

Tema:

Masseuniversitetets udfordringer – studerendes vej ind i fagligheden

D Dansk
U Universitetspædagogisk
T Tidsskrift

Årgang 10 Nummer 18/2015

Indhold

Leder: Dansk universitetspædagogik frem i lyset <i>Kim Jesper Herrmann</i>	3
”Er jeg akademiker nok?” – studenterkampe om legitim uddannelseskultur <i>Karin Højberg, Marie Martinussen</i>	7
Specialestuderendes læringsudfordringer i vejledningen – nudging som handlemulighed <i>Hanne Nexø Jensen, Christina Juul Jensen</i>	25
Mere undervisning, større studieintensitet? En multilevelanalyse af 7.917 studerendes tidsforbrug <i>Kim Jesper Herrmann, Anna Bager-Elsborg, Inger Borch Hansen, Rasmus Nielsen</i>	35
En sammenlignende undersøgelse af praktikforløb og færdighedstræning i tre videregående uddannelser <i>Anne Mette Mørcke, Kristian Raun Thomsen, Jette Henriksen, Ole Lund, Mette Krogh Christensen</i>	51
Håndværk og visioner: designfaglighed på humaniora <i>Francesco Caviglia, Christian Dalsgaard, Palle Nørgaard</i>	66
EFFEKTIV HOLDUNDERVISNING En håndbog for nye undervisere på universitetsniveau <i>Anmeldelse af Anne Skov Jensen</i>	78

Dansk universitetspædagogik frem i lyset

Kim Jesper Herrmann, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet, ansvarshavende redaktør for Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift.

Den 24. november 2014 barslede Kvalitetsudvalget med rapporten *Høje mål – fremragende undervisning i videregående uddannelser*. Den omfattende rapport på 174 sider og flere hundrede siders bilag sammenfattes i otte overordnede anbefalinger, der vedrører så forskellige emner som studieintensitet, regulering og ansvarsplacering, relevans og kvalitet, censorinstitution og optagelsessystem. Det er endnu uvist, hvorvidt anbefalingerne vil udmønte sig i konkret regulering og lovgivning, men sikkert er det, at rapporten kommer til at sætte dagsordenen for offentlig debat og politisk beslutningstagning de næste år frem.

Fra et universitetspædagogisk synspunkt er valget af teori- og analyseramme interessant. Udvalget har valgt den amerikanske 'student engagement'-litteratur som teoretisk ramme, og empirisk danner de amerikanske spørgeskemaer NSSE og FSSE afsæt for dataindsamlingen blandt danske undervisere og studerende. Til gengæld har udvalget – når man ser bort fra en række cases fra danske videregående uddannelser – kun i begrænset grad fundet inspiration i dansk universitetspædagogisk forskning. På rapportens side 44 begrundes valget af fortrinsvis amerikansk forskning med, at der nok findes dansk universitetspædagogisk forskning, men at "[i] modsætning til den omfattende internationale litteratur er omfanget af systematisk, tværgående viden og data om de videregående uddannelser i dansk kontekst relativt sparsom." (Kvalitetsudvalget, 2014:44).

Hvad enten man er enig i sidstnævnte vurdering eller ej: Udvalgets sparsomme anvendelse af dansk forskning i universitetspædagogik er en kærkommen anledning til at reflektere over, hvad der er Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrifts rolle, og ikke mindst, hvad der skal til for at fremme kendskabet til dansk universitetspædagogisk forskning og praksis.

Målgrupper og formål

Formålet med Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift er at være publiceringskanal for dansk universitetspædagogisk forskning og praksis, og tidsskriftets raison d'être kan sammenfattes i fire hovedpunkter:

- i. at henvende sig til *undervisere* med henblik på at fremme studenterrettet undervisning på danske universiteter,
- ii. at henvende sig til universitetspædagogiske *forskere* med henblik på fortsat udvikling af forskningsfeltets teori, empiri og metode,
- iii. at henvende sig til *undervisningsudviklere* for bedst muligt at støtte varetagelsen af pædagogisk kompetenceudvikling på danske universiteter, og endelig,
- iv. at henvende sig til ledere og *beslutningstagere* med henblik på at sikre, at beslutninger af betydning for varetagelse af uddannelse på danske universiteter træffes på det bedst mulige grundlag, teoretisk såvel som empirisk.

Forskning og politik

Politiske beslutninger, uanset om de træffes i Folketinget, ministerier, universitetsledelser, dekanater eller studienævn, er influeret af aktørernes interesser og virkelighedsopfattelser. Hvordan aktørerne mener verden er, og hvordan aktørerne mener verden bør være. Det er ikke forskningens opgave at træffe politiske eller normative valg (Weber, 2000), og det er derfor heller ikke DUT's opgave at agere politisk. Dette betyder dog ikke, at universitetspædagogiske forskere og praktikere skal afholde sig fra at undersøge, diskutere og forholde sig kritisk og konstruktivt til politiske beslutninger og grundlaget for disse.

Et eksempel: Kvalitetsudvalget anbefaler, at man systematisk indsamler data om uddannelsernes kvalitet og relevans, fx ved at gennemføre tilbagevendende spørgeskemaundersøgelser blandt studerende og helst ved brug af spørgeskemaer, som kan sammenlignes med udenlandske (i dette tilfælde amerikanske) skemaer. Præmisserne for anbefalingen er altså, at universitetsuddannelser bør være (erhvervs)relevante, at studerende er i stand til at bedømme, om dette er tilfældet, og at det er meningsfuldt at sammenligne overordnede målsætninger for henholdsvis de amerikanske og de danske systemer for videregående uddannelse. Sådanne præmisser kan og bør dansk universitetspædagogisk forskning undersøge, diskutere og forholde sig kritisk og konstruktivt til. Derfor er det også en skam, at dansk universitetspædagogisk forskning ikke i højere grad er lagt til grund for konklusionerne i Kvalitetsudvalgets nyeste rapport.

Fremme kendskabet til feltet

Når dette er sagt, er der alligevel grund til at glædes over rapporten og det, vi kan lære af den.

For det første er der grund til at glæde sig over, at rapporten sætter fokus på helt centrale emner så som i) sikring af nødvendige beføjelser og ansvar til studieledere, ii) en formel og reel sidestilling af undervisnings- og forskningskompetencer ved ansættelser, iii) et større fokus på de studerendes læring og engagement i studierne, iv) et større fokus på at tilrettelægge undervisning, som motiverer de studerende til at engagere sig i deres studier, fx gennem en øget grad af underviserkontakt, feedback og brug af IT i undervisningen. Alt sammen emner, som har stor universitetspædagogisk relevans og interesse.

For det andet er rapporten en oplagt kilde for de næste mange års universitetspædagogiske forskning. For bare at nævne nogle få eksempler på mulige forskningsspørgsmål: Er der belæg for at antage en sammenhæng mellem læringsudbytte og tid brugt på studier? Hvad må antages at være konsekvensen, hvis anbefalingen om at ophæve kravet om ekstern censur ved en tredjedel af eksaminerne ophæves? Hvor valide er resultaterne af de amerikanske NSSE FSSE i en dansk kontekst? Hvordan ser danske undervisere og studieledere på de såkaldte 'graduate attributes', dvs. de færdige kandidaters kompetencer? Er det overhovedet muligt at udvikle valide indikatorer på kvalitet i uddannelserne, og hvilke afledte konsekvenser (positive som negative) kan forventes, hvis man indfører en systematisk monitorering af disse? I det hele taget bygger Kvalitetsudvalgets rapport på en række forudsætninger, som det vil være interessant at få efterprøvet og diskuteret ud fra universitetspædagogisk teori og empiri.

For det tredje er rapporten en vigtig påmindelse om, at publicering i et videnskabeligt tidsskrift er en nødvendig men ikke tilstrækkelig forudsætning for at sikre den fornødne opmærksomhed på den nyeste viden om dansk universitetspædagogik. Selve publiceringen i et videnskabeligt tidsskrift sikrer arbejdet en videnskabelig legitimitet og kvalitet i og med, at det har gennemgået en fagfællebedømmelse, men hvad angår selve formidlingen af forskningen, er der flere kanaler til rådighed. Lad der derfor lyde en stærk opfordring til at dele egne og kollegers forskning og praksisbeskrivelser. Gennem mails til centralt placerede beslutningstagere, gennem kronikker og analyser i landsdækkende aviser, gennem interview med interesserede journalister, gennem opdateringer og links på de sociale medier.

Dansk universitetspædagogik har fortjent at komme frem i lyset. Lad os hjælpe hinanden med at skabe og formidle forskning af høj kvalitet, der vedrører aktuelle problemstillinger inden for dansk universitetspædagogik.

God skrivelyst.

Litteratur

Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser ("Kvalitetsudvalget"). (2014). *Høje mål – fremragende undervisning i videregående uddannelser*. Analyserapport. Kan hentes på www.ufm.dk/kvalitetsudvalget.

Weber, M. (2000). "Samfundsvitenskapenes «objektivitet»". I: M. Weber ([1922] 2000): *Makt og byråkrati : essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier; utvalg og innledning ved Egil Fivelstad ; oversatt av Dag Østerberg*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

”Er jeg akademiker nok?”

– studenterkampe om legitim

uddannelseskultur

Karin Højberg, lektor, ph.d., Aalborg Universitet København, Institut for Læring og Filosofi.

Marie Martinussen, adjunkt, ph.d., Aalborg Universitet København, Institut for Læring og Filosofi.

Reviewet artikel

Siden anden verdenskrig er antallet af studerende på videregående uddannelser øget dramatisk. Som noget nyt har også professionsbachelorer adgang til visse af universiteternes kandidatuddannelser. Dette gælder således for kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet, hvor denne artikels empiri er genereret fra. Artiklen fremlægger resultaterne af en undersøgelse af, hvordan studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde må kæmpe om at definere sig selv og medstuderende som akademikere. Artiklens hovedbegreber er taget fra Pierre Bourdieus praktikteori (Bourdieu, 1996; 1997). Det empiriske materiale består af interviews med otte studerende fra samme årgang på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser. Materialet er bearbejdet ud fra et Bourdieuinspireret, relationelt blik og er kondenseret ned til fremtrædende træk ved forskelligartede strategier.

Artiklen viser eksempler på fire studiestrategier, der relaterer sig til, hvordan man som studerende forholder sig til det at arbejde ”akademisk”: En oprørsstrategi der går mod forestillingen om den dominerende universitetskultur; en strategi der i udgangspunktet ønsker at inkludere og anerkende andre strategier, men med en oplevelse af at motivationen gradvist forsvinder; en strategi hvor den studerende aktivt afviser og undgår samarbejde med studerende med bestemte uddannelsesbaggrunde, og endelig en kulturelt opadgående strategi der gradvis er lykkedes med at aflæse den ”akademiske kode”.

Introduktion og baggrund

I Danmark er uddannelse gratis, og lige adgang til uddannelsessystemet er og har været en grundpille i den socialdemokratiske velfærdsstatsmodel (Esping-Andersen, 1990). Denne uddannelsespolitik har været baseret på et ønske om demokratisering og udjævning af klasseforskelle ved ikke at gøre økonomiske ressourcer til en betingelse for at få adgang til uddannelse (Thomsen et al., 2013). I dag spiller uddannelse en særlig rolle, idet produktion af viden betragtes som en vare, der indgår i konkurrencen om goderne på det globale marked (se fx Pedersen, 2010). Som konsekvens heraf er antallet af studerende ved de videregående uddannelser steget siden 2. verdenskrig. Over de sidste 60 år er antallet af studerende tidoblet, og antallet af studiepladser for 20-årige er fordoblet siden 1979 (Thomsen et al., 2013). Presset på de videregående uddannelser ses også længere nede i uddannelsessystemet. I 1960 fik kun 7% af en ungdomsårgang en gymnasial uddannelse, i 2011 var tallet 65% (Hune, 2013). Som følge heraf udgør en stor del af studenterpopulationen studerende, som kommer fra ikkeuddannelsesvante hjem. Denne gruppe af studerende har bl.a. Aalborg Universitet (AAU) gjort en dyd ud af at målrette sine aktiviteter mod (Sørensen, 2014). Samtidig med det øgede indtag er det løbende blevet diskuteret, hvorvidt de mange flere dimittender er overuddannede, og om kvaliteten er faldende, og især har arbejdsløsheden blandt humanister været problematiseret.¹ Alligevel gælder den siddende regerings opstillede mål for uddannelse fortsat: 60% af en ungdomsårgang forventes at gennemføre en videregående uddannelse med udgangen af 2020; heraf forventes 25% at gennemføre en lang videregående uddannelse (Regeringen, 2011). Bologna-deklarationen², som tilstræber ensartethed og gennemsigtighed og ikke mindst mobilitet på mellemstatsligt, europæisk niveau, har gjort det nemmere for studerende med forskellige bacheloruddannelser også i nationalt regi at gå videre i uddannelsessystemet. I dag går et stort antal professionsbachelorere videre i uddannelsessystemet på kandidatniveau, selvom der også udbydes forskellige former for suppleringsforløb for denne gruppe bachelorer som indgang til fx visse pædagogikfaglige kandidatuddannelser.³ Vi har derfor ønsket at undersøge nærmere, hvordan

¹ Se fx dimensioneringsforslaget fra Uddannelses- og Forskningsministeriet.

<http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/politiske-indsatsomrader/dimensionering> [tilgået den 8.12.2014]

² Bologna-processen er betegnelsen for et mellemstatsligt europæisk samarbejde om at skabe et fælles rum for videregående uddannelser i Europa. Baggrunden for processen er Bologna-deklarationen, der blev vedtaget i juni 1999 af undervisningsministre fra i alt 29 europæiske lande. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [tilgået den 8.12.2013].

³ Adgangskravene til pædagogikfaglige uddannelser på fx AAU, SDU, RUC og AU kan findes på følgende links: <http://www.studieguide.aau.dk/uddannelser/kandidat/33491/soeg-optagelse-se-adgangskrav/>; http://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/uploads/afgoerelser/Afg_relsesbrev-og-rapport-SDU-KA-i-paedagogik.pdf; <http://www.ruc.dk/uddannelse/kandidat/optagelse-kandidat/adgangskrav-til-kandidatfag/>; <http://edu.au.dk/uddannelse/kandidatuddannelser/omkandidatuddannelserpaadpu/>

studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde gør sig gældende som studerende på et universitet. Det er i denne kontekst, vi taler om studenterkampe, som vi også ser som studiestrategier.

Vores ærinde er ikke at give stemme til hverken for eller imod masseuddannelse, men i stedet at bidrage med viden om konsekvenserne af den førte uddannelsespolitik og dens indvirkning på de studerende.

Denne artikels perspektiv på uddannelsessystemet lægger sig primært op ad forskning, der undersøger uddannelsesinstitutioner, deres selektionsmekanismer og implicite forskelssættende faktorer. Inspirationen kan føres tilbage til Bourdieu og Passerons *Reproduktionen*, og i dansk sammenhæng ovenfor nævnte Thomsen (2008), Thomsen et al. (2013) og desuden fx Ulriksen (2004), Bauer et al. (1993), Bernstein (2001). I disse arbejder vises bl.a., hvordan sociale forskelle produceres og reproduceres i uddannelsessystemet. Artiklens fokus er hovedsageligt på mikro- og mesoniveau, dvs. på de studerendes måder at være på i universitetsverdenen. Vores bidrag til dette forskningsfelt om ulighed i uddannelse er, at vi tager fænomenet omkring rekruttering af både professionsbachelor og universitetsbachelor til kandidatuddannelser i Danmark op og ser på, hvilke implikationer det har for de forskellige studerende og for uddannelseskulturen.

Det analytiske arbejde bliver at konstruere den symbolske værditilskrivning af måder at være studerende på i uddannelseskulturen og identificere de symbolske grænsedragninger mellem, hvad der er legitim og illegitim kulturel praksis. Måden at identificere gennemslagskraften af disse symbolske grænser mellem legitim og illegitim kulturel praksis – eller eksistensen af en legitim kultur – er at sætte fokus på de kampe, der foregår mellem medlemmer af en kulturel gruppe. Kort sagt, en kamp om definitionsretten over, hvad der er virkeligheden. Viden om disse kampe får vi gennem vores interview. Analysearbejdet i artiklen bygger på Lamont & Molnár's (2002) forståelse af symbolske grænsedragninger, der beskriver symbolske grænser således:

“Symbolic boundaries are conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even time and space. They are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality. Examining them allows us to capture the dynamic dimensions of social relations, as groups compete in the production, diffusion, and institutionalization of alternative systems and principles of classifications.” (Lamont & Molnár, 2002:168).

Overordnet har vi betragtet vores undersøgelsesgenstand, kandidatstuderende, med et relationelt blik inspireret af Bourdieus praktikteori (Bourdieu, 1998a). Bourdieus teoretiske arbejder bygger på en konstruktion af, hvordan vi kan bedrive social videnskab og sige noget om den virkelighed, vi studerer, uden at vælge mellem et fokus på enten individ eller samfund, subjektet eller objektet, fordi virkeligheden ligger i relationerne. Det, der eksisterer i den sociale verden, er relationer – ikke kun interaktioner og kommunikative forhandlinger mellem agenter, men derimod objektive, rekonstruerbare forskelsrelationer, der er blevet virkelige ud fra den spænding, der ligger i, at noget tilskrives, anerkendes og miskendes som havende mere værdi end andet. Det vil sige, at en kandidatstuderendes holdninger og normer til det at studere og gøre sig gældende på et universitetsstudium må ses i relation til andres ditto, der kunne være mulige, men som ikke kom til syne.

I de studerendes kroppe er der fra tidligste barndom til ungdoms- og/eller voksenlivet inkorporeret erfaringer og værditilskrivninger, som giver potentielle muligheder for handlen, og som aktiveres, når den studerende møder uddannelseskulturen. Ved at lægge vægt på potentielle muligheder er der således ikke tale om deterministiske og kausale årsagssammenhænge, der bringes til udtryk i de studerendes udsagn og handlinger. Bourdieu kalder det *“den duale proces af internalisering af eksterne og eksternalisering af interne”* (Bourdieu, 1998b:72).

På denne måde internaliseres og socialiseres de objektive strukturer i subjektet, hvor igennem strukturerne produceres og reproduceres. Dette forhold beskrives af Bourdieu i habitusbegrebet (Bourdieu, 2007:94). I artiklen arbejdes der imidlertid med et amputeret habitusbegreb, som ikke involverer et dispositionsbegreb, da der ikke i analysen eller i det empiriske materiale har været en interesse i at søge forklaringer i den sociale bagage, som de studerende har med sig fra deres opvækst i familien. Dette er en atypisk måde at gribe en Bourdieuinspireret analyse an på. Forståelsen af studerende som havende dispositionelle baggrundsvARIABLE med sig i deres habitus er dog stadig en teoretisk forståelse men et forhold, der ikke forfølges analytisk.⁴

Det er gennem kroppen, mennesket erfarer. Kroppen er subjektets umiddelbare objekt, og ud fra en ontologisk vinkel bliver det førbevidste af stor betydning for at forstå subjektet og dets handlinger. I dette perspektiv er subjektet ikke fuldt ud bevidst om sine handlinger, men er underlagt sin egen kropslige involvering i verden, en involvering, som er mindre erkendt, da den netop erkendes gennem en krop (Callewaert, 1997:34ff.). Dette blik på subjektet som ikkeintentionelt ligger til grund for strategibegrebet i denne artikel: strategierne skal forstås som ikkeintentionelle og førbevidste.

⁴ Se evt. Gammelby (2013:49) for uddybning af ‘et amputeret habitusbegreb’.

Empiriske data, metode, analytiske snit og konstruktioner

Undersøgelsen bag denne artikel er baseret på et empirisk datamateriale indsamlet gennem interview med 8. semester-studerende på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser, AAU, København. Vores egen relation til undersøgelsesgenstanden (de studerende) er, at vi er undervisere på uddannelsen. På denne måde har vi selv hverdagserfaringer med, at de studerende gør sig gældende på forskellig vis på studiet. Vi har sikret os, at de interviewede studerende ikke efterfølgende får os som vejledere. Der er som nævnt ikke anvendt finmaskede baggrundsvariable til at konstruere habitus⁵, men der er overvejende fokuseret på uddannelsesbaggrund og de dynamikker, disse forskelligheder har produceret. Vi har med baggrund i dette blik været inspireret af dels Thomsen (2008), dels Thomsen et al. (2013), som, udover at arbejde med socioøkonomiske og -kulturelle variable på makroniveau, også får produceret viden om mikrosociologiske bevæggrunde og universitetsstuderendes præferencer, valg/fravalg og måder at indgå i studiemiljøer på. Dog finder vi ikke, som disse undersøgelser, vores forklaringer i de makrosociologiske strukturer og de studerendes socioøkonomiske baggrunde. Forklaringerne finder vi på mesoniveau, hvorved vi adskiller os fra Thomsen, idet vores fokusering er på de studerendes møde med uddannelseskulturen i universitetssammenhæng og deres indbyrdes kampe om og i uddannelseskulturen og deres strategier. Argumentationen for at gøre dette hentes primært fra Lamont & Lareau (1988), der pointerer, at man kan identificere subtile skift i Bourdieus analyser mellem de forskellige måder at betragte kulturel kapital på, og at der er forskellige former for kulturel kapital i spil, der spænder fra holdninger til præferencer, adfærd og goder. Lamont (2010) nævner fx 'tidligere akademisk kultur' som værende markør for en uformel akademisk standard, men som ikke i sig selv kan udgøre en indikator for klasseposition, fordi den ikke er klassekarakteristisk. Ligeså kan uddannelsesniveau ikke være indikator for den dominerende klassekultur, da det er en kontinuerlig variabel, som gælder alle medlemmer af alle klasser i samfundet.

På denne måde gør Lamont & Lareau (1988) op med tænkningen fra Bourdieu om, at det er de dominerende klassers kultur, der i alle tilfælde kan tilskrives som den legitime kultur i forskellige kulturelle og institutionelle kontekster. Dette åbner op for en ny tænkning omkring Bourdieus teori og måden at kunne operationalisere hans begreber på og arbejde med dem analytisk. Analytisk giver det mulighed for, at menneskelig handlen i mindre omfang skal forstås og forklares ud fra større sociale makrovariable.

⁵ Habitus (eller det amputerede habitusbegreb) konstrueres ikke analytisk, men skal i højere grad læses som en teoretisk baggrundsforståelse. Derimod konstrueres studerendes studiestrategier.

Vi har interviewet otte forskellige studerende på uddannelsen. Herudfra viser vi eksempler på fire studerendes studiestrategier. Strategierne er empirisk genererede men samtidig teoretisk informerede, hvor vi i særlig grad har trukket på det relationelle perspektiv. Ifølge Bourdieu er alle symbolske systemer opbygget efter både en dikotomitænkning (mand/kvinde; ude/inde; lys/mørke; hård/blød, etc.) og efter, om visse agenter er indbefattede eller udelukkede. Derved har de symbolske systemer en (politisk) funktion som inkluderende og ekskluderende, associerende og dissocierende, integrerende og distingverende (Callewaert, 1998). De symbolske systemer er derfor ikke kun en måde at ordne verden på, men de har samtidig den funktion at klassificere virkeligheden – en kulturelt vilkårlig, men systematisk måde at kategorisere på.

De fire eksempler på studiestrategier er udvalgt på baggrund af, at de positionerer sig og positioneres i uddannelseskulturen set som et felt med indbyrdes store afstande. Det vil sige, at de er udvalgt ud fra, at de i et relationelt perspektiv fremstår som ekstremer i det symbolske system. De øvrige fire studiestrategier indeholder flere fælles træk på tværs af de fire ekstreme studiestrategier. Ved at udvælge de fire ekstreme studiestrategier har vi kunnet konstruere et tydeligere mønster, dvs. tydeligere forskelsrelationer mellem de forskellige studerendes studiestrategier. Argumentet for at fremhæve de fire ekstreme strategier fremfor de i alt otte strategier er, at de øvrige fire strategier fremstår for konturløst og dermed for indistinkt.

