

# Unge med trivselsproblemer i kollaborative læringsfællesskaber

Lone Krogh & Annie Aarup Jensen

Artiklen viser eksempler på de problemer, studerende, der mistrives, kan opleve i kollaborative læringsfællesskaber i videregående uddannelse. Wengers (1998) begreber deltagerbaner, fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire anskueliggør nogle af de studerendes oplevelser, mens Tintos (2015) model over relationer mellem studentermotivation, oplevelse af self-efficacy og tilhørsforhold, samt udholdenhed peger på konsekvenser deraf. Det undersøges afslutningsvist, hvilke muligheder andre former for læringsfællesskaber, der tilbyder løsning på nogle disse problemstillinger, med den konklusion, at dette er et område, der kalder på pædagogisk udvikling.

Emneord: studerende, psyko-sociale problemer, kollaborative læringsfællesskaber, deltagelse, co-creation

Langt de fleste studerende synes at kunne håndtere kravene og udfordringerne i videregående uddannelse, men en udbredt mistrivsel blandt unge i videregående uddannelse træder frem såvel nationalt (Due et al, 2014), som internationalt (Baik, Larcombe, & Brooker, 2019).

Forskellige undersøgelser kaster lys over en stigende tendens til mistrivsel blandt unge i Danmark, eksempelvis undersøgelsen, Danskernes Sundhed - Den Nationale Sundhedsprofil (2017), og Sørensen, Pless, Katzenelson & Nielsen (2017) fremhæver samfundsmæssige forandringstræk, der påvirker ungdomslivet i dag, præget af præstation og stress. Petersen (2016) refererer til fremkomsten af "præstationssamfundet".

Pedersen (2011) trækker linjer til samfundsmæssige mekanismer, der har betydning for menneskers liv i dag mere generelt, og peger her på bevægelsen fra Velfærdsstat med normer som fællesskab og solidaritet mod Konkurrencestat med normer om fremdrift og fremgang for den enkelte m.h.p. hurtigst muligt økonomisk selvforsørgelse. Det er også i det lys, man kan se de videregående uddannelsers fremdriftsreform og employability-perspektiv, der ser ud til at presse mange studerende. Willig (2013) fremhæver den selvkritiske tendens, at det altid er ens egen skyld, hvis man er endt i en uheldig livssituation, hvorfor det også bliver en selv, der skal udvikles og forandres, hvis situationen skal ændres.

Vi vil her undersøge, hvordan læringsfællesskaber i videregående uddannelser kan udfordre studerende i forhold til trivsel og læring med særligt henblik på studerende, der har psykosociale udfordringer. De læringsfællesskaber, vi her har fokus på, er fællesskaber, hvor studenterstyring og selvansvarlighed står centralt i organiseringen af dem, eksempelvis den problemorienterede gruppearbejdsform og andre former for læringsfællesskaber, karakteriseret som sam-skabelse (co-creation) (Jensen og Krogh, 2017). Vi vil undersøge, hvordan læringsfællesskaber af den karakter påvirker studerende i deres studieliv, som de fremtræder i Studielivsprojektet.

## Metode og teoretisk ramme

Studielivsprojektet er et treårigt forskningsprojekt, der følger 50 studerende med psykosociale udfordringer i ni danske videregående uddannelsesinstitutioner (universiteter og university colleges). Der er tale om en kvalitativ og longitudinal undersøgelse, der gennemføres med brug af etnografiske metoder inkl. semistrukturerede biografiske interviews og besøg på et sted af betydning for den enkelte. Hver studerende interviewes tre gange. Både studerende med psykiske diagnoser og studerende uden diagnoser, hvor problemer er opstået i løbet af deres studieliv, interviewes i projektet.

