
God undervisning på universitetet

Viden og inspiration til undervisere og ledelse

God undervisning på universitetet

Viden og inspiration til undervisere og ledelse

© 2026 EVA (Danmarks Evalueringsinstitut)

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

ISBN tryk: 978-87-7182-870-2

ISBN www: 978-87-7182-869-6

Design : Essensen

Trykt hos Stibo Complete A/S

Danmarks Evalueringsinstitut

T +45 35 55 01 01

eva@eva.dk

www.eva.dk

Indhold

Indledning	4
Det kan du læse om i notatet	5
Notatets opbygning	5
Det bygger notatet på	5
<hr/>	
5 principper for undervisning, der fremmer fagligt udbytte og trivsel	6
1. PRINCIP: Undervisningen er god, når den studerende kan se den røde tråd	7
Underviser: Jeg skal være så inspirerende, at de studerende vælger at møde op og engagere sig	10
2. PRINCIP: Undervisningen er god, når den indeholder aktive læringsformer	12
3. PRINCIP: Undervisningen er god, når den giver de studerende mestringsoplevelser	17
Underviser: Jeg ser faget gennem de studerendes øjne	19
4. PRINCIP: Undervisningen er god, når den indeholder formativ feedback	21
5. PRINCIP: Undervisningen er god, når den inkluderer alle studerende	23
De 5 principper for god undervisning – kort fortalt	26
<hr/>	
Det siger forskningen om den studerendes læreproces	28
Den studerende skal lære for at forstå	29
Læring for forståelse er betinget af drivkraft, indhold og samspil	29
Høj self-efficacy, fagligt engagement og motivation fremmer læring for forståelse	30
Didaktiske valg kan styrke de studerendes self-efficacy, engagement og motivation	31
<hr/>	
Referencer	32

Indledning

Hvordan kan universitetsuddannelser fremme fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på uddannelserne? Det er det store spørgsmål, som EVA har en ambition om at besvare med en række undersøgelser af studerendes, ledes og underviseres oplevelser af at gå på universitetet samt en serie af tre vidensnotater bygget på forskningspointer og viden om henholdsvis undervisning, sociale miljøer samt organisering og fysiske rammer på universitetsuddannelser.

Arbejdet med fagligt udbytte, trivsel og øget gennemførelse er særligt relevant, fordi universiteterne i disse år byder flere og flere studerende med forskellige baggrunde velkomne. Når omkring hver fjerde unge optages på en universitetsuddannelse, har de studerende også flere forskellige faglige og personlige forudsætninger for at begynde på en universitetsuddannelse. Så hvordan kan universiteterne sikre et højt fagligt niveau og få flest muligt af de studerende med, så de trives på deres studie og i sidste ende gennemfører deres uddannelse?

EVA's undersøgelse af studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse viser, at der er fire faktorer, der hænger særligt tæt sammen med både karakterer, trivsel og frafald på universiteterne. Vi kalder faktorerne for FEST-faktorerne, og de dækker over Fag-

ligt engagement, Self-Efficacy, Samarbejde og oplevelsen af Tilhør på studiet. Resultaterne peger på, at de fire FEST-faktorer har stor betydning for, hvordan de studerende klarer sig. Det peger på vigtigheden af, at universiteterne har fokus på, at undervisning, organisering, studiemiljø og fysiske rammer giver FEST-faktorerne de bedst mulige vilkår.

Mange uddannelsessteder arbejder allerede i dag med at styrke elementer i studiemiljøer, der kan fremme fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse – også i forhold til den mere mangfoldige studentpopulation. Men erfaringerne med disse tiltag bliver sjældent undersøgt systematisk, og dermed er der heller ikke et samlet vidensgrundlag for at arbejde med det systematisk.

Målet med de tre vidensnotater er at samle og præsentere eksisterende viden og forskning om de muligheder, som universiteter og uddannelser har for at fremme de studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse gennem arbejdet med studiemiljø og undervisning, og bringe det ind i drøftelserne på uddannelserne og hjælpe med at pege på særlige overvejelser og opmærksomhedspunkter.



Det kan du læse om i notatet

Vidensnotatet har fokus på *undervisning*, der styrker de studerendes motivation, engagement og læring.

På baggrund af litteraturen inden for området forstår vi *god undervisning* som undervisning, der skaber betingelserne for, at studerende kan opnå læringsmålene for undervisningen, samtidig med at understøtte de studerendes trivsel, faglige udvikling og dannelse på studiet.

Der findes ikke én opskrift på den gode undervisning, da læring sker gennem komplekse processer, der blandt andet er afhængige af de studerendes interesser og forudsætninger for læring, relationen til underviseren, undervisningssituationen, studierammerne m.v. Den gode undervisning vil således variere afhængigt af konteksten, hvor fagfaglige og fagdidaktiske elementer spiller en nøglerolle for den gode undervisning. Den eksisterende forskningslitteratur peger dog også på nogle almindelige og almenpædagogiske principper, som er gode at forholde sig til på tværs af uddannelseskontekster. Med udgangspunkt i udvalgt forskningslitteratur på området undersøger vi i dette notat, hvilke almindelige og -pædagogiske principper der er vigtige for at skabe en god undervisning på universiteterne.

Notatets opbygning

Notatet er struktureret i to kapitler. Det første kapitel udfolder fem principper for den gode undervisning, som ifølge forskningen understøtter en generel præmis om at have den studerendes læreproces i fokus og fremme læring for forståelse. Det næste kapitel er en teoretisk gennemgang af litteratur og vigtige forskningspointer om god undervisning.

FEST-faktorerne

EVA's analyser viser, at fire faktorer hænger tæt sammen med fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse.

De fire faktorer er:

- F Fagligt engagement**
Fagligt engagement handler om de studerendes interesse for det faglige indhold, om de oplever det som brugbart og arbejdet aktivt med stoffet.
- E Efficacy (self-efficacy)**
Efficacy handler om de studerendes tro på egne evner og forventning om at kunne lykkes fagligt.
- S Samarbejde**
Samarbejde handler om de studerendes oplevelse af det generelle samarbejde om faglige spørgsmål på uddannelsen.
- T Tilhør**
Tilhør handler om de studerende oplevelse af at høre til på deres uddannelse og at indgå i et større fagligt fællesskab.

Læs mere om FEST-faktorerne i *Hvad fremmer fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universiteter?* (EVA, 2026)

Det bygger notatet på

Litteraturen, der danner baggrund for dette notat, er hentet fra både klassiske bidrag inden for universitetspædagogik og nyere forskning. Litteratursøgningen er foretaget med afsæt i flere komplementære tilgange for at sikre et bredt og systematisk vidensgrundlag. Fokus har været på nyere, anerkendt forskning inden for videregående uddannelse med et bredt almindeligt sigte. Udvalget af litteratur er kvalificeret og understøttet af anbefalinger fra en ekspertgruppe, der har peget på både specifikke forskere og nøglepublikationer.

5 principper for undervisning, der fremmer fagligt udbytte og trivsel

EVA's undersøgelse af studerendes faglige udbytte, trivsel og gennemførelse peger på, at fagligt engagement, self-efficacy, samarbejde og oplevelsen af tilhør har stor betydning for den studerende. Dette kapitel går tættere på, hvordan man kan undervise på måder, der styrker disse forhold og dermed også de studerendes læreproces. Kapitlet er opdelt i en række almindidaktiske principper for god undervisning, der gør sig gældende på tværs af fag.

1. PRINCIP

Undervisningen er god, når den studerende kan se den røde tråd



En tydelig retning i undervisningen og sammenhæng mellem undervisning og prøveformer er afgørende for at styrke de studerendes faglige engagement og motivation. Når undervisningen er struktureret med et klart formål og en tydelig rød tråd i den faglige progression, hjælper det de studerende med at danne overblik, have kontrol over deres læringsproces og forstå, hvordan forskellige elementer hænger sammen. Det gør undervisningen mere meningsfuld og motiverende, fordi de studerende kan orientere sig mod konkrete mål og opleve progression (Andersen, 2010; Biggs, 1996; Cohen, 1987; Pintrich, 2003; Tabor & Von Müllen, 2020).

De studerende skal desuden gerne opleve, at undervisningens indhold bidrager til det overordnede læringsudbytte og uddannelsens formål (Ulriksen, 2021; Ulriksen et al., 2017; Ulriksen & Gregersen, 2022). Det vil kunne styrke deres motivationen for aktiv deltagelse (Rienecker et al., 2015; Ulriksen, 2002). Udover at sammenhæng og progression skal tænkes ind i tilrettelæggelsen af uddannelsens faglige elementer (se også notatet "Organisering

og fysiske rammer på universitetet", EVA, 2026), er det en god idé, at underviseren løbende tilskriver det faglige indhold mening ved at sætte det i sammenhæng med kurssets eller uddannelsens andre elementer og de større vidensstrukturer i faget (Rienecker et al., 2015; Ulriksen, 2021 s. 35-37). Disse sammenhænge kan virke åbenlyse for underviseren, men er ofte mere uklare for de studerende (Ulriksen, 2021, s. 63). Fx vil det ikke være åbenlyst for alle psykologistuderende, hvorfor de skal lære statistik. Det bidrager til en stærkere forståelse for de studerende, når underviseren sætter ord på, hvordan uddannelsens overordnede formål fx gør de studerende i stand til at anvende teoretisk viden i komplekse, praktiske sammenhænge.

En klar, konsekvent og gennemskuelig undervisningsretning, der binder læringsmål, aktiviteter og prøveformer sammen, kan væsentligt øge de studerendes faglige engagement, motivation og læring for forståelse (Andersen, 2010; Biggs, 1996).