I interviewene har vi fået viden om, hvordan de studerende forholder sig til uddannelsen, undervisningen, det faglige indhold, sig selv og hinanden. Tematikkerne i interviewene har primært kredset om uddannelsen og overgangen mellem bachelor- og kandidatuddannelse, undervisningsformer, projektskrivning, det faglige indhold, barrierer eller problemer ved at være studerende, det sociale liv på uddannelsen, om deres fritidsinteresser og studie/erhvervsarbejde.

Fund

Oprørsstrategien

Sara er uddannet lærer. Hun har arbejdet som lærer i tre år og har “fået lyst til at læse videre”. Hun bor i kollektiv og synger i sin fritid i et “improvisationskor”. Sara lægger meget vægt på det sociale element i projektarbejdet og har prøvet at arbejde i to forskellige projektgrupper. Hun foretrækker at arbejde i den gruppe, hvor de alle er lidt usikre på, hvordan tingene skal gøres:

“Det var ligesom sjovere at være i den anden gruppe, hvor man ligesom ku’ ... opdage sammen ... I den her gruppe jeg har været i nu, der skal det være rent akademisk, man må slet ikke sige noget, hvis ikke man har empiri ... og faktiske beviser, jeg synes, det har været lidt sjovere at være sådan lidt mere... nu prøver vi ...”

Om det akademiske arbejde siger hun, at

"alt skal være 100 % underbygget, og man skal virkelig have belæg for alt, hvad man siger" ... "det skal være så "pænt": Jeg ville ønske, jeg havde været i et projekt, hvor vi ikke var helt så pæne. Vi har været meget pæne!" (Hun karikterer stemmeføringen med en "pæn" stemme).

I starten oplevede Sara, at *"det var en gave at få lov til at studere... det var fantastisk at få lov til at starte"*, men hun blev hurtigt overmandet af læsebyrden og af det at skulle sidde stille så længe. *"Hun gad godt have haft en bedre ballast, inden hun gik ind på studiet."* Særligt oplever hun videnskabsteori som en udfordring og foreslår *"et eller andet sommerkursus i ... videnskabsteori eller ..."*

"Der er i hvert fald ... rigtig mange af professionsbachelorerne, der har syntes, det har været rimeligt hardcore at starte på den der ... ja, 7. semester der, og ja, de krav, der blev stillet der, ikke rigtigt harmonerede med det, man kan ... har aldrig læst en primær tekst (griner lidt ...), har aldrig analyseret på den måde, og ... har aldrig indsamlet empiri, der er virkelig mange ting, der skal gøres for første gang."

Undervisningsformen var også en udfordring:

"Det var virkelig en voldsom start, efter man havde ... jeg havde jo ikke siddet til forelæsninger ... det har jeg nærmest aldrig gjort på lærerseminariet – kommet ud efter jeg har arbejdet i 3 år og så komme ud og sidde på en stol i 18 timer om ugen i 6 uger, og så ellers sidde derhjemme og læse. Det var rimelig voldsomt (griner)."

Sara føler helt klart, at der er noget, hun mangler:

"Altså det der teoretiske overblik, altså hvad vil det sige at være akademiker, altså sådan ... det har føltes som om, der var sådan et eller andet sort hul mellem det, 'nu skal I skrive et projekt på 7. semester' (remse-op-stemme), og der var det ligesom en nødvendighed, at man vidste nogle ting og man ... det føltes ligesom om, at der var et hul, at man manglede ligesom noget viden og nogle kompetencer og noget overblik."

Saras overordnede strategi er karakteriseret ved, at hun gør oprør mod de implicite krav om, at hun skal opgive sin praktiske tilgang til stoffet. Hun har følt sig meget provokeret af, at der er blevet holdt fast i en primært undersøgende tilgang til stoffet, og er blevet skuffet over, at det løsningsorienterede ikke har været det primære.

Hun fortæller om mødet med en intern censor:

"Der var sådan meget ... 'nej, nu er I akademiske, nu er I er ikke lærere mere ... , nu skal I være akademiske og sådan noget'. Det, syntes jeg, var lidt hårdt, for jeg prøvede sgu også at holde fast i ... hey, jeg har sgu også en faglighed, og jeg vil også have lov at bringe den ind, og jeg vil også have lov til at se det som en force og bruge de kvaliteter, jeg har med ... Ja, og så rammer det bare ned i alt det der med, om jeg er klog nok til at gå på universitetet, og er jeg god nok, er jeg akademiker nok, og som fylder rigtig meget i mit hoved... Det er også derfor, jeg bliver rigtig påvirket af det ..."

"Jeg ved godt, vi skal være akademiske og alt det der, men der må sgu være noget, ellers så skal vi jo bare noget andet, så skal vi jo ikke være her, hvis vi bare skal rebootes til at være akademikere ... hvis ikke det kan bruges til et eller andet, det vi kan."

Sara lægger afstand til dels den herskende akademiske kultur på uddannelsen, dels de af hendes medstuderende, der praktiserer akademiske dyder som at være 'pæn', 'kedelig', 'sidde stille' til forelæsninger og 'have belæg for alt, man udtaler sig om'. Hun holder fast i sin professionsbaggrund som havende en værdi – også i universitetskulturen – og forsøger at få sin udgave af, hvad der er uddannelseskulturel praksis legitimeret: i større omfang at få sin lærerfaglige baggrund anerkendt, at være social, at have det sjovt med at lave gruppearbejde og at praktisere anden form for undervisning end forelæsninger. Efter Sara har været til eksamen og fået karakteren 12, vælger hun at ophøre med uddannelsen. Hun har fået arbejde på en højskole som underviser.

Inkluderings- og anerkendende strategi

Rune har en bacheloruddannelse i Idræt fra AAU. Han ville gerne flytte til København og var ikke helt tilfreds med sit valg af Anvendt Filosofi, som han ville have brugt til at blive gymnasielærer. Rune dyrker en sport på eliteniveau og ville egentlig gerne arbejde med trænere, der træner talenter. Han overvejede ikke andre universiteter i hovedstadsområdet, da han har været glad for den problembaserede læringsmodel, der praktiseres på Aalborg Universitet.

Rune har i udgangspunktet været positiv over for, at folk havde forskellige forudsætninger, men hans oplevelser af forskellighederne har alligevel samlet set givet ham en følelse af, at den faglige fællesnævner har været sænket i en sådan grad, at det er gået ud over motivationen:

"Det har godt nok frustreret mig, at igen kommer man op og får forklaret den samme tekst, som man har læst, og så er pointen igen den samme. Jeg føler ikke rigtigt, at vi kom ud til noget, der kunne være spændende. (...) det dræber motivationen for at komme derop igen, og for at forberede sig og for at lave sit gruppearbejde. Det, synes jeg, at jeg har hørt en del historier om, og det, synes jeg også selv, at jeg kan mærke. Det, jeg havde forventet at lære her, det har ikke nået helt op. Jeg synes simpelthen ikke, at niveauet har været højt nok."

Også tilgangen til projektarbejdet blandt sine medstuderende oplever Rune som problematisk:

"Det første, man går i gang med, det er at få interviewpersoner ind, og så interviewer man dem, og så begynder man at læse om hvordan. Vi var to fra min bacheloruddannelse, og så tre der kommer fra en professionsuddannelse, og så skulle vi prøve at hive i en retning, som man mener, er den typiske akademiske model, så den ved jeg, vi får point for på denne her måde. Det har været svært at skulle overbevise nogle nye mennesker om, fordi man vil gerne være åben over for dem og give plads til deres, så det har været svært."

Rune oplever også, at argumentationsformen er forskellig:

"Når argumentet for det bliver, at vi har lavet spørgeskema før, så nu vil vi gerne prøve noget nyt. Det frustrerer mig grænseløst, at det kan være et argument, fordi nu synes jeg, at man er på et niveau, hvor man må være i stand til at formulere sig og diskutere og argumentere for sin sag."

Han oplever, at der argumenteres ud fra erfaringer og ikke faglige argumenter. Fx at man før har oplevet, at en vejleder sagde, at det var sådan, man skulle gøre, fremfor at man argumenterer ud fra problemets art og den anvendte metode.

De studerende forholder sig, ifølge Rune, forskelligt til det at skulle læse svære tekster:

"Og der var et kæmpe ramaskrig om, at teksterne var for svære eller ikke passede sammen, og jeg synes virkelig, at folk har klaget og brokket sig. Jeg synes, det var fine nok tekster. Det gik i stå ved, at folk var så frustrerede over det, at de slet ikke kunne tænke de forskellige tekster sammen ... Man kunne virkelig mærke, at underviseren står og prøver at stille nogle spørgsmål som for at få noget i gang, og der kommer ikke rigtig noget tilbage. Der er ikke rigtig nogen diskussion, det er bare – det bliver mere til en diskussion om, hvor frustrerende det er at læse nogle tekster, der er rigtig svære, om man skulle tage nogle andre tekster, og om man kunne gøre tingene på nogle andre måder. Det bliver virkelig hurtigt en snakkeklub om alle mulige andre ting."

Rune oplever, at den megen brok også kan dræbe motivationen. Den slags diskussioner har fyldt meget, oplever han:

“Så det der med, at der bare bliver diskuteret, diskuteret, diskuteret alle mulige ting, det gør mig træt, og det gør, at jeg nok også vælger ting fra herude ... det har været det tungeste for mig, og det dræber min motivation også i at skulle forberede mig til næste forelæsning, fordi jeg forestiller mig, at så går der igen en time af til et eller andet, så det eneste, vi når at gennemgå, det er det, vi har læst.”

Rune kæmper, ligesom Sara, for at få sin udgave af, hvad der er legitim uddannelseskultur praktiseret og manifesteret på uddannelsen. Den i Runes øjne legitime uddannelsespraksis handler om at argumentere teoretisk og ikke ud fra erfaring, at læse svære tekster, at diskutere fagligt til undervisningen og ikke gå op i at få diskuteret formen og teksternes sværhedsgrad med underviseren. I udgangspunktet vil Rune gerne hjælpe (oplære), rumme og inkludere sine medstuderende og deres måder at være studerende på men bliver frustreret over dels det lave faglige niveau, dels at skulle indgå i gruppearbejde med andre studerende, der har en anden indstilling til det faglige og til formen på uddannelsen. Runes strategi kan endda siges at være selvekskluderende i og med, at han har gået med overvejelser omkring at stoppe på uddannelsen. Den personlige dimension i diskussionerne blandt de studerende bliver ofte dominerende ifølge Rune:

“Jeg synes ... altid noget personligt i de her diskussioner. Sikkert fordi folk brænder sådan for det, det er jo fedt, at de brænder sådan for det, men det bliver for personligt rigtig tit. Så det holder jeg mig fra.”

Ekskluderende og afvisende strategi

Amalie startede på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser efter at have læst sin bacheloruddannelse på Humanistisk Informatik, AAU. Hun valgte uddannelsen på baggrund af, at hun på sin bacheloruddannelse i arbejdet med en projektopgave blev optaget af, hvordan organisationer fungerer.

Amalie er meget glad for at være studerende på Aalborg Universitet og har gennem flere forskellige studiejobs på universitetet fået et stort netværk og derigennem opbygget et stærkt tilhørsforhold til universitetet. Hun taler om problembaseret projektarbejde som en god arbejdsform og tilføjer i samme åndedrag, at hun både elsker og hader gruppearbejde. Hun kan godt lide gruppearbejdet, for så har hun nogle at sparre med fagligt. Samtidig kan det kræve tid og ressourcer at få gruppeprocesser til at fungere.

Amalie betragter sig selv som en ambitiøs, flittig og hårdtarbejdende studerede. Hun vil gerne have høje karakterer og *"kører sig selv og sin gruppe hårdt op til en deadline"*. Hun fortæller, at hun har *"skrevet et gruppemedlem ud"* af et projekt, fordi hun ikke syntes, at vedkommende var dygtig nok:

"Så fik vi bare så travlt, at der ikke var plads til at lave gruppearbejde, men at vi bare måtte køre derudaf. Og så var jeg i gruppe med en, jeg har skrevet med før, så vi kender hinanden og kunne pingponge hurtigt, så kigger man bare på hinanden og siger tre ord, så ved man, så skriver man samme sted hen, og det kunne den tredje person jo overhovedet ikke følge med til. Det kunne vi godt forstå. Stakkels mand siger jeg bare, der bare blev pløjet ned af to piger, der bare ræsede derudaf, men vi kunne ikke nå – vi havde så travlt, at vi ikke kunne se ud over. Vi vidste godt, at det ikke kørte helt på sporet, men vi havde bare en deadline, vi skulle bare have stoppet. Jeg tror simpelthen, hvis man kunne overskue at lade være med at aflevere, så skulle vi være stoppet, inden det kom så langt. Det blev alt for ubehageligt."

Den studerende, der blev *"skrevet ud"* af projektet, fortæller Amalie, var en studerende med professionsbachelorbaggrund. Amalie lægger afstand til de andre studerende på uddannelsen med en professionsbachelorbaggrund. Hun fortæller om, hvordan hun uformelt taler om denne gruppe studerende med sine medstuderende, som også er hendes veninder. De kan sidde og hviske sammen i timerne, og når de ellers ses – også uden for universitetet. Hun og andre universitetsbachelor har altså en stærk opmærksomhed på gruppen af professionsbachelorer som en gruppe, man som universitetsbachelor ønsker at adskille sig fra:

"Men jeg hører jo også om folk, der klarer det godt, også professionsbachelorer, jeg hører da om begge dele. Jeg har mine egne akademiske briller på, det er svært at tage dem af og se sådan objektivt på det. Og jeg gik altså ikke ind til det her studie og tænkte – åh nej, hvad er det nu for nogle mennesker, jeg skal gå sammen med... Det er folk, der hvisker det til mig og mine veninder selvfølgelig, dem jeg har på studiet, der også oplever det, og så snakker vi om det, når vi ses."

Distinktionen mellem universitets- og professionsbachelorer er altså at finde blandt de to grupper af studerende. Men det er noget, som både ligger implicit i deres måder at være sammen på i uddannelsen og eksplicit ved dannelse af grupper til projektarbejder – altså faglig opdeling – og samtidig en social opdeling af hvem, der er venner, også uden for universitetsverdenen. I nedenstående interviewuddrag kommer det frem, hvordan Amalie har taklet at være i gruppe med studerende med professionsbachelorbaggrund. Hun beskriver senere i interviewet, at hun i fremtiden vil undgå at danne gruppe med en medstuderende med professionsbachelorbaggrund:

“Det blev ubehageligt, når man sidder og hele tiden skriver en persons ting om. Hver gang personen siger: “Vil du lige læse det her igennem?” Så bliver man nødt til at slette det og skrive det forfra. Så det blev ubehageligt i relationen mellem os, sådan to-mod-en-relation. Selvom det kom ikke sådan eksplicit til udtryk, men det kom implicit meget til udtryk. Og så er det ubehageligt, fordi at man godt vidste, at det ikke var okay, men at man ikke kunne se sig ud af det. Og det var ubehageligt ...”

Man kan se denne strategi som en radikal og ekskluderende studieadfærd for at opnå det, man er interesseret i: nemlig en god karakter. Her prioriteres produktet og mindre, eller nærmere slet ikke, hvordan gruppen eller for den sags skyld man selv egentlig har det. I modsætning til Rune er Amalies strategi i udgangspunktet ekskluderende i relation til de medstuderende, der ikke har den samme faglige/akademiske tilgang til at være studerende. Amalie har i høj grad en individuel tilgang til at uddanne sig og tillægger sine resultater/karakterer stor betydning – hun vil ikke risikere en lavere karakter ved at indgå i samarbejde med eksempelvis en medstuderende med en professionsbachelorbaggrund. Derved anerkender hun ikke medstuderendes professionsbachelorbaggrund, men kæmper for at få sin egen udgave af, hvad der er legitim uddannelsespraksis: at skrive medstuderende ud af projektet, at ekskludere medstuderende med en professionsbaggrund, at køre sig selv hårdt og køre sit eget løb.

Den kulturelt opadstigende strategi

Thomas er uddannet lærer fra en større sjællandsk by (de to første år af studiet) og fra Zahles Seminarium. Han har ikke arbejdet som lærer, men gik efter færdiggørelsen af sit studie ledig i et års tid. Han fortæller i interviewet om, hvordan han efter at have gået to år på læreruddannelsen så et opslag på sit seminarium om kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser, og at det altid har ligget lidt i baghovedet, at han kunne videreuddanne sig.

De tanker, som Thomas har gjort sig omkring erhvervsarbejde efter uddannelse, har primært kredset om job som underviser på et seminarium eller andre uddannelsessteder. Men i dag overvejer han i højere grad at blive i universitetsverdenen og erhverve sig en ph.d.-grad. Han giver i interviewet udtryk for en bevidsthed omkring det, at han fra starten af uddannelsen har haft nogle andre forudsætninger end studerende med en universitetsbachelor, hvilket har gjort, at han har haft nogle barrierer og dermed flere koder, som han har skullet knække, end hans medstuderende med en universitetsbachelorbaggrund. Samtidig er Thomas meget flittig og fortæller i interviewet, at han har læst alt pensum i alle moduler på uddannelsen.

Måden, Thomas har gebærdet sig på, og måden, som han har knækket koder på, er ved at være tavs og afkode de andre studerende på uddannelsen – hvilken slags svar de giver i undervisningen, og hvilken slags respons de har fået på forskellige ytringer fra undervisernes side. Nedenstående citat giver udtryk for dels den frustration, det har været for ham at være studerende uden at have kendskab til den akademiske kultur, dels hvordan hans første erfaring var med at få positiv respons fra en underviser i en undervisningssammenhæng:

Thomas: *"Så det var sådan en mærkelig gråzone ... Og jeg kunne ikke finde ud af, hvad pokker er det, der sker ..."*

Int.: *"Er det fra en situation i undervisningen, du tænker på?"*

Thomas: *"Ja. Ja. Eller flere situationer, hvor jeg til undervisningen tænkte. Det var da underligt. Jeg kunne simpelthen ikke forstå, hvad det var. Og så begyndte jeg at lade være med at sige noget. Og så prøvede jeg sådan at se... Hvordan de andre tænkte..."*

Int.: *"Og hvilken respons de fik?"*

Thomas: *"Ja, nemlig. Præcis. Og så på et tidspunkt så ... så kan jeg huske – og det står meget tydeligt – at underviseren hun – vi talte om et eller andet, jeg tror, at det var sådan noget Ziehe eller sådan noget, eller et eller andet – så kommer jeg ved et tilfælde til at sige, at jeg på et tidspunkt har læst en rapport fra RUC, der hedder "Ingen arme ingen kager" og så begynder jeg at tale lidt om det. Og så fik jeg: "Ja, det er fuldstændig rigtigt. JA!" Og så tog hun [underviseren] den videre derfra. Og jeg følte virkelig, at jeg blev anerkendt dér. Og jeg tænkte "hold da op, mand!"."*

"Og siden da har jeg, når jeg har skullet argumentere – så er jeg begyndt at tage udgangspunkt i et eller andet, jeg har læst."

Thomas' position i universitetskulturen som nystartet gør, at han følger reglerne meget stringent ved eksempelvis at læse alt pensum. Universitetsbachelorerne selekterer mellem tekster og læser typisk efter interesser og mindre efter hvad, der står på pensumlisten (se fx Rune ovenfor). Thomas ser sig selv som manglende en akademisk opdragelse som (nogle af) hans medstuderende har fået qua deres universitetsbachelorgrader, og han er i gang med at tilpasse sig den, i hans øjne, legitime akademiske kultur. I modsætning til Sara, der holder fast i sin lærerbaggrund som havende en værdi, har Thomas en anden strategi, nemlig at kæmpe fra en anden – og domineret – position, set i forhold til sine medstuderende med en universitetsbaggrund. Han ser sig selv igennem den herskende diskurs' blik og underkaster sig et syn på sig selv som mindre akademisk og som én, der mangler uddannelseskulturel faglighed:

Thomas: *"... Og jeg vidste ikke, hvad problemet var, før jeg fandt ud af, hvordan jeg løste det."*

Int.: *"Så det var meget frustrerende?"*

Thomas: *"Ja, det var det. Det var en ret speciel fase at være i, synes jeg. Fordi jeg vidste ikke lige, hvor pokker jeg skulle gøre af mig selv ..."*

Int.: *"Og din faglighed?"*

Thomas: *"Ja, lige præcis. Jeg havde svært ved at finde ud af, hvad det rigtige var. Det var totalt frustrerende."*

Thomas er med sin lærerbaggrund blevet bevidst om, at den måde, som han er blevet skolet på på seminariet, ikke er legitim i universitetsverdenen.

Det er både klart og uklart for ham, hvad det akademiske egentlig er for noget, samtidig med at han mener, at han nu har fået en god forståelse af, hvad det vil sige at være og tænke akademisk:

"Jeg føler, at jeg på en eller anden måde har forstået, hvad det er ... Og når man først gør det, så er det meget naturligt, hvad der er akademisk, og hvad der ikke er akademisk. Men når man ikke ved det, så har man ingen chance for at vide det – overhovedet ikke. Altså, man har overhovedet ingen chance. En af dem, som jeg har været i gruppe med, har haft meget svært ved det. Og hun har virkelig været frustreret. Fordi hun har ikke kunnet gennemskue, hvornår man siger noget, som man kan sige, og hvornår man siger noget, man ikke kan sige. Det er virkelig svært at finde ud af den der balancegang og finde ud af, hvor går grænsen."

I dag har Thomas en opfattelse af sig selv som værende en del af academia og ved, hvad det er, og hvad det ikke er. Han læser rigtig meget og synes, at det er sjovt. Han giver udtryk for, at det er "naturligt" for ham at læse:

"Det kommer helt naturligt. Ja, jeg synes, at det er meget sjovt at læse. Og derfor så læser jeg rigtig meget i de indledende projektfaser, der hvor man skal finde ud af – hvordan griber vi lige det her bedst an. Og så læser jeg rigtig meget og så ..."

Samtidig lægger han afstand til det, han kommer fra – altså sin baggrund som lærer og professionsbachelor – ved at fortælle om, hvordan man tænker på denne slags uddannelser i relation til, hvordan man tænker akademisk. I den forbindelse siger han eksempelvis, at det er svært at gøre noget ordentligt, hvis man bare vil ændre på noget eller 'synes' noget.

Opsamling

For interviewede studerende med en professionsbachelorbaggrund gælder det særlige, at man som nyankommen hele tiden taler og handler ud fra dagsordner, som andre har defineret. Hermed kan studerende med en baggrund som professionsbachelor ses som mere usikre i bedømmelsen af egne faglige kompetencer. Der opstår oftere en mulighed for at "træde ved siden af" det, der forestilles at være den herskende uddannelseskultur. Opfattelsen af at være i deficit bliver udgangspunktet, eller som Sara udtrykker det: "*Er jeg akademiker nok?*" Vi har vist to radikale strategier med dette udgangspunkt: den tilpasningsvenlige (Thomas), der bevidst vil "knække koden" og den oprørsstrategiske og radikalt kæmpende Sara, der nægter at lade sig "reboote" til akademiker. Hun lægger vægt på at bevare sit professionsbachelorsærende og den personligt engagerende tilgang til stoffet med den konsekvens, at hun vælger at forlade uddannelsen til fordel for et job, hvor disse kompetencer kan udfoldes. Her er tale om, at den symbolske vold sætter sig igennem på den måde, at Sara underlægger sig dominerende universitetskultursdefinitioner, og på denne måde ekskluderer sig i ekstrem grad.