Et tema, der er fremkommet gennem meningskondensering af datamaterialet, er betydningen af kollaborative læringsfællesskaber for unge med trivselsproblemer. Læringsfællesskaber forstås her både som klasse-/undervisningsfællesskaber – og som mindre gruppefællesskaber. Begrebet 'kollaborative' læringsfællesskaber er valgt med reference til Bang & Dalsgaards skelnen mellem Kooperation og Kollaboration, hvor sidstnævnte er karakteriseret ved en socialkonstruktivistisk forståelse af læring, baseret på arbejde med en fælles opgave, forhandling af fælles målsætning og fællesskab i opgaveløsningen, samt deltagerrelationer, der er karakteriseret af gensidig afhængighed, fælles (synkron) opgaveløsning og fælles kontekst (Bang & Dalsgaard, 2005: 3). Fokus i artiklen er på udvalgte perspektiver heraf og endvidere på E. Wengers sociale teori om læring i praksisfællesskaber (Wenger, 1998), hvorfra der trækkes på begreber som: deltagerbaner, fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire. Endelig inddrages Tintos model over de indbyrdes relationer mellem studentermotivation, oplevelse af self-efficacy, oplevelse af tilhørsforhold samt udholdenhed (persistence), (Tinto, 2015) som ramme for at forstå den påvirkning, oplevelserne kan have.

## Relationen mellem trivsel og læringsfællesskaber

Studerende etablerer hurtigt normer for accepteret adfærd, og den enkelte skal være tiltrækkelig sensitiv og kulturelt kompetent for at aflæse disse og agere efter dem for at kunne blive og forblive en del af fællesskabet. Bager og Hermansen (2013) undersøgte normer for deltagelse blandt førsteårsstuderende på Statskundskab. I undersøgelsen skelnedes mellem påbudte normer, (hvad andre

bifalder eller fordømmer), og deskriptive normer, (det andre gør). De fandt her, at den kultur, der skabes på et hold i form af påbudte normer – oftest udtalte - vedrørende deltagelse og ikke-deltagelse i undervisningen er afgørende for studerendes adfærd i undervisningen. Inden for det afgrænsede fællesskab, der udgøres af et hold, er det således de etablerede interne normer angående deltagelse i undervisningen, studerende primært orienterer sig efter. Normerne angiver den accepterede adfærd, og brydes normerne, udfordres gruppetilhørsforholdet, og man risikerer eksklusion af fællesskabet. Medstuderendes vurdering af og dom over adfærden, eller den enkeltes forestilling om, hvad dommen kunne være, var ofte afgørende for, hvilken adfærd der blev udvist; deltagelse eller tilbagetrækning og ikke-deltagelse.

Studiemiljø er en kompleks størrelse med stor betydning for den enkelte studerendes oplevelse af uddannelsesinstitutionen og oplevelse af mulighed for faglig og social integration. Qvortrup, Smith, Lykkegaard & Rasmussen (2018) undersøgte med udgangspunkt i Tintos institutional-departuremodel studiemiljøets betydning for frafald. Undersøgelsen konkluderede, at institutionen spiller en vigtig rolle ift. at forebygge frafald, især hvad det sociale aspekt angår, og det anbefales, at social integration indtænkes i det faglige, dvs. gennem tiltag med fokus på eksempelvis gruppearbejde i undervisningen, og at dette ikke blot overlades til de studerende. Endvidere peges der på, at kvalitet i undervisningen, herunder fokus på alignment<sup>1</sup> og feedback, også har betydning for studerendes frafald. Klar sammenhæng mellem disse uddannelseselementer samt tydelig information herom er vigtige faktorer. Hermann, Jensen, & Lassesen (2012) peger på, at kvaliteten af interaktionen mellem undervisere og studerende er vigtig for studerendes trivsel og fandt i deres undersøgelse, at der er stærk sammenhæng mellem studerendes tillid til egen formåen (self-efficacy) og trivsel samt faktorer relateret til det sociale miljø (social infrastruktur<sup>2</sup>, kontakt til undervisere og deltagelse i arbejdsfællesskaber) og trivsel.

Flere har undersøgt aspekter af gruppearbejde og trivsel og herunder skrevet om gruppedannelsesprocesser på universitetet som problematiske. Et begreb som 'socialdarwinisme' (Keldorff, 1996) har været anvendt som karakteristik af processerne, og Christensen (2013) refererer i sin undersøgelse til studerende, der har 'ondt i maven' i forbindelse med gruppedannelsesprocesser. Der kan med andre ord være tale om, at processer, der opleves som udfordrende for alle studerende, indgår som en fast bestanddel af et kollaborativt læringsmiljø. For studerende med psykiske trivselsproblemer kan dette i særdeleshed opleves som både udfordrende og skræmmende.

<sup>1</sup> Alignment beskrives som graden af overensstemmelse mellem læringsmål, undervisningsformer og -aktiviteter, evalueringskriterier og prøveform (Biggs & Tang, 2007).