EKSEMPEL

Sådan kan man hjælpe de studerende i gang

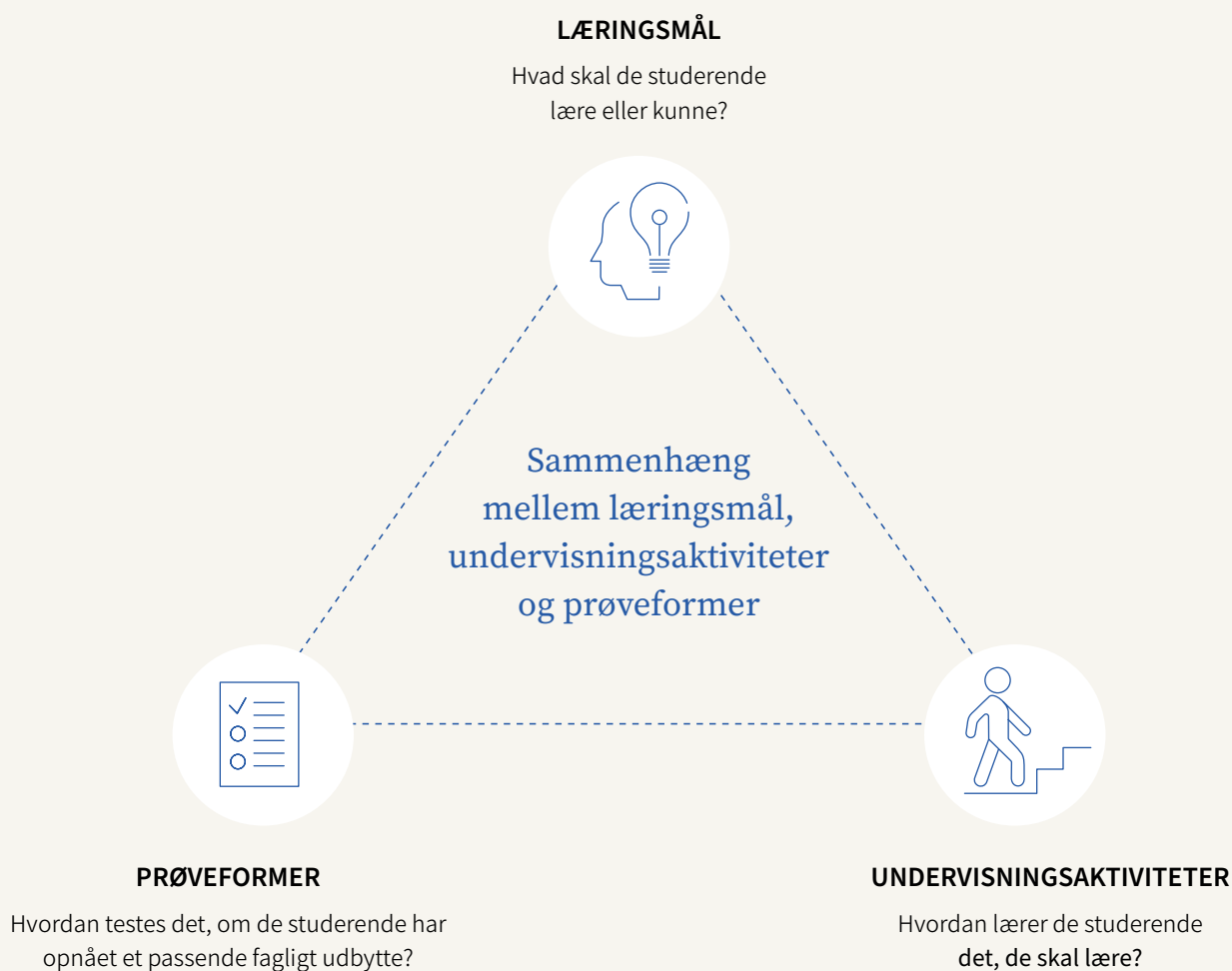
Både i forhold til motivation og læringsmål er vejledning af de studerende essentiel for fx at hjælpe studerende med at bryde et komplekst problem ned til håndterbare bidder eller afgrænse problemformuleringen til de givne ressourcer (Felder & Brent, 2016).

Derudover er det ikke givet, at de studerende foretrækker at arbejde fx problemorienteret, og den nysgerrighed og selvstændighed, som undervis-

ningsformen indebærer, skal nogle gange proaktivt fremmes gennem undervisningen.

Det kan fx understøttes ved, at underviseren "kickstarter" arbejdet med en problemformulering med en fælles brainstorm, hvor det i plenum drøftes, hvad aktuelle samfundsudfordringer relateret til studiets fagområde er. Det kan bidrage til at øge engagementet hos de studerende og fremme deres nysgerrighed og evne til at arbejde selvstændigt.

FIGUR 1 — Sammenhæng mellem læringsmål, undervisningsaktiviteter og prøveformer



KILDE: BIGGS & TANG, 2011.

Læringsmål, undervisning og prøveform skal hænge tydeligt sammen

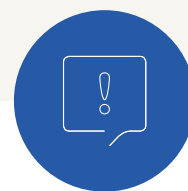
For at styrke motivation, fagligt engagement og self-efficacy er det vigtigt, at undervisningen har veldefinerede læringsmål, som er tydeligt kommunikeret til de studerende. Læringsaktiviteter bør planlægges i overensstemmelse med læringsmålene, så der er en klar sammenhæng mellem det, de studerende skal opnå, og den måde, undervisningen foregår på (Biggs, 1996; Martin, 2011). Desuden skal prøveformerne afspejle de ønskede kompetencer, så de studerende tydeligt kan se, hvordan deres indsats og læring bliver vurderet, hvilket kan øge motivationen og understøtte en dybere forståelse (Cohen, 1987; Dalsgaard & Ryberg, 2022). Prøveformen har stor betydning for de studerendes orientering, motivation og læringsstrategier

i undervisningen (Bjælde et al., 2017; Troelsen & Dohn, 2014).

Kort sagt handler det om at skabe tydelig *overensstemmelse* (alignment på engelsk) mellem læringsmål, læringsaktiviteter og prøveform (Cohen, 1987; Biggs, 1996; Martin, 2011; Andersen, 2010; Tabor & Von Müllen, 2020; Dalsgaard & Ryberg, 2022). Idéen bag alignment er udviklet af uddannelsespsykologen John B. Biggs.

Som det fremgår af figuren her handler alignment om, at der skal være tydelig overensstemmelse mellem de kompetencer, man ønsker at fremme hos den studerende, den måde, der bliver undervist på, og hvordan de studerende bedømmes og afprøves i det.

Hvis et læringsmål for et metodekursus er, at de studerende skal kunne designe og udføre en spørgeskemaunders-



Opmærksomhedspunkter til arbejdet med den røde tråd i undervisningen:

Dette første princip understreger betydningen af, at underviseren tydeliggør sammenhængen i undervisningen.

- 1** Gør den røde tråd helt tydelig ved fx at starte og slutte et undervisningsforløb med kort at pege på: *Hvad er formålet? Hvor er vi i faget/uddannelsen? Sæt gerne ord på, hvordan dagens tema hænger sammen med tidligere eller kommende emner.*
- 2** Formuler en tydelig sammenhæng mellem læringsmål, aktiviteter og eksamen ved fx at dele læringsmålene med de studerende og henvise aktivt til dem: *"Vi gør dette nu, fordi det træner jer i at ..."*
- 3** Brug prøveformen aktivt der, hvor det giver mening, ved fx at tale med de studerende om, hvordan undervisningens aktiviteter hjælper dem med at blive klar til netop denne prøve.
- 4** Hjælp de studerende med at koble eksamen til bredere formål, fx anvendelse i praksis, videre faglig udvikling eller forståelse af større sammenhænge i faget.

søgelse, er det fx ikke nok, at de læser metodelitteratur. De studerende skal også selv have mulighed for at arbejde med design og udførelse af spørgeskemaer i praksis, og eksamensformen skal afprøve de studerendes kompetencer i at designe og udføre en spørgeskemaundersøgelse.

Viden om prøveformen kan motivere til engagement i læringsaktiviteterne

Hvis de studerende kan se, at læringsaktiviteterne hjælper dem med at udvikle kompetencer, der er nødvendige for eksamen, vil de ofte blive mere motiverede til at engagere sig. Den effekt kaldes backwash-effekten, hvor prøveformen kommer til at definere tilgangen til det faglige stof. Veludformede prøver kan motivere studerende til en hen-

sigtsmæssig tilgang til læring, men prøveformer kan også risikere at fremme u hensigtsmæssige tilgange til det faglige stof, der ikke bidrager til egentlig læring hos den studerende, men blot gode resultater i eksamenssituationen (Biggs, 1996; Troelsen & Dohn, 2014). Eksamen og læringsmål må ikke blive så styrende for undervisningen, at det modvirker læring for forståelse – fx hvis læreprocessen bliver reduceret til en tjekliste over, hvad de studerende skal kunne (Andersen, 2010; Loughlin et al., 2021). Prøveform og læringsmål er ofte fastsat i studieordningen, og det varierer, i hvor høj grad den enkelte underviser har indflydelse på dem. Men for at undgå en u hensigtsmæssig tilgang til læreprocessen kan underviseren tale åbent med de studerende om forholdet mellem eksamen og undervisningen (Rienecker et al., 2015, s. 369-370).

UNDERVISER:

Jeg skal være så inspirerende, at de studerende vælger at møde op og engagere sig

Det handler om sammen at skabe og leve op til en social kontrakt. De studerende skal deltage, men til gengæld skal jeg som underviser sørge for, at deltagelsen er værdifuld og styrker deres egen læring og udvikling, siger Jaume Castan Pinos, lektor i international og regional politik ved Institut for Statskundskab på Syddansk Universitet.

Hvad er dit formål med at prioritere undervisningen?

” At være så inspirerende, at de studerende vælger at møde op og engagere sig i undervisningen. Det er ikke obligatorisk for de studerende at være fysisk til stede på universitetet. Hvis de ikke føler sig inspireret, kan de altid vælge at læse pensum derhjemme. Derfor er jeg nødt til hele tiden at spørge mig selv: "Er det her forløb interessant nok til, at de har lyst til at blive til hele timen? Er det interessant nok til, at de har lyst til at møde op igen i næste uge?"

Hvordan skaber du et engagerende læringsmiljø i klassen?

” Min erfaring er, at det er afgørende at etablere en kultur for fagligt engagement. Første dag stiller jeg de studerende en del spørgsmål for at finde en forbindelse mellem min undervisning og deres liv og erfaringer. Det er mit ansvar at skabe dialog og diskussion, også når vi er samlet i store grupper. Det handler aldrig bare om at holde en forelæsning. Jeg opfordrer de studerende til at finde konkrete eksempler fra deres liv, som de kan relatere til de teorier, jeg bringer på banen, og som vi så diskuterer. Jeg skaber rum for samspil og engagement i stedet for at være den, der bare "danser solo". Jeg plejer at sige, at "vi danser sammen" i undervisningen.

” Det er mit ansvar at skabe dialog og diskussion, også når vi er samlet i store grupper. Det handler aldrig bare om at holde en forelæsning.

JAUME CASTAN PINOS

Hvordan reagerer de studerende på dine metoder?

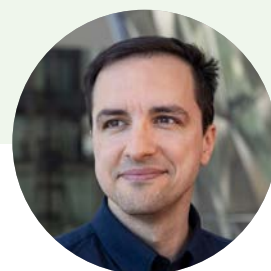
” I mange fag og på mange årgange oplever vi, at kun 30 % af de studerende møder op til undervisningen i den anden uge efter semesterstart. Men i mine fag er det anderledes – her er deltagelsen tættere på 90 %. Desuden viser feedback fra surveys, at de oplever undervisningen som interessant og inspirerende. Jeg investerer også selv en masse tid i at forberede mig. Hvis det, jeg har planlagt, ikke fanger interessen hos mine studerende, så prøver jeg straks noget andet.

Hvorfor er det så vigtigt med fagligt engagement i undervisningen?