De interviewede universitetsbachelor kæmper fra en i udgangspunktet mere privilegeret position, eftersom de kommer fra den uddannelsesinstitution, der opfattes som den legitime. Derfor kan det forekomme paradoksalt, at vores analyser viser, at den gruppe af de interviewede universitetsbachelor, oplever at skulle kæmpe for en legitim position. Det giver denne gruppe studerende nogle særlige udfordringer. Det, der i udgangspunktet kunne være en "hjemmebanefordel", opfattes ikke nødvendigvis sådan. De interviewede studerende med en universitetsbachelorbaggrund må i høj grad kæmpe for at bevare deres position på uddannelsen. Det kommer til udtryk på forskellige måder, hvor der kæmpes om, hvad der er den legitime kultur. Rune kæmper fx med sine gruppemedlemmer i forhold til at skulle diskutere, hvordan teorier skal forstås, og hvordan man tænker et undersøgelsesdesign. Og oplevelsen af, at "alle skal med", opleves som et fagligt fodslæb med den konsekvens, at det ligefrem demotiverer, så Rune overvejer at blive væk fra studieaktiviteterne. Amalie føler sig så presset på fagligheden, at hun er parat til at "skrive et gruppemedlem ud" af projektet, og efterfølgende går hun bevidst strategisk efter ikke at komme i gruppe med professionsbachelor.

Gennem undersøgelsen har vi set, at uddannelseskulturen reproducerer manifesterede differentieringer, og at de relationelle positioner i videreuddannelsesfeltet reproduceres, men samtidig ser vi også med Thomas' strategi mulighed for at bryde med den løbebane, hans dispositioner har udstukket i mødet med uddannelseskulturen. På trods af at bachelorbaggrund på denne måde bliver til en differentierende kategori i undersøgelsen, peger analyserne i høj grad på, at bachelorbaggrund ikke i sig selv er udslagsgivende for, hvordan de studerendes strategier er mere eller mindre succesfulde i relation til at begå sig i uddannelseskulturen.

Det skal bemærkes, at datagrundlaget ikke er fyldigt, og at der kan være behov for supplerende undersøgelser af flere relationer, flere studier og flere uddannelsesinstitutioner. Alligevel mener vi, at konturerne af studiestrategier kan bidrage med viden om, hvordan det opleves som studerende at skulle gøre sig gældende på studier, hvor studerende med forskellige uddannelsesbaggrunde læser sammen. Tværfaglighed, fleksibilitet og mobilitet i uddannelsessystemet ser ud til at være kommet for at blive. De positive konnotationer er dominerende i retorikken blandt såvel udbydere som aftagere af de lange videregående uddannelser. Studiet her viser, at de sammenbragte studerende på forskellig vis tager strategier i anvendelse, der kan få konsekvenser for de studerendes selvopfattelser. Vi har ikke materiale til at udsige noget om de personlige, karrieremæssige samt uddannelsespolitiske konsekvenser af disse strategier. Men vi har set et eksempel på, hvordan visse af strategierne kan få konsekvenser for frafald. Vi mener, at studiet kan bidrage til at forstå nogle af de mere subtile positioneringsprocesser, der udspiller sig mellem studerende.

Karin Højbjerg (født 1957) er i dag ansat som lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet. Overordnet forsker hun i uddannelse mellem velfærdsstat, professioner, identitet og læring. Karin Højbjerg har forsket i relationerne mellem forskningsviden og praksisviden særligt inden for sundhedsvæsenet. Hun har bl.a. skrevet ph.d.-afhandling om kliniske vejlederes undervisningspraksis. Hun er desuden optaget af forholdet mellem innovation og træghed i uddannelse og læring.

Marie Martinussen (f. 1977) er i dag ansat som adjunkt ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet. Udover at have interesse for temaet om uddannelseskulturer og læring, forsker hun primært i områder vedrørende krop, rum og læring, og har skrevet ph.d.-afhandling ved henholdsvis Institut for Læring og Filosofi og Statens Byggeforskningsinstitut, begge Aalborg Universitet, om sammenhænge mellem institutionsbyggeri, pædagogisk organisering og opdragelse af børn.

Litteratur

- Bauer, M., Borg, K. & Broady, D. (1993). *Den skjulte læreplan: Skolen socialiserer, men hvordan?* København: Unge Pædagoger.
- Bernstein, B. (2001). Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I: Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red): *Basil Bernstein: Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press and Blackwell Publishers.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (1996). *Refleksiv sociologi: mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1998a). *De tre former for teoretisk viden*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1998b). *Socialt rum og symbolsk magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu P. & Passeron, J. C. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Bourdieu, P. (2007): *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, S. (1997). *Bourdieu-studier I*. København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.
- Callewaert, Staf (1998): *Bourdieu-studier II*. Københavns: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Gammelby, M. (2013). *Plads til barndommen: En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Hune, L. J. (2013). Sommerens gymnasiale studenter 2013. København: Ministeriet for børn og undervisning. Uni C Styrelsen for IT og Læring.
- Lamont, M. & Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6(2), s. 153-168.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002): The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, s. 167-195.
- Lamont, M. (2010). Looking back at Bourdieu. I: Silva, E. & Ward, A. (Eds.). *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy. Settling accounts and developing alternatives*. New York: Routledge.
- Pedersen, O. K. (2010). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen (2011) *Et Danmark der står sammen: Regeringsgrundlaget*. København: Regeringen.
- Sørensen, P. (2014). Aalborg Universitet tiltrækker unge fra ikke-boglige hjem. Info-media clipping
<http://mo.infomedia.dk/ShowArticle.aspx?Duid=e475ef2f&UrlID=6b1166c7-0e52-4fb3-bb32-3c88e33110fe&Link=>
- Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Thomsen, J. P., Munk, M. D., Eiberg-Madsen, M., Hansen, G. I. (2013). The Educational Strategies of Danish University Students from Professional and Working-Class Backgrounds. *Comparative Education Review, Special Issue on Fair Access to Higher Education*, 57(3), s. 457-480.
- Ulriksen, L. M. (2004). Den implicitte studerende. *Dansk Pædagogisk tidsskrift*, (3), s. 48-59.
- Undervisningsministeriet (1998). *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2000). *Lov om mellemlange videregående uddannelser. Lov nr. 481 af 31/05/2000*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor. Bekendtgørelse nr. 113 af 19/02/2001*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007). *Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser. Lov nr. 562 af 06/06/2007*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2008a). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. Bekendtgørelse nr. 29 af 24/01/2008*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2008b). Lov nr. 207 af 31/03/2008. *Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser*, Lov nr. 207 af 31/03/2008. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2010). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Bekendtgørelse nr. 1122 af 20/01/2010. København: Undervisningsministeriet.

Specialestuderendes læringsudfordringer i vejledningen – nudging som handlemulighed

Hanne Nexø Jensen, lektor, Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.

Christina Juul Jensen, specialkonsulent, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet.

Reviewet artikel

Specialeskrivere møder læringsudfordringer i skriveprocessen. Hvilke læringsudfordringer, det er, og hvordan studerende og vejledere håndterer dem, er artiklens fokus. Empirien er videooptagede vejledningsmøder, hvor der er minimum to optagelser for hver vejleder og studerendes forløb. Det teoretiske afsæt er generiske læringsudfordringer i vejledningsprocesser, hvor læring opstår, når de studerende passerer en læringsudfordring. Vejledere kan bruge forståelsen af læringsudfordringer til at "nudge"- plante en idé – som en måde at få studerende til at passere læringsudfordringerne.

Specialevejledning¹ er en central aktivitet på kandidatstudier. Der mangler fortsat viden om, om de studerende får vejledning, der er tilpasset deres behov og implicerer, at de lærer undervejs (Dysthe, Samara, & Westrheim, 2006; Elmgren & Henriks-son, 2010:220; Handal & Lauvås 2006:63; Wisker, 2012). Den viden, vi har om vejledning, er primært baseret på selvrapporing i form af interviewdata, spørgeskema- besvarelser eller dagbøger (Wichmann-Hansen, Mørcke, & Eika, 2007:14). Det er sparsomt, hvad der er af undersøgelser af, hvad der sker i vejledningsrummet. Et dansk litteraturstudie fra 2007 fandt tre studier, hvor vejledermøder var optaget (Wichmann-Hansen et al., 2007). Flere studier er kommet til, men kun få har fokus på læringsaspektet. I et norsk projekt blev vejledning af studerende i grupper fremhævet som et vigtigt bidrag til at øge de studerendes læring og forbedre det færdige speciale (Dysthe et al., 2006; Samara, 2006). Et internationalt projekts fokus var at identificere den lærende konversation og behovet for, at vejledning bliver tilpasset den enkelte studerende, blev betonet (Wisker, Robinson, Trafford, Warnes, & Creigh- ton, 2003). Et dansk studie baseret på lydoptagelser identificerede forventningsaf- stemning, vejlederroller samt feedbackformer som vigtige elementer i forhold til stu- derendes læring (Jensen, 2010).

¹ Vejledning defineres som en aktivitet, der bør bidrage til, at studerende agerer selvstændigt og lærer aktivt (Biggs, 2003).

Vi ønsker at bidrage til feltet gennem en undersøgelse af, hvilke læringsudfordringer specialeskrivere møder, og hvordan vejlederen kan medvirke til, at udfordringerne bliver til læring. Empirien er videomateriale fra udvalgte vejledningssessioner, som Juul Jensen filmede på SAMF, KU i 2011.

Teoretisk analyserer vi specialestuderendes læringsudfordringer i vejledningssituationer med afsæt i begrebslige 'tærskler' (*threshold concepts*) udviklet af Meyer & Land (2003), som vi indledningsvis definerer og kobler til vejledning via Kiley & Wisker (2009). Vejlederens håndtering af læringsudfordringer ser vi på ud fra begrebet 'nudging' (Wisker, 2012). Vi identificerer specialeskrivernes læringsudfordringer og giver eksempler på, hvordan vejlederen gennem nudging bidrager til læring.

Teoretisk optik

Internationalt har begrebet læringsudfordringer afsæt i Meyer og Lands *thresholds concepts*, der er disciplinspecifikke tærskelbegreber.² Det er begreber, der er uomgængelige i forhold til at lære om og forstå et universitært fagfelt (Land et al., 2005; Land, Meyer & Smith, 2008; Meyer & Land, 2006). Det er en proces for studerende at passere en tærskel, hvorefter den studerende vil opfatte og arbejde med et emne på en kvalitativ ny og anderledes måde (Barradell, 2013:266; Land et al., 2005:53). Meyer og Land fremhæver en række karakteristika, der kan være repræsenteret i en læringssituation (Land et al., 2005:53; Meyer & Land, 2003): Når den lærende har lært noget nyt, og herefter opfatter situationen, emnet eller verden på en anderledes måde, er der sket en 'transformation'. Det er et tidspunkt, hvor det nye, den lærende har tilegnet sig, ikke bliver glemt, hvorfor det er 'irreversibelt', medmindre den lærende aktivt og meget stædigt forsøger at aflære (Cousin, 2006:4). Den nyligt tillærte viden kan fungere 'integrativt' ved at bidrage til at afdække tidligere skjult viden, der knytter an til den nye viden. Den lærende kan opleve, hvordan "brikkerne falder på plads" (Cousin, 2006:4). I udgangspunktet er den nye viden afgrænset til ét tærskelbegreb, men det giver samtidig mulighed for at overskride grænsen til andre (discipliners) forståelsesrammer, hvilket Meyer & Land karakteriserer som tilgrænsende (*bounded*).

I vejledningssituationer støder de studerende også på tærskler, de skal passere og håndtere for at komme videre med skrivningen. Hvor Meyer & Land forholder sig til disciplinspecifikke begreber transformerer Kiley & Wisker (2009) tærskelbegrebsforståelsen til *conceptual thresholds*, der er generiske læringsudfordringer i skriveprocesser. Læringsudfordringerne er: forskningsdesign, teoretisk fundering, metodologi og metode, argumentation, analyse og fortolkning, vidensgenerering samt forsk-

² *Threshold concepts* forstås som "concepts that bind a subject together, being fundamental to ways of thinking and practising in that discipline" (Land, Cousin, Meyer, & Davies, 2005:54).

ningsparadigme (Kiley & Wisker, 2009; Wisker, 2012:127) (tabel 1). De øjeblikke, hvor den studerende får en ahaoplevelse og kan arbejde begrebsligt, kritisk og kreativt på en mere kompleks måde (Wisker, 2012:105) er, når *de passerer en læringsudfordring (conceptual threshold crossing)* (Kiley & Wisker, 2009). Studerende kan også opleve andre forhold, så som vejlederproblemer eller praktiske problemer, der blokerer for læring. Dermed bliver problemerne til besværlige momenter, studerende skal overvinde for at kunne lære (Wisker & Robinson, 2012:302).

Før en tærskel i en skriveproces er passeret, befinder en studerende sig i en kort eller længerevarende 'overgangsfase' (*liminal*), der er præget af, at den lærende præsenterer delvise eller overfladiske forståelser af et emne eller koncept (Kiley & Wisker, 2009:432). Et særligt træk ved fasen er, at den lærende vil opleve ny viden som besværlig eller frustrerende (*troublesome knowledge*) at skulle tilegne sig, da den nye viden kan være i modstrid med den lærendes eksisterende viden (Land et al., 2005:54).

Studerende oplever læringsudfordringer i deres skriveproces. Derfor er det vigtigt for vejledere at have handlemuligheder for at kunne hjælpe den studerende med at sikre, at læringsudfordringer kan omdannes til læring undervejs. Wisker opfordrer til, at vejledere "*looks not merely at the processes of supervision but at the ways in which we can enable, empower or 'nudge' students to work at a critical, conceptual and creative level,...*" (Wisker, 2012:105).

Wisker fremhæver nudging som en handlemulighed. At nudge er at give et lille skub i en rigtig retning og fremme en ønskelig adfærd (Hansen, 2015). Nudging forstår vi som: Det at plante en idé, modsat fx det at anvise eller instruere. Vejleder kan plante en idé hos den studerende og herigennem betone i hvilken retning, det kunne være hensigtsmæssigt for den studerende at arbejde hen imod. Vejledere kan nudge studerende til at passere en læringsudfordring via fokuserede spørgsmål, som den lærende konversation er udtryk for (Wisker, 2012:15 f. og 190 ff.). Ved brug af nudging får den studerende en oplevelse af problematikken og finder selv en løsning. Det giver den studerende dybdeforståelse. Den studerende bliver aktiv medskaber i situationen og bearbejder og tilegner sig ny viden. Tærskelbegreber kan være et redskab til at forstå, at læring skal være studenterfokuseret, og her underforstået aktiverende, ellers bliver det overfladelært (Barradell, 2013:267f.). At nudge de studerende til at passere læringsudfordringer kan være en læringsstrategi, der initierer dybdelæring.

Data og metode

Vi har udvalgt 11 videoer ud af 38 til bearbejdelse og analyse. Centralt for udvælgelsen har været, at der mindst var to optagelser med samme studerende og dennes vejleder, da vi ønskede at se, om og hvordan de studerendes læringsudfordringer blev håndteret fra møde til møde. Der er optagelser fra fire studerendes forløb fordelt på tre vejledere og fra 2-4 møder med hvert par. Alle par kommer fra samme fag.³ Da læringsudfordringer begrebsligt er generiske, er det ikke i udgangspunktet et problem, at casene er fra samme fag. Juul Jensen blev inviteret til at opstille kamera ved vejledningsmøderne, hvorefter hun forlod mødet. Den ikkedeltagende observationsmetode er valgt for at intervenere mindst muligt. Vi har ikke interviewet deltagerne om kameraets betydning, selvom det kan antages, at et kamera appellerer til, at deltagerne opfører sig eksemplarisk. De medvirkende, er valgt pragmatisk ud fra kriteriet om tilgængelighed og lyst til at deltage. Vejlederne er reflekterede og kan karakteriseres som gode vejledere, der tager afsæt i de studerendes oplæg og behov. De medvirkende studerende er kompetente og kvalificerede specialeskrivere.

I analysen af materialet har vi observeret de læringsudfordringer, der er knyttet til vejledningsprocesser. Vi har set videoerne sammen og undervejs debatteret eventuelle forskellige opfattelser af, hvilke læringsudfordringer de studerende møder. Vores observationer af videoerne har dannet grundlag for systematiseringen af læringsudfordringerne i casene (tabel 1).

En svaghed ved vores datamateriale er, at læring ikke nødvendigvis bliver udtrykt verbalt på vejledermøder. Dvs. der kan være læring, der primært bliver omsat skriftligt. Vi antager, at de studerende lærer undervejs, når de ikke problematiserer udfordringen efterfølgende.

Hvilke læringsudfordringer har specialeskrivere og hvordan passerer de dem?

Alle læringsudfordringerne genfindes i vores cases. Dog er alle udfordringer ikke til stede på alle møder, og ingen af de studerende når at være konfronteret med alle typer på de møder, vi har video fra. Vi analyserer fire udfordringer, der optager tid i vejledningen på tværs af casene. Det er teori, metode, argumentation samt analyse og fortolkning. Dertil kommer andre besværlige momenter. Vi ser på, hvordan læringsudfordringerne italesættes og eventuelt passerer. Dvs. om og hvordan vejleder nudger, og om den studerende formulerer løsninger på læringsudfordringerne (Wisner, 2012:15).

³ Faget er ikke nævnt, da deltagerne er lovet anonymitet.

Læringsudfordringer	Case 1 (3 møder)	Case 2 (4 møder)	Case 3 (2 møder)	Case 4 (2 møder)
Forskningsdesign	Vælge ift. problemformulering (3)			Problemformulering (1)
Teoretisk fundering	Hvilken teori? (2)	Ej overskue (1)		Nok/rigtig teori? (1, 2)
Metode(r) & Metodologi		Nok data? (2)	Viden om statistik (1)	Interview med børn? (2)
Argumentation	Polemiserer fremfor argumenterer (1,3)	Bagvendt argumentation (3)	Lyde akademisk (2)	
Analyse & fortolkning	Belæg for fund (3)	Kobling teori og empiri (2)	Forskel på analyse & diskussion? (1) Nok analyse? (2)	
Vidensgenerering og forskningsparadigme	Nok nyt? (2)		Ros for kritik (1)	EksPLICIT om paradigme? (2)
Andre besværlige momenter	Hvor skal hvad stå? (2, 3) Næste skridt? (1) Formalia (3)	Ej disposition (3) Struktur (1-3) Formalia (4)	Opgavens byggesten (1,2) Næste skridt? (1) Eksamens (2)	Næste skridt? (1) Formalia (2)

Tabel 1. Læringsudfordringer i casene (tallene i parentes angiver mødegang og de grå felter er de læringsudfordringer vi analyserer i artiklen)

Udfordringer i forhold til *teori* kommer til udtryk på tre måder. En studerende kan ikke overskue teorien, den er besværlig (C2,1). En anden tager fat i hvilken teori, der kan bidrage til at belyse specialets emne (C1,2), mens en tredje vil bekræftes i valg af teori. Hun ved hvilke teorier, hun vil arbejde med, men skal have vejleders opbakning til at fastholde valget (C4). Ingen studerende passerer læringsudfordringer på møderne, men de efterfølgende møder indikerer, at de studerende træffer et valg om brug af teori. Kun én studerende tager teori op igen for at sikre sig, at hun har *nok* teori med (C4, 2).

Metode er de konkrete måder, der anvendes, når data skal indsamles, bearbejdes og analyseres. En studerende siger, at hun har svært ved metode. Det viser sig, at hun mangler konkret viden om et statistisk begreb. Hun får den manglende viden på mødet og passerer tydeligvis en læringsudfordring i vejledningssituationen, da hun med det samme applicerer det statistiske begreb på specialet (C3,1). En anden studerende, der var i tvivl om datamængden, antager vi, har passeret læringsudfordringen, da hun ikke berører det efterfølgende (C2). De øvrige studerende går fra vejledning med input til at håndtere deres metodiske udfordringer.

Argumentet i specialet bliver problematiseret på fire måder. En vejleder efterlyser en klarere sammenhæng i argumentationen. Den studerende får sat ord på og beskriver, hvordan hun kan strukturere opgaven på en anden måde end hidtil, så opgavens argument vil fremstå mere sammenhængende (C2,3). Selvom det er besværligt for hende at håndtere vejleders feedback (*troublesome knowledge*), synes hun at passere læringsudfordringen, da hun siger, hvad hun skal arbejde videre med. På det sidste møde siger vejleder, at det skrevne er "*godt overordnet set i forhold til forrige gang*" (C2,3). Om det alene er udtryk for en forbedring eller passering af en læringsudfordring, kan vi ikke vurdere. En studerende, der er usikker på, hvordan en problemformulering skal konstrueres, får vejleder til at foreslå to andre formuleringer. Den studerende befinder sig på mødet i overgangsfasen (*liminal*), da hun efterligner vejlederen ved at gentage, hvad han har sagt (Land et al., 2005:55) (C4). En tredje studerende er usikker på, hvordan tidligere undersøgelser og hendes egen kan og skal integreres. Vejleder kommer med input til måder at håndtere det på (C3,2). I tre tilfælde efterspørger vejledere en mere akademisk argumentation. Specielt én studerende bliver på to vejledermøder advaret mod, at argumentationen bliver polemiserende (C1,1 & 3).

Analyse og fortolkning af datamateriale er udfordringer for tre studerende. I det ene tilfælde vil den studerende gerne vide om, der er forskel på analyse og diskussion (C3,1). På det efterfølgende møde vil den samme studerende gerne vide, om der er *nok* analyse og diskussion. (C3,2). Den anden studerende, der tenderer til at polemisere, har udfordringer med analysen og vejleder minder hende om, at hun skal have belæg for sit udsagn (C1,3). Ud fra mødernes indhold og vejleders gentagelser virker det ikke, som om den studerende passerer læringsudfordringen. Sidste møde slutter dog med, at den studerende takker vejleder for rigtig god vejledning, der har sat tanker i gang. Den studerende siger: "*... og så tænker jeg, hvorfor gjorde jeg ikke, som hun sagde fra starten?*" (C1,3). Dvs. måske oplever den studerende selv at have passeret nogle tærskler. En tredje studerendes udfordring er at skrive et analytisk afsnit til specialet. I stedet for at vejleder fortæller den studerende, hvorledes den studerende kan gøre dette, nudger vejleder den studerende hen mod denne læring. Det ses ved, at vejleder skaber et refleksionsrum for den studerende. Vejleder spørger den studerende med henvisning til to tekstbidder fra den studerendes skriftlige udkast: "*hvad synes du forskellen er på disse tekstafsnit?*" (C2,4). Hvortil den studerende efter tænkepause fortæller, hvordan dele af teksten er mere refererende og ikke så analyserende som andre steder i teksten. Den studerende reflekterer videre og fortæller, hvordan hun synes, at hun med fordel ville kunne skære dele af teksten, hvormed teksten ville fremstå skarpere og mere akademisk. Vejleder lytter og anerkender den studerendes indsigt. Det er plausibelt at antage, at vejleder også har fundet afsnittet for

refererende og har set det som en fornuftig idé at arbejde videre med afsnittet i en mere analytisk retning. Den studerende passerer en læringsudfordring, da vejleders input bliver integrativt (C2,4). Dvs. at hun kobler eksisterende viden med ny viden og får "brikkerne til at falde på plads".

Der er tre gennemgående eksempler på *andre besværlige momenter* (Wisker & Robinson, 2012) i materialet. Det er opgavens delelementer, proces samt formalia og praktiske ting.

Opgavens delelementer, dvs. hvilke kapitler består et speciale af, adskiller sig fra forskningsdesign, der angår valg af teori, metode og data, ved at være spørgsmål om metode skal være et i et selvstændigt kapitel, om der skal være en diskussion osv. En studerende spørger til, hvad der skal med i specialet, og hvor det skal stå. Det er spørgsmål, der dukker op på det andet og også på det afsluttende møde, hvor det handler om, hvorvidt konklusionen skal udgøre et selvstændigt kapitel (C1,2 & 3). En studerende ser opbygningen af specialet på en ny, transformativ måde efter udformning af en disposition til sidste vejledermøde. En disposition, som vejleder har efterlyst siden det andet møde. Vejleder kommenterer ikke på dispositionen, selvom den studerende hele tiden refererer til den (C2,4). En tredje studerende nærmest afviser et vejlederinput om, at diskutere muligheder for teoriudvikling efter konklusionen. Den studerende gentager flere gange: "*Der må ikke stå noget nyt i konklusionen.*" Vejleder foreslår, at det bliver kaldt afrunding i stedet for diskussion (C3,2). Den studerende undrer sig.