<sup>2</sup> Social infrastruktur handler bl.a. om, hvorvidt der er steder for socialt samvær på institutionen, samt om underviserne er tilgængelige uden for undervisningen (Hermann et al., 2012: 10).

## Udfordringer i kollaborative læringsfællesskaber for studerende der mistrives

*Jeg passer på mig selv.... Jeg deltager i de fællesskaber, som jeg har overskud til*

Af Studielivsprojektets undersøgelser fremgår det, at studerende med trivselsproblemer helt overordnet må tænke i, hvad de har fysisk og psykisk overskud til at engagere sig i. Mange oplever endvidere at have det svært i fællesskabet og kan opleve problemer med at få adgang til dem. Enten fordi de selv trækker sig tilbage eller oplever at blive afvist.

Læringsfællesskaber, der er overvejende kollaborativt orienteret, som eksempelvis uddannelser med høj grad af projektarbejde i grupper, og/eller samarbejde mellem underviser og studerende om at udarbejde elementer af undervisningsplaner og/eller pædagogiske tilgange (Bovill et al, 2016), indebærer en række krav til studerende - og forestillinger om 'den implicitte studerende' (Ulriksen, 2004) – som studerende må kunne honorere for at være fuldgyldige studerende (Larsen, Weber & Wulf-Andersen, 2020). Vi vil i det følgende trække eksempler på forhold frem, udtrykt gennem Studielivsprojektets informanter, som kan opleves som særligt udfordrende for studerende med trivselsproblemer. Fælles for eksemplerne er oplevelsen af at stå alene i et fællesskabsorienteret studiemiljø.

Problembaseret, projektorganiseret og gruppeorganiseret uddannelse er ofte karakteriseret ved et princip om deltagerstyring (de Graaf & Kolmos, 2003). I dette ligger forventninger om, at studerende kan samarbejde selvstændigt og konstruktivt om at finde, definere, undersøge og besvare en problemstilling, i fællesskab styre arbejdsprocessen og herunder håndtere eventuelle samarbejdsproblemer, enten alene eller ved mellemkomst af en vejleder. Kravet om, eller forventningen til tæt og længerevarende samarbejde med andre om et projekt, kan for studerende med social angst være krævende:

*I lang tid vidste jeg ikke, hvad der var galt med mig, men da min læge havde hørt på mig og havde diagnosticeret, at jeg led af social angst, var der lige pludselig mange ting, der faldt på plads.*

*... nu ved jeg, at jeg skal arbejde alene, og jeg har fortalt min vejleder om mine problemer, og han har lovet, at han nok skal hjælpe mig.*

For studerende som på grund af social angst eller anden form for mistrivsel fravælger at arbejde i gruppe, kan der opstå problemer, af både social og faglig karakter. En studerende giver således udtryk for, at det, én gang at have fravalgt at arbejde i gruppe på en årgang, fik store, uforudsete konsekvenser for resten af studieforløbet:

*- at da jeg havde meldt ud, at nu ville jeg egentlig gerne prøve at skrive projekt [alene], så blev det en endegyldig ting, og så betød det også, at jeg fraskrev mig alt andet, der havde med andre at gøre.*

Det kan tolkes således, at den studerende forbrød sig mod de normer for deltagelse, der var gældende i læringsfællesskabet (Bager & Hermansen, 2013), og tilbagetrækningen førte til en oplevelse af eksklusion fra fællesskabet. De faglige og sociale konsekvenser blev her tæt knyttet sammen, og den 'endegyldige' karakter af omgivelsernes reaktion blev alvorlige for den studerende:

*... dem, der går på min årgang, bruger hinanden meget mere, på en eller anden måde..." "... Og jeg føler i høj grad, at fordi jeg har valgt dem fra, så sidder jeg tilbage med den der oplevelse af, at det udelukker bare rigtig mange muligheder for mig, i forhold til at snakke med nogen, ...*

Den studerende oplever dermed at befinde sig i grænseposition, hvorfra der ikke kan skabes deltagerbaner ind i læringsfællesskabet igen, hvilket betyder, at adgangen til de ønskede gensidige læringsmuligheder er forsvundet.

