mulighed for at lære i deres eget tempo. Vi mødte dog også et eksempel på, at it-baserede læringssystemer kan være med til at nedbryde disse barrierer. I forbindelse med it-baserede læringsforløb kan man ofte netop arbejde individuelt på et selvvalgt niveau eller i sit eget tempo, og der er god mulighed for differentierede undervisningsforløb.



Kort om tema 5

Håndtering af diversitet i studentergruppen

Uddannelsesinstitutionerne arbejder aktivt med, at diversitet blandt de studerende kan give værdi til læringsforløbet.

Det øgede optag af blandt andet førstegenerationsakademikere kan øge behovet for, at der sættes en klar ramme om at knække den akademiske kode.

Diversiteten kan håndteres på institutionelt niveau i form af gennemstrukturerede introforløb, der giver en bred indflyvning til livet som studerende.

De studerendes personlige forhold kan indgå som en faktor i forbindelse med planlægningen af undervisningen, eksempelvis ved gruppesammensætning.

På tværs af det danske uddannelseslandskab er der meget forskellige holdninger til, hvor meget man som underviser skal hjælpe de studerende, når personlige problemer står i vejen for læringen.

Den selvstændighed, der ligger i et studentercentreret læringsforløb, kan være for svær at leve op til for de fagligt svageste studerende.







Otte spørgsmål til videre diskussion

Under interviewene har vi generelt mødt stor opbakning til studentercentreret læring. Vi har talt med udvalgte institutioner og uddannelser, hvor vi i forbindelse med enten akkrediteringer, dialog med interessenter eller deskresearch var stødt på eksempler på studentercentrerede læringsaktiviteter. Vi har desuden interviewet de europæiske aktører, der står bag de reviderede ESG'er. I det hele taget har vi i forbindelse med vores indsamling af viden bevæget os blandt tilhængere af studentercentreret læring. Men på trods af de gode cases og de positive input er vi i Akkrediteringsinstitution blevet opmærksomme på en række forhold, som er relevante at medtænke, når man kobler studentercentreret læring og uddannelseskvalitet. Vi har derfor formuleret otte spørgsmål, som vi håber, vil give anledning til drøftelser af og diskussion om kvalitetsmuligheder og -udfordringer i forbindelse med studentercentreret læring.

1. Hvor er Danmark i forhold til koblingen mellem studentercentreret læring og uddannelseskvalitet?

Under overskriften "Studentercentreret læring, undervisning og bedømmelse" står der i ESG 1.3 blandt andet, at institutionerne skal sikre, at deres uddannelser er tilrettelagt på en måde, som opfordrer de studerende til at deltage aktivt i læreprocessen. Men er de danske uddannelsesinstitutioner bevidste om, at studentercentreret læring nu skal adresseres i deres interne kvalitetssikring? Fra europæisk side er der en klar forventning om, at vi i Danmark er nået langt med hensyn til at tilbyde de studerende studentercentreret læring. Er bagsiden af den forventning, at vi luller os ind i en forvisning om, at vi er i mål i forhold til ESG-kravet og derfor ikke opdager, at der også i Danmark er områder, hvor vi kan styrke koblingen mellem studentercentreret læring og uddannelseskvalitet?

2. Underviser danske undervisere altid studentercentreret, eller er deres metoder og praksis til tider mere undervisercentrerede eller vanebaserede?

Analysens interview peger på, at der generelt er stor opbakning til studentercentreret læring på tværs af sektorer og niveauer på de danske videregående uddannelsesinstitutioner. I Norge har den norske pendant til Akkrediteringsinstitutionen, NOKUT, netop gennemført en stor national underviserundersøgelse, og i den svarede underviserne, at studentercentreret undervisning (blandt andet projekt- og gruppearbejde) bidrager mest til læring, men at de primært underviser underviserbaseret (traditionel formidling af viden, eksempelvis i form af forelæsninger). I Akkrediteringsinstitutionens tidligere analyse af institutionernes arbejde med pædagogisk opkvalificering fandt vi, at pædagogisk udvikling ofte er båret af – og forbeholdt – de i forvejen engagerede. Så hvor meget arbejdes der i virkeligheden med at udvikle ny pædagogik og tilpasse den til de studerende? Risikerer man, at studentercentreret læring bliver en standardpakke, som man ukritisk og uden hensyn til fag og de studerende trækker ned over undervisningen, hvis udvikling af pædagogik og didaktik er forbeholdt de allerede engagerede?

3. Hvordan sørger institutionerne for at skabe videndeling om pædagogiske og didaktiske metoder i og mellem institutionerne?