Eksempler, hvor der både er udtrykt usikkerhed om det faglige og *processen*, opstår i forhold til tvivl om: "*hvordan skal jeg gå videre og hvad skal jeg være færdig med, når vi mødes næste gang?*" Et eksempel herpå er en studerende, der har svært ved at vælge fokusområde og komme videre i processen. Vejleder taler om, at det er vigtigt at foretage valg og foreslår: "*Fokusér enten på daginstitution eller skole*". Hvortil den studerende udbryder: "*JAAHHH*". Det bliver en ahaoplevelse for den studerende, at det er nødvendigt at træffe et valg (C1,1). En anden studerende er usikker på metoden i forhold til at interviewe børn til specialet (C4,2). I stedet for, at vejleder fortæller den studerende, hvad der kunne ovevejes i forbindelse med interviewene, vælger vejleder at nudge den studerende til viden herom. Vejleder responderer på den studerendes usikkerhed ved at sige: "*Du skal bare kaste dig ud i det*" (C4,2). Den studerende svarer: "*Så jeg skal bare gøre det?!*" (C4,2). Den studerende har været i tvivl, men skubbes ud i det ukendte via vejleder. Hun fortsætter dialogen ved at opstille potentielle scenarier for empirigenerering. Vejleder lytter og indtager rollen som djævlens advokat. Til de kritiske spørgsmål, som vejleder stiller, begynder den studerende at svare velovervejet og reflekteret. Den studerende kommer selv frem til, at hun har

svarene som fx hvor mange informanter, der skal til, og hvorledes hun får etableret et "trygt rum" for informanterne. Vejleder afrunder ved at opsummere, at den studerende har kompetencerne til at indsamle empirien, da han kan høre, at hun har gjort sig gode overvejelser om det forestående forløb (C4,2).

Formalia og praktiske spørgsmål beslaglægger op til en sjettedel af mødetiden. Det gælder spørgsmål om specialekontrakten, fx hvad skal der stå, og hvor meget skal det fylde? Andre spørgsmål er, om hvor man kan låne en diktafon (C4,1), og hvordan aflevering af specialet foregår, som vejleder lukker ned ved at sige; "*det ved jeg ikke noget om, læs om det på nettet*" (C1,3). Endelig bruges der tid på at aftale nye møder. Et gennemgående træk ved de tre momenter, som vi har observeret, er, at de kan ses som udtryk for studerendes usikkerhed og muligvis behov for at blive bekræftet af vejleder.

Alle læringsudfordringer genfindes i materialet selvom kun ét fag er repræsenteret. Det er en understregning af, at begreberne er generiske. På alle møder er der eksempler på, at de studerende oplever en af læringsudfordringerne som besværlig, og flere giver udtryk for, at de befinder sig i en overgangsfase efter feedback fra vejleder. Det ses når den studerende ukritisk gentager, hvad vejleder har sagt. Der er en tendens til, at givne læringsudfordringer er knyttet til forskellige faser i skriveprocessen, fx forskningsdesign i starten og analyse halvvejs, men vores datamateriale er for småt til at generalisere ud fra. Der er fx også studerende, der på sidste møde har udfordringer med at træffe valg ud fra problemformuleringen.

Konklusion

Alle specialeskrivere i vores materiale møder læringsudfordringer i specialeprocessen. Vi har fokuseret på fire af de generiske udfordringer, der optager tid i vejledningen, nemlig teori, metode, argumentation samt analyse og fortolkning. Endvidere har vi identificeret andre besværlige momenter i form af opgavens komponenter, arbejdsprocessen og formalia.

I flere tilfælde giver studerende i ord udtryk for, at de passerer en læringsudfordring. Vejlederne agerer fødselshjælpere på et utal af måder: Der er vejlederen, der giver en lektion i definition og brug af et statistisk begreb P (C3,1). Der er vejledere, der instruerer og fx siger: "*du skal træffe et valg!*" (C1,1). Eller: "*du skal have belæg for dine argumenter, så teksten ikke fremstår polemiserende!*" (C1,3). Meget vejledningstid er optaget af, at vejleder forholder sig til spørgsmål fra de studerende; fx "*hvordan kan jeg kombinere min undersøgelse med andres?*" (C3,2). Eller: "*har jeg nok analyse?*" (C3,2) Vejledere stiller også spørgsmål: "*Hvad mener du, når du skriver, at ...?*" eller fx, når vejleder beder den studerende om at uddybe en argumentation.

Nudging, hvor vejlederen bevidst planter en idé ved at stille et spørgsmål, og hvor den studerende gennem refleksion selv når frem til en løsning på en læringsudfordring, er der flere eksempler på. Nudging er ikke den eneste måde, hvorpå vejledere kan håndtere studerendes læringsudfordringer, men er en tilgang, der åbner for at kombinere en spørgende, dialogorienteret tilgang til vejledning (Wichmann-Hansen & Jensen, 2013, s. 340 ff.; Wisker, 2012:187 ff.), hvor det centrale er en aktivt reflekterende og lærende specialestuderende.

Hanne Nexø Jensen er lektor ved Institut for Statskundskab. Hun er uddannet cand.adm.pol., ph.d. Var i pædagogikum efter kandidateksamen. Har været studieleder i 5 år og er generel specialevejleder. Hun er mangeårig specialevejleder og har projekter om speciale- og BA-projektvejledning. Forsker derudover i forandringer i og af offentlige organisationer i et kønsperspektiv.

Christina Juul Jensen er pædagogisk konsulent ved Pædagogisk Center Samfundsvidenskab, KU. Hun er uddannet cand.mag. i Pædagogik og Uddannelsesstudier samt Psykologi. Hun har været pædagogisk konsulent i 6 år og arbejder primært med undervisning og supervision af underviseres undervisnings- og vejledningsudvikling og praksis. Desuden vejleder og underviser hun studerende i akademisk studieteknik og opgaveproces.

Litteratur

- Barradell, S. (2013). The identification of threshold concepts: a review of theoretical complexities and methodological challenges. *Higher Education*, 65(2), s. 265-276.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Cousin, G. (2006). An introduction to threshold concepts. *Planet*, 17, s. 4-5.
- Dysthe, O., Samara, A. & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), s. 299-318.
- Elmgren, M. & Henriksson, A.-S. (2010). *Universitetspædagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsvejlederen*. Oslo: Cappelen, Akademisk Forlag.
- Hansen, P. G. et al. (2015). I Nudge you. Retrieved January 5, 2015, from <http://inudgeyou.com/>
- Jensen, H. N. (2010). "Det lukkede rum" - en dør på klem til specialevejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(8), s. 17-22.
- Kiley, M. & Wisker, G. (2009). Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing. *Higher Education Research & Development*, 28(4), s. 431-441.
- Land, R., Cousin, G., Meyer, J. H. F. & Davies, P. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (3): implications for course design and evaluation. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning Diversity and Inclusivity* (s. 53-64). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Land, R., Meyer, J. H. F. & Smith, J. (Eds.). (2008). *Threshold Concepts within the Disciplines*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (2003). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines (E. T.-L. E.

- i. U. Courses, Trans.). Edinburgh: School of Education, University of Edinburgh.
- Meyer, J. H. F. & Land, R. (Eds.). (2006). *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge.
- Samara, A. (2006). Group supervision in graduate education: a process of supervision skill development and text improvement. *Higher Education Research & Development*, 25(2), s. 115-129.
- Wichmann-Hansen, G. & Jensen, T. W. (2013). Processtyring og kommunikation i vejledningen. I: Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J. & Ingerslev, G. H. (red.). *Universitetspædagogik* (s. 329-350). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wichmann-Hansen, G., Mørcke, A. M. & Eika, B. (2007). Hvad findes der af litteratur om vejledning? – Litteratursøgning med fokus på publicerede, evidensbaserede studier. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(3), s. 11-19.
- Wisker, G. (2012). *The Good Supervisor. Supervising Postgraduate and undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertations* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Wisker, G. & Robinson, G. (2012). Doctoral 'orphans': nurturing and supporting the success of postgraduates who have lost their supervisors. *Higher Education Research & Development*, 32(2), s. 300-313.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. & Creighton, E. (2003). From Supervisory Dialogues to Successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education*, 8 (3), s. 383-397.

Mere undervisning, større studieintensitet? En multilevelanalyse af 7.917 studerendes tidsforbrug

Kim Jesper Herrmann, cand.scient.pol., ph.d. og adjunkt ved Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.

Anna Bager-Elsborg, cand.scient.pol. og ph.d.-stipendiat ved Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.

Inger Borch Hansen, stud.scient.pol., studentermedhjælper, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.

Rasmus Nielsen, stud.scient.pol., studentermedhjælper, Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet.

Reviewet artikel

Der har de seneste år været betydelig interesse for danske universitetsstuderendes studieintensitet, og der er blevet givet forskellige anbefalinger i forhold til, hvordan de studerende kan motiveres til at studere mere. Det empiriske grundlag for sådanne anbefalinger er imidlertid sparsomt. Formålet med dette studie er dels at beskrive den gennemsnitlige studieaktivitet blandt studerende på Aarhus Universitet, dels at analysere det indbyrdes forhold mellem undervisning og forberedelse. En multilevelanalyse af 7.917 studerendes selvrapporterede tidsforbrug viser overraskende en negativ sammenhæng mellem antallet af timer brugt på undervisning og antallet af timer brugt på forberedelse. Yderligere analyser tyder på, at sammenhængen mellem undervisningstid og forberedelsestid varierer på tværs af uddannelser.

Indledning

Danske universitetsstuderendes studieintensitet (forstået som den samlede tid brugt på undervisning og forberedelse) har været genstand for stigende opmærksomhed de senere år. Flere undersøgelser antyder, at studerende på danske videregående uddannelser i gennemsnit bruger mindre end 37 timer om ugen på deres studier (AU, 2011; Eurostudent, 2011; KU, 2013), og i en nylig udkommet rapport vurderer Kvalitetsudvalget (2014a), at danske studerendes studieindsats ligger 20% under den forventelige studieindsats beregnet ud fra ECTS-normen. Med henvisning til Trowler (2010) vurderer udvalget, at den lavere studieindsats repræsenterer et ikke indløst læringspotentiale (Kvalitetsudvalget, 2014a:50). Allerede i 2009 øgede regeringen STÅ-taksten for at tilskynde universiteterne til at øge udbuddet af undervisningstimer på humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser, og effekten af dette

tiltag er blevet evalueret af Rigsrevisionen (2012). Produktivitetskommissionen (2013) anbefaler på baggrund af data fra Eurostudent (2011), at antallet af undervisningstimer øges på studier med et i forvejen lavt timetal, og i udviklingskontrakten mellem Uddannelsesministeriet og de videregående uddannelser gældende for 2015-2017 er et af de fem centrale resultatomål netop at øge studieintensiteten (UFM, 2014). Tabel 1 viser en oversigt over de senere års undersøgelser af danske studerendes ugentlige tidsforbrug. Undersøgelser fra Københavns Universitet og Aarhus Universitet viser et gennemsnitligt tidsforbrug på cirka 28 timer/uge (AU, 2011; KU, 2013), Eurostudent (2011) viser et gennemsnit på cirka 33 timer mens Kvalitetsudvalget (2014a) har beregnet et gennemsnit på cirka 31 timer ugentligt fordelt på henholdsvis undervisning og forberedelse.

Tabel 1. Undersøgelser af studieaktivitet i timer/uge (bachelor/kandidat).

	KU (2013)	AU (2011)	Eurostudent (2011) ^a	Kvalitetsudvalget (2014a) ^b
Undervisning	12,7 (13,5/11,4)	12,0 (12,9/9,8)	13,7 (15,9/11,7)	13,2 (-/-)
Forberedelse	14,9 (15,3/14,2)	16,3 (16,5/16,8)	19,7 (18,3/21,1)	17,4 (-/-)
Erhvervsarbejde	7,5 (6,5/9,1)	7,0 (5,7/9,3)	7,7 (6,6/8,7)	8,9 (-/-)
Studieuge	27,6	28,3	33,4	30,6
N	11.323	8.527	2.189	4.087
Svarprocent	28%	37%	26%	21%
Sample	Studerende på KU	Studerende på AU	Tilfældigt udvalgt stikprøve	Stratificeret stikprøve

Note: Beregningerne bygger på universitetsstuderendes selvrapporterede tidsforbrug i en uge med undervisning. Bemærk, at der forekommer nuancer i den måde, hvorpå de studerende er spurgt.

Kilder: AU (2011), Eurostudent (2011), KU (2013), Kvalitetsudvalget (2014a).

a) Forfatterens egne beregninger på baggrund af tal for danske universitetsstuderende, som venligst er udlånt af Universitets- og Bygningsstyrelse. Af hensyn til sammenlignelighed har vi ekskluderet professionsbachelor og andre videregående uddannelser.

b) Ingen data tilgængelige, der tillader opdeling i bachelor og kandidat.

Undersøgelserne har desuden samstemmende vist, at studerende inden for natur- og sundhedsvidenskabelige uddannelser ('våde' fagområder) har længere studieuger end studerende på humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser ('tørre' fagområder). Forskellen i studieintensiteten imellem de 'tørre' og 'våde' fagområder er af Eurostudent (2011), Produktivitetskommissionen (2013) og Kvalitetsudvalget (2014) blevet tolket som et udslag af, at der på sidstnævnte 'tørre' fagområder generelt er væsentligt færre undervisningstimer. Kun to studier har imidlertid undersøgt korrelationen mellem timer brugt på undervisning og timer brugt på forberedelse. På baggrund af en rundspørge blandt 707 studerende, der var tilmeldt et kommercielt

webpanel, fandt tænketanken DEA (2013) en negativ korrelation mellem antal timers undervisning og antal timers forberedelse kontrolleret for effekterne af køn, alder, fakultet og motivation for studievalg. Resultatet bør dog tolkes yderst varsomt, da der er knyttet store metodiske usikkerheder til studiet grundet selvselektion (deltagerne har selv skullet tilmelde sig et panel, og dermed er en vigtig forudsætning for at generalisere resultaterne brudt). Kvalitetsudvalget (2014a) undersøgte sammenhængen mellem tidsforbrug på den ene side og otte såkaldte læringsindikatorer på den anden. Selv om rapportens fokus således ikke var relationen mellem undervisnings- og forberedelsestimer, fremgår det af bilagsmaterialet, at der var en meget svag men statistisk signifikant og positiv sammenhæng mellem antallet af undervisningstimer og antallet af forberedelsestimer kontrolleret for effekterne af alder, køn, hovedområde, karaktergennemsnit og ECTS-point (Kvalitetsudvalget, 2014b:21).

Samspelet mellem undervisning og forberedelse

I de seneste årtier har man kunnet iagttage en gradvis udvikling i den måde, hvorpå undervisning begrebsliggøres og praktiseres (Baeten et al., 2010). En hyppigt forekommende opfattelse af undervisning som transmission af viden fra underviser til studerende er blevet udfordret, og dermed er også den forelæsningsdominerede praksis i form af passiv 'stofgennemgang' i stigende grad blevet udfordret. Som alternativt til det transmissions- og underviserrettede paradigme kan man tale om et 'studererrettet' paradigme, hvor udgangspunktet for tilrettelæggelse af undervisning er studerendes læring og læringsaktiviteter. Også inden for dansk universitetspædagogisk litteratur er der i meget højere grad fokus på undervisningsformer, der favoriserer studenterinddragelse og feedback end på undervisningsformer, der favoriserer formidling og stofgennemgang (se fx Rienecker et al., 2013 eller Ulriksen, 2014). Dette paradigmeskifte hviler blandt andet på en læringsteoretisk antagelse om, at læring – i sidste ende – kun kan ske gennem de studerendes egne læringsaktiviteter (Biggs, 2012) samt på empirisk forskning, der viser, at det, der kendetegner dygtige undervisere, er, hvad underviserne formår at motivere de studerende til at gøre, ikke hvad underviseren i sig selv gør (Hattie, 2009). Ifølge moderne universitetspædagogisk tænkning er undervisning og forberedelse således ikke substitutter men komplementære: Undervisning tilskynder ideelt set studerende til at indgå i et selvstændigt læringsarbejde *før*, *under* og *efter* undervisningen. Særligt på universitet, hvor antallet af konfrontationstimer er lille i forhold til gymnasieskolen og andre professionsrettede uddannelser, er læringsudbyttet stærkt afhængig af læringsarbejdet mellem timerne. Også udbyttet af selve undervisningen er i høj grad betinget af, hvor meget og hvordan de studerende har arbejdet forud for undervisningen.

Artiklens formål

De ovennævnte undersøgelser til trods hersker der stadig usikkerhed om omfanget af danske studerendes studieintensitet, og særligt hersker der usikkerhed om det relative forhold mellem undervisning og forberedelse. Med andre ord er der ikke for nuværende empirisk støtte for en antagelse om, at en investering i flere undervisningstimer med sandsynlighed vil lede til større studieintensitet. Formålet med dette studie er at beskrive universitetsstuderendes studieintensitet forstået som den tid, studerende ugentligt bruger på studierelaterede aktiviteter, og dernæst at undersøge forholdet mellem undervisning og forberedelse. Vi stiller følgende spørgsmål:

- 1) Hvor meget tid bruger studerende på Aarhus Universitet på henholdsvis undervisning og forberedelse?
- 2) Hvad er den indbyrdes sammenhæng mellem tid brugt på undervisning og tid brugt på forberedelse?

Metode

Dataindsamling

Data blev indsamlet i foråret 2014 som led i Aarhus Universitets studiemiljøundersøgelse. Et link til et elektronisk spørgeskemaet blev sendt ud til 34.510 studerende midt i semesteret, og med en svarprocent på 40 endte vi med 13.647 gyldige besvarelser. Alle studerende var indskrevet på fuldtidsnormerede uddannelser.

At måle tidsforbrug er forbundet med store udfordringer, særligt overrapportering (Rockwool Fondens Forskningsenhed, 2013). For at imødegå disse målingsproblemer bad vi de studerende tage udgangspunkt i den netop forgangne uge, ligesom vi for hver tidskategori definerede kategorien. Følgende instruktion var at finde i spørgeskemaet: "Tænk tilbage på de sidste syv dage. Hvor mange timer har du brugt på følgende aktiviteter?" Forberedelse blev defineret som "læsning, læsegrupperarbejde, skrivning, eksamenstilmelding, skaffe litteratur, skrive mails og lignende organisering af studiehverdagen", og undervisning blev defineret som "forelæsninger, holdtimer, øvelsestimer og lignende." Kategorien erhvervsarbejde er en sammenlægning af kategorierne "studierelevant erhvervsarbejde" og "ikke-studierelevant erhvervsarbejde". En sådan kategorisering er nødvendig men er samtidig uundgåeligt forbundet med en vis usikkerhed, og da undervisning organiseres og ikke mindst omtales forskelligt, kan der forekomme et overlap. Fx praktiserer man på nogle universitetsuddannelser lektiecafelignende arrangementer, hvor studerende forbereder sig selvstændigt, mens en underviser er til stede i lokalet.

Datagrundlag

For at kunne sammenligne resultaterne af dette studie med tidligere studier valgte vi kun at inkludere studerende på bachelor- og kandidatuddannelser, hvilket betød udelukkelse af professionsbachelor- og diplomingeniørstuderende. Vi valgte også at udelukke specialestuderende, og ydermere valgte vi kun at inkludere studerende, som i spørgeskemaet havde oplyst, at de i det pågældende semester rent faktisk fulgte fag af et samlet omfang på 30 ECTS. Det vil sige, at undersøgelsen fokuserede på studerende som både formelt og reelt deltog i undervisning svarende til fuldtidsnormering.

For at undgå en skævvridning af resultaterne på grund af ekstreme værdier valgte vi at definere en variationsbredde for, hvad vi vurderede var plausible værdier for en samlet studieuge. Dette betød i praksis, at studerende med en studieuge på 0 timer eller en studieuge over 84 timer (svarende til 12 timers effektive studier pr dag) blev ekskluderet af analysen. Yderligere analyser af uni- og multivariate ekstreme observationer afslørede ikke observationer, som gav anledning til bekymring for skævvridning af resultaterne. Det endelige datasæt bestod af 7.917 studerende i alderen 18 til 69 år ($M=23,7$; $SD=4,0$), hvoraf 40% var mænd og 60% kvinder. De studerende kom fra humaniora (32%), samfundsvidenskaberne (36%), sundhedsvidenskab (16%) og naturvidenskab (17%). 71% var bachelorstuderende og 29% kandidatstuderende. 6% havde udenlandsk statsborgerskab.

Statistiske analyser

Almindelig lineær regression bygger på antagelsen om, at observationerne i datasættet er uafhængige af hinanden (fravær af autokorrelation), men studerende vil typisk være del af et hold, som er del af en årgang, som er del af en uddannelse osv. Inden for samme uddannelse vil de studerende blive præget af fælles normer og oplevelser, og dette er medvirkende til at variationen mellem studerende inden for en uddannelse vil være mindre end variationen mellem de studerende overordnet betragtet (autokorrelation). Multilevelmodeller tager højde for at observationerne i data er indlejret i hierarkier. Resultatet er mere præcise estimater, mere præcise standardfejl og dermed mindre risiko for Type 1-fejl. Desuden tillader multilevelmodeller skæringspunkter og hældningskoefficienter at variere inden for grupper på højere niveauer (Tabachnick & Fidell, 2007). Som foreslået af Hox (2012) valgte vi en strategi, hvor den statistiske model udbygges gradvist. Vi udførte almindelige forudsætningstest for multipel lineær regression (Tabachnick & Fidell, 2007) samt en Hausman-test for at bekræfte at en random effects-model var hensigtsmæssig (Rabe-Hesketh & Skrondal, 2008:122). Alle analyser blev foretaget i STATA 13.

Analyse

Gennemsnitlig studieintensitet

Det første skridt i analysen var at udregne de studerendes studieintensitet, og resultaterne er vist i tabel 2. De studerende brugte ifølge egen vurdering 13,1 timer på undervisning, 17,2 timer på forberedelse, og 6,2 timer på erhvervsarbejde (heraf 2,9 timer på studierelevant erhvervsarbejde). Dette gav en gennemsnitlig studieuge på 30,3 timer.

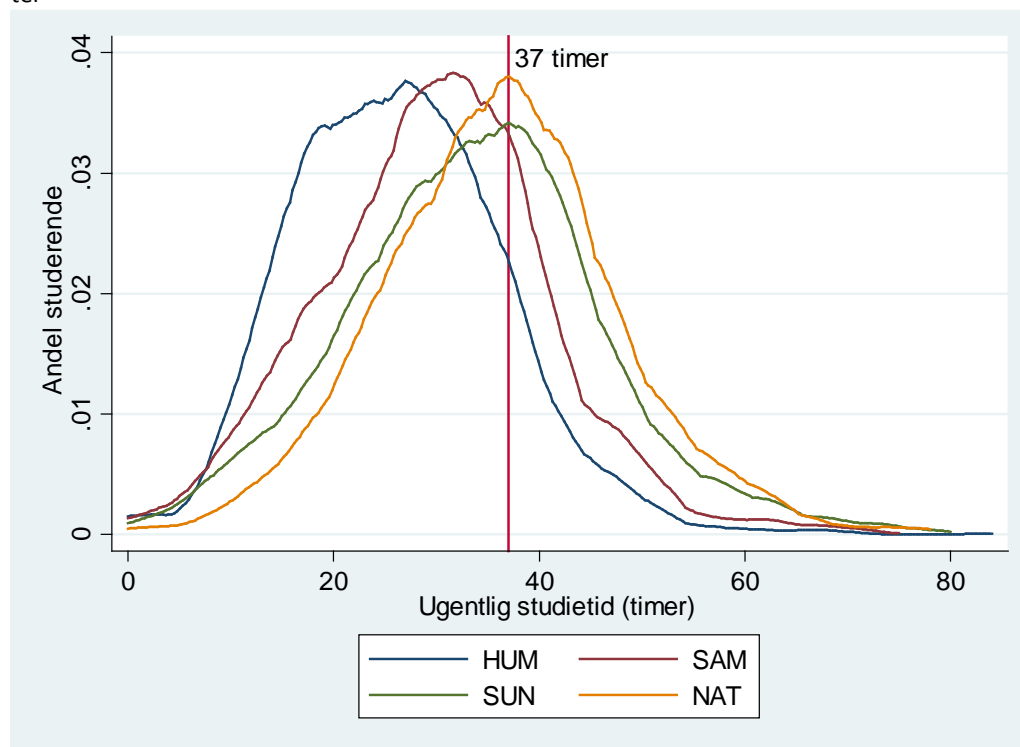
Tabel 2. Studerende gennemsnitlige tidsforbrug i timer pr. uge (standardafvigelser i parentes)

	Alle	Humanistiske udd.	Samfundsv. udd.	Sundhedsv. udd.	Naturv. udd.
Undervisning	13,1 (7,2)	9,8 (4,3)	11,9 (6,2)	16,8 (8,9)	18,5 (7,3)
Forberedelse	17,2 (10,3)	16,5 (9,6)	17,9 (10,7)	16,9 (10,3)	17,6 (10,6)
Arbejde	6,2 (7,7)	6,5 (7,9)	7,7 (8,0)	4,7 (7,0)	3,8 (6,1)
Studieuge [underv.+ forb.]	30,3 (11,7)	26,3 (10,2)	29,8 (11,2)	33,7 (12,5)	36,2 (11,5)
N	7.917	2.512	2.858	1.319	1.228

Note: Studerende som i spørgeskemaet har angivet, at de i pågældende semester følger fag af et omfang på 30 ECTS-point.