Når man gennem sit studieliv øves i og forventes at arbejde gruppebaseret, medfører det også andre læringsrelaterede konsekvenser at stå udenfor. Gruppearbejdet skal principielt øve studerende i at kunne arbejde selvstyrende, men det kan få store konsekvenser, når gruppen som gensidigt forpligtende læringsrelation falder bort, og den studerende alene skal udøve selvstyrende læring. En studerende giver udtryk for, at da han ikke længere kunne være en del af gruppen, oplevedes det som et stort savn, at der ikke var nogen, der var afhængige af hans arbejde og bidrag til et samlet produkt:

*... på en eller anden måde er der nogen, der er afhængige af mig, for at der er nogle ting, der kan blive gjort, ikke? Og det er jo helt klart det, der mangler... ... Jeg er jo ikke i nogen gruppe, til at jeg så skal lave den her specifikke del, til det her og det her tidspunkt.*

Den manglende oplevelse af at være med i et gensidigt forpligtende og strukturerende samarbejde medfører, at den studerendes motivation blev vanskeligere at opretholde, både for at møde op på studiet til undervisning og for i yderste konsekvens at færdiggøre uddannelsen. Det er her det sociale system og det faglige system (Qvortrup et al, 2018), der som en samlet enhed i form af projektgruppen udgør det læringsfællesskab, der skaber og opretholder den studerendes motivation. Men vel at mærke, fordi det kollaborative læringsfællesskab gennem uddannelsen er skabt som en norm – og som en forventning og en forudsætning hos den studerende:

*... fordi det sværeste ved at arbejde selv...er at man ikke har nogen at sparre med...*

Det meningskabende element, der ligger i praksisfællesskabet, (her projektgruppen som kollaborativt læringsfællesskab,) i form af den fælles fortolkede og forhandlede virksomhed, at være sammen med andre om at gøre tingene, have indbyrdes relationer, og at skabe det fælles faglige og sociale repertoire, er det, der udgør kernen i studieoplevelsen og dermed også det, der ved sit fravær gør det vanskeligt at gennemføre studiet. Oplevelsen af tilhørsforhold undermineres, hvilket påvirker motivationen til at fortsætte, ”By contrast, a student’s sense of not belonging, of being out of place, leads to withdrawal from contact that further undermines motivation to persist (Walton & Cohen, 2007).” (Tinto, 2015, p. 5). Der refereres til studerende generelt, men det vil for studerende med psykiske trivselsproblemer som illustreret her, kunne opleves som en skærpene omstændighed.

I læringsfællesskaber indgår ofte aktiviteter, hvor studerende giver feedback på hinandens arbejde, eksempelvis respons på arbejdsopgaver i relation til projektarbejde. Peer-feedback stiller et implicit krav om, at man som studerende kan håndtere, at medstuderende og vejledere underkaster ens arbejde et kritisk, konstruktivt blik, somme tider i større fora. Men, har man det psykisk svært, kan det være vanskeligt at have overskud til at deltage i en sådan proces, især hvis man ikke er del af en gruppe, som samlet har ansvar for det producerede, men må stå alene i situationen:

*Når jeg så endelig får produceret noget, ... og folk så sidder og siger – ’jamen, det dér, det er forkert’, eller ..., ’sådan vil jeg ikke have gjort’. Og ..., det bliver bare meget personligt. ... jeg oplever det i hvert fald, som ... et personligt angreb, og det ved jeg 100% godt, det er ikke dét, der er tiltænkt. Men fordi jeg har det, som jeg har det, så bliver det dét.*

Situationen påvirker den studerendes oplevelse af troen på egen evne til at lykkes med opgaven alene. Svækkes oplevelsen af self-efficacy kan det få negativ indflydelse på den studerendes vilje og lyst til at fortsætte studiet, hvilket er tilfældet med denne studerende, ”...self-efficacy is the foundation upon which student persistence is built.” (Tinto, 2015, p. 4).