” Det handler om sammen at skabe og leve op til en social kontrakt. De studerende skal deltage, men til gengæld skal jeg som underviser sørge for, at de oplever, at deltagelsen er værdifuld og styrker deres egen læring og udvikling. Fx er obligatoriske opgaver kun almindeligt på første semester, men selvom jeg har mødt en del modstand fra studienævnet, insisterer jeg på, at de fortsætter. For jeg er overbevist om, at når studerende er aktive deltagere, lærer de mere og forstår stoffet bedre.

Hvad er dit ultimative mål for dine studerende?

” De skal lære mere end bare at skrive opgaver. De skal forberedes på virkeligheden ude i samfundet, hvor de skal kunne kommunikere og præsentere. Hvis de ikke er til stede sammen med deres medstuderende, mister de muligheden for at være en del af de diskussioner, der former deres forståelse af teorier, emner og idéer. Min oplevelse er, at de få, der ikke er til stede i min undervisning, mangler den erfaring, selvom de måske kan opnå en god karakter.



HVEM HAR VI SPURGT:

Jaume Castan Pinos er lektor i international og regional politik ved Institut for Statskundskab på Syddansk Universitet. Han har vundet en række priser for sin undervisning, bl.a. SDU's Lecturer of the Year (2023) og Undervisningsprisen (2024), der uddeles af Uddannelses- og Forskningsministeriet.

2. PRINCIP

Undervisningen er god, når den indeholder aktive læringsformer



Undervisning, hvor de studerende aktivt arbejder med det faglige stof, deltager i undervisningen og er i dialog med andre studerende og med underviseren, kan både fremme trivsel og læring for forståelse. Det kræver dog, at de studerende bliver opfordret til at reflektere over de erfaringer, de gør sig i arbejdet med det faglige stof (Mørkved, 2019).

Bearbejdelse og forståelse af information og viden tager tid, og de studerende kan bedre huske og bruge det faglige stof i andre sammenhænge, hvis de selv får lov til at arbejde med det. I undervisning, der aktivt inddrager de studerende, har underviseren også bedre muligheder for at få indblik i de studerendes læreproces. Gennem øvelser, opgaver, aktiviteter og dialog med de studerende kan underviseren få indsigt i, hvordan de studerende forstår og bruger den viden, der er blevet præsenteret. Underviseren kan derved bedre tilpasse undervisningen de studerendes niveau og kompetencer og styre, hvordan de studerende arbejder med stoffet (Ulriksen, 2021 s. 304-305).

Underviseren deler ansvaret for læreprocessen med de studerende

Ved at arbejde aktivt med det faglige stof bliver studerende aktører i opdagelsen af viden frem for passive modtagere (Åkerlind, 2004). Derved bliver de studerende inddraget i og får mere selvbestemmelse over deres egen læreproces, og det styrker deres motivation (Ryan & Deci, 2000). Det giver til gengæld også de studerende et større ansvar (Felder & Brent, 2016; Ulriksen, 2021). Nogle studerende bliver motiverede og engagerede af at få mulighed for at interagere med andre og bringe deres kompetencer i spil i undervisningen, men for andre studerende kan det umiddelbart virke overvældende. Derfor er det særligt vigtigt for aktiv læring, at underviseren proaktivt arbejder for at skabe et inkluderende læringsmiljø, hvor alle føler sig trygge ved at deltage i undervisningen. Desuden kan det være en god idé at italesætte formålet med en given aktiv læringsform og læringspotentialet i det over for de studerende. At tage ansvar for egen læreproces og kompetenceudvikling er både en kompetence i sig selv, som muliggør en fortsat livslang læring for studerende efter endt formel uddannelse, og det er også med til at fremme læring under studiet (OECD, 2018; Tabor & Von Müllen, 2020). Man kan også tale om "selvreguleret læring," der ikke udelukkende er den studerendes ansvar, men kan understøttes af omgivelserne. Det kan fx ske gennem god feedbackpraksis, der understøtter refleksion over eget arbejde (EVA, 2020a; Tabor & Von Müllen, 2020).

🗨️ Jeg kan godt lide, når professoren interagerer med de studerende. Hjernen aktiveres ikke ordentligt, hvis der bare læses op fra PowerPoint – man vil gerne blive aktiveret under undervisningen!

STUDERENDE OM AT BLIVE AKTIVT INDDRAGET I UNDERVISNINGEN

EKSEMPEL

Studerende møder forskellige krav inden for samme studieretning

I artiklen *Den implicitte studerende* bruger uddannelsesforsker Lars Ulriksen et eksempel fra RUC til at illustrere, hvordan studerende skal navigere mellem forskellige implicitte forventninger inden for samme studieretning.

Ulriksen viser, hvordan projektarbejde og kursusundervisning på en uddannelse på RUC følger forskellige faglige logikker, der skaber forskellige forventninger til de studerende (Ulriksen, 2004, s. 54-55).

Begge typer af undervisning indeholder kriterier og krav, som ikke altid bliver kommunikeret eksplicit til de studerende.

Projektarbejdet er kendetegnet ved en høj grad af studenterkontrol og ofte underforståede kriterier til projektrapporten, som de studerende skal prøve at afkode gennem projektvejledningen og bedømmelseskriterierne. Derudover er der en forventning til, at de studerende ved, hvad de vil med projektet og kan arbejde som en selvstændig gruppe.

Omvendt er kursusundervisningen kendetegnet ved en høj grad af underviserstyring og klarere kriterier. Men også i denne type undervisning indgår ofte en række implicitte forventninger, fx til de studerendes interaktion med underviseren og hinanden.

EKSEMPEL

Problembaseret og problemorienteret undervisning kan fremme læring for forståelse

En type undervisning, der kan fremme læring for forståelse, er problembaseret og problemorienteret undervisning (Ulriksen, 2021, s. 345-346). For det første fordi den måde at undervise på kan øge de studerendes faglige engagement og dybdeorienterede tilgang til læring, da de studerende bliver nødt til at engagere sig og sætte egen viden i spil for at analysere, forstå eller løse problemet i stedet for blot at lære noget udenad. Derudover kan modsigelser og paradokser opstå i det praktiske arbejde med faget, og det skaber et godt grundlag for, at de studerende kan forholde sig kritisk til faget. For det andet skaber arbejdet med et problem sammenhænge til anvendelse og praksis uden for uddannelsen, da det faglige stof sættes i relation til en kompleks virkelighed. Derudover er

arbejdsformen mere lig med, hvordan faget bedrives i en arbejdssituation, og de studerende udvikler dermed kompetencer, der er relevante i erhvervssammenhænge, såsom at forholde sig innovativt og kreativt til et problem, organisere, tilrettelægge og selvstændigt udføre en arbejdsproces samt samarbejdskompetencer, da gruppearbejde ofte indgår i denne undervisningsform. Det kan være en god idé at bruge problembaseret og problemorienteret undervisning tidligt i uddannelsen, så de studerende vænner sig til at være aktive i deres egen læreproces, deltage og forholde sig undrende til undervisningen frem for at vænne sig til, at læring er noget, der sker, ved at underviseren formidler det faglige stof (Ulriksen, 2021, s. 362).

EKSEMPEL

Sådan kan forelæsning fremme aktiv læring

En måde at fremme aktiv læring i forbindelse med forelæsninger på er at få de studerende til at reflektere over, hvordan stoffet vedrører dem. Det kan fx være om, hvordan de kan bruge det præsenterede stof, hvad der særligt har interesseret dem ved dagens læsning, eller hvordan de fremadrettet vil ændre praksis på baggrund af det præsenterede stof. Denne refleksion og opbrud af forelæsningen kan i praksis ske ved tavs individuel refleksion i fire minutter, hvor de studerende opfordres til at skrive stikord ned, eller ved automatskrivning, hvor de studerende uafbrudt i fem minutter nedfælder deres tankestrøm om emnet. Refleksionen kan også ske i dialog med en sidemakker, enten baseret på et spørgsmål eller en lille opgave stillet af underviseren (Ravn, 2023).

Forelæsninger kan også inspirere og involvere aktiv læring

Princippet om aktiv læring betyder ikke, at forelæsninger skal tages ud af kursusprogrammet. Forelæsning kan være en inspirationskilde for de studerende og en vigtig ressource for, at de bliver præsenteret for kompliceret fagligt stof (Ulriksen, 2021, s. 270). Men i en forelæsning, hvor underviseren gennemgår et tætpakket program med meget indhold, vil meget af informationen ikke blive husket af de studerende (Felder & Brent, 2016, s. 117-118). For at de studerende skal få en bedre forståelse af stoffet, der præsenteres under forelæsningen, er det vigtigt, at de får mulighed for selv at arbejde med det kort efter eller i forbindelse med forelæsningen. Derudover er evnen til at holde opmærksomheden langt lavere ved undervisning, hvor man lytter til andres videregivelse af information. Derfor er det vigtigt at bryde forelæsningen op jævnlige, omkring hver 15. til 20. minut, med en pause eller anden aktivitet, som aktivt inddrager de studerende (Felder & Brent, 2016, s. 117-119; Ulriksen, 2021, s. 300-301).

Gruppearbejde kan fremme aktiv læring

En undervisningsform, der særligt fremmer aktiv læring, er gruppearbejde. Samarbejde og gruppearbejde har et stort potentiale for at fremme motivation, self-efficacy og aktiv, dybdeorienteret læring hos den studerende (Allan, 2016, s. 81; Chang & Brickman, 2018, s. 17; Fredricks et al., 2004; Pintrich, 2003; Zepke & Leach, 2010). Men særligt længerevarende gruppe- og samarbejde kan være både fagligt og socialt udfordrende (Rienecker et al., 2015, s. 190-191). Derfor er det vigtigt ikke at se gruppearbejde som en let og selvkørende løsning til at aktivere de studerende. Tværtimod kræver et velfungerende gruppearbejde, at underviseren forbereder undervisningen grundigt og vejleder de studerende i at skabe et velfungerende samarbejde og håndtere konflikter (jf. Rienecker et al., 2015, s. 190). Dysfunktionelle samarbejder kan risikere at skabe personlige konflikter mellem de studerende i gruppen, svække self-efficacy og engagementet hos et eller flere gruppemedlemmer og i nogle tilfælde føre til mistrivsel og frafald (Allan, 2016; Krogh & Jensen, 2020; Rienecker et al., 2015). Det er omvendt ikke et succeskriterium, at al gruppearbejde skal foregå gnidningsfrit og uden uenigheder. Nogle typer af konflikt kan styrke de studendes læreproces, fx frugtbare akademiske konflikter omkring det faglige arbejde. (Allan, 2016; Rienecker et al., 2015).

EKSEMPEL

Sådan kan underviseren facilitere et bedre gruppearbejde

Godt samarbejde er centralt i en velfungerende studiegruppe og understøttes ved, at rammerne for og formålet med gruppearbejdet er gennemtænkt, ekspliciteret og løbende faciliteret af underviseren. De studerende kan fx have gavn af at blive præsenteret for samarbejds- og kommunikationsstrategier forud for gruppearbejdet såsom etableringen af gruppekontrakter og løbende rollefordeling (Rask et al., 2021).