Som det imidlertid også ses af de rapporterede standardafvigelser i tabel 2 er der en betydelig spredning de studerende imellem, hvad angår studieintensiteten, og nedenstående figur 1 illustrerer denne spredning.

Figur 1. Spredning i ugentlig studieaktivitet (undervisning + forberedelse) på tværs af fakulteter



Note: HUM (humanistiske uddannelser), SAM (samfundsvidenskabelige og merkantile uddannelser), SUN (sundhedsvidenskabelige uddannelser), NAT (naturvidenskabelige uddannelser).

Af tabel 2 kan vi også observere øjensynlige forskelle mellem de enkelte fagområder, fx indikerer svar fra de studerende på natur- og sundhedsvidenskabelige uddannelser, at de bruger mere tid på undervisningsaktiviteter end studerende på humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser, mens svar fra studerende på humanistiske og samfundsvidenskabelige uddannelser indikerer, at der her bruges mere tid på erhvervsarbejde. En variansanalyse bekræfter, at der er systematiske forskelle de fire fagområder imellem hvad angår de studerendes angivelse af tid brugt på henholdsvis undervisning ($F[3, 7.916] = 686,73, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,206$), forberedelse ($F[3, 7.916] = 9,23, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,004$) og erhvervsarbejde ($F[3, 7.916] = 101,57, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,037$).

Forberedelse og undervisning

I den næste del af analysen undersøger vi ved hjælp af multilevelanalyse, hvordan de studerendes rapporterede tid brugt på ugentlige forberedelse korrelerer med den tid, de angiver at bruge på undervisning og erhvervsarbejde kontrolleret for variablene køn, alder, studietrin og læsegruppemedlemskab. Det laveste niveau i den hierarkiske model er de enkelte studerende ($N=7.856$), og uddannelsen udgør gruppevariablen på det øvre niveau ($N=99$). Resultaterne er vist i tabel 3.

Table 3. Multilevel-model for sammenhængen mellem timers forberedelse (afhængig variabel) og timers undervisning.

	Model 0 Kun gruppevar.	Model 1 Model 0 + variabel skæringspunkt	Model 2 Model 1 + kontrolvariable	Model 3 Model 2 + variabel effekt af undervisning
Konstant	16,90*** (0,34)	21,33*** (0,42)	13,87*** (0,93)	13,70*** (1,00)
Undervisning (timer/uge)		-0,25*** (0,02)	-0,25*** (0,02)	-0,23*** (0,03)
Arbejde (timer/uge)		-0,20*** (0,01)	-0,20*** (0,01)	-0,13*** (0,01)
Alder (år)			0,25*** (0,03)	0,25*** (0,03)
Kvinde (mand, reference)			1,95*** (0,24)	1,94*** (0,24)
Kandidat (bachelor, reference)			-1,14*** (0,32)	-1,09*** (0,32)
Har læsegruppe (ikke medlem, reference)			1,15*** (0,24)	1,19*** (0,24)
σ^2 (uddannelse)	8,29* (1,54)	7,86* (1,48)	8,94* (1,66)	15,25* (3,91)
σ^2 (studerende)	97,75* (1,59)	93,95* (1,51)	92,15* (1,50)	91,30* (1,47)
σ^2 (hældning undervisning)				0,03* (0,01)
cov (forberedelse; undervisning)				-0,44* (0,20)
Log likelihood	-29.226,34	-29.070,14	-28.999,97	-28.985,86
$N_{\text{uddannelser}}$	99			
$N_{\text{studerende}}$	7.856			

Note: Timers forberedelse pr uge er afhængig variabel.

Note: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Standardfejl i parentes.

Model 0 viser, at den del af variansen i forberedelse, som kan tilskrives uddannelsesniveauet ($8,29/[8,29+97,75]$) udgør 7,8 procent. En supplerende variansanalyse viser, at der er statistisk signifikante forskelle mellem uddannelserne, hvad angår forberedelse ($F[98, 7.900] = 7,60, p < 0,001$). Således viser det sig hensigtsmæssigt at fortsætte analysen i form af multilevel-analyse.

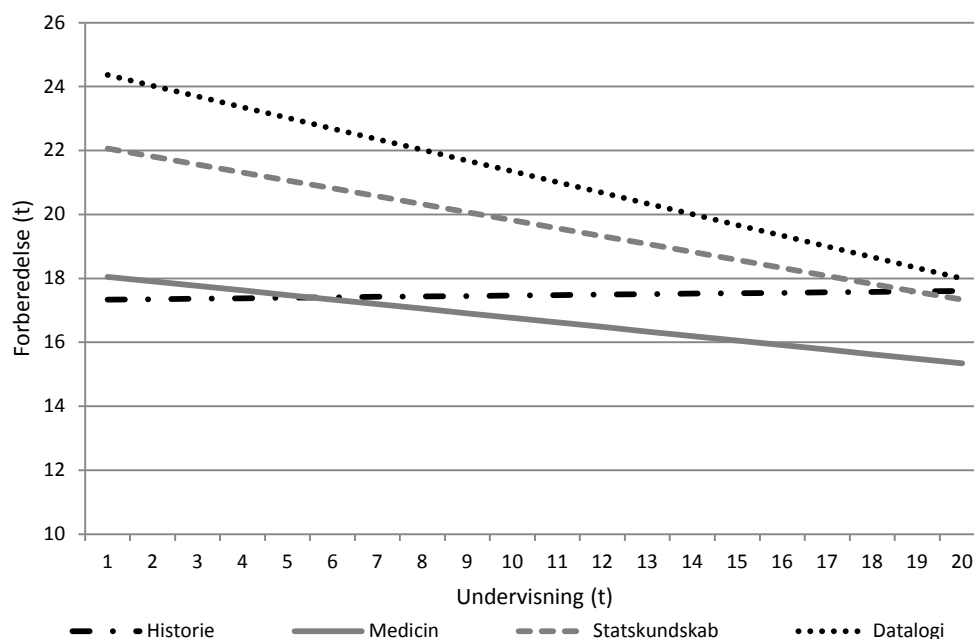
I *model 1* har vi inkluderet undervisningsaktivitet og erhvervsarbejde som forklarende variable. Analysen viser her en statistisk signifikant, negativ sammenhæng mellem forberedelse og henholdsvis undervisning og erhvervsarbejde.

Model 2 inkluderer kontrolvariablene alder, køn, studietrin og læsegruppemedlemskab. Vi finder en statistisk signifikant korrelation mellem samtlige fire kontrolvariabel og forberedelse. Sammenhænge mellem forberedelse og henholdsvis undervisning og erhvervsarbejde forbliver uændrede ved inklusion af kontrolvariable i modellen.

Model 3 er en gentagelse af *model 2* med den tilføjelse, at vi tillader korrelationskoefficienten for undervisning at variere på tværs af uddannelserne. Med andre ord undersøger den sidste model, om sammenhængen mellem timers undervisning og timers forberedelse er forskellig alt efter, hvilken uddannelse den studerende gik på. Den statistisk signifikante varians for koefficienten for undervisning (0,029) synes at bekræfte, at effekten af undervisning på forberedelse varierede mellem uddannelser. Den negative kovarians mellem forberedelse og koefficienten for uddannelse (-0,436) kan tolkes på følgende måde: Jo flere timer de studerende på en given uddannelse i gennemsnit forberedte sig om ugen, desto mere negativ var effekten af en yderligere times undervisning.

Efterfølgende analyser viser, at den endelige model er signifikant bedre end nulmodellen, hvor kun forskelle mellem studerende og uddannelser er taget i betragtning, $\chi^2(8, N=7.856) = -2*(-29.226,4 - -28.985,9)=481,0, p<0,001$. Dette betyder, at vi ved at kende antallet af timer brugt på undervisning og erhvervsarbejde samt ved inddragelse af kontrolvariable bedre kan forklare variationer i de studerendes forberedelse. For at vurdere, om vi med modellen har formået at forklare en substantiel del af den store variation i forberedelsestid, betragtes udviklingen i variansen og log likelihood-målet på tværs af modellerne. Fra *model 0* til *model 3* reduceres variansen på individniveau med 7% ($[97,7 - 91,3]/97,7$). På trods af højere forklaringskraft er der dermed stadig en stor del af variationen i de studerendes forberedelsestid, som modellen ikke kan forklare.

Figur 2. Udvalgte eksempler på korrelationen mellem undervisning og forberedelse baseret på multilevelmodellen.



Note: Sammenhængen mellem forberedelsestid og undervisningstid beregnet for en 20-årig mandlig bachelorstuderende uden erhvervsarbejde, som ikke er en del af en læsegruppe.

For at illustrere resultaterne i model 3 har vi medtaget figur 2, som viser sammenhængen mellem timers forberedelse og timers undervisning for studerendes svar inden for fire udvalgte uddannelser. Bemærk, at både hældningskoefficienter og skæringspunkter varierer. Baseret på studerendes svar på uddannelserne medicin, statskundskab og datalogi har linjen en negativ hældning, hvilket indikerer, at der (ifølge den statistiske model) er et fald i den samlede forberedelsestid for hver ekstra undervisningstime. Den stejleste hældning, og dermed den mest negative sammenhæng, har vi fundet blandt de studerende i undersøgelsen som læste datalogi. Gruppen af studerende på uddannelsen historie skiller sig ud ved en (meget svag) positiv hældning.

Opsamling på statistiske resultater

Den endelige statistiske model kan opsummeres på følgende måde. Vi har fundet en negativ og statistisk signifikant sammenhæng mellem det antal timer, de studerende rapporterede at bruge på at forberede sig, og det antal timer, de studerende rapporterede at bruge på deltagelse i undervisning. For hver time yderligere brugt på undervisning falder tiden brugt på forberedelse i gennemsnit med 0,23 time svarende til 14 minutter. Denne negative effekt viser sig imidlertid at variere alt efter, hvilken uddannelse den studerende befandt sig på. På lignende vis finder vi en negativ og statistisk signifikant sammenhæng mellem timer brugt på erhvervsarbejde og timer brugt på forberedelse.

Det er ligeledes interessant at bemærke, at kvinderne i undersøgelsen forberedte sig i gennemsnit godt 2 timer mere om ugen end mændene. Kandidatstuderende forberedte sig 1 time mindre end bachelorstuderende, og studerende som igennem semesteret 'ofte' eller 'næsten altid' var medlem af en læsegruppe forberedte sig en time mere om ugen. Endelig forberedte ældre studerende sig mere end yngre studerende.

Diskussion

En gennemsnitlig studieuge under 37 timer

For første gang har det været muligt at beregne en gennemsnitlig studieuge for studerende, som ikke alene var indskrevet som fuldtidsstuderende, men som også i det pågældende semester sigtede efter at opnå 30 ECTS. Den gennemsnitlige studieintensitet for de studerende på Aarhus Universitet var 30,3 timer/uge fordelt på henholdsvis undervisning og forberedelse. Tidsmålinger er altid forbundet med usikkerhed, og når man i undersøgelser af studieintensitet finder frem til forskellige resultater kan det meget vel skyldes variationer i operationaliseringen af henholdsvis undervisning og forberedelse, lige som man må forvente forskelle alt efter om man beder studerende tænke tilbage på en konkret uge eller en såkaldt gennemsnitsuge (Rockwoolfonden, 2013). Derfor er det ganske som forventet at man i Eurostudent (2011) og Kvalitetsudvalget (2014a) estimerer en længere studieuge end i AU (2011) og KU (2013). Forskelle i resultater og målingsusikkerhed til trods synes det dog sikkert at konkludere, at den gennemsnitlige danske universitetsstuderende (i lighed med den gennemsnitlige universitetsstuderende i andre europæiske lande [Eurostudent, 2011]) beskæftiger sig mindre end 37 timer/ugen med sine studier, hvilket dermed også er mindre end forudsat ved beregning af ECTS-normen.

Undersøgelsen viser imidlertid også en betydelig spredning i studieintensiteten på tværs af uddannelser, køn og studietrin, hvilket også er i tråd med tidligere danske og internationale undersøgelser. Fx bekræfter denne undersøgelse billedet fra tidligere undersøgelser: At studerende inden for natur- og sundhedsvidenskab som gruppe bruger flere timer på studierne. Vores undersøgelse illustrerer imidlertid også, at der inden for hver gruppe er en meget stor spredning, og denne spredning taget i betragtning kan man diskutere, om det i det hele taget giver mening at tale om en 'gennemsnitsstuderende'. De studerendes studieintensitet er påvirket af de rammer studiet sætter, og selv inden for den samme ramme (i denne undersøgelse fagområdet og den enkelte uddannelse) kan man observere store forskelle studerende imellem.

Et negativt forhold mellem undervisning og forberedelse

Den store spredning i studieintensitet er udgangspunktet for en nærmere analyse af korrelationen mellem tid brugt på undervisning og tid brugt på forberedelse. Analysen viser, at jo flere undervisningstimer de studerende deltog i, desto mindre forberedte de sig. Disse analyser er vel at mærke korrigeret for effekten af køn, alder og studietrin ligesom vi ved at anvende multilevelanalyse har taget højde for uddannelseskonteksten. En negativ sammenhæng mellem undervisning og forberedelse er i overensstemmelse med studiet fra DEA (2013) men i modstrid med Kvalitetsudvalgets (2014b) analyser. Man kan spekulere over, om den i gennemsnit negative sammenhæng mellem undervisning og forberedelse er udtryk for en 'crowding-out-effekt', sådan som det forsigtigt blev fortolket i Eurostudent (2011). Med crowding-out menes, at mere undervisning, på trods af intentionen, risikerer at 'fortrænge' noget af den studerendes forberedelse. Data tillader ikke en nærmere analyse af dette, men et nyligt dansk studie af Herrmann (2014) finder, at førsteårsstuderende på statskundskabsstudiet havde meget forskellige opfattelser af, hvad der var rationalet med undervisningen. Nogle studerende anså undervisningen som anledning til at arbejde videre på egen hånd. Andre studerende havde den opfattelse, at hvis bare underviseren gennemgik stoffet grundigt nok, så var de sikret noter til eksamen, hvorfor der ikke var nogen grund til at arbejde videre med stoffet. Hvor undervisning i førstnævnte tilfælde således havde en positiv indvirkning på de studerendes læringsaktiviteter uden for undervisning, havde undervisningen for den anden gruppe af studerende en negativ indvirkning på det selvstændige forberedelsesarbejde, fordi denne gruppe anså god undervisning som en *substitut* for egen forberedelse. Det kvalitative studie af Herrmann (2014) peger således på noget, vi i dette kvantitative studie ikke har kunnet tage højde for, nemlig de studerendes læringsopfattelse (herunder deres opfattelse af undervisningens funktion).

Analyser på rette niveau

Både Produktivitetskommissionen (2013), Rigsrevisionen (2011) og UFM (2014) hæfter sig ved Eurostudent (2011) og det øjensynlige resultat, at studieintensiteten stiger med antallet af undervisningstimer. Produktivitetskommissionen (2013:61) skriver, at "*undervisningstimer kan bruges som et groft mål for studieintensitet*" og at der "*formentlig stadig [er] en tæt sammenhæng mellem, hvor meget tid en person bruger på at studere, og hvor meget han eller hun lærer*". Denne udlægning af Eurostudent (2011) er imidlertid problematisk. For det første risikerer man at foretage en cirkelslutning ved at sige, at flere undervisningstimer fører til større samlet studieintensitet, da undervisning per definition er indeholdt i studieintensitet. For det andet er det vigtigt at notere, at Eurostudent rapporterer (2011) resultaterne på *fagområdeniveau* og ikke på *individniveau*. På dette niveau ser det ganske rigtig ud som om, at studieintensiteten er højere på de akademiske områder (sundhedsvidenskab, naturvidenskab og tekniske

videnskaber), hvor der er mange undervisningstimer. Problemet er imidlertid, at man ikke kan slutte fra det aggregerede niveau (område) til det individuelle niveau (de studerende), da man herved risikerer at foretage en økologisk fejlslutning (det, der gælder på et højere niveau, gælder ikke nødvendigvis på et lavere). Derfor er det vigtigt, at foretage undersøgelser, som behandler data på individniveau, sådan som det er gjort i DEA (2013) og Kvalitetsudvalget (2014) og nu i denne undersøgelse.

Kvalitet i undervisningen

Spørgsmålet rejser sig, om et øget udbud af undervisningstimer på universiteterne kan forventes at være effektivt og hensigtsmæssigt ud fra de præmisser, der blev lagt til grund for Produktivitetskommissionens (2013) analyse. Nærværende studie tyder på, at undervisning har en dobbeltrettet effekt på studieintensiteten. Da studieintensiteten er defineret ved antallet af undervisnings- og forberedelsestimer vil studieintensiteten umiddelbart stige, hvis den studerende deltager i mere undervisning. På den anden side ser der ud til at være en modsatrettet, negativ effekt i form af færre forberedelsestimer og dermed mindre studieintensitet (en sådan tolkning er nødvendigvis tentativ, da man med et tværsnitstudie i princippet ikke kan udtale sig om effekten af en *forøgelse* i udbuddet af undervisningstimer på en uddannelse). Sagt med andre ord kan man frygte, at undervisning af nogle studerende og i nogle sammenhænge bliver opfattet som en substitut for det selvstændige læringsarbejde mellem undervisningstimer. Dette problem vedrører alene det kvantitative aspekt af studieintensitet, dvs. antal timers studeren. Et andet problem knytter sig til kvaliteten af de studerendes læringsarbejde. En moderne universitetspædagogisk beskrivelse af kvalitet i undervisning vil ikke alene fremhæve omfanget af undervisningen, men også undervisningens tilrettelæggelse såvel som omfanget og kvaliteten af de studerendes forberedelse. Resultaterne fra dette studie tyder på, at omfanget af forberedelsen pr undervisningstime falder, hvilket man kunne frygte tyder på, at kvaliteten af undervisningen falder for hver marginal time *med mindre* undervisningen målrettet tilrettelægges med de studerendes læringsarbejde før, under og efter undervisningen for øje. Sagt med andre ord: *I sig selv* er flere timer en hverken nødvendig eller tilstrækkelig forudsætning, hvis målet er at højne og sikre kvaliteten af danske universitetsstuderendes læring.

Begrænsninger og videre studier

Læseren bør ved tolkning af resultaterne bemærke følgende. For det første, at vi i dette studie bad de studerende rapportere, hvor mange timer, de havde deltaget i, hvilket ikke nødvendigvis er det samme som antallet af udbudte timer. Indledende analyser for ekstreme værdier tyder for det andet på, at kategorien undervisning trods en eksplicit definition kan være blevet tolket forskelligt. Fx har det vist sig, at studerende med meget høje timetal var medicinstuderende, som sandsynligvis talte ophold i klinik som undervisning, hvad vi ikke havde forudset i designet af skemaet.

Den væsentligste begrænsning ved dette studie er imidlertid, at det ikke fremgår af data, hvordan undervisningen var organiseret, og at det er sandsynligt, at netop organiseringen er en afgørende forudsætning for, hvor meget de studerende er motiveret for at forberede sig (Biggs, 2012). Var der tale om undervisning som forudsatte de studerendes forberedelse, eller var der tale om underviserens 'gennemgang' af stoffet uden de studerendes deltagelse? Oplevede de studerende, at deres forberedelse var en integreret del af undervisningen, eller oplevede de studerende, at de kunne nøjes med at 'sidde den af'?

Kommende studier kan med fordel tage fat i en nærmere analyse af undervisningens organisering og de studerendes oplevelse af undervisning i relation til omfanget og typen af forberedelse. Her vil casestudier og mere dybdegående kvalitative studier sandsynligvis kunne give et dybere indblik end et stort tværsnitsstudie.

Konklusion og perspektiver

Analyserne viser, at mange studerende indskrevet på fuldtidsuddannelser havde en studieintensitet, som i praksis lå noget under det antal timer, der ligger til grund for ECTS-normen. Den statistiske model viser yderligere et negativt forhold mellem antallet af besøgte undervisningstimer og antallet af forberedelsestimer, ligesom modellen viser, at sammenhængen mellem undervisning og forberedelse er afhængig af uddannelseskonteksten. Alligevel bør man være forsigtig med herudfra at konkludere, at en investering i mere undervisning nødvendigvis er en dårlig investering, og vi vil heller ikke på baggrund af dette studie fraråde at øge antallet af konfrontationstimer på udvalgte uddannelser. Dette er ikke konklusionen. Konklusionen er, at data fra dette studie ikke støtter en antagelse om, at en forøgelse af antallet af undervisningstimer i sig selv resulterer i forøget studieintensitet. Det er netop dette 'i sig selv', der er det afgørende, fordi de data, der ligger til grund for resultaterne, ikke fortæller noget om undervisningens form eller indhold, ej heller noget om, hvordan underviserne forvalter den undervisningstid, de er givet. Samspillet mellem de studerendes læringsaktiviteter i samvær med en underviser (undervisning) og de studerendes læringsaktiviteter i samvær med andre studerende eller alene (forberedelse) er ganske givet uhyre komplekst, og også så komplekst, at der altid vil være store udfordringer ved at forstå og beskrive sammenhængen kvantitativt. Studiets væsentligste bidrag er 1) at henlede opmærksomheden på den meget store forskel i studerendes individuelle studiepraksis, og 2) at påvise svagheden ved antagelsen om, at flere undervisningstimer i sig selv vil løse problemer med utilstrækkelig studieintensitet.

Efter vores vurdering bør den vigtigste implikation af de præsenterede resultater være denne: At man i stedet for at fokusere ensidigt på antallet af undervisningstimer begynder at interessere sig for, hvordan undervisningen er organiseret. Hvordan prioriterer danske studerende deres tid, og hvilke forhold i læringsmiljøet motiverer til øget studieintensitet? Hvilke former for undervisning øger de studerendes motivation til at forberede sig? Før disse spørgsmål er besvaret, er det usikkert, om flere konfrontationstimer vil have den ønskede effekt.

Kim Jesper Herrmann er cand.scient.pol., ph.d. og adjunkt ved Center for Undervisning og Læring, Aarhus Universitet. Forsker i universitetsstuderendes studiestrategier og oplevelser af undervisningsmiljøet. Sammen med Anna Bager-Elsborg er han ansvarlig for kompetenceudvikling for studenterundervisere og instruktører ved School of Business and Social Sciences. Siden 2015 ansvarshavende redaktør for Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift.

Anna Bager-Elsborg er cand.scient.pol. og ph.d.-stipendiat ved Center for Undervisning og Læring, forsker i faglige fællesskabers og faglige diskursers betydning for universitetsunderviseres tilgange til underviserrollen. Har sammen med Kim J. Herrmann været ansvarlig for studiemiljøundersøgelserne ved Aarhus Universitet i 2007, 2011 og 2014. Forfatter til bogen Effektiv holdundervisning – en håndbog for nye undervisere på universitetsniveau ligeledes sammen med Kim J. Herrmann.