Studieskift kan medføre særlige problemstillinger i forhold til at gennemskue gældende normer og acceptabel adfærd på den nye uddannelse og få adgang til at deltage. Studerende kan således tidligt opleve at blive ekskluderet af læringsfællesskabet:

*Jeg fik at vide, at jeg skulle møde op til gruppedannelse.... Det gjorde jeg, og jeg fandt også sammen med nogle, hvor vi aftalte at arbejde sammen... .. Men så fandt jeg ud af, at de andre skrev sammen på FB, og lige pludselig var jeg ikke med i gruppen? Jeg forstår ikke, hvad der skete?...*

Forhandlingerne i den fysiske gruppedannelsesproces, som den studerende havde opfattet som afsluttet med en fast aftale, er tilsyneladende fortsat i et virtuelt rum, som den studerende ikke var inviteret ind i. De i udgangspunktet klare institutionelle regler for gruppedannelsesprocessen, som noget der skulle foregå på et bestemt tidspunkt et bestemt sted, er alligevel ikke absolutte, og processen forekommer uigennemsigtig for den studerende, der har gennemført tidligere semestre på et andet universitet, og således ikke er bekendt med de uskrevne rammer for processen, det fælles repertoire.

Men der ses også positive resultater af et studieskift. Nogle studerende oplever at droppe ud af flere uddannelser - for herefter at komme ind på en uddannelse med et miljø, der er imødekommende, åbent og inkluderende:

*Jeg er nu på en uddannelse, hvor jeg oplever at blive lukket ind og lyttet til i de forskellige grupper.*

Denne studerende er på sin tredje uddannelse - og oplever for første gang at være en del af læringsfællesskabet og blive anerkendt som et fuldgældigt medlem, der bidrager aktivt til fællesskabets arbejde, hvilket understøtter oplevelsen af self-efficacy og styrker den studerendes motivation og vedholdenhed.

Men deltagelse i et læringsfællesskab kan i sig selv medføre psykosociale problemer. I en projektgruppe opleves samarbejdet at fungere så dårligt, at en studerende ser sig nødsaget til at søge hjælp hos gruppens vejleder:



*Grupperarbejdet gik slet ikke, der var en i gruppen som ikke var særlig dygtig og også havde en diagnose... han var hele tiden aggressiv over for mig... Jeg talte med vejlederen om det, men vedkommende dukkede aldrig op. Til sidst blev jeg syg af det... jeg kunne ikke sove om natten, og efter at jeg ikke havde sovet i mange nætter, tog jeg kontakt til Studenterrådgivningen, som sørgede for, at jeg blev indlagt.*

Den studerendes forsøg på at løse problemet ved at inddrage vejlederen som mægler, blev ikke fulgt op af vejlederen, og den studerende oplevede ingen støtte fra uddannelsen. Konsekvensen blev, at den studerendes mistrivsel forværredes med indlæggelse til følge, og den studerende holder nu pause fra studiet. Det institutionelle svigt, med vejlederens manglende reaktion bryder den oplevelse af tilhørsforhold, der kunne medvirke til at motivere den studerende til at fortsætte studiet (Tinto, 2015, p. 5).

I modsætning hertil kan andre opleve, at der er en person på uddannelsen, der på det rette tidspunkt, er parat til at hjælpe vedkommende videre – og dermed til den hjælp, der er behov for:

*... der var den søde underviser, der gjorde alt, hvad vedkommende kunne for at hjælpe mig... og det hjalp mig rigtig meget.”*

Denne undervisers personlige engagement kan på en og samme tid forstås som – og opleves af den studerende som - et udtryk for et bredere institutionelt engagement i og interesse for at understøtte den studerendes tilhørsforhold til institutionen/studiet, hvilket bidrager til den studerendes motivation til at fortsætte trods problemer (Tinto, 2015, p. 5).

Kollaborative læringsfællesskaber kan således rumme en række udfordringer for studerende med trivselsproblemer. Den emotionelle og psykiske dimension i læring og uddannelse må ikke underkendes, og et gruppe- og fællesskabsorienteret studiemiljø kan forstærke trivselsproblemer gennem social og faglig udgrænsning, manglende deltagelsesbaner, eksklusionsoplevelser og oplevelsen af ikke at passe ind i forhold til normen – som deltager i et fællesskab.