EKSEMPEL

Sådan kan grupperne sammensættes

Gruppensammensætningen kan i store træk enten ske, ved at underviseren eller studieadministrationen vælger grupperne, eller ved at de studerende selv vælger grupper (Malmquist et al., 1963 i Rienecker et al., 2015, s. 192). Ved sidstnævnte kommer studerendes popularitet og venskabelige relationer ofte til at spille en rolle i gruppedannelsen. Det kan være med til at forstærke ekskluderingen af nogle studerende på holdet, og det kan være uproduktivt at lade studerende med høj enighed og samme faglige niveau danne grupper sammen ud fra et rationale om, at gruppearbejde giver mest fagligt udbytte gennem diskussion fra forskellige perspektiver (Ravn, 2023, s. 149-150; Rienecker et al., 2015, s. 193). Omvendt kan der være et argument om, at sikrer højere motivation og engagement i gruppen, hvis de studerende selv har kontrol over gruppedannelsen (Allan, 2016). Disse hensyn kan medtænkes i overvejelser om, hvilke tilgange man vælger som underviser.

EKSEMPEL

Sådan kan rollerne i gruppen fordeles

Gruppemedlemmer har en tendens til at falde ind i faste roller såsom "lederen" eller "syndebukken" eller tage de samme opgaver på sig såsom "den, der får idéerne" eller "den, der skriver" (Rienecker et al., 2015, s. 197). En måde at omgå det på er gennem brugen af skiftende rollefordelinger under gruppearbejdet. Det kan fremme de studerendes engagement, produktive interaktion og skabe mere lige forudsætninger for studerendes deltagelse i gruppearbejdet (Chang & Brickman, 2018, s. 13). Gruppemedlemmer kan skiftes til at tage rollen som ordstyrer, referent eller "gruppeleder", der er ansvarlig for projektets eller opgavens generelle fremgang og koordinering. Det er vigtigt, at gruppen diskuterer, hvad rollernes funktion og ansvar præcist skal indebære (Rienecker et al., 2015, s. 196-197). Skiftende rollefordelinger skaber rammerne for, at alle bedre kan komme til orde. Dermed kan det være kompetenceudviklende, give en mere reflekteret forståelse for samarbejdets aspekter samt udfordre de studerende til at prøve kræfter med andre opgaver og roller end dem, de normalt ville vælge.



Opmærksomhedspunkter til arbejdet med aktive læringsformer

Dette andet princip understreger vigtigheden af, at undervisningen aktiverer de studerende, og at gruppearbejde og studenteraktiviteter med fordel kan rammesættes og følges tæt af underviseren.

- 1 Skab tydelige rammer for aktiv deltagelse – og del ansvaret for læreprocessen med de studerende ved fx at italesætte formålet med aktive læringsformer, så de studerende forstår, hvorfor de skal deltage, og hvad de får ud af det.
- 2 Integrér korte, engagerende aktiviteter i forelæsninger for at fremme forståelse, fx ved at bryde undervisningen op hver 15.-20. minut med små øvelser, refleksionsspørgsmål eller dialog, hvor de studerende arbejder aktivt med stoffet. Brug disse aktiviteter til at få indblik i de studerendes forståelse af stoffet, så undervisningen kan justeres efter deres behov.
- 3 Planlæg, rammesæt og vær tilgængelig i gruppearbejdet. Forbered de studerende på samarbejdsprocesser, og giv dem konkrete værktøjer til at håndtere faglige uenigheder konstruktivt. Understøt planlægning af opgaver og roller, der rammesætter gruppearbejdet, så det fx på forhånd er bestemt, hvem der er referent, skal fremlægge eller stille kritiske spørgsmål til produktet. Det giver de studerende mulighed for at koncentrere sig om det faglige.

3. PRINCIP

Undervisningen er god, når den giver de studerende mestringsoplevelser



Studerendes self-efficacy, engagement og motivation kan understøttes af en undervisning, der giver studerende mulighed for at mestre det faglige stof (Bandura, 1977). Mestringsoplevelser er med til at give de studerende en følelse af kontrol over deres egen læreproces. Oplevelsen af kontrol med egen læreproces fremmer læring for forståelse (Pintrich, 2003). Derfor er det en god idé at overveje, hvordan undervisningsrammerne kan støtte flere studerende i at få mestringsoplevelser allerede tidligt i studiet for at skabe en positiv spiral, hvor self-efficacy og motivation og engagement går hånd i hånd.

Et passende fagligt niveau kan understøtte mestringsoplevelser

Mestringsoplevelse leder ikke nødvendigvis til læring, hvis opgaven, som studerende står over for, er for nem. Snarere handler mestringsoplevelser om at give de studerende mulighed for at arbejde med vanskeligt stof på en måde, hvor de undervejs oplever succeser med at mestre udfordringen (Ulriksen, 2021, s. 46). Sværhedsgraden på opgaver og de forventninger, underviseren stiller til de studerende, skal derfor tilpasses de studerendes niveau, så de bliver udfordret i tilpas grad (Pintrich, 2003). Ellers er der risiko for, at nogle studerende mister motivation og engagement i undervisningen, at deres faglige progression stagnerer, eller at deres mulighed for dybdelæring går tabt.

For højt tempo i undervisningen kan hindre mestringsoplevelser

Til gengæld kan et for højt tempo i undervisningen spænde ben for, at de studerende oplever at mestre det faglige stof. Det kræver tid og fordybelse at overkomme faglige udfordringer. Hvis den studerende hele tiden føler sig bagud i forhold til det faglige stof på grund af stoftrængsel og højt tempo i undervisningen, kan det skabe en ond spiral med svækket faglig selvtillid og svækket engagement og motivation på studiet (Ulriksen, 2021). Tempoet i undervisningen har desuden betydning for de studerendes tilgang til læring (Case & Gunstone, 2003; Nielsen & Ulriksen, 2023). Hvis de studerende oplever undervisningen som forhastet, og at de har svært ved at følge med, er de mere tilbøjelige til at tage en overfladisk eller strategisk tilgang til læring, hvor målet med læringen er at bestå eksamen frem for at danne en dybere forståelse af stoffet. Eller de studerende kan være nødsaget til at finde "huller" i uddannelsessystemet fx ved at blanke en eksamen for at skabe tid til fordybelse (Nielsen & Ulriksen, 2023).

” Han kunne godt huske selv at være studerende [...] Jeg plejer at bruge udtrykket: 'Jeg kan godt lide undervisere, som tror, vi er dumme, for så starter de på et niveau, hvor alle kan være med.' Han lærte os også personligt at kende. Han modarbejder ikke AI, han får os til at bruge det i stedet. Det er også fedt, at vi ikke bare får en løftet pegefinger.

STUDERENDE OM EN UNDERVISER, DER MØDER DEM I FAGLIG ØJENHØJDE

EKSEMPEL

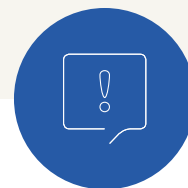
Sådan kan problemorienteret undervisning understøtte mestringsoplevelser hos de studerende

I forbindelse med problembaseret eller problemorienteret undervisning kan underviseren tilpasse *graden af åbenhed* for at understøtte en mestringsoplevelse hos de studerende.

Graden af åbenhed refererer til, i hvilken grad problemet eller fremgangsmåderne er givet på forhånd af underviseren, fx at gruppearbejde er et krav, og at der kun findes ét eller et begrænset sæt af rigtige svar (Ulriksen, 2021, s. 347-349). Underviseren kan skabe

en mere eller mindre åben tilgang ved at definere problemet på forhånd og have en idé om, hvad svaret skal munde ud i, men lade det være op til de studerende, hvilke fremgangsmåder de bruger for at nå frem til svaret.

I alle fag gælder, at arbejdet med faglige problemer skal tilpasses de studerendes kompetenceniveau, så det understøtter en oplevelse af mestring. I naturvidenskabelige fag og nogle sprogfag kan løsningen eller undersøgelsen af et problem kræve, at de studerende behersker nogle komplekse metoder og kompetencer, som de ikke kan nå at tilegne sig under kursusforløbet (Ulriksen, 2021, s. 356). I dette tilfælde kan en idé være, at de studerende blot *diskuterer* de nødvendige metodiske trin (Felder & Brent, 2016, s. 121).



Opmærksomhedspunkter til arbejdet med undervisning, der skaber mestringsoplevelser

Dette tredje princip understreger vigtigheden af, at de studerende oplever mestring for at få ejerskab over egen læringsproces og for at fremme forståelse af det faglige stof.

- 1 Planlæg undervisningen, så de studerende tidligt i forløbet får mulighed for at lykkes med relevante, men ikke alt for komplekse faglige opgaver. Sæt tydeligt ord på, *hvad* de har mestret: ”Her viser I, at I kan ...” – så de kobler konkrete erfaringer med en oplevelse af faglig kunnen.
- 2 Justér sværhedsgrad og forventninger, så begge dele passer til de studerendes forskellige niveauer. Så mange studerende som muligt skal udfordres på et passende niveau – også et niveau, der er højt nok til, at de ikke mister motivation.
- 3 Sænk tempoet der, hvor forståelse kræver fordybelse, og planlæg bevidst mere tid, øvelse og gentagelse de steder i faget, hvor de studerende typisk mister overblikket. Skab rum for fordybelse i undervisningen: pauser til refleksion, små skriveøvelser, makkerdrøftelser eller korte opsamlende opgaver, før I går videre.

UNDERVISER:

Jeg ser faget gennem de studerendes øjne

Det nytter ikke at tænke, at dem, der ikke lærer noget af en forelæsning, bare skal gå hjem. Ingen undervisningsform eller aktivitet er god for alle, så derfor er variation den bedste måde at ramme bredt på, siger Martin Kongsbak-Wismann, lektor ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet.

Hvad er dit pejlemærke som underviser?

” Omdrejningspunktet for min undervisning er at sætte den enkelte studerende i centrum. Jeg husker hele tiden mig selv på, at de studerende på en årgang og i en forelæsningsaal er meget forskellige – og også mere forskellige, end vi var, dengang jeg startede på min uddannelse. Jeg kan godt mærke, at vi har en meget mangfoldig gruppe af studerende med forskellige forudsætninger og behov. Derfor øver jeg mig også på at nuancere de idéer, jeg selv har om, hvordan man lærer bedst.

Hvad gør du konkret for at motivere dine studerende?