Inger Borch Hansen og Rasmus Nielsen, begge stud.scient.pol., er studentermedhjælpere på Center for Undervisning og Læring og har beskæftiget sig med dataindsamling og analyse af Aarhus Universitets studiemiljøundersøgelse.

Litteratur

- AU, Aarhus Universitet (2011). *Rapport nr. 1: Studiemiljø2011 – Aarhus Universitet*. Hentet den 17. september fra hjemmesiden: <http://www.au.dk/studiemiljo/rapporter/>
- 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, s. 243-260.
- Biggs, J. (2012). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education Research and Development*, 31, s. 39-55.
- DEA, Danmarks ErhvervsforskningsAkademi (2013). *Motivation og studieintensitet hos universitetsstuderende: En spørgeskemaundersøgelse i Danmark, Sverige, Tyskland og England*. Hentet den 17. september fra hjemmesiden: http://dea.nu/sites/dea.nu/files/Motivation%20og%20studieintensitet_WEB.pdf
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Eurostudent (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of indicators*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Tilgængelig på: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Learning*. New York: Routledge.

- Herrmann, K. (2014). Learning from tutorials: a qualitative study of approaches to learning and perceptions of tutorial interaction. *Higher Education*, 68(4), s. 591-606.
- Hox, J. (2010). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (2. udg.). New York: Routledge.
- KU, Københavns Universitet & Rambøll (2013). *Tilfredshed studerende 2013: Universitetsrapport*. Rapporten er ikke offentligt tilgængelig men kan tilgås via Københavns Universitets intranet.
- Kvalitetsudvalget, Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2014a). *Høje mål – fremragende undervisning i videregående uddannelser*. Analyserapport. Hentet den 16. december fra hjemmesiden: www.ufm.dk/kvalitetsudvalget.
- Kvalitetsudvalget, Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2014b). *Spørgeskemaundersøgelse blandt studerende og undervisere på de videregående uddannelser - Resultatbilag*. Hentet den 16. december fra hjemmesiden: www.ufm.dk/kvalitetsudvalget.
- Produktivitetskommissionen (2013). *Uddannelse og Innovation. Analyserapport 4*. Hentet den 17. september 2014 fra hjemmesiden: http://produktivitetskommissionen.dk/media/162592/Analyserapport%204,%20Uddannelse%20og%20innovation_revideret.pdf
- Rabe-Hesketh, S. & Skrondal, A. (2008). *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata* (2. udg.). College Station, TX: STATA Press.
- Rienecker, L., Jørgensen, P., Dolin, J. & Ingerslev, G. (red.). (2013). *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Rigsrevisionen (2012). *Beretning til Statsrevisorerne om undervisningen på universiteterne*. Hentet den 17. september fra hjemmesiden: <http://www.rigsrevisionen.dk/media/1815984/16-2011.pdf>
- Rockwool Fondens Forskningsenhed (2012). *Nyhedsbrev juni 2012*. Hentet den 17. september 2014 fra hjemmesiden: <http://www.rff.dk/files/RFF-site/Publikations%20upload/Newsletters/Dansk/Nyhedsbrev%20Juni%202012.pdf>
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. udg.). New York: Pearson Education.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*, Department of Educational Research, Lancaster University. Hentet den 16. december 2010 fra hjemmesiden: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/StudentEngagementLiteratureReview_1.pdf
- UFM, Uddannelses- og forskningsministeriet (2014). *Udviklingskontrakter for de videregående uddannelsesinstitutioner i perioden 2015-2017*. Hentet den 16. september på ministeriets hjemmeside: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/filer/styring-og-ansvar/udviklingskontrakter/brev-om-udviklingskontrakter-2015-2017.pdf>
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser: En forskningsbaseret brugsbog*. Frederiksberg: Frydenlund

En sammenlignende undersøgelse af praktikforløb og færdighedstræning i tre videregående uddannelser

Anne Mette Mørcke, Center for Medicinsk Uddannelse, Aarhus Universitet.

Kristian Raun Thomsen, Sektion for Idræt, Aarhus Universitet.

Jette Henriksen, Den Sundhedsfaglige Højskole, VIA University College.

Ole Lund, Center for Medicinsk Uddannelse, Aarhus Universitet.

Mette Krogh Christensen, Center for Medicinsk Uddannelse, Aarhus Universitet.

Reviewet artikel

Praktikforløb i videregående uddannelser er blevet et politisk indsatsområde, og der er i sundhedsuddannelserne også et internationalt forskningsfokus på emnet. I denne artikel vil vi beskrive og sammenligne rammerne for praktikforløb og færdighedstræning på idræts-, læge- og sygeplejerskeuddannelsen. Artiklen tager afsæt i Heggens skelnen mellem begreberne professionsidentitet og professionel identitet. Den studerendes opfattelse af sig selv som professionsudøver må ud fra dette afsæt udvikles via tilegnelse af både en særlig videnskabelig funderet teoretisk viden, særlig praktisk ekspertise, samt en særlig etisk og social forpligtelse til at arbejde for medborgernes bedste. I den konkrete sammenligning af idræts-, læge- og sygeplejerskeuddannelserne konkluderes, at både færdighedstræning og praktik vægtes højt, men at både omfang, struktur, placering og læringsmål varierer betydeligt. Det må have væsensforskellige konsekvenser for de studerendes tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger og dermed for deres professionelle identitetsudvikling. Vi kan ikke afgøre om professionsidentitetsforståelsen er årsag eller virkning, men der ser ud til at være et samspil mellem uddannelsernes undervisningsformer og professionsidentitet.

Introduktion

Praktikforløb er blevet et politisk indsatsområde og daværende uddannelsesminister Morten Østergaard skrev i 2012, at alle studerende på videregående uddannelser skal have mulighed for meritgivende praktik som en del af deres uddannelse (Politiko, 2012). Vi vil gerne bidrage til diskussionen med et empiribaseret indblik i uddannelserne på sundhedsområdet, som traditionelt har den efterspurgte meritgivende praktik indbygget.

Der er en rig forskning i praktik i læge- og sygeplejerskeuddannelserne (Teunissen & Wilkinson, 2011). Man har konkluderet 1) at arbejdspladser som fx sygehuse åbner for et overvældende antal autentiske læringsaktiviteter, 2) at den arbejdspladsbaserede læring foregår som en forhandling i en triade med den lærende, vejlederen og patienten, hvilket på samme tid er værdifuldt og problematisk, og 3) at både læringsproces og læringsudbytte er stærke, men samtidig vanskelige at styre da fokus må lægges på patienten. Bemærk, at der endnu ikke kan gives klare evidensbaserede anbefalinger til praktikkens omfang, balancen mellem praktik og færdighedstræning eller de konkrete læringsmål for praktik.

Det ser dog ud til, at praktik er en vigtig arena for studerendes dybere forståelse af professionerne og øger de studerendes bevidsthed om deres identitet (Løvold, 1996). Van der Zwet et al. (2011) interviewede lægestuderende om deres læring under en praktikperiode i almen praksis. De konkluderede, at de studerende udviklede deres professionelle identitet ved learning-by-doing i en udviklingszone. Denne zone var påvirket af kontekstens forskellige rumlige, tidsmæssige, organisatoriske og personlige læringsstimuli, samt af en række emotionelle og relationelle aspekter. Ikke overraskende opfordrede man til yderligere forskning.

Det ser også ud til, at praktik har betydning for professionsudøvelsen. Bleakly & Brennan (2011) konkluderede i en sammenlignende, retrospektiv spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede læger i UK, at studerende fra universiteter med struktureret praktik i studieordningen fik den bedste overgang til arbejdslivet som yngre læge. Undersøgelsen rejste dog også en række spørgsmål om hvordan og hvorfor.

Bevæger man sig uden for læge- og sygeplejerskeuddannelserne til idræt og tilsvarende, så er færdighedstræning og praktik som en integreret del af uddannelsen et underbelyst forskningsfelt. Enkelte studier peger dog på samarbejdsrelationen mellem praktiksted og universitet som et kritisk omdrejningspunkt for idrætsstuderendes professionsorienterede udbytte af praktikken (Chambers & Armour, 2011; Standal & Moe, 2013).

Denne artikels begrebsdannelse er inspireret af Kåre Heggen, der skelner mellem begreberne professionsidentitet og professionel identitet (Heggen, 2008). Professionsidentitet er ifølge Heggen udtryk for en kollektiv identitet, der handler om en fælles forståelses- og referenceramme, en overordnet fælles bestræbelse, som ikke er specifikt handlingsforeskrivende. Nogle professioner har en stærk professionsidentitet, hvor den individuelle identitet må underlægge sig professionsidentiteten. Andre professionsidentiteter er mere uforpligtende eller svagere og dermed uden modsætningsforhold.

Professionel identitet er ifølge Heggen en personlig identitetsdannelse, der har med den konkrete udøvelse af professionen at gøre. Professionel identitet kan forstås som en persons opfattelse af sig selv som professionsudøver; hvilke egenskaber, værdier, holdninger, etiske retningslinjer, færdigheder og kundskaber, der tilsammen konstituerer 'mig som en god professionsudøver'. Denne professionelle identitet udvikles konstant i mødet mellem personen og professionen. I denne forståelse udvikler sygeplejestuderende således langsomt over tre år deres identitet i mødet mellem værdier, erfaringer og det, de lærer under sygeplejestudiet. Et andet eksempel er idrætslæreres livsforløb og faglige identitetsdannelse, hvor idrætsudøvelse er et kontinuerligt element og bevægekroppen er fokus for oprigtighed, engagement og kompetence i relation til idrætslærerprofessionen (Christensen, 2001).

Ud fra denne idealforståelse af professionsidentitet og professionel identitet forventes en persons opfattelse af sig selv som professionsudøver at blive udviklet via 1) en særlig videnskabelig funderet teoretisk viden, 2) en særlig praktisk ekspertise, samt 3) en særlig etisk og social forpligtelse til at arbejde for medborgernes bedste (figur 1). Dette er en klassisk opdeling med rødder helt tilbage til Aristoteles.

Figur 1



Figur 1: Den professionelle praktiker forventes at kunne sætte sin videnskabeligt funderede teoretiske viden og sin særlige praktiske ekspertise i spil med en særlig etisk-social forpligtelse. Denne forventning er forankret i professionen og forventes afspejlet i uddannelsen.

Formål

Med denne artikel vil vi bidrage til det empiriske grundlag for de aktuelle vigtige diskussioner om praktik i videregående uddannelser ved at beskrive og sammenligne rammerne for praktikforløb og færdighedstræning på idræts-, læge- og sygeplejerskeuddannelsen.

Metode

Dette projekt er et tværsektorielt (Aarhus Universitet og VIA University College) og tværdisciplinært (idræts-, læge- og sygeplejerskeuddannelsen) multicasesstudie. Vores antagelse er, at komparative casestudier bidrager til øget indsigt i de enkelte cases i studiet, fordi man i komparationen i højere grad kan undersøge partikulære træk i hver enkelt case i forhold til universelle træk. Det betyder konkret, at for at forstå betydningen af et bestemt uddannelseselement i én uddannelse kan det være frugtbart at spejle uddannelseselementet i en anden uddannelse, der indeholder et tilsvarende uddannelseselement. Af hensyn til analysens omfang er antallet af cases begrænset til tre. Casene er udelukkende valgt fra sundhedsfaglige uddannelser, da disse har en lang tradition for betydelige praktikelementer og færdighedstræning (mere end to semestre), hvorfor man kan forvente, at disse elementer har en fast velintegreret plads i de respektive studieordninger. Alligevel ville vi forvente at finde betydelige forskelle. De tre cases er valgt fra uddannelsesinstitutioner i Region Midt, da dette gav os den bedste adgang til data.

Den anvendte metodik er desk research, der er relevant i afklarende, beskrivende studier som dette. Efterfølgende uddannelsesprojekter kan koste mange ressourcer, og det er derfor en grundlæggende god idé at undersøge, om andre har erfaringer, der kan bruges, inden et forsknings- eller udviklingsprojekt forsøges søsat på en uddannelsesinstitution. Der er ikke en egentlig lærebog i desk research-metode, men desk research anvendes hyppigt i uddannelseslitteraturen og sundhedsvidenskabernes på et meget bredt spektrum af felter og spørgsmål og publiceres i mange af de mere specialiserede tidsskrifter (Broek & Hake, 2012; Kilminster et al., 2011; Skok & Dolinsek, 2013). Begrænsningerne ved desk research er, at de indhentede informationer kan være forældede eller at de ønskede data ikke eksisterer. Derfor skal resultater af et desk research-projekt – som med alle andre metoder – altid vurderes for eventuelle begrænsninger i troværdighed og generaliserbarhed.

I dette studie indhentes for idræts-, læge- og sygeplejerskeuddannelsen informationer om meritgivende færdighedstræning og praktik samt informationer om, hvordan teoretisk viden, praktiske færdigheder og holdningsrelaterede kompetencer indgår og er beskrevet i studieordninger, kursusbeskrivelser og på hjemmesider.

Resultater

IDRÆT

Idrætsuddannelsens første tre semestre på Aarhus Universitet (AU) består af obligatoriske fag. Derefter kan den studerende vælge, i hvilken retning uddannelsen skal styres. Der er tre spor: 1) det biologiske, 2) det humanistisk-samfundsvidenskabelige og 3) det praktisk-teoretiske. Det viste spor er det humanistisk-samfundsvidenskabelige (tabel 1).

Tabel 1

	Moduler/kurser					
1. semester	Anatomi	Biomekanik	Idræts-pædagogik	Boldbasis	Kropsbasis	Svømning
2. semester	Humanistisk og samfundsvidenskabelig idrætsteori		Idrættens videnskabs-teori	Menneskets fysiologi	Gymnastik og bevægelses-kommunikation	Atletik
3. semester	Arbejds- og træningsfysiologi		Idræt og sundhed	Boldspil		Friluftsliv
4. semester	Epidemiologi og idrætsstatistik		Kvalitative forskningsmetoder	Fysisk træning	Undervisning og formidling	
5. semester	Muskelfysiologi		Præstationsoptimering		Kultur, teori og analyse	
6. semester	Bachelorprojekt		Kost, helbred og idræt	Idrætspsykologi		
7. semester	Krop, medicin og sundhed		Elitesport		Kropskultur	
8. semester	Sport og medier		Idrætsprojekt		Sport og etik	
9. semester	Valgfrie kurser		Erhvervsrettet projektforløb i idræt			
10. semester	Speciale					

Tabel 1 er en illustration af idrætsuddannelsen ved Aarhus Universitet. Kurser med praktik er markeret med grønt. Kurser med færdighedstræning er markeret med blå.

I de første fire semestre indgår otte kurser med færdighedstræning (blå), kaldet praktisk-teoretiske fag, hvor de studerende arbejder med professionens idrætsdiscipliner som for eksempel gymnastik, boldspil og svømning, i alt 45 ECTS-points. Her tilegner de studerende sig formidlingsfærdigheder og faglig viden med henblik på at kunne arbejde med idrætsundervisning i praksis. Undervisningen ledes af studielektorer bistået af eksterne lektorer og undervisningsassistenter, der sideløbende er ansat på gymnasier eller i idrætsklubber/-organisationer. I kondenseret form er læringsmålene for disse kurser, at den studerende skal kunne: (1) indgå aktivt i det pågældende fagområde samt beherske, forevise og forstå de kropsligt-motoriske arbejdskrav og bevægelser, der gør sig gældende, og (2) planlægge, afvikle, formidle og evaluere disciplinaktiviteter og analysere didaktiske, pædagogiske, psykologiske og sociokulturelle problemstillinger.

På 4. og 9. semester indgår to kurser på henholdsvis 10 og 20 ECTS-points med praktik (grønne i tabel 1). I kurset Undervisning og formidling gennemgår de studerende et praktikforløb på 5 uger med undervisning af gymnasieelever, HF'ere eller VUC'ere. I kurset Erhvervsrettet projektforløb i idræt er de studerende i fuldtidspraktik i minimum 8 uger i en (idræts)organisation, forening/sportsklub eller virksomhed. Det primære mål med disse kurser er, at den studerende tilegner sig viden om og får erfaringer med, hvordan og på hvilket grundlag professionsudøvelse i idræt finder sted og udvikles. I begge kurser er der løbende vejledning fra den eksternt tilknyttede vejleder under praktikopholdet.

LÆGEUDDANNELSEN

Lægeuddannelsen på AU er præget af stor forskel på bachelordelen og kandidatdelen, idet kandidatdelen har udpræget fokus på praktik og færdighedstræning, mens bachelordelen har fokus på teoretiske fag (tabel 2).

Tabel 2

	Moduler/kurser				
1. semester	Studiestart	Studium generale	Makroskopisk anatomi 1	Mikroskopisk anatomi 1	
2. semester	Genetik		Makroskopisk anatomi 2	Mikroskopisk anatomi 2	Tidlig klinik
3. semester	Biokemi			Valgfag	
4. semester	Fysiologi			Sundhedspsykologi	
5. semester	Mikrobiologi og immunologi		Epidemiologi og biostatistik	Miljø- og arbejdsmed	
6. semester	Patologi	Farmakologi	Bacheloropgave		
7. semester	Inflammation			Prof-spor 1	
8. semester	Abdomen			Prof-spor 2	
9. semester	Valgfag	Hjerte-lunge-kar		Prof-spor 3	
10. semester	Hoved-neuro		Psykiatri	Prof-spor 4	
11. semester	Familie-samfund			Prof-spor 5	
12. semester	Specialeopgave	Akut-kronisk		Prof-spor 6	

Tabel 2 er en illustration af lægeuddannelsen ved Aarhus Universitet. Kurser med praktik er markeret med grønt. Kurser med færdighedstræning er markeret med blå.

På uddannelsens 2. semester indgår et kursus på 5 ECTS-point med både færdighedstræning og praktik (2 uger), kaldet Tidlig klinik. Kandidatdelen (7. – 12. semester) har derimod klar overvægt af kurser med praktik. De kurser, der baseres på færdighedstræning og simulation på kandidatdelen, kaldes professionsspor 1 – 6 (blå) på hver 5 ECTS-points, i alt 30. Her tilegner de studerende sig praktiske kliniske færdigheder, som for eksempel at undersøge et knæ, kommunikative færdigheder, som for eksempel at strukturere en samtale med en patient, samt samarbejdsrelate-

rede færdigheder, som for eksempel at lede en basal hjertestopbehandling. Derudover arbejdes der i disse kurser også med refleksion over de mere komplekse erfaringer fra praktikken, som for eksempel etiske dilemmaer. Underviserne er typisk yngre læger, der har fået et kort instruktør- eller facilitatorkursus. I kondenseret form har læringsmålene fokus på at kunne 1) rapportere og fortolke under og fra mødet med patienter, kolleger og sundhedsvæsen, 2) anvende sin viden og færdigheder til at iværksætte en række basale lægefaglige handlinger, samt 3) reflektere over egen læring og professionelle rolle.

Sideløbende hermed indgår de store kliniske kurser på hvert af kandidatdelens semestre med 10 – 25 ECTS-points, i alt 130, med praktik (grønne i tabel 2). Her er de studerende i praktik på sygehuse og i almen praksis i Midt- og Nordjylland halvdelen af kursernes uger, svarende til fra 2 til 10 ugers fuldtidspraktik per semester, i alt 49 uger gennem hele studiet. De studerende indgår med egen arbejdsplan i afdelingernes daglige opgaveløsning. De superviseres og vejledes af hele afdelingen, men praktikken planlægges og koordineres af kliniske lektorer ansat på både Aarhus Universitet og sygehusene. I kondenseret form har læringsmålene fokus på at kunne 1) tale med, undersøge og omgås patienterne, 2) foreslå diagnoser (diagnostisk tænkning), 3) udarbejde og begrunde planer for udredning og behandling, samt 4) samarbejde og begå sig i det komplekse sundhedsvæsen under forandring.

SYGEPLEJERSKEUDDANNELSEN

Sygeplejerskeuddannelsen er en professionsbacheloruddannelse. Hvert modul på sygeplejerskeuddannelsen er 10 uger, og afsluttes med en eller flere prøver (tabel 3).

Tabel 3

	Moduler/kurser	
1. semester	Modul 1 Sygepleje - fag og profession	Modul 2 Sygepleje – sundhed og sygdom
2. semester	Modul 3 Sygepleje – somatisk sygdom og lidelse	Modul 4 Sygepleje - grundlæggende klinisk virksomhed
3. semester	Modul 5 Tværprofessionel virksomhed	Modul 6 Sygepleje, kroniske syge mennesker og patienter og borgere i eget hjem
4. semester	Modul 7 Sygepleje, relationer og interaktioner	Modul 8 Sygepleje, psykisk syge patienter/borgere og udsatte grupper
5. semester	Modul 9 Sygepleje – etik og vidensbaseret virksomhed	Modul 10 Sygepleje, akut og kritisk syge patienter og borgere
6. semester	Modul 11 Sygepleje og kompleks klinisk virksomhed	Modul 12 Sygepleje og selvstændig professionsøvelse
7. semester	Modul 13 Valgmodul – Sygepleje, praksis-, udviklings- og forskningsbaseret viden	Modul 14 Sygeplejefprofession – kundskabsgrundlag og metoder

Tabel 3 er en illustration af sygeplejerskeuddannelsen i Danmark. Kurser med praktik er markeret med grønt. Kurser med færdighedstræning er markeret med blå.

Det er primært modulerne 1-3, 7 og 10, der indeholder elementer med færdighedstræning og simulation. Disse fem moduler er på hver 15 ECTS-point, i alt 75 (blå). Her tilegner de studerende sig kliniske færdigheder, som for eksempel pleje af stomi, sårpleje, genoplivning, samt modtagelse, observation og pleje af akutte patienter. Der er desuden fokus på teoretisk refleksion. Vejledning af de studerende varetages både af lektorer på uddannelsen og eksterne kliniske vejledere. Lektorerne har en kandidatuddannelse eller en masteruddannelse. De kliniske vejledere er uddannede syge-

plejersker og har ofte en diplomuddannelse. Vejledning forgår forskelligt på modulerne. For eksempel kan øvelserne først demonstreres og derefter forgår vejledningen ved, at de studerende korrigeres undervejs i deres øvelser.

På 2., 3., 4. og 6. semester indgår fem moduler på 15 ECTS-point, i alt 65, med praktik elementer (grønne i tabel 3). Her er de studerende i fuldtidspraktik i 8 til 10 uger per modul svarende til i alt 46 uger gennem hele studiet. Vejledning under praktik foregår ved kliniske vejledere, der er uddannet sygeplejersker og ofte har et 6 ugers diplommodul. Nogen få har en hel diplomuddannelse. Det er meget forskelligt, hvorledes vejledningen foregår under praktik. Nogle studerende følges næsten dagligt med deres vejleder, mens andre blot snakker med deres vejleder en gang om ugen, og ellers følger en sygeplejerske i det daglige. Mange studerende går også en del alene i deres praktik. I kondenseret form er læringsmålene for de studerende i klinikperioderne, at de kan 1) identificere og handle på sygeplejebehov, 2) informere og vejlede patienter, 3) være med til at planlægge og koordinere patientforløb, samt 4) deltage i forsknings- og udviklingsprojekter.

SAMMENLIGNENDE ANALYSE

De tre uddannelser har alle færdighedstræning og praktik i kernecurriculum, men der er også betydelige forskelle (Tabel 4).

Tabel 4

	Principstruktur	Træning indgår i	Praktik indgår i	Mål for praktik
Idræt	Træning → Teori → Praktik → Teori	45 ECTS	30 ECTS (13 uger)	Anvende viden om professionsudøvelsen
Læge	Teori → Praktik	30 ECTS	130 ECTS (49 uger)	Indgå i professionen
Sygeplejerske	Træning → Skiftende → Praktik → Teori	75 ECTS	65 ECTS (46 uger)	Anvende professionens viden og færdigheder

Tabel 4 viser et overblik over fire væsentlige, forskellige træk ved de tre uddannelser: struktur, omfanget af de kurser hvor træning og praktik indgår, samt mål.