### **Kan udfordringerne håndteres i læringsfællesskaber?**

At være studerende er ofte forbundet med angstelse, tvivl og usikkerhed (Barnett, 2007), og generelt vil studerende bare gerne være i stand til at kunne håndtere og gennemføre deres uddannelse (Tinto, 2015). Motivation understøttes, som nævnt, af oplevelse af self-efficacy, følelse af tilhørsforhold og opfattelse af curriculum/pensum, hvor især de to første forhold ses udfordret i ovennævnte



eksempler. Der er et grundlæggende problem i at skulle arbejde alene i et kollaborativt læringsfællesskab, hvis det ikke understøttes af et institutionelt engagement, repræsenteret ved vejlederes og underviseres interesse i og støtte til studerende generelt og specifikt til studerende med trivselsproblemer. I forhold til de nævnte eksempler vil institutionen skulle tilstræbe at skabe et inkluderende studiemiljø, støtte studerende i at skabe gennemsigtige og rimelige gruppedannelsesprocesser, være opmærksom på at åbne fællesskabsmuligheder for nye studerende og for studerende, der stået udenfor, samt være opmærksom på de potentielt følsomme aspekter ved fælles læreprocesser, eksempelvis i feedback-arrangementer.

Et inkluderende studiemiljø omkring undervisningsaktiviteter kan understøttes gennem forskellige elementer af co-creative processer (Bovill et al, 2016) og have afsmittende effekt på værdien af læringsfællesskaber. Gennem et institutionelt engagement kan skabes en oplevelse af praksisfællesskab på et hold, således at gensidig forpligtelse til at understøtte hinandens læreprocesser rækker ud over et projektgruppe-afgrænset fællesskab og omfatter hele holdet. Det kan eksempelvis foregå via korterevarende samarbejde mellem underviser og mindre grupper af studerende om udvælgelse og planlægning af undervisningselementer, samarbejde mellem mindre grupper af studerende om at forberede og holde oplæg, undervisningsøvelser og lignende, hvor alle studerende er involveret med forskellige funktioner.

Mindre grupper, der sammensættes i forskellige konstellationer med ansvarsopgaver for hinanden og over for resten af holdet, kan dels give studerende oplevelser af tilhørsforhold til såvel holdet som til uddannelsen/institutionen, dels øge de studerendes kendskab til hinanden, styrke den sociale sammenhængskraft og skabe deltagerbaner. Underviseren kan som medierende faktor i processerne have for øje og understøtte, at studerende, der mistrives, ikke overvældes og får forhandlet rimelige vilkår i samarbejdsrelationerne. Oplevelser af både at kunne deltage og bidrage konstruktivt, kan for alle studerende styrke følelsen af at kunne klare sig på uddannelsen. Underviserens tilgængelighed kan forebygge problemer som følge af manglende viden om og forståelse af uddannelsens mål og metoder (Tinto, 2015).

At et inkluderende læringsfællesskab skal kunne lade sig gøre forudsætter, at der er en åbenhed og forståelse af de psykosociale problemer, studerende kan opleve. Men da der stadig er megen tabuisering og stigmatisering omkring feltet, og der ofte er tale om meget følsomme forhold for den enkelte, kan det være vanskeligt for undervisere og vejledere at opdage studerende med problemer.

Endvidere forudsætter det interesse, åbenhed og villighed fra underviser og institution til at arbejde med undervisningsformer, der i et vist omfang afgiver kontrol over dele af undervisningen samt forudsætter andre roller for underviser og studerende. Samtidig er det på ingen måde en universalløsning: det løser ikke

problemet for studerende med social angst, ligesom de ofte mere ukendte og uforudsigelige elementer i sådanne tiltag kan forekomme mere udfordrende end traditionelle undervisningsformer som forelæsning og holdundervisning. Alligevel er der tale om tiltag, der bringer underviseren tættere på den studerende, samtidig med at de imødekommer en del studerendes ønsker til udvikling af undervisningen på videregående uddannelser. At skabe gode pædagogiske rammer og inkluderende studiemiljøer for studerende med mistriivsel i kollaborative læringsfællesskaber vil være et problem, der hele tiden må arbejdes med fra institutionens side. Studielivsprojektet viser, at mange studerende arbejder hårdt for at holde fast i studiet (Christensen & Kristiansen, 2020), men har behov for en særlig bevågenhed.

## Konklusion

Kollaborative læringsfællesskaber rummer idéelt set muligheder for at understøtte studerendes motivation til at holde ud og holde ved deres uddannelse, gennem oplevelser af self-efficacy og tilhørsforhold – og ved i fællesskab (i grupper og med vejleder) at kunne meningsforhandle om uddannelsesopgaverne, projektarbejdets mål og mening. For studerende, der mistrives, ser det dog ud til, at det kollaborative aspekt kan øge oplevelser af mistriivsel, gennem eksklusion af fællesskabet og manglende veje ind i det, og 'aleneheden' bliver både meget synlig og emotionelt udfordrende, fordi det står i kontrast til normen om det kollektive læringsfællesskab.