” Jeg forsøger altid at se på faget med de studerendes øjne. Hvad har de brug for at forstå, hvordan har de brug for at få præsenteret den her komplekse viden? Det nytter ikke at tænke, at dem, der ikke lærer noget af en forelæsning, bare skal gå hjem. Ingen undervisningsform eller aktivitet er god for alle studerende, så derfor er variation i undervisning og formater den bedste måde at ramme bredt på – både inden for en enkelt lektion og et forløb. Jeg vurderer, at når jeg underviser bredt og inkluderende, så rammer jeg omkring 95 % af de studerende. De sidste 5 %, dem, der er virkeligt dygtige, dem rykker jeg nok ikke i nævneværdig grad. Dem kan jeg til gengæld nå, når de individuelle opgaver og projekter skal løses og udarbejdes.



” Jeg brænder selv for immunologien og synes, det er det mest interessante og vidtrækkende emne inden for sundhed. Jeg vil gerne dele den begejstring!

MARTIN KONGSBAK-WISMANN

Hvordan varierer du undervisningen?

” Jeg bruger faktisk en del forskellige formater. For det første livestreamer jeg alle forelæsninger og holdtimer samt lægger dem online til senere brug. Så dels kan de studerende selv bestemme, om de vil være til stede eller hellere vil deltage hjemmefra, og dels har alle også mulighed for at genbesøge lektioner senere i løbet af kurset eller op til eksamen. Herudover udgiver jeg podcasten ”Kroppens Bodyguards” sammen med en medunderviser. Podcasten er et pædagogisk greb, der forklarer vanvittigt komplekse processer med simple termer. Samtidigt har vi ved hjælp af AI generet virkelig mange multiple choice-spørgsmål rettet mod eksamen, som de studerende kan bruge til at teste sig selv online. Men det er vigtigt at sige, at mit mål ikke er, at hver studerende skal bruge alle tiltag, men at en bred palet skal give et passende læringstilbud for alle.

Har du et særligt greb, du har erfaring med virker?

” Jeg har erfaret, at det fungerer godt at bruge den sidste halve time af undervisningen på at lade de studerende teste deres viden om ugens pensum. I samarbejde med deres sidemakker svarer de med deres smartphone på en række spørgsmål relateret til undervisningen. Jeg får svarene med det samme, og det giver mig en ret præcis idé om, hvorvidt de studerende bredt set har forstået emnet, eller om jeg skal gennemgå det igen – uden at de studerende står til regnskab for noget. Og så får jeg samtidigt direkte feedback på min undervisning: Hvis flere ikke har forstået stoffet, må jeg gøre det på en anden måde næste gang.

Det lyder, som om du bruger meget tid på forberedelse?

” Ja, det gør jeg. Og det kan de studerende mærke. Ligesom de kan mærke, at jeg brænder for faget. Hvis du gav alt mit materiale med podcasts og multiple choice-spørgsmål til en anden underviser, ville undervisningen ikke nødvendigvis motivere de studerende på samme måde. Det ved jeg, for jeg har prøvet!

Hvorfor vælger du at prioritere undervisningen?

” Fordi det er meningsfuldt – specielt i betragtning af, at det er læger, vi uddanner i immunologi. De skal virkelig forstå, hvilken betydning kroppens reaktioner på sygdomme har, for at kunne udøve lægegeringen bedst muligt. For vores alles skyld. Jeg brænder selv for immunologien og synes, det er det mest interessante og vidtrækkende emne inden for sundhed. Jeg vil gerne dele den begejstring!

Hvad er reaktionen fra de studerende?

” Jeg kan se, at væsentligt flere end de studerende, jeg ifølge mit skema skal undervise, sidder i salen og følger med online til mine forelæsninger. Og jeg kan se, at de optagne versioner af forelæsninger, jeg lægger online til streaming, bliver set af rigtig mange. Også af flere end dem, jeg selv skal undervise. Desuden har jeg flere gange oplevet, at en studerende er kommet til mig og har sagt: Jeg synes faktisk ikke, at immunologi er spændende, men når du underviser i det, har jeg altid lyst til at lære mere alligevel. Så er min mission som underviser fuldført.



HVEM HAR VI SPURGT:

Martin Kongsbak-Wismann, lektor og Ph.D. ved Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på Københavns Universitet. Var i 2025 sammen med en medunderviser nomineret til Novo Nordisk Fondens pris som årets underviser i sundhedsvidenskab samt indstillet til Københavns Universitets Undervisningspris ”Årets Harald”.

4. PRINCIP

Undervisningen er god, når den indeholder formativ feedback



For at fremme læreprocessen bør feedback til de studerende være formativ og fremadrettet. Det handler om, at meningsfuld feedback bør fokusere på udviklingen af kompetencer snarere end den studerendes endelige faglige udbytte (Pintrich, 2003, s. 673). Formativ feedback skal gøre den studerende i stand til selvstændigt at arbejde med egen læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 2-3) og gøre de studerende i stand til selv at bedømme kvaliteten af deres arbejde (Tai et al., 2018). De studerende skal også lære at arbejde mere reflekteret med egen faglige udvikling, motivere sig selv (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Tomlinson, 2014) og ikke mindst at fokusere på læring frem for bedømmelse (Thomas, 2021, s. 235). Formativ feedback kan også have den funktion, at den tydeliggør uartikulerede forventninger og uskrevne regler for den studerende (Thomas, 2021, s. 235). Det er derfor også vigtigt, at feedbacken ikke kun har fokus på, hvad de studerende har gjort forkert, da det kan svække de studerendes faglige selvtillid (Ulriksen, 2021, s. 41).

Formativ feedback står i modsætning til summativ feedback, som er feedback, der gives om det færdige resultat og ikke om, hvordan læringsprocessen forløber eller kan forløbe fremadrettet (Wedel, 2018, s. 197-198).

Formativ feedback kan komme fra både underviser og medstuderende

Feedback kan have mange former. Det kan både gives af underviser til studerende eller fra studerende til studerende. Det kan dog også gives af den studerende til sig selv. Dette kan ske enten ved at den studerende aktivt fx sammenligner opgaveformuleringen med et udkast til sin egen opgave, eller det kan opstå tilfældigt, ved at den studerende fx overhører en samtale blandt medstuderende om en opgave, som får den studerende til at gentænke sit eget arbejde (Hattie & Timperley, 2007; Jensen et al., 2023).

” Det er vigtigt, at feedbacken ikke kun har fokus på, hvad de studerende har gjort forkert, da det kan svække de studerendes faglige selvtillid.

ULRIKSEN, 2021.



Opmærksomhedspunkter til god feedbackpraksis

David Nicol og Debra Macfarlane-Dick (2007) beskriver syv principper for en god feedbackpraksis, der gør den studerende i stand til at tage ansvar for egen læring og aktivt forholde sig til egen præstation frem for at være en passiv modtager af rettelser.

- 1 Gør det klart for de studerende, hvad den gode præstation er.
- 2 Facilitér, at de studerende selv er med til at vurdere præstationer gennem fx peerfeedback.
- 3 Giv kommentarer til de studerendes præstation, som er af god kvalitet. Dvs. at mængden af kommentarer skal være begrænset, de skal være præcise og handle om præstationen og ikke den studerende. Derudover skal feedbacken gives i tide til, at de studerende kan nå at handle på kommentarerne ved fx genaflevering.
- 4 Skab mulighed for dialog studerende imellem og med underviser om læring ved fx at lade de studerende tale om modtaget feedback i grupper eller lade dem spørge ind til feedback i plenum evt. anonymt.
- 5 Motivér studerende og styrk deres selvtillid ved fx at undgå at kommentere den studerende, men udelukkende kommentere konkrete punkter i præstationen.
- 6 Giv de studerende mulighed for at forbedre deres præstation ved fx at give de studerende mulighed for genaflevering, pege på konkrete handlingspunkter i den feedback, der bliver givet, eller lade de studerende i grupper selv finde handlingspunkter på baggrund af den modtagne feedback.
- 7 Giv underviseren information, der hjælper denne med at tilrettelægge undervisningen. Det kan fx ske ved små test, så underviseren kender de studerendes niveau, samt hvilke punkter de kan have udfordringer ved, eller få de studerende til selv at markere, hvad de vil have feedback på eller synes er svært.

KILDE: NICOL & MACFARLANE-DICK (2007)

5. PRINCIP

Undervisningen er god, når den inkluderer alle studerende



Studerende på universitetsuddannelserne kommer med forskellige baggrunde og forskellige personlige karakteristika, som har betydning for deres forudsætninger for læring og deltagelse (Tomlinson, 2014).

Social baggrund, som fx etnisk baggrund og forældres uddannelsesniveau, kan have betydning for de studerendes forudsætning for at gennemskue de faglige forventninger, der stilles til dem på studiet (EVA, 2021; Hansen, 2014; Larsen, 2013; Ulriksen et al., 2010). De studerendes forskellige *faglige forudsætninger* såsom karaktergennemsnit, fagspecifikke kompetencer og studiestrategier kan også have betydning for de studerendes forudsætninger for at forstå det faglige stof og følge tempoet i undervisningen. Undersøgelser viser, at der er en stærk sammenhæng mellem de studerendes gymnasiale karaktergennemsnit og deres risiko for frafald (EVA, 2018a).

De studerendes forskellige *faglige interesser* har betydning for, af hvad og hvordan de motiveres på studiet (Pintrich, 2003; Ulriksen, 2002). Fx har studerende, der vælger deres uddannelse på baggrund af faglig interesse, mindre risiko for at falde fra på studiet i løbet af deres første studieår sammenlignet med studerende, der ikke vælger studie på baggrund af deres faglige interesse (EVA, 2019). Hvis de studerendes faglige interesser og forudsætninger ikke imødekommes, kan det gå ud over deres motivation, den faglige selvtillid og det faglige engagement (Ulriksen et al., 2010).

Undervisningen kan imødekomme og udfordre de studerendes forventninger

Ved opstarten på et studie vil de studerende ofte møde deres uddannelse med en række forventninger – også forventninger til faglig identitet, som de i løbet af deres studietid vil opbygge og justere undervejs. Fx kan en ingeniørstuderende vælge studiet af interesse for management-aspektet af faget, men erfare på studiet, at et mere passende fokus på bachelorniveau er at tilegne sig basale ingeniørfærdigheder (Holmegaard et al., 2014). I stedet for at gå ud over den studerendes faglige identifikation kan det give anledning til refleksion og få den studerende til at omdefinere sin rolle og identitet som studerende på en måde, som er meningsgivende i forhold til uddannelsens forventninger. Undervisningen kan understøtte denne mulighed for at finde ny mening i studiet.

Undervisningen kan fremme oplevelsen af tilhør

Undervisning, der fremmer tilhør, frigør mental energi til at fokusere på det faglige (Steele, 1997; Healey & Stroman, 2020, s. 4). Undervisning fremmer tilhør, når de studerende oplever faglig identifikation, dvs. at de kan identificere

” Han var meget animeret og meget begejstret. Det rev bare mig ind i det. Jeg glædede mig til hans forelæsninger. Han gjorde faget meget mere spændende. Han kom op og skrev DNA med stort og sagde, det var det vigtigste i verden. Han gav et godt overblik. Kontinuerlighed i undervisningerne lavede et billede, vi tegnede videre på hver gang.