Idrætsuddannelsen på AU har færdighedstræning placeret på uddannelsens første semestre, fulgt af en ikkeobligatorisk praktik midt i uddannelsen, der afsluttes klassisk akademisk med specialet til slut. I modsætning hertil har lægeuddannelsen på AU de klassiske discipliner placeret på de første semestre og næsten al færdighedstræning og praktik gennemføres først sideløbende igennem hele kandidatdelen. Valgfag og speciale er kun af minimalt omfang. Sygeplejerskerne findes mellem disse to yderpunkter med færdighedstræning og praktik både tidligt og sent på uddannelsen og en afslutning med valgfag og metode.

Alle tre uddannelser lægger stor vægt på færdighedstræning, men dog i forskelligt omfang. Sygeplejerskeuddannelsen er karakteriseret ved et betydeligt fokus på færdighedstræning og i 75 af uddannelsens ECTS point er træning eller simulation elementer i undervisningen. Lægeuddannelsen har mindst fokus på færdighedstræning, dog med undervisningsformen som et bærende element i 30 af uddannelsens ECTS point. Idræt placerer sig mellem disse to yderpunkter med 45 ECTS point.

I både læge- og sygeplejerskeuddannelserne lægges der meget stor vægt på praktik. Praktik indgår som undervisningsform i 130 af lægeuddannelsens ECTS point med et omfang på 49 praktikuger, og i sygeplejerskeuddannelsen i 65 ECTS point med et omfang på 46 praktikuger. Idræt har med 30 ECTS point mindst indbygget praktik i et omfang på 13 praktikuger.

Fokus i læringsmålene for færdighedstræningen har en række ligheder. Målene fokuserer primært på 1) konkrete fagspecifikke praktiske færdigheder (for eksempel at svømme en bestemt stilart, at undersøge et knæ eller observere en akut patient), 2) læringsmål inden for samarbejde, kommunikation og formidling, samt 3) mål der relaterer sig til planlægnings- og handlekompetence. På læge- og sygeplejerskeuddannelserne indgår desuden komplekse, refleksive mål om etik, rolle og læring i færdighedstræningen.

Målene for praktik varierer mere mellem de tre uddannelser. Det primære mål for praktik på idræt er, at den studerende tilegner sig viden om og får erfaringer med, hvordan og på hvilket grundlag professionsudøvelse i idræt finder sted og udvikles. Både læge- og sygeplejerskestuderende forventes derimod at indgå i de autentiske opgaver og skal derfor kunne varetage konkrete patientrelaterede opgaver som leder til udredning, pleje, patientinformation og behandling i et komplekst samarbejde med den arbejdende sygehusafdeling.

Underviserkorpserne adskiller sig også på de tre uddannelser, men har dog en række ligheder. På læge- og sygeplejerskeuddannelsen varetages færdighedstræning primært af eksterne lektorer og yngre praktikere. På idrætsuddannelsen varetages færdighedstræningen derimod af fuldtidsansatte studieadjunkter.

Alle tre uddannelser bruger eksternt tilknyttede vejledere på de involverede arbejdspladser i den daglige vejledning. På lægeuddannelsen er praktikforløbene dog ret detaljeret planlagt og ledes af eksterne lektorer.

Diskussion

På de tre uddannelser er der foretaget forskellige, didaktiske valg i forbindelse med placering og omfang af praktik og færdighedstræning. Vi foreslår, at disse valg både afspejler professionsidentiteterne og påvirker de studerendes professionelle identitet som beskrevet af Heggen (2008). I lægeuddannelsen, hvor der traditionelt set er en stærk professionsidentitet, og de studerende allerede under studiet forventes at udvikle en professionel identitet, udgør praktikperioder med tæt kontakt til professionsudøverne en meget væsentlig del af kandidatuddannelsen. Fortolkning og refleksion indgår eksplicit i læringsmålene og fokus ligger på at 'træde ind' i det autentiske arbejde. Dette fokus på 'at indgå i professionen' er så overraskende stærkt, at færdighedstræningen ganske vist er inkluderet, men slet ikke i samme omfang som på hverken idræt eller sygeplejeuddannelsen. I modsætning hertil har idrætsuddannelsen, med en betydelig mindre grad af udtrykt professionsidentitet, mere færdighedstræning end praktikforløb. Samtidig ligger fokus i både praktik og træning på tilegnelse af viden, hvilket smukt afspejler en professionsidentitet som 'idrætsakademiker'. Endelig var det et interessant fund, at sygeplejerskeuddannelsen vægter færdighedstræning så højt. Dette didaktiske valg kunne være udtryk for en helt tredje forståelse af disse undervisningsformers betydning for sygeplejerskestuderendes udvikling af professionel identitet, hvor beherskelse af færdigheder har stor betydning.

Analysen peger således i retning af en forskellig vægtning i de tre uddannelser mellem videnskabelig funderet teoretisk viden, praktisk ekspertise og etisk-social forpligtigelse (se figur 1), selvom alle tre elementer indgår i tankegangen og idealforståelsen på alle tre uddannelser. En forsigtig konklusion kunne - også for diskussionens skyld - placere de tre uddannelser med vægtning i hver sit hjørne. Idræt har gennem hele uddannelsen - også i kurser med træning og praktik - fokus på videnskabelig funderet, teoretisk viden samt på anvendelsen heraf i praksis. Det virker som om, lægeuddannelsen skifter ringhjørne, så bacheloruddannelsens overvejende fokus på videnskabelig funderet teoretisk viden er underforstået i kandidatuddannelsen, der derfor fokuserer på lægerollens særligt etisk-sociale forpligtigelser i det lægelige praksisfællesskab. Endelig kunne man konkludere, at sygeplejeuddannelsen aktuelt har et betydeligt fokus på praktisk ekspertise og færdigheder gennem hele uddannelsen.

Dette studie er begrænset til desk research baseret på tre cases fra videregående sundhedsfaglige uddannelser i Region Midt og konklusionerne kan derfor naturligvis ikke generaliseres i absolut forstand. Vi antager, at de tre cases er repræsentative for danske videregående sundhedsfaglige uddannelser. Uden for den kontekst kan konklusionerne ikke udstrækkes langt ud over en forhåbentlig tankevækkende sammenligning, og studiet kunne derfor med fordel suppleres med cases fra helt andre typer videregående uddannelser. Dog vil vi mene, at forbindelsen mellem professionsidentitet, professionel identitetsudvikling og uddannelsens didaktiske valg, hvad angår praktik og færdighedstræning, må kunne genfindes i andre cases.

Når de videregående uddannelser responderer på de politiske opfordringer til at øge omfanget af praktikforløb, så bør det følges af en betydelig forskningsindsats. Man ved, at praktik muliggør sociale, udviklende, autentiske læringsaktiviteter, at praktik udvikler studerendes professionelle identitet og, at praktik forbereder til arbejdslivet. Men der er også mange udestående spørgsmål. Med dette studie har vi vist, at praktikperioderne kan struktureres vidt forskelligt. Hvad forestiller studerende og undervisere sig om betydningen af færdighedstræning og praktik for læring og professionel udvikling? Hvilke muligheder åbner færdighedstræning og praktik for læring og professionel udvikling på videregående uddannelser og hvordan?

Konklusion

Både færdighedstræning og praktik vægtes højt på idræts-, læge- og sygeplejerskeuddannelserne, men med betydelige variationer. Vi kan ikke pege på om professionsidentitetsforståelsen i de tre 'professioner' er årsag eller virkning, men et samspil ser der ud til at være. Praktikforløbene kan både placeres midt i (sygeplejerske og idræt) eller i slutningen (læge) af uddannelsen. Balancen mellem træning og praktik kan variere fra omkring 1:1 (sygeplejerske og idræt) til 1:5 (læge). Endelig har målene for praktikken væsensforskelligt fokus. Der er dermed ikke én skabelon for praktik, og vi opfordrer til mere forskning i praktik på videregående uddannelser i Danmark.

Anne Mette Mørcke er lektor i sundhedsvidenskabelig fagdidaktik ved Center for Medicinsk Uddannelse, Aarhus Universitet. AMM er uddannet læge og har siden 1999 beskæftiget sig med udvikling af og forskning i lægeuddannelsen med interesse for studiereformer og planlægning, kernecurriculum, outcome-based education, undervisningsformer, færdighedstræning, arbejdspladsbaseret læring og vejledning, refleksion og professionalisme, prøveformer samt årsager til frafald. AMM underviser i og rådgiver om sundhedsvidenskabelig fagdidaktik på alle niveauer fra studenterundervisere til undervisningsansvarlige på Health, Aarhus Universitet.

Kristian Raun Thomsen er studielektor og leder af den praktisk-teoretiske udviklingsenhed på Sektion for Idræt, Aarhus Universitet. KRT er cand.mag. i Pædagogik og cand.scient. i Idræt. KRT er tidligere elitefodboldspiller og har siden 2001 været ansat som seminarielærer, højskolelærer, fysisk træner og idrætskonsulent. KRT er kursusansvarlig underviser i bl.a. boldspil, idrætspædagogik, undervisning og formidling samt erhvervsrettet projektforløb i idræt. Udover artikelbidrag til en antologi om uddannelsesforskning er KRT i gang med et forskningsprojekt om ekspertise og fodboldtalent.

Jette Henriksen er lektor og programleder for Program for Innovation og Forskning i Uddannelse ved Sundhedsfaglig Højskole, VIA University College. JH er uddannet sygeplejerske og har siden 1994 beskæftiget sig med udvikling og uddannelse af sygeplejersker. JH's forskningsinteresser ligger inden for læring af sygepleje i færdighedslaboratorier og studieunits og hun har specialiseret sig i etnografiske studier af disse. Desuden interesserer JH sig for uddannelsesvalg og karrieredrømme hos studerende ved sundhedsfaglige uddannelser. JH underviser på sygeplejerskeuddannelsen primært i forskningsmetodologi.

Ole Lund er ph.d. i idræt og ansat som postdoc ved Center for Medicinsk Uddannelse, Aarhus Universitet, hvor han studerer udviklingen af talentfuld og professionel adfærd blandt universitetsstuderende. I sin ph.d.-afhandling studerede OL mesterlærerrelationer blandt danske eliteidrætsudøvere. OL's forskningsinteresser ligger inden for mesterlære, elitepræstationer, ekspertise, læring i sociale praksisser samt de ekspressive og sansede dimensioner af læring og ekspertise.

Mette Krogh Christensen er lektor og forskningsleder på Center for Medicinsk Uddannelse, Aarhus Universitet, hvor hendes interesse og forskningsområde er samspillet mellem uddannelsesmiljø og faglig udvikling inden for de sundhedsvidenskabelige uddannelser. MKC har specialiseret sig i kvalitative studier af kulturelle og læringsmæssige aspekter af talentudvikling og talentudviklingsmiljøer inden for elitesport og forskeruddannelse. Som underviser arbejder MKC med en række universitetspædagogiske emner (herunder vejledning og team-based learning) i forbindelse med underviserudvikling på bl.a. adjunktpædagogikum.

Litteratur

- Bleakley, A. & Brennan N. (2011). Does undergraduate curriculum design make a difference to readiness to practice as a junior doctor? *Medical Teacher*, 33, s. 459-467.
- Broek, S. D. & Hake, B. J. (2012). Increasing participation of adults in higher education: Factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), s. 397-417.
- Chambers, F. C. & Armour, K. M. (2011). Do as we do and not as we say: teacher educators supporting student teachers to learn on teaching practice. *Sport, Education and Society* 16(4), s. 527-544.
- Christensen, M. K. (2001). *Når alderen indhenter én: Kropslighed, aldring og profession hos gymnasiets idrætslærere*. Ph.d. afhandling. København: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Heggen, K. (2008). Profession og identitet. I: Molander, A. & Terum, L. I. (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kilminster S., Zukas, M., Quinton, N. & Roberts, T. (2011). Preparedness is not enough: understanding transitions as critically intensive learning periods. *Medical Education* 45(10), s. 1006-1015.
- Løvold, E. (1996). Styrker de pasientorienterte praksisstudiene sykepleierstudentenes sykepleiefaglige identitet? En beskrivende studie om sykepleierstudenters bevisstgjøring av sykepleiefaglig identitet i utdanningens praksisstudier. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Nielsen, C., Stenholt, B., Lomborg, K. & Bjørk, I. T. (2013). Praktiske færdigheder i professionsrettede sundhedsuddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift* 8(15), s. 60-73.
- Politiko (2012): <http://www.b.dk/politiko/morten-oestergaard-flere-studerende-skal->

[i-praktik.](#)

- Skok, M. M. & Dolinšek, T. (2013). Some findings on career counseling in higher education. *Journal of Enterprising Communities* 7(1), s. 81-94.
- Standal, Ø. F. & Moe, V. F. (2013). Reflective practice in physical education and physical education teacher education: a review of the literature since 1995. *Quest* 65(2), s. 220-240.
- Teunissen, P. & Wilkinson, T. (2011). Learning and teaching in workplaces. In: Dornan, T. , Mann, K. V., Scherpbier, A. J. J. A. & Spencer, J. A. (Eds). *Medical education – theory and practice*. Edinburgh: Elsevier.
- Van der Zwet, J., Zwietering, P. J., Teunissen, P. W., van der Veluten, C. P. M. & Scherpbier, A. J. J. A., (2011). Workplace learning from a socio-cultural perspective: creating developmental space during the general practice clerkship. *Advances in Health Sciences Education* 16(3), s. 359-373.

Håndværk og visioner: designfaglighed på humaniora

Francesco Caviglia, lektor i italiensk, Aarhus Universitet.

Christian Dalsgaard, lektor, Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.

Palle Nørgaard, ph.d.-stipendiat, Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus Universitet.

Reviewet artikel

Formålet med artiklen er at fremlægge og diskutere erfaringer med, hvordan der kan etableres en designfagstradition i universitetsundervisningen på humaniora, hvor håndværk og vision kan forenes. I artiklen diskuteres underviserens udfordringer med at flytte den humaniorastuderende fra analyse til design, at tage afsæt i praksis, og at forstå projektarbejde i et spændingsfelt mellem vision og håndværk. Der reflekteres endvidere over underviserens mulighed for at klarlægge undervisningens faglige og forskningsmæssige forankring. Artiklens omdrejningspunkt består i en diskussion af spændingsfeltet mellem designfag og videnskabsfag. Udgangspunktet for diskussionen er forfatternes undervisning i to kurser – Kulturformidling og Learning and teaching with digital media - som blev gennemført på Arts, Aarhus Universitet, i perioden 2011-2014.

Studerende efterspørger håndværk og visioner

I et keynote-oplæg på DUN 2014-konferencen påpegede fysikstuderende Anine Borger (KU), at god undervisning på universitetet skulle tilbyde en balance mellem håndværk og visioner. Denne formulering finder vi oplagt som udgangspunkt for at udvikle designbaserede fag på humaniora. Formålet med artiklen er således at diskutere og fremlægge erfaringer med, hvordan der kan etableres en designfagstradition i universitetsundervisningen, hvor håndværk og vision kan forenes. I artiklen fremlægges erfaringer med konsekvenserne af en designbaseret tilgang til undervisningen. Artiklen sætter fokus på følgende perspektiver på designbaseret undervisning: 1) rammesætning af fagets identitet, 2) undervisning på designfag, og 3) det skriftlige arbejde på et designfag.

Disse tre perspektiver diskuteres med udgangspunkt i erfaringer fra to kurser – Kulturformidling og Learning and teaching with digital media – som forfatterne af artiklen underviser i på Arts Fakultetet ved Aarhus Universitet (herefter AU).

Artiklen indledes med en beskrivelse af, hvad der karakteriserer designfag, og hvad der adskiller dem fra videnskabsfag. Efter en kort beskrivelse af de to kurser og deres ramme diskuteres, hvilke udfordringer underviserne har mødt i forsøget på at fremme en forståelse for en "designfaglighed".

Designfag vs. videnskabsfag

Videnskabsfag er discipliner, hvis primære formål er at finde ud af og undervise i, hvordan tingene er, og hvordan de virker (Simon, 1988), hvilket typisk er tilfældet hos natur- og socialvidenskab. I designfag arbejder man derimod med henblik på at "*devise courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones*" (ibid.:67): ingeniører og arkitekter, men også forretningsfolk, læger og lærere, kunne således ifølge Herbert Simon betegnes som designere.

Uddannelsen på et designfag kræver en tilgang, som er forskellig fra videnskabsfag, og som ifølge Schön (1983; 1987) fokuserer på den såkaldte reflekterende praksis som udgangspunkt for udvikling af ekspertise. Sådan defineres for eksempel målet i 2014-studieordningen for uddannelsen i Teoretisk Pædagogikum for danske gymnasielærere:

"Målet er at uddanne reflekterende praktikere, som er i stand til at forstå og udvikle egen undervisning gennem inddragelse af forskning og teorier om relevante emner og omsætte deres viden i tilrettelæggelse og gennemførelse af det praktiske forløb." (SDU, 2014 - vores fremhævelse).

Richard Sennett (2009) tilbyder et læringsperspektiv på designfagligheden. Med øje for stoltheden og det opslugende engagement forbundet med skabelsesprocesser peger Sennett (ibid.) på, hvordan den dygtige håndværker ønsker at gøre arbejdet godt, for arbejdets egen skyld. En sådan håndværker "*fører en dialog mellem konkret praksis og sin tænkning. Denne dialog udvikler sig til underbyggende vaner, og disse vaner etablerer en rytme mellem problemløsning og problemafdækning*" (Sennett, 2009:19). Ligesom i Schöns reflekterende praksis (1983; 1987) består håndværkermæssigheden ifølge Sennett i "*evnerne til at lokalisere, til at stille spørgsmål, og til at åbne op [hvor] Den første indebærer, at man gør en ting, den anden at man reflekterer over dens egenskaber, den tredje at man udfolder dens betydning*" (Sennett, 2009:278). Af særlig interesse er den gevinst, som Sennett kan lade os ane i designprocessen i form af dens potentielt frigørende karakter. Frigørende, fordi den studerende kan måle sig selv på det efterladte resultat, der, modsat en endeløs psykologisk selvbearbejdning, her findes uden for ham selv i det færdige produkts virkelige verden. Arbejdet kan for den reflekterende håndværker i dette perspektiv blive målet i sig selv: Fordi han kan spejle og måle sig selv. En sådan omverdensvendt, frigørende karakter ved (hånd)værkets "virkelige" målestok kan medtænkes i en designfaglighed. Sennetts perspektiv fokuserer således på designfaglighedens tekniske processers intime forbindelse med produktets ud-

tryk: "[Teknik] kan være sjælløs. Men det er ikke sådan, at folk med øvede hænder ser det" (ibid.:155). " Håndværket, forstået som det særlige og berigende engagement i skabelsesproces og produkt, synliggør forbindelseslinjerne mellem mål og midler, arbejdsproces og resultat.

Det er imidlertid vigtigt at understrege, at et fokus på design frem for på viden historisk set afspejler en konflikt inden for universitetsverden, hvor designdimensionen blev tildelt en lavere akademisk status end erkendelsesdimensionen i videnskabsfagene (Simon, 1996:111-114). Hertil kan det siges, at det er et åbent spørgsmål, hvorvidt løsninger på komplekse designproblemer - fx i tilrettelæggelse af undervisning - primært skal anses som omsætning af teorier og designprincipper til praksis, eller om de skal forstås som resultater af en reflektiv samtale i en lokal situation (se en diskussion af de to perspektiver i Chua, 2011 og Holmberg, 2014).

De to kurser

De to kurser, der anvendes som eksempler i artiklen, tilhører begge et designfagligt paradigme. Det ene fag - Kulturformidling som case-studium (herefter GKI-formidling) - er et modul inden for tredje og sidste semester af tilvalgsuddannelsen i Globalisering og kulturel identitet, som har været udbudt siden efteråret 2011 til studerende på Arts ved AU.¹ De cirka 30 studerende, som fra foråret 2012 hvert år har tilmeldt sig kurset, har forskellige baggrunde, herunder i sprogfagene, Historie, Medievidenskab og Antropologi. Disse studerende fravælger implicit en karriere som gymnasielærere, idet deres tilvalg ikke findes som fag på gymnasiet. Det andet fag - Learning and teaching with digital media (herefter LTDM) - har været udbudt fra foråret 2013 til grupper af 10 til 28 kandidatstuderende – også uden for Arts – som vælger en underviserprofil. Kurset besøges dog mest af Arts-studerende, hvor cirka en tredjedel har været udvekslingsstuderende. Undervisernes faglige baggrund er henholdsvis IT og læring (FC og CD) og Kulturanalyse og Virksomhedskommunikation (PN). De to kurser er udviklet efter principper i "educational design research" (van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; McKenney & Reeves, 2013), og kursernes design er evalueret og revideret efter hver afholdelse.

De to kurser havde til fælles, at de i stort omfang byggede på fagligheder, som de studerende tidligere har erhvervet sig i deres uddannelse, og at cirka en tredjedel af kurserne bestod i et selvvalgt projektbaseret arbejde, hvor de studerende blev sat til at udvikle henholdsvis et formidlingsprojekt og en læringsenhed (i form af et undervisningsforløb eller lignende).

¹ Se fagbeskrivelsen på <http://tilvalg.au.dk/globalisering-og-kulturel-identitet/>, set 15-01-2015.

En forskel på de to kurser var de studerendes evne til at identificere kurset med en professionel og erhvervsmæssig identitet. LTDM-studerende kunne uden problemer relatere undervisningen til en identitet som gymnasielærere, mens de GKI-studerendes rolle i erhvervslivet som kulturformidler – eller kulturaktør – i begyndelsen var diffus og uklar for de studerende. Dog blev de studerende i stigende grad engagerede i takt med, at deres eksamensprojekter begyndte at tage form. Projekterne havde eksempelvis form af websider med integration af video og lydfiler baseret på egne interviews og optagelser, interviewbaserede dokumentarfilm og skitser til udvikling af mobile apps. Det stigende engagement kunne således tolkes som om, at den specifikke indholdsmæssige og kontekstspecifikke idé tydeliggjorde projektets realisme i erhvervslivet.

Diskussionerne i artiklen baserer sig først og fremmest på undervisernes deltagelse i de to ovennævnte kurser og undervisernes erfaringer med og løbende refleksion over problemstillinger i relation til undervisning i disse fag som designfag. Deltagelsen i kurserne involverede både tilrettelæggelse og afvikling, herunder vejledning af studerende. GKI-formidling kørte tre gange med henholdsvis 13, 22 og 29 studerende (64 i alt), og LTDM kørte ligeledes tre gange med henholdsvis 20, 23 og 10 studerende (53 i alt). Desuden inddrages de studerendes mundtlige og skriftlige eksamen samt kursusevalueringerne, der består af skriftlige og mundtlige midtvejsevalueringer og afsluttende evalueringer. Med afsæt i erfaringerne fra kurserne diskuterer artiklen nedenfor, 1) hvordan underviserne har arbejdet med at rammesætte fagets identitet, 2) undervisning og undervisningsformer på kurserne som designfag og 3) rollen af og formen på det skriftlige arbejde på designfagene.

Rammesætning af fagets identitet

Af samtaler med de studerende og af kursernes evalueringer har det fremgået, at begge kurser har været opfattet af de studerendes som anderledes i forhold til deres tidligere erfaringer på universitetet. På de forskellige årgange har vi som undervisere observeret et mønster, hvor de studerende har været nysgerrige fra starten, efterfulgt af en vis forvirring om kursets formål og identitet, og siden efterfulgt af voksende interesse og indsats fra de studerende side så snart de begyndte at se, hvordan deres eksamensprojekter kunne udformes.