Hvis studentercentreret læring primært udfoldes i undervisningen ved, at de i forvejen engagerede undervisere eksperimenterer med nye undervisningsformer, hvordan sikres det så, at de gode eksempler når ud til kollegaer på underviserens egen institution og på andre institutioner? Hvordan sikres det, at viden om pædagogisk praksis og konkrete metoder fra kortvarige, projektfinansierede eksperimenter med studentercentreret læring når længere end til døren ind til klasselokalet? I hvilke fora kan underviserne udveksle erfaringer og nye ideer til, hvordan der kan undervises studentercentreret?

4. Hvor mange hensyn til de studerendes personlige forhold skal institutionerne tage?

Der kan være stor forskel på, hvor meget uddannelsesinstitutionerne hjælper den enkelte studerende med at få studielivet til at fungere. Det gælder med hensyn til både det sociale og det faglige. På den ene side er det ønsket, at de studerende oparbejder kompetencer inden for selvstændig læring og problemløsning. På den anden side er der mange støttefunktioner omkring de studerende. Men hvornår når man til det punkt, hvor de studentercentrerede aktiviteter får den modsatte effekt, og hvordan undgås det, at balancen tipper? Kan uddannelsesinstitutionerne risikere at støtte og hjælpe de studerende så meget, at de bliver curlingstuderende, der nærmest bliver mere uselvstændige? Kan de studerende forvente så mange individuelle muligheder og hensyn, at det sker på bekostning af fællesskabet på en uddannelse?

Et af formålene med at tilbyde studerende studentercentrerede læringsforløb er at bidrage til, at de studerende oparbejder kompetencer, så de selvstændigt kan identificere og løse faglige problemstillinger og kan tænke og reflektere selvstændigt og kritisk. Hvad betyder det for de studerendes match med arbejdsmarkedet, hvis de fra deres uddannelsesforløb er vant til, at der tages individuelle hensyn, og at alle forhindringer fejles af vejen for dem?

5. Gør studentercentreret læring uddannelsesinstitutionerne til uddannelsessupermarkeder og studerende til kunder?

En væsentlig intention bag studentercentreret læring er at engagere de studerende til at tage aktivt del i egen læring. Men er det en rolle, alle studerende ønsker at indtage? Eller vil de studerende have en tilgang til deres studie, hvor de ser sig selv som kunder i butikken, og hvor de opfatter det som institutionens og underviserens opgave at sørge for, at de har de rette faglige kompetencer, når de dimitterer? Kan studentercentreret læring lykkes for studerende, der ikke deler det mindset, der ligger bag studentercentreret læring?

6. Handler studentercentreret læring om den optimale individuelle vej til kompetencer eller om faglig og personlig dannelse?