STUDERENDE OM EN UNDERVISER, DER SKABER FAGLIGT ENGAGEMENT OG SAMMENHÆNG I UNDERVISNINGEN

sig med det faglige aspekt af studiet og oplever det som relevant for deres personlige udvikling (Reimer & Andersen, 2022; Tinto, 2015, s. 9). Det faglige indhold på studiet, de kompetencer der trænes, den potentielle professionelle identitet og fremtidige karriere skal stemme overens med de studerendes selvbillede, interesser og forventninger til studiet (Holmegaard et al., 2014).

Udsatte studerende kan have behov for særlig støtte

Studerende med funktionsnedsættelser som ordblindhed eller psykosociale udfordringer kan i et større omfang end andre studerende have svært ved at gennemskue og tilpasse sig tempoet på studiet og de studiestrategier, der forventes af dem på uddannelsen (Larsen et al., 2023; Martin et al., 2023; Wulf-Andersen, 2023). Når de studerende får hjælp til at gennemskue de faglige forventninger og følge med i undervisningen, bidrager det til at styrke deres faglige selvtillid, engagement og motivation. Forskningen peger også på en ny form for udsathed (Katznelson et al., 2021), hvor problemer med mistro blandt en bredere gruppe af studerende både kan have negativ betydning for deres overordnede trivsel og for, hvordan de klarer sig på studiet. Fx ses det, at negative studierelaterede følelser både hænger sammen med dårlig generel trivsel, højere risiko for frafald og dårligere faglige præstationer (EVA, 2026).

Fleksibel og varieret undervisning motiverer bredt

Når de studerende kommer med forskellige baggrunde, faglige interesser og kompetencer er deres motivation og faglige engagement i undervisningen også forskellig (Pintrich, 2003; Ulriksen, 2002; Wulf-Andersen, 2023). Det betyder, at de studerende kan have behov for differentieret undervisning (Tomlinson, 2014, s. 22). Studerende vil fx være mere motiverede for at engagere sig i det faglige stof, hvis de kan arbejde med noget i undervisningen, som de anser som meningsfuldt i forhold til deres faglige interesser, forventninger til studiet og faglige kompetenceudvikling, og hvis de oplever det faglige stof som brugbart (Pintrich, 2003). Der er flere tilgange og greb til en differentieret undervisning, der er inkluderende over for flere studerende.

”Jeg kan godt lide relationen til holdunderviseren og min forelæser. Selvom de er længere oppe i hierarkiet, så kan jeg godt lide at snakke mere casual. Men nogle kommer bare og underviser og går igen. De har ikke ansvaret for vores engagement, men når de ikke virker engagerede i os, så gider jeg heller ikke engagere mig i deres undervisning.

STUDERENDE OM ENGAGEMENT I UNDERVISNINGEN

Et vigtigt greb er at skabe en undervisning, som de studerende kan relatere til. Et diversificeret curriculum vil understøtte, at flere studerede kan spejle sig i det på tværs af køn, alder, social og kulturel baggrund m.v. Det kan enten ske, ved at underviser selv finder emner og alternative kilder, der er varierede og mangfoldige, eller også ved at studerende selv inviteres til at bidrage med indhold og kilder, de finder relevante (Thomas, 2021, s. 227). Det kan handle om, hvilke forfattere, man har på pensum, men det kan også handle om formuleringen af cases, eksempler og opgaver, der gerne må afspejle en vifte af fagets anvendelsesmuligheder.

Viden om de studerende styrker mulighederne for at variere og inkludere

De studerendes forskellige læringstilgange- og tempi kan fx imødekommes ved, at der er plads og fleksibilitet i planen for den enkelte undervisningsgang til at lade de studerende dvæle mere ved noget, hvis der er behov for det, eller en spændende og givende faglig diskussion er i gang (Ravn, 2023, s. 178). Et simpelt, men effektivt greb er tavs refleksion, der understøtter, at de studerende, der er hurtigst til at formulere en tanke, ikke kommer til at dominere undervisningen (Ravn, 2023, s. 115-116).



Opmærksomhedspunkter til arbejdet med aktiverende undervisning

Dette femte princip understreger vigtigheden af, at underviseren inkluderer alle studerende og over tid giver mulighed for at deltage og bidrage på forskellige måder.

- 1** Variér undervisningen og muligheden for deltagelse ved at anvende varierede undervisningsformer, tempo og opgavetyper. Giv fx mulighed for gruppedrøftelser, fordybelse og fælles samtale. Brug gerne variation i løbet af samme undervisningsgang og variér også på tværs af undervisningsgange og fag.
- 2** Arbejd bevidst med at inddrage de studerendes interesser og forventninger i undervisningen. Skab plads til, at studerende kan finde mening i faget ved at koble aktiviteter og eksempler til deres faglige interesser og forventninger til studiet, fx ved at gøre det tydeligt, hvorfor statistik er centralt for psykologi, eller hvorfor en forståelse af grundlæggende biologi kan styrke en medicinstuderendes senere profession.
- 3** Gennemgå pensum, cases og eksempler med et blik for repræsentation, så flere studerende kan spejle sig i stoffet, og inddrag evt. de studerendes forslag og ønsker, så undervisningen også afspejler de studerendes aktuelle interesser og baggrunde for deltagelse.
- 4** Juster undervisningen efter de studerendes deltagelse og oplevelse af tempo. Prioriter korte feedbackøvelser, samtaler eller refleksionsopgaver, der gør underviseren klogere på de studerendes oplevelse af undervisningens niveau og tempo. Vær fleksibel og juster i situationen, når fx en værdifuld faglig diskussion opstår, eller de studerende udviser særlig interesse for et tema eller en tekst.



De 5 principper for god undervisning

– kort fortalt

1.

God undervisning følger en rød tråd, der er tydelig for både underviser og studerende. Det vil sige, at alle aktiviteter bygger på en tydelig sammenhæng mellem fagligt indhold, læringsmål og prøveformer.

? Refleksionsspørgsmål:

Hvordan kan du styrke din kommunikation om undervisningens relevans, så de studerende forstår, hvorfor et fag og en aktivitet er relevant? På hvilke måder kan eksamen-former og læringsmål bruges mere aktivt som motivation i undervisningen?

2.

God undervisning indeholder aktive læringsformer, hvor de studerende engageres og har mulighed for at deltage ved at undersøge, diskutere og løse problemer for at fremme en dybere forståelse af faget.

? Refleksionsspørgsmål:

Hvilke gode eksempler på aktive læringsformer kan du komme i tanke om, at du eller kolleger har anvendt? Hvad fungerede? Hvordan kan aktive læringsformer spille en større rolle i din undervisning?

3.

God undervisning giver alle studerende muligheder for at mestre. Allerede tidligt i forløbet kan studerende støttes i at få mestringsoplevelser, bl.a. ved at sikre et passende fagligt niveau og et tempo, der giver plads til at fordybe sig og overkomme faglige udfordringer.

? Refleksionsspørgsmål:

Hvilke gode eksempler på mestringsoplevelser blandt dine studerende kan du komme i tanke om? Hvad fungerede? Hvordan kan undervisningen i højere grad fokusere på mestringsoplevelser?

4.

God undervisning indeholder formativ feedback, der giver de studerende konkrete muligheder for at justere og forbedre deres læring undervejs.

? Refleksionsspørgsmål:

Vurdér, hvordan du kan bruge feedback mere hensigtsmæssigt i din undervisning? Er der nye måder du kan tage i brug? Får du nok feedback fra dine studerende ift. lektioner eller opgaveformuleringer?

5.

God undervisning er inkluderende og varieret, så forskellige studerendes forudsætninger, interesser, forventninger og faglige bidrage anerkendes og understøttes. Det kræver arbejde med forskellige formater, læringsstile og perspektiver i det enkelte fag.

? Refleksionsspørgsmål:

Overvej, hvordan du kan blive klogere på de studerendes interesser og kompetencer og bruge den viden aktivt i undervisningen. Hvordan får du tilstrækkelig viden om, hvordan de lærer bedst, og hvordan de foretrækker at formidle?

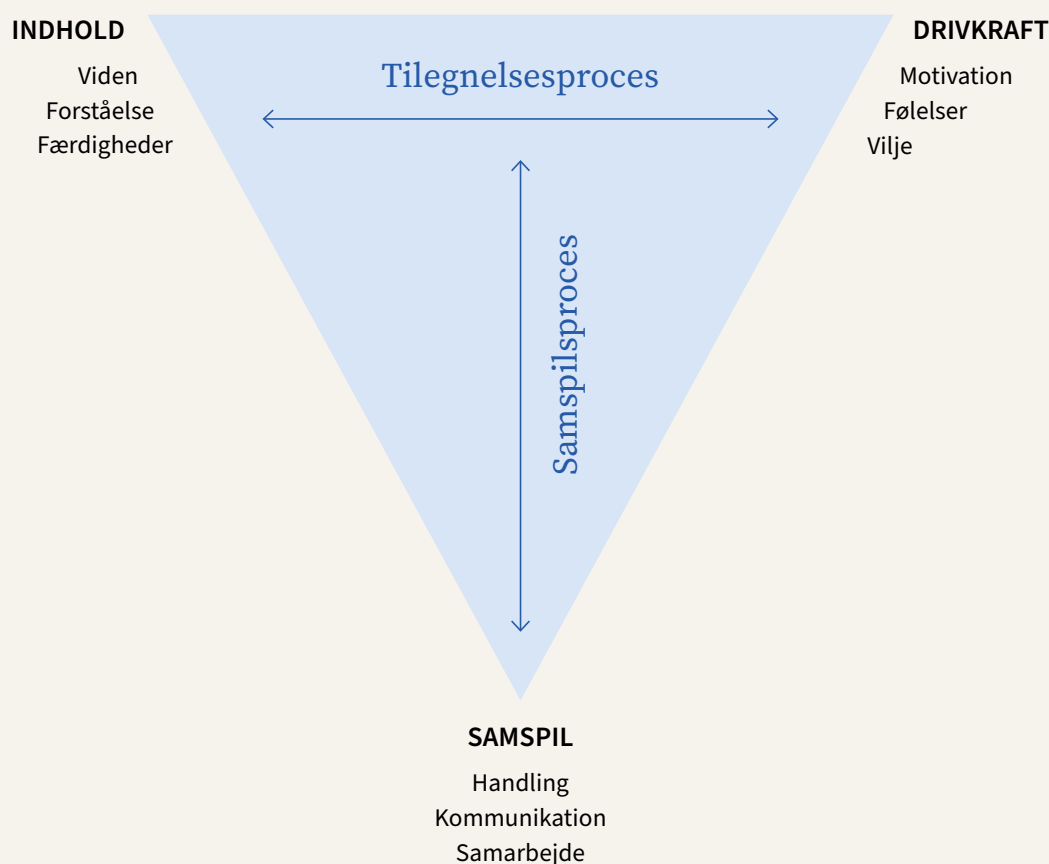
Samlet set skaber denne tilgang en undervisning, der er både fagligt stringent, engagerende og støttende, og som fremmer læring, deltagelse og refleksion hos alle studerende.