Institutionens ansvar for at skabe et socialt, inkluderende fagligt studiemiljø kan synes overladt til det kollektive læringsfællesskab, men som nævnt indledningsvist er det vigtigt, at arbejdet med at skabe social integration i kombination med det faglige arbejde ikke blot overlades til de studerende (Qvortrup et al, 2018). At understøtte disse processer og skabe muligheder for, at studerende oplever undervisere som tilgængelige (Hermann et al (2012), kan ske gennem co-creative tiltag i relation til eksempelvis undervisningsplanlægning og gennemførelse. Dette kan gennem regulerede aktiviteter give oplevelser af tilhørsforhold og self-efficacy og tilbyde deltagelsesbaner ind i læringsfællesskaber for studerende i en sårbar position – men kan så byde på andre udfordringer for denne gruppe af studerende. Den endegyldige pædagogiske løsning på dette i videregående uddannelse er ikke fundet – men et første skridt må være at gøre opmærksom på problemet.

**Lone Krogh er lektor ved Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet**

**Annie Aarup Jensen er ph.d. og lektor ved Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet**

## Referencer

- Bager, A. & Hermann, K.J. (2013). ”Du skal ikke stikke næsen for langt frem”: Et studie af normer for deltagelse og forberedelse blandt førsteårsstuderende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 8, nr. 15. 2013. 36-46.
- Bang, J. & Dalsgaard, C. (2005). Samarbejde – Kooperation eller Collaboration? *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*, 2. årgang, nr. 5, 2005
- Baik, C., Larcombe, W. & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective, *Higher Education Research & Development*, 38:4, 674-687
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. (3rd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L. & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education* 71(2), 195-208
- Christensen, A.B. & Kristiansen, M.H. (2020) ”Jeg ser det som et ekstra job, jeg har” – studerendes ekstra-arbejde med at håndtere egne psykosociale vanskeligheder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, dette nr.
- Christensen, G. (2013). *En undersøgelse af subjektiveringsmekanismer i gruppe- og projektarbejde på universitetsniveau*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- De Graaf, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *Int. J. Engng Ed.* Vol. 19, No. 5, pp. 657±662.
- Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M., Obel, C., Sandbæk, A., & Nielsen, A.T. (2014). *Børn og unges mentale helbred. Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. Vidensråd for Forebyggelse.
- Hermann, K.J., Jensen, T.K., & Lassen, B. (2012). Hvilke faktorer i studiemiljøet fremmer trivsel? - En analyse på baggrund af svar fra 11401 studerende ved Aarhus Universitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang 7, nr. 13. 2012. 1-13.
- Jensen A.A. & Krogh, L. (2017). Re-thinking Curriculum for 21<sup>st</sup>-Century Learners: Examining the Advantages and Disadvantages for Adding Co-creative Aspects to Problem-Based-Learning. In Chemi T. & L. Krogh (eds.). *Co-Creation in Higher Education. Students and Educators Preparing Creatively and Collaboratively to the Challenge of the Future*. Sense Publishers.

- Keldorff, S. (1996). Tæt på en gruppe. En projektgruppes besvær og succés. Édition Edupax.
- Larsen, L., Weber, S. & Wulf-Andersen (2020). Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, dette nr.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, A., Smith, E., Lykkegaard, E. & Rasmussen, F. (2018). Studiemiljø og frafald på videregående uddannelser: Betydningen af undervisning, faglig identifikation og social integration. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*. Årgang13, nr. 25. 151-178.
- Sørensen, N.U., Pless M., Katznelson, N. & Nielsen, M. L. (2017). Picture Perfect: Præstationsorienteringer blandt unge i forskellige ungdomslivskontekster. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 17(2), 27-48. [2].
- Tinto, V. (2015). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 0(0) 1–16. Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, Identity*. Cambridge University Press.
- Willig, R. (2013). *Kritikkens u-vending: En diagnose fra forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ulriksen, L. (2004). Den implicite studerende. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (3)