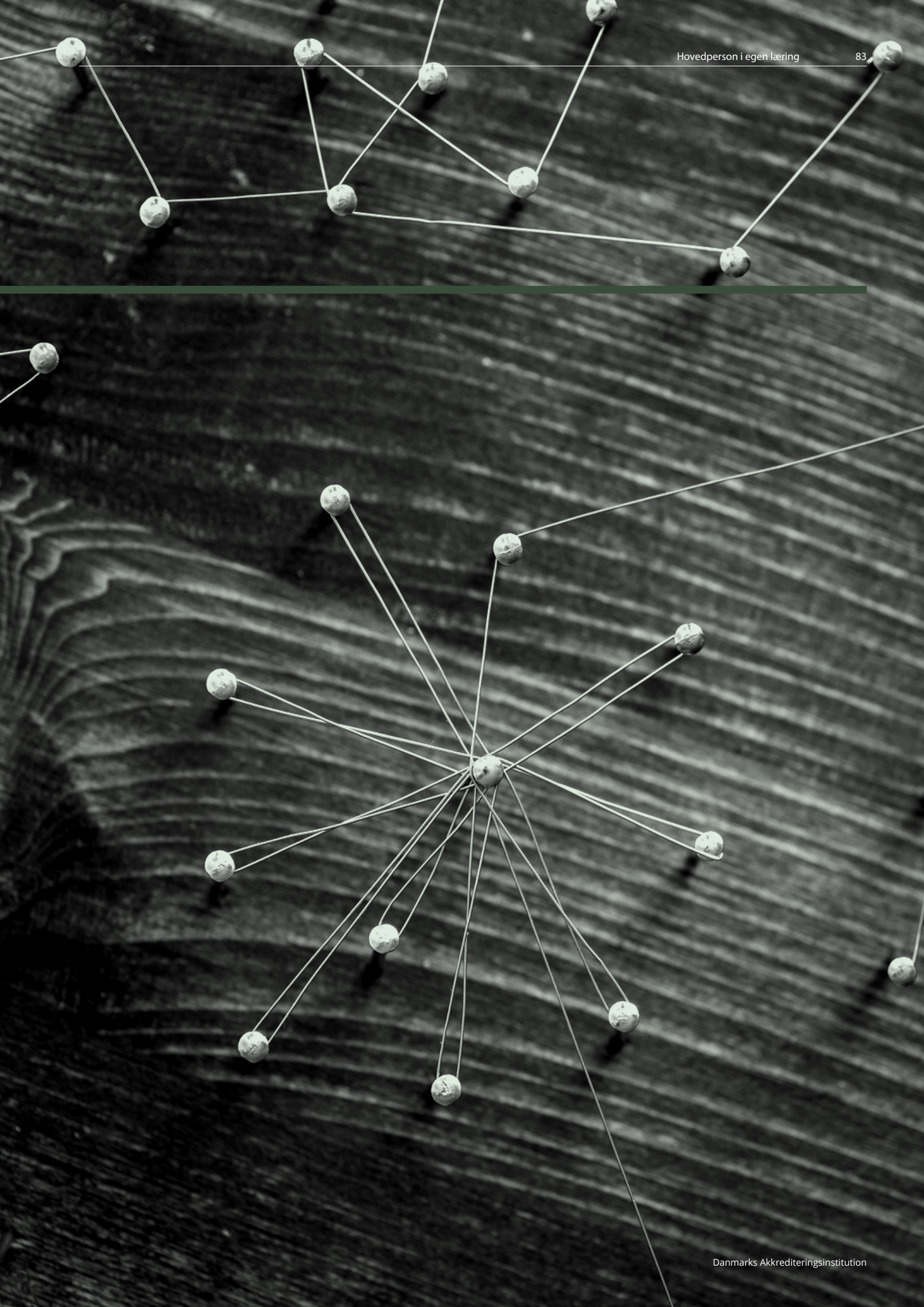
Er studentercentreret læring en metode til at optimere læringsudbyttet, eller er formålet den personlige og faglige dannelse? Risikerer man, at fokuset på de studerende sker på bekostning af fagtraditioner og faglig dannelse, hvis de studerende gøres til kunder med individuelle behov og krav?

8. Er studerende klædt på til studentercentreret læring fra ungdomsuddannelserne, eller står karakterræset i vejen?

I Danmark er vi stolte af at have en særlig pædagogisk tankegang, der går ud på at inddrage børn og unge i egen læring og hjælpe dem til at opøve selvstændige kompetencer fra grundskolen til den videregående uddannelse. Vores interview har dog peget på, at de studerende, når de starter på videregående uddannelser, er meget prægede af en trang til at præstere for at få gode karakterer frem for en lyst til at udvikle og udfordre sig selv fagligt. Spørgsmålet er derfor, hvor godt de studerende er klædt på til at indgå i studentercentrerede læringsforløb, når de starter på en videregående uddannelse. Er det den videregående uddannelses ansvar at gøre de studerende klar til at modtage studentercentreret læring?

7. Er studentercentrerede læringsforløb ekskluderende eller inddragende?

Der er en udpræget opfattelse af, at studentercentreret læring kan bidrage til håndteringen af de udfordringer, som er forbundet med en stor diversitet i studenteroptaget, og dermed kan løfte både de svageste og de stærkeste studerende. Spørgsmålet er dog, om studentercentreret læring er det rette middel, hvis man vil inkludere den brede studenterpopulation, eller om det reelt kun er de i forvejen uddannelsesstærke studerendes legeplads på bekostning af de svagere studerende? Omvendt kan man spørge, om studentercentreret læring fører til, at uddannelsesinstitutionerne skal støtte så meget op om studerende fra hjem med andre sociale eller kulturelle baggrunde, at der vil gå vigtig tid fra den faglige læring? Vil de dygtigste studerende blive en slags hjælpelærere, der i forbindelse med eksempelvis projektforløb skal hive de svageste studerende op, måske på bekostning af deres egen faglige udvikling?





*"I virkeligheden er det mere
udfordrende at være aktiv –
det nemmeste er at sætte sig på
bagerste række i et auditorium."*



Danmarks
Akkrediteringsinstitution

Nyhedsbrev

Få nyheder, opsamlende analyser
og afgørelser tilsendt
– Abonner på vores nyhedsbrev.

Tilmeld dig på:

[Akkr.dk/nyhedsbrev](https://akkr.dk/nyhedsbrev)

Følg os på:

[Akkr.dk](https://akkr.dk)

Twitter – [@akkreditering](https://twitter.com/akkreditering)

Linkedin

Danmarks Akkrediteringsinstitution

Bredgade 38
DK-1260 København K
Telefon: +45 3392 6900
akkr@akkr.dk
www.akkr.dk