Det siger forskningen om den studerendes læreproces

Den eksisterende forskningslitteratur peger på, at en generel præmis for den gode undervisning på universiteterne er, at undervisningen skal have de studerendes læreproces i fokus. Perspektivet kan ses som en reaktion på, at undervisere og universiteter traditionelt har haft et for snævert fokus på indhold og levering af undervisning (Ulriksen, 2021, s. 46). Forenklet sagt er undervisning på universiteterne blevet karakteriseret som en ”tankpassermodel”, hvor underviseren ser sin opgave som at overføre viden inden for faget til de studerende, som så hver især selv har stået med ansvaret for at optage og anvende denne viden (Åkerlind, 2004).

I dette kapitel præsenterer vi derfor nogle teoretiske pointer fra nyere forskningslitteratur om, hvad der er på spil i den studerendes læringsproces. Viden om den studerendes læringsproces giver viden om, hvad den gode undervisning skal spille op imod og understøtte.

FIGUR 2 — Illeris' læringstrekant (ILLERIS 2015)



Den studerende skal lære for at forstå

At lære for at forstå er at lære på en måde, der styrker de studerendes evne til at forklare, eksemplificere, generalisere, analogisere, kritisk evaluere, perspektivere og fremlægge viden på nye måder (EVA, 2018b, s. 18). ”Læring for forståelse” ses i modsætning til læring, som sigter mod, at den studerende blot kan reproducere indholdet i undervisningen, fx til eksamen (Fry et al., 2003, s. 18). Læring for forståelse er, når det faglige indhold vurderes kritisk, forstås og sættes i spil i en større sammenhæng – også uden for undervisnings- og eksamenssituationen (Entwistle, 2009).

Forskning peger på, at undervisning kan fremme *læring for forståelse* (Entwistle, 2009; Gardner, 2001; Ulriksen, 2021). Dvs. at god undervisning spiller en afgørende rolle i at fremme en dybdeorienteret læring, hvor de studerende bliver aktive deltagere, der ikke blot lærer ved at huske, men også reflekterer over begreber, relationer og systematik. Målet er, at de studerende kan forklare, kritisk evaluere og anvende viden på nye måder.

Læring for forståelse er betinget af drivkraft, indhold og samspil

Læring for forståelse opstår i samspillet mellem den studerendes egen *drivkraft*, undervisningens *faglige indhold* og de studerendes *samspil* med underviseren og de øvrige studerende (Ulriksen, 2021, s. 26-29). De tre hjørner i læringsprocessen er beskrevet i forskeren Knud Illeris' (2015) læringsmodel, kendt som Illeris' læringstrekant, som har haft stor indflydelse i dansk uddannelsespædagogik.

INDHOLD skal forstås bredt som det faglige stof, undervisningen har til formål at formidle til de studerende, og dækker ud over viden og kundskaber også over færdigheder, forståelse, indsigt og kompetencer.

DRIVKRAFT omhandler den studerendes evne til at mobilisere mental energi til at lære noget. Drivkraften har indvirkning på den enkeltes motivation og læring og dermed også det, som den enkelte får ud af læringen. Studerendes tidligere erfaringer og følelsesmæssige impulser såsom

lyst, glæde, kedsomhed eller følelse af utilstrækkelighed i relation til undervisningsindholdet og læringsituationen har stor betydning for den studerendes motivation for at lære. Her er det et afgørende princip, at studerendes forskellige tilgange og forudsætninger for læring tænkes ind (Svendby, 2023; Thomas, 2021; Tomlinson, 2014). Dette er kun gjort yderligere relevant med de senere årtiers øgede mangfoldighed i studenterpopulationen på universiteterne.

SAMSPIL er afgørende for, at den studerende kan mobilisere motivation og engagere sig i fagligt arbejde. Læring foregår i en gensidig påvirkning mellem den enkelte og den enkeltes omgivelser. Den studerendes læringsproces sker ikke isoleret, men foregår i samspil med underviseren og andre studerende samt de institutionelle rammer, som læringen indgår i, herunder den konkrete uddannelsesorganisatoriske og fysiske rammer samt bredere samfundsmæssige og kulturelle rammer (Illeris, 2015, s. 42-43). Samspillet om den studerendes læring vil ske i en række forskellige læringsrum, fx når den studerende læser og løser opgaver alene eller i grupper, og ikke mindst i undervisningen i samspil med underviser og de andre studerende.

Høj self-efficacy, fagligt engagement og motivation fremmer læring for forståelse

Illeris' læringstrekant viser betydningen af den studerendes egen drivkraft i læringsprocessen. Vi ved også fra forskning, at studerende er mere tilbøjelige til at opnå læring for forståelse, hvis de har *høj self-efficacy, engagement og motivation* (Baeten et al., 2010; Mann, 2001; Pintrich, 2003; Rienecker et al., 2015; Ulriksen, 2021). Rent empirisk er de tre begreber tæt forbundet og påvirker hinanden indbyrdes. I forskningslitteraturen behandles de som tre forskellige analytiske begreber, som alle hænger sammen med læringsprocessen.

SELF-EFFICACY er et engelsk begreb, der ikke har en direkte oversættelse til dansk, men kan oversættes med "faglig selvtillid" eller "mestringsforventninger". Begrebet beskriver individets vurdering af, om de er i stand til at udføre de nødvendige handlinger for at nå et bestemt mål (Bandura, 1977). Når studerende oplever en højere self-efficacy, dvs. når de føler, at de har gode muligheder for at mestre det, de er i færd med at lære, er der også større sandsynlighed for, at de vil være motiveret til at arbejde hårdere for at overkomme eventuelle udfordringer i at mestre den faglige aktivitet og forstå stoffet (Zimmerman, 1995). Modsat vil studerende med en lav self-efficacy være mere tilbøjelige til at give op på en opgave eller prøve at undgå opgaver, der udfordrer deres kompetencer.

ENGAGEMENT (eller *student engagement* på engelsk) dækker over de studerendes involvering i de sociale såvel som faglige aspekter af studiet (Bryson & Hand, 2007; Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013; Pintrich, 2003; Zepke & Leach, 2010). På baggrund af denne litteratur har EVA i forbindelse med en tidligere undersøgelse udviklet begrebet *fagligt engagement* for at afgrænse fokus til den del af engagement, der er fagligt motiveret (EVA, 2020b, 2020c). Fagligt engagement kommer til udtryk i de studerendes interesse og oplevelse af brugbarheden af det faglige indhold, læringsstrategier og indsats for at lære i dybden (Fredricks et al., 2004, s. 64).

MOTIVATION refererer til, hvad der får mennesker til at handle og styre efter bestemte mål (Pintrich, 2003). Motivation er vigtigt for at give læringen retning og har betydning for den vilje og energi, de studerende lægger i at forstå det faglige stof (Ulriksen, 2021, s. 24).

SELF-EFFICACY, ENGAGEMENT OG MOTIVATION spiller ind i den studerendes *drivkraft* i læreprocessen og er blandt andet betinget af personlige interesser og værdier, som er udviklet over længere tid. Samtidig kan den studerendes oplevelse af self-efficacy, fagligt engagement og motivation også påvirkes af *indholdet* i undervisningen og af den studerendes *samspil* med underviseren og de

■ Den studerendes læreproces sker ikke isoleret, men foregår i samspil med underviseren og andre studerende samt de institutionelle rammer, som læringen indgår i, herunder den konkrete uddannelsesorganisatoriske og fysiske rammer.

” Når krav og støtte balanceres, oplever de studerende bedre mulighed for at mestre udfordringerne og gradvist udvikle kompetencer, der matcher uddannelsens forventninger og de faglige krav.

HOLMEGAARD ET AL., 2014

Øvrige studerende. Også de strukturelle rammer på studiet og i særlig grad undervisningen har betydning. God undervisning er derfor afgørende for, at den studerende fortsætter med at opleve og udvikle self-efficacy, engagement og motivation igennem studietiden.

Didaktiske valg kan styrke de studerendes self-efficacy, engagement og motivation

I tilrettelæggelse af undervisningen kan man med fordel overveje, hvordan man kan understøtte de studerendes self-efficacy, engagement og motivation.

Undervisningen kan understøtte de studerendes self-efficacy, når de tidligt får mulighed for at opleve, at de mestrer de faglige krav, dvs. ved at tilrettelægge opgaver og læringsaktiviteter med tydelig progression og passende differentiering. Når krav og støtte balanceres, oplever de studerende bedre mulighed for at mestre udfordringerne og gradvist udvikle kompetencer, der matcher uddannelsens forventninger og de faglige krav (Holmegaard et al., 2014).

Undervisningen kan også bidrage til et styrket engagement blandt de studerende, når den præsenterer fagets identitet på måder, der åbner for forskellige perspektiver og interesser. Faglige eller professionelle identiteter på uddannelsen kan både virke inkluderende og ekskluderende (Hasse, 2002; Healey & Stroman, 2020; Steele, 1997), men gennem inddragelse af varierede eksempler, cases og anvendelser kan undervisningen styrke oplevelsen af faglig relevans og engagement. Det kan fx være relevant at tænke i, hvordan man gennem kursuspå litteratur, gæsteforelæsere eller cases kan præsentere de studerende for måder at udøve faget på, som ikke knytter sig tæt til universitetsforskningen.

Da studiemiljøet formes af fortællinger om, hvem der hører til (se også notatet "Sociale studiemiljøer på universitetet", EVA 2026), kan undervisningen have betydning

for, hvordan stereotype forestillinger videreføres eller udfordres. Fx kan fortællinger om, at mænd er bedre til matematik end kvinder, påvirke kvindelige matematikstuderendes muligheder for at opleve motivation og tilhør (Steele, 1997, s. 613-614). Når underviseren omvendt aktivt adresserer og nuancerer sådanne forestillinger, styrkes muligheden for, at alle studerende engagerer sig i faget. Endelig kan undervisningen fremme engagement i det omfang, der skabes tydelige sammenhænge mellem de forventninger, de studerende møder studiet med, og det faglige indhold ved fx at præsentere de studerende for kernefagligt indhold allerede på første semester.



Den studerendes læreproces – kort fortalt:

- God undervisning er undervisning, der fremmer den studerendes læringsproces med fokus på læring for forståelse.
- Studerende er mere tilbøjelige til at opnå læring for forståelse, hvis de har høj self-efficacy, engagement og motivation.
- Den studerendes læreproces udspiller sig mellem tre hjørner i læringstrekanten: den studerendes egen *drivkraft* som fagligt engagement, motivation og self-efficacy, det faglige *indhold* i undervisningen og *samspelet* mellem den studerende og underviseren.

Referencer

- Allan, E. (2016).** "I Hate Group Work!": Addressing Students' Concerns About Small-Group Learning. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 11, 81-89. <https://doi.org/10.46504/11201606a>
- Andersen, H. L. (2010).** »Constructive alignment« og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5 (9), 30-35. <https://doi.org/10.7146/dut.v5i9.5568>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010).** Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5 (3), 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Bager-Elsborg, A., Herrmann, K. J., Troelsen, R., & Ulriksen, L. (2019).** Are leavers different from stayers?: Dropout and students' perceptions of the teaching-learning environment. *Uniped*, 42 (2), 139-156. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-03>
- Bandura, A. (1977).** Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Biggs, J. (1996).** Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011).** Teaching for quality learning at university: *What the student does* (4. udg.). Open University Press.
- Bjælde, O. E., Jørgensen, T. H., & Lindberg, A. B. (2017).** Continuous assessment in higher education in Denmark. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12 (23), Article 23. <https://doi.org/10.7146/dut.v12i23.25634>
- Bryson, C., & Hand, L. (2007).** The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (4), 349-362. <https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- Burgstahler, S. E. (2020).** Creating inclusive learning opportunities in higher education: A universal design toolkit. Harvard Education Press. <https://hep.gse.harvard.edu/9781682535400/creating-inclusive-learning-opportunities-in-higher-education/>
- Burgstahler, S. E. (Ed.). (2015).** Universal design in higher education (2. udg.): From principles to practice. Harvard Education Press. <https://hep.gse.harvard.edu/9781612508160/universal-design-in-higher-education-second-edition/>
- Case, J., & Gunstone, R. (2003).** Going Deeper than Deep and Surface Approaches: A study of students' perceptions of time. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052320>
- Chang, Y., & Brickman, P. (2018).** When Group Work Doesn't Work: Insights from Students. *CBE—Life Sciences Education*, 17 (3), ar52. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>
- Cohen, S. A. (1987).** Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X016008016> (Original work published 1987)
- Dalsgaard, C., & Ryberg, T. (2022).** Digitale læringsrum. Samfundslitteratur.
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014).** Boundary Crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem-Based Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3 & 4), 7-55.
- Entwistle, N. (2009).** *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Bloomsbury Academic.
- EVA (2018a).** *Gymnasiale karakterers betydning for frafald på universiteterne*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/udgivelser/2018/nov/gymnasiale-karakterers-betydning-for-frafald-paa-universiteterne>
- EVA (2018b).** *Veje til at fremme studieintensitet på de videregående uddannelser*. <https://eva.dk/udgivelser/2018/sep/veje-til-at-fremme-studieintensitet-paa-de-videregaaende-uddannelser>
- EVA (2019).** *Sammenhænge mellem unges begrundelser for studievalg og frafald på de videregående uddannelser*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/udgivelser/2019/jun/sammenhaenge-mellem-unges-begrundelser-for-studievalg-og-frafald-paa-de-videregaaende-uddannelser>
- EVA (2020a).** *At lære at lære – Perspektiver fra seks uddannelsesforskere*. <https://eva.dk/udgivelser/2020/mar/at-laere-at-laere>
- EVA (2020b).** *Et nyt perspektiv på faglige og sociale aspekter af studielivet*. <https://eva.dk/udgivelser/2020/nov/et-nyt-perspektiv-paa-faglige-og-sociale-aspekter-af-studielivet>
- EVA (2020c).** *Fagligt engagement og social tilknytning – fra teoretiske begreber til empirisk måling. Teoretisk baggrund og dokumentation*. <https://eva.dk/Media/638403064730218019/Fagligt%20engagement%20og%20social%20tilknytning.pdf>
- EVA (2021).** *Frafald og forældres uddannelse*. <https://eva.dk/udgivelser/2021/mar/frafald-og-foraeldres-uddannelse>
- EVA. (2026).** *Hvad fremmer fagligt udbytte, trivsel og gennemførelse på universiteter? Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 3. februar 2026 på: https://eva.dk/udgivelser/2026/jan/hvad-fremmer-fagligt-udbytte-trivsel-og-gennemfoerelse-paa-universiteter*
- Felder, R. M., & Brent, R. (2016).** Teaching and learning STEM: a practical guide. I: *Teaching and learning STEM: a practical guide*. Jossey-Bass.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004).** School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (red.) (2003).** *A handbook for teaching & learning in higher education* (2. udg.). Kogan Page.

- Gardner, H. (2001).** *Disciplin og dannelse: Betydningen af det sande, det smukke og det gode.* Gyldendal Uddannelse.
- Hansen, G. I. (2014).** "De sidder i deres egen lille gruppe ovre i hjørnet" – en pilotundersøgelse af etniske minoritetsstuderendes møde med studie- og undervisningsmiljøet på farmaceutstudiet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9 (16), 58-71. <https://doi.org/10.7146/dut.v9i16.8036>
- Hasse, C. (2002).** *Kultur i bevægelse: Fra deltagerobservation til kulturanalyse* – i det fysiske rum. Samfundslitteratur.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007).** The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Healey, K., & Stroman, C. (2020).** Structures for Belonging: A Synthesis of Research on Belonging-Supportive Learning Environments. *Student Experience Research Network (SERN)*.
- Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014).** A journey of negotiation and belonging: Understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 9 (3), 755-786. <https://doi.org/10.1007/s11422-013-9542-3>
- Illeris, K. (2015).** *Læring*. (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2023).** Feedback encounters: Towards a framework for analysing and understanding feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (1), 121-134. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2059446>
- Kahu, E. R. (2013).** Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38 (5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Gravversen, L., & Sørensen, N. B. (2021).** Ny udsathed: Nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2 (2), 83-103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Krogh, L., & Jensen, A. A. (2020).** Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 64-75.
- Larsen, L., Stigemo, A., Wulf-Andersen, T., Krogh, L., & Jensen, A. A. (2023).** Tilhør og anerkendelse – studenterperspektiver på psykosociale problemer i videregående uddannelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 18 (34), Article 34. <https://doi.org/10.7146/dut.v18i34.133901>
- Larsen, M. S.** (with Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning) (2013). *Dropout phenomena at universities: What is dropout? Why does dropout occur? What can be done by the universities to prevent or reduce it?: a systematic review.* Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Loughlin, C., Lygo-Baker, S., & Lindberg-Sand, Å. (2021).** Reclaiming constructive alignment. *European Journal of Higher Education*, 11 (2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1816197>
- Mann, S. J. (2001).** Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 26 (1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Martin, A. J. (2011).** Courage in the classroom: Exploring a new framework predicting academic performance and engagement. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 145-160. <https://doi.org/10.1037/a0023020>
- Martin, P. K., Nina, B., Kappel Rune, & Pedersen, L. M.** (med Rådgivnings- og støttecentret Aarhus Universitet) (2023). *Studiestøtte: En grundbog.* Aarhus Universitetsforlag.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997).** Approaches to Learning. I: F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (red.), *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 2. udg. (s. 39-58). Scottish Academic Press.
- Mørkved, B. P. (2019).** Refleksjon i undervisning – eksempel på refleksjon fra entreprenørskapsundervisning. I: S. Loeng, B. P. Mørkved, & B. S. Isachsen, *Studentaktiv læring praksisnær undervisning i høyere utdanning.* Cappelen Damm Akademisk/NOASP Nordic Open Access Scholarly Publishing.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006).** Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nielsen, K. B., & Ulriksen, L. (2023).** Following rhythms and changing pace-Students' strategies in relation to time in higher education. *Teaching in Higher Education, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1940926>
- OECD (2018).** *The Future of Education and Skills: Education 2030* (OECD Education Policy Perspectives 98; OECD Education Policy Perspectives, Bd. 98). <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>
- Pintrich, P. R. (2003).** A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rask, L., Hansen, M., Ravn, I., & Rask, A. K.** (med Rask, L.) (2021). *Studiegrupper: Samarbejde og facilitering* (2. udg.). Hans Reitzel.
- Ravn, I. (2023).** *Den faciliterende underviser.* Hans Reitzels Forlag.
- Reimer, D., & Andersen, I. G. (2022).** *Frafald fra de videregående uddannelser – Forklaringer, mekanismer og løsninger* (OA). Aalborg Universitetsforlag.

- Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J., & Ingerslev, G. (red.) (2015). *University teaching and learning*. Samfundslitteratur.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52 (6), 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613>
- Svendby, R. B. (2023). *Inkluderende undervisning i højere uddanning: Oppstartsguide med inkluderende strategier for undervisere*. Cappelen Damm akademisk.
- Tabor, M. N., & Von Müllen, R. (2020). Et statistikfags succesfulde omstrukturering – fokus på alignment og god feedbackpraksis. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16 (28), 51-70. <https://doi.org/10.7146/dut.v15i28.113457>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76 (3), 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Thomas, L. (2021). Inclusive teaching: Becoming an effective facilitator of learning. I: *University Teaching in Focus* (2. udg.). Routledge.
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19 (3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2. udg.). Association for Supervision & Curriculum Development. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kbdk/detail.action?docID=1709534>
- Troelsen, R., & Dohn, N. B. (2014). Hvordan udvikles eksamensformer? *Cepra-sriben*, 16. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n16.121>
- Ulriksen, L. (2004). Den implicitte studerende. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (3).
- Ulriksen, L. (2002). De videregående uddannelser – Selvstændighed som ønske, krav og byrde. I *Ungdom, identitet og uddannelse*. Center for Ungdomsforskning.
- Ulriksen, L. (2021). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog* (Flemming B. Olsen, red.; 2. udg.). Frydenlund.
- Ulriksen, L., & Gregersen, A. (2022). Expectations and Challenges of First-Year Biotechnology Students: The Importance of Social Relations. *Nordic Studies in Science Education*, 18, 199-213. <https://doi.org/10.5617/nordina.8679>
- Ulriksen, L., Holmegaard, H. T., & Madsen, L. M. (2017). Making sense of curriculum—The transition into science and engineering university programmes. *Higher Education*, 73 (3), 423-440.
- Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2010). What do we know about explanations for drop out/opt out among young people from STM higher education programmes? *Studies in Science Education*, 46 (2), 209-244. <https://doi.org/10.1080/03057267.2010.504549>
- Wedel, N. (med J. Hattie, & J. Nottingham) (2018). *Peer assessment og selvreguleret læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Wulf-Andersen, T. (2023). *Student's experiences of psychosocial problems in higher education: Battling and belonging*. Routledge.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11 (3), 167-177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. I: *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 202-231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>
- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9 (3), 363-s375. <https://doi.org/10.1080/1356251042000216679>

Læs også de to andre
vidensnotater i serien:



EVA (Danmarks Evalueringsinstitut)
– analyser, redskaber og udvikling,
der styrker uddannelser og dagtilbud.



Danmarks
evaluerings
institut

EVA
+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
eva.dk