I dette afsnit diskuteres, hvordan underviserne forsøgte at rammesætte "det anderledes" og italesætte den faglige forskel. Projekterne i begge kurser havde som formål at iværksætte processer, som relaterede sig til et tema om læring. Det var eksplicit i LTDM, hvor formålet med de studerendes læringsenheder netop var at designe til læring, mens det var implicit i GKI-formidling, hvor de studerende skulle være bevidste om den læringsdimension, der var indbygget i deres formidlingsprodukter. Det var vores opfattelse ud fra samtaler med de studerende, at mange i begyndelsen primært anså formidling og undervisning som overførsel af eksisterende viden. Det-

te gav sig blandt andet udtryk ved, at det viste sig at være vanskeligt at forklare de studerende, hvad vi mente med idéen om, at undervisernes og formidlernes kompetencer først og fremmest bestod i at kunne iværksætte *processer*.

Fra undervisningens begyndelse gjorde vi eksplicit en pointe ud af, at kursets struktur og eksamensform opfordrer til, at man overfører teori fra de studerendes uddannelsesmæssige baggrund. Alligevel havde de studerende vanskeligt ved at forbinde deres faglighed fra de foregående år på universitetet med idéen om at designe lærings- og formidlingsaktiviteter. Disse vanskeligheder skyldtes imidlertid ikke, at de studerende havde en naiv opfattelse af læring som "ting som skal puttes ind i hovedet". Da vi bad de studerende beskrive og diskutere en læringsoplevelse, som havde været vigtig eller spændende for dem, var de udmærket i stand til at reflektere over læringsprocesser med udgangspunktet i individets interaktion med den sociale og materielle kontekst. Men formidlingsprocessen (GKI) og læringsprocessen (LTDM) forblev tilsyneladende sekundære processer, der blot skulle videreformidle de indsigter, man havde opnået gennem analyse og anvendt teori.

Hvordan og hvorvidt lykkedes vi i at overbevise de studerende om, at undervisning eller formidling først og fremmest består i at designe og iværksætte processer? I den første udgave af GKI-formidling overlod vi primært dette spørgsmål til vejledning af eksamensprojekterne. Vi brugte primært konfrontationstimerne i den første del af kurset til at demonstrere og diskutere teorier og gode eksempler, med den tanke – inspireret af Schöns idé om 'reflection-in-action' (1987:22-40) – at gruppecoaching og fælles vejledning til eksamensprojekterne i den anden del af kurset tilbød de bedste muligheder for at synliggøre behovet for at reflektere over processerne inden for den konkrete ramme af formidlingsaktioner. Resultaterne var blandede. Både studerende og undervisere blev til sidst tilfredse med projekterne, men i midtvejsevalueringen af kurset kom kritikken af, at kursets faglige identitet ikke var klar nok fra begyndelsen. At vi undervisere ikke altid nåede at synliggøre fagets identitet blev bekræftet, da en GKI-studerende, få dage efter en succesfuld eksamen, kommenterede ved en mundtlig slutevaluering, at hun helst i forvejen ville have fået at vide, hvad hun skulle formidle. Dette udsagn demonstrerer, at 1) den studerende stadigvæk anså formidling primært som overførsel af viden og som om et produkt (i hendes projekt flyers og stedbundet fortælling) og 2) at hun ikke havde set relevansen af den proces, som havde ført til valg af emne og tilgang i hendes projekt. Med andre ord havde den studerende opfyldt kravene i kurset uden at forstå eller værdsætte det kreative og procesorienterede element i kursets faglighed. Det tolkede vi som tegn på, at vi skulle ændre noget ved måden hvorpå, vi synliggjorde kursets faglige identitet.

Fra efteråret 2013 valgte vi derfor eksplicit at definere både LTDM og GKI-formidling som designfag og forklare, hvordan et designfag adskiller sig fra videnskabsfag, og hvordan de to typer af fagligheder kan være i konflikt, både epistemologisk og i kampen om akademisk anerkendelse. Forklaringen om, at kursernes faglighed hørte til et designparadigme, gjorde det tilsyneladende nemmere for de studerende at acceptere, at denne undervisning var anderledes end det, de havde været vant til på deres tidligere uddannelser.

Undervisning på designfag

Jo tydeligere vi blev til at forklare kursernes forskellighed fra øvrige kurser, jo tydeligere blev det samtidig, at undervisningsformen i højere grad skulle afspejle kursernes anvendelsesorientering. De studerende på de to kurser har som nævnt arbejdet aktivt med design af henholdsvis en læringsenhed og et formidlingsprojekt. Undervisningsformen på de to kurser skulle understøtte de studerendes arbejde med dette designorienterede projekt.

Som beskrevet tidligere er målet med designbaserede fag at engagere de studerende som reflekterende praktikere. Schöns begreb om 'refleksiv praksis' (*reflective practicum*, Schön, 1987) udgør en anvendelig ramme til at beskrive undervisningsformen på et designbaseret kursus. Hensigten med et *reflective practicum* er at bygge bro mellem den fagorienterede universitetsverden og konkrete praksisser. Et practicum skal etablere en autentisk ramme om et projekt, men skal samtidig repræsentere en simuleret verden, der afspejler en virkelig praksis. Schöns idé om et practicum er inspireret af Dewey (1907), der argumenterer for at nedbryde grænserne mellem uddannelsesinstitutioner og det omkringliggende samfund. Af disse betragtninger om undervisningen som en form for eksperimentelle praksisser kan man uddrage, at studerendes arbejde skal tage udgangspunkt i empiriske problemer (Dalsgaard, 2007). Empiriske problemer kan ifølge Dalsgaard (2007) have form af mål, ønsker, visioner, idéer og lignende, der målretter den studerendes blik mod at anvende og forme praksis med et bestemt formål. På de to kurser har vi forsøgt at tage afsæt i empiriske problemer og idéer, der rækker ud i samfundet og ikke blot udgør videnskabelige eller teoretiske problemstillinger. Konsekvensen er, at praksis – i form af empiriske problemer og idéer – bliver sat før teori.

Fra begyndelsen af kurserne forsøgte vi at sætte gang i de studerendes praktiske arbejde. Imidlertid lykkedes det ikke for kursusforløbene i første gennemløb at etablere de studerendes projektarbejde tidligt i processen. I stedet kom den teoretiske dimension og forelæsningerne til at dominere mere, end hensigten havde været, og det var først hen mod slutningen af kursusforløbene, at de studerende arbejdede fokuseret med deres projekter. Her må vi som undervisere erkende, at vi også hang fast i en tankegang fra videnskabsfag, idet vi kom til at fokusere for meget på traditionel teorigennemgang. Praksis blev med andre ord ikke sat før teori, idet projekterne ikke blev gjort til centrum for de studerendes aktiviteter.

I senere gennemløb af kurserne har vi derfor revideret kursusforløbene med henblik på at etablere de studerendes designbaserede projektarbejde helt fra begyndelsen. Oprindeligt havde vi taget afsæt i et empirisk problem, men vi havde samtidig tænkt teori først på den måde, at de studerende først skulle have teoretiske og begrebslige forudsætninger, før de kunne begynde at udvikle og designe. I senere gennemløb har vi taget konsekvensen af en designbaseret tilgang og byttet helt om på teori og praksis således, at de studerende i den første fase arbejder på deres praktiske projekt. Når de studerende har et første udkast eller en skitse til deres projekt, bliver forskellige teorier introduceret med henblik på, at de studerende skal reflektere over og revidere deres projekt på baggrund af teorierne.

Endnu en central udfordring ved at etablere designbaserede undervisningsformer er ændrede roller for både undervisere og studerende. Kursusforløbene på de to fag baserer sig på en høj grad af studenteraktivisering i den betydning, at de studerende ideelt set selv skal tage styring med deres projektarbejde. Projektet – i modsætning til lektioner – skal rammesætte de studerendes aktiviteter på kurset. Ifølge Schön (1987:181) bliver det en central rolle for underviseren at kunne facilitere refleksionsprocessen ved at indgå som deltager, vejleder og coach, der demonstrerer praksis, giver råd og stiller kritiske spørgsmål, mens den studerendes rolle bliver den reflekterende praktiker.

På de to kurser er vi ikke fuldt ud lykkedes i at ændre de traditionelle studenter- og underviserroller til henholdsvis vejleder/coach og reflekterende praktikere. Det var vores klare opfattelse, at de studerende i de første gennemløb af kurserne havde en forventning om, at underviserne gennemgik stoffet og på den måde leverede kursets indhold på de ugentlige lektioner. Dog er det vores erfaring, at vi i de seneste gennemløb af kurserne har fået rokket ved de traditionelle roller, og at vi har fået flyttet den traditionelle rolle som underviser mere i retningen af vejleder og ligeledes er lykkedes i at engagere de studerende mere i deres projekter. Dette har vi opnået ved at bruge mere tid på at rammesætte de studerendes selvstændige arbejde og gøre det mere synligt både mellem og på kursusgangene. Eksempelvis har vi opstillet milepæle for de studerendes arbejde med henblik på at fokusere deres projektarbejde. Som et væsentligt element er mængden af vejledning forøget betydeligt (for en detaljeret gennemgang af projektarbejdet se Hagedorn-Rasmussen & Mac, 2013). Disse tiltag har været medvirkende til, at projektarbejdet har flyttet sig nærmere centrum for de studerendes arbejde. Vi ser dog stadig i evalueringerne, at de studerende efterspørger mere teori og flere forelæsninger, der gennemgår teoretisk stof.

Det skriftlige arbejde på et designfag

Begge kurser inkluderede i eksamensforløbet – ud over et 'produkt' (læringsenhed eller formidlingsprodukt/-proces) – en kort skriftlig redegørelse (2-3 sider) for de teoretiske overvejelser omkring udformning af formidlingsprojektet. Refleksion om projektet og produktet var desuden en del af den afsluttende mundtlige eksamen. Den 'skriftlige redegørelse' havde det tilfælles med den traditionelle universitetsopgave, at den skulle indeholde henvisninger til kilderne. Til gengæld var teksten kortere og dens formål inden for eksamensforløbet var at synliggøre projektets inspirationskilder og forklare nogle valg i projektets design; teksten var med andre ord en introduktion og et tillæg til projektet, og forventedes at fremme og synliggøre den refleksive dimension i projektarbejdet. I begge vores kurser udgjorde det skriftlige arbejde omkring 1/3 af bedømmelsesgrundlag.

Denne korte tekst blev en udfordring for de studerende, dels fordi de tit havde svært ved at forbinde deres refleksion over projektet med deres opfattelse af, hvad teori er, dels fordi de ikke kunne relatere til et passende tekstforbillede fra deres tidligere erfaringer med universitetsopgaver. Det er vores erfaring, at danske studerende på humaniora lærer at strukturere en opgave, som begynder med en problemstilling og indeholder teori, analyse og syntese (se fx Reitan & Tøgeby, 2001:9-13). Denne struktur – som afspejler den typiske argumentationsform på en videnskabelig artikel – har som formål at producere ny viden og er oplagt til videnskabsfag, hvor det skriftlige produkt er det mest synlige eller det eneste synlige element i arbejdsprocessen. I disse opgaver er teorien typisk alfa og omega i arbejdsprocessen, i takt med, at studerende skal være i stand til at anvende fagspecifikke teorier og metoder til at producere selvstændig erkendelse (Studiemetro, u.d.). På designfag lærer man i stedet ikke primært ved at tilegne sig og derefter anvende en teori, men typisk – som diskuteret ovenfor – med udgangspunkt i reflekterende praksis, som er indbygget i sted- og situationsbestemte artefakter, processer, løsninger (Schön, 1987; Coyne, 2004; Sennett, 2009; Holmberg, 2014).

I undervisning og vejledning forklarede vi, at den skriftlige opgave skulle beskrive de studerendes valg i udformningen af deres projekt; vi foreslog en tjekliste af elementer – med særlig fokus på projektets inspirationskilder – som vi forventede at finde i deres opgave. Samtidig insisterede vi på, at tekstens struktur skulle skræddersys til det enkelte projekt. I forbindelse med vejledning fremgik det imidlertid, at nogle studerende stadigvæk var bekymrede eller forvirrede, på trods af deres gode projekter, fordi de ikke vidste – med deres ord – *"hvilke teorier de skulle bruge"*. Forskellige skriftlige arbejder afspejlede denne bekymring. Da vi læste de skriftlige opgaver i den første udgave af kurset i GKI-formidling, fik vi således indtrykket af, at nogle af de teoretiske henvisninger havde som primært formål at demonstrere over for underviserne, at de studerende havde læst teksterne fra pensum i de forudgåen-

de moduler af GKI-forløbet. Med andre ord var de teoretiske overvejelser i nogle tilfælde en eftertanke til projektet, eller de studerende "*snakkede teorien efter munden*", som en studerende selv kommenterede det. I den mundtlige diskussion havde de studerende dog været i stand til at forklare, forsvare og reflektere over deres projekter.

Problemet med den skriftlige opgave på GKI-kurset tillagde vi (FC og PN) en uklarhed fra vores side om tekstens formål kombineret med en tilsyneladende tilbøjelighed blandt de studerende til at overføre deres erfaringer fra tidligere skriftlige opgaver med en videnskabsfaglig tilgang til tekstproduktion i forbindelse med et designfagligt projektarbejde. Det fremgik af eksamensopgaverne, at de studerende fandt det vanskeligt at forstå eller genkende den skriftlige redegørelses akademiske genre. Denne problematik tillagde vi især en usikkerhed blandt studerende på, hvordan de skulle definere teoriens rolle i deres projekter. Med andre ord skulle vi arbejde videre på to fronter: 1) at forbedre definitionen, genren og formålet med opgaven; 2) at finde tekster og best practice-eksempler, som de studerende direkte kunne relatere deres projekter til.

Vi besluttede derfor – i de efterfølgende udgaver af kurset – at flytte fokus fra arbejdets form til dets funktion, og vi foreslog, at de studerendes skriftlige arbejde kunne sammenlignes med tekster, som fx rapporter fra tænketanke, projektansøgninger eller vejledninger til fondansøgninger, som primært bruges til at tage initiativer og informerede beslutninger. I kursets sidste udgave (foråret 2014) stillede vi det konkrete forslag, at projekterne skulle indrammes som et projektinitiativ i anledning af udnævnelsen af Aarhus som europæisk kulturhovedstad i 2017. Den tematiske ramme var og er her *Rethink 2017*.² Dermed blev det naturligt, at de fleste arbejdsgrupper valgte at skrive deres opgaver som om, de var en del af en ansøgning om midler til udførelse af deres projekt. Underviserne kom derefter til at fungere som medlemmer af et bedømmelsesudvalg for ansøgninger.

Den skriftlige opgave i LTDM-kurserne var lidt mindre problematisk, idet underviserne fra starten kunne foreslå en skabelon for udvikling af læringsenheder (baseret på Wiggins og McTighe, 2005 og McTighe og Wiggins, 2013). Imidlertid oplevede vi lejlighedsvis også i dette kursus, at referencerne til teori ikke var tilstrækkeligt integreret i projektets design og virkede som en eftertanke. Fra foråret 2014 adopterede vi derfor også en fiktiv ansøgningslignende ramme for den skriftlige og mundtlige eksamen, hvor de studerende skulle overbevise skolens pædagogiske leder (spillet af FC og CD) om at det ville være en god idé for skolen at afprøve og evt. adoptere de studerendes læringsenhed.

² http://www.aarhus2017.dk/hvad_er_rethink, set 15-01-2015.

Den reviderede ramme og formål med det skriftlige arbejde samt diskussioner og vejledningssessioner om valget af formidlings- og undervisningsformer hjalp med at få mere sammenhængende skriftlige opgaver, som støttede den ønskede refleksion over praksis. Samtidigt oplevede vi også, at det var svært at finde tekster, som direkte hjalp med at reflektere over eksempler på best practice, og dermed også over de studerendes egne projekter. Inspirationskilderne til projekterne var nemlig først og fremmest eksempler, mens de studerende brugte de teoretiske tekster primært til at hente analytiske begreber til at beskrive eksemplerne. Eksemplerne var dog typisk sparsomme eller ikke dokumenterede, mens de teoretiske tekster typisk var skrevet med analyse, og ikke design, for øje.

Afsluttende refleksioner: Behov for akademisk anerkendelse af designfaglighed

Hvilke erfaringer kan vi uddrage af kurser baseret på en designfaglighed til studerende på humaniora? Det har været en stor udfordring at skabe kursusforløb, hvor studerende først og fremmest fokuserer på et projekt orienteret mod praksis og dernæst anvender teori som refleksion over praksissen. Selvom vi primært har mødt motiverede og engagerede studerende, kan vi spore en tendens til, at de studerendes engagement var proportionalt med, at deres projekter var mere eller mindre virkelighedsnære. Nogle af de LTDM-studerendes bedste projekter resulterede i udviklingen af læringsenheder, som var skræddersyede til en bestemt gruppe af elever. Hos de GKI-studerende var de stærkeste projekter formuleret som realistiske ansøgninger til kulturfonde som eksempelvis Aarhus Rethink-2017-programmet.

En central erfaring er, at etablering af designbaserede kursusforløb ikke blot er et spørgsmål om at indføre en ny undervisningsform, men at det samtidigt berører den faglige identitet og selvopfattelse på universitetsuddannelserne. Designfagligheden og anvendelsesorientering i universitetsundervisningen er ikke uproblematisk. Ideelt set burde traditioner inden for videnskabs- og designfagligheder komplementere hinanden, og – som i andre dele af samfundet – i sund konkurrence. I den akademiske verden er forholdet dog ofte konfliktfyldt og kan resultere i en form for magtkamp om ressourcer og anerkendelse mellem teoretisk og praksisorienteret forskning. Ifølge Whitworth og Friedmans kritik af nuværende magtforhold i akademisk publicering (Whitworth & Friedman, 2009) bliver teorien typisk anset som mere værdifuld end praksis pga. teoriens stringens og tilknytning til den videnskabelige diskurs, mens forskning som tilstræber at være relevant for praksis er nødt til at søge nye veje for at blive synlig.

Introduktionen og styrkelsen af designfagligheden i undervisningen åbner derfor i vores perspektiv også op for en genovervejelse af undervisningens form, det teoretiske indhold og den meriterende bedømmelse af den akademiske tekst. Der findes p.t.

et ringe incitament for reflekterende praktikere – i hvert fald på humaniora – til at publicere uden for de gængse akademiske tidsskrifters rammer og ikke mindst formater. For eksempel vil en rapport som *Fællesskaber i forandring* (Tænketanken Byen 2025, 2014), der i undervisningen har været en øjenåbner og inspirationskilde for vores GKI-studerende, blot tælle på de involverede forskeres publikationsliste som andenrangs "formidlingsarbejde". Ligeledes var det muligvis på grund af det ringe incitament for forskerne til at publicere undervisningspraksisser og -ressourcer, at det i vores LTDM-kursus var svært at finde forbilleder til projekterne, til trods for, at der findes modeller for teoretisk velovervejede 'worked examples' på læringsaktiviteter, som er tænkt til at blive diskuteret, afprøvet og adapteret (eksempelvis i Gee, 2010).

Etableringen af en designfagstradition i universitetsundervisningen griber med andre ord ind i diskussionerne om akademisk anerkendelse af designprocesser og -produkter.

Francesco Caviglia er ph.d., lektor i Italiensk på Aarhus Universitet. Han forsker i læring på Humaniora med fokus på literacy og digitale dannelse.

Christian Dalsgaard er cand.mag., ph.d., lektor på Aarhus Universitet på Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier. Han forsker i IT og læring med fokus på internettets læringspotentialer.

Palle Nørgaard er ph.d.-stipendiat på Aarhus Universitet på Æstetik og Kommunikation og tidligere ekstern lektor ved Center for Virksomhedskommunikation. Han forsker i kulturel erindring og fortællinger.

Litteratur

- Chua, S. M. J. (2009). Donald Schon, Herbert A Simon and *The Sciences of the Artificial*. *Design Studies*, 30(1), s. 60-68.
- Coyne, R. (2005). Wicked problems revisited. *Design Studies*, 26(1), s. 5-17.
- Dalsgaard, C. (2007). *Åbne læringsressourcer – mod en sociokulturel teori om læringsressourcer*. Ph.d.-afhandling. Århus: Institut for Informations- og Medievidenskab, Aarhus Universitet.
- Dewey, J. (1907). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gee, J. P. (2010). *New Digital Media and Learning as an emerging area and "worked examples" as one way forward*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hagedorn-Rasmussen, P. & Mac, A. (red.) (2013). *Projektarbejdets kompleksitet: viden, værktøjer og læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holmberg, J. (2014). Studying the process of educational design – revisiting Schön and making a case for reflective design-based research on teachers' 'conversations with situations'. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(3):s. 1-18.
- McKenney, S. E. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. New York, NY: Routledge.
- McTighe, J. & Wiggins, G. P. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

- Reitan, R. & Togeby, O. (2001). *Skriftlige hjemmeopgaver. Normer og krav*. Århus: Institut for Nordisk Sprog og Litteratur, Aarhus Universitet. Online: http://rum1.aarch.dk/uploads/media/krav_og_normer_til_den_skriftlige_hjemmeopgave.pdf, set 15-01-2015.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SDU (2014). Studieordning for Uddannelsen i Teoretisk Pædagogikum. Odense: Syddansk Universitet. Online: http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/ikv/uddannelse/paedagogikum1/studieordning, set 15-01-2015.
- Sennett, R. (2009). *Håndværkeren*. Viborg: Forlaget Hovedland.
- Simon, H. A. (1996). *The Science of the Artificial*. 3. udgave (1. udgave: 1988). Cambridge, MA: MIT Press.
- Studiemetro (u.d.). Videnskabelighed i opgaver. *Studiemetro*, Aarhus Universitet. Online: <http://studiemetro.au.dk/krav/videnskabelighed-i-opgaver/>, set 15-01-2015.
- Tænketanken Byen 2025 (2014). *Fællesskaber i forandring*. Ministeriet for by, bolig og landdistrikter. Online: <http://www.mbbi.dk/publikationer/faellesskaber-i-forandring-taenketanken-byen-2025>, set 15-01-2015.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational design research*. New York, NY: Routledge.
- Whitworth, B. & Friedman, R. (2009). Reinventing academic publishing online Part I: Rigor, relevance and practice. *First Monday*, 14: 8, 3 August 2009. Online: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2609/2248>, set 28-08-2014.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded Second Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

EFFEKTIV HOLDUNDERVISNING

En håndbog for nye undervisere på universitetsniveau

Anne Skov Jensen, SDU Universitetspædagogik, Syddansk Universitet.

Forlaget Samfundslitteratur, 2014

199 sider

ISBN: 978-87-593-2019-8

Kim Jesper Herrmann og Anna Bager-Elsborg fra Center for Undervisning og Læring ved Aarhus Universitet har skrevet en kærkommen håndbog til den gruppe af nye undervisere, som står over for at skulle planlægge og gennemføre aktiverende holdundervisning på universitetsniveau. Med nye undervisere refereres til studenterundervisere, undervisningsassistenter, instruktører, ph.d.-studerende, eksterne lektører og andre i begyndelsen af deres undervisningskarriere.

Forfatterne problematiserer indledningsvist, at det ofte er de mindst erfarne undervisere, som sættes til at varetage, hvad de ser som den pædagogisk mest udfordrende undervisningsopgave: holdundervisning. Med holdundervisning præciseres holdstørrelser af omkring 20-40 studerende, hvor det primære sigte er, at studerende aktivt anvender fagets teori, empiri og metode samt får feedback i processen. Formålet med bogen er at støtte nye undervisere, så de føler sig klædt på til at udnytte holdtimens fulde potentiale og dermed kan skabe grobund for effektiv læring.

Bogen er inddelt i 10 korte kapitler, som hver afsluttes med en opsummering af hovedpointer. Sproget flyder, og kombineret med praksisnære eksempler, metaforer, tjeklister og diagrammer guides læseren let igennem et ellers komplekst universitetspædagogisk landskab med referencer til de seneste 10 års internationale forskning om læringsteorier, akademisk undervisningskultur og didaktiske modeller. Med udgangspunkt i denne referenceramme opstilles i de første kapitler præmisserne for, hvad forfatterne i kapitel 3 foreskriver som god undervisning, og hvilke handlingsanvisninger de deraf foreskriver for praksis i bogens efterfølgende kapitler. Der argumenteres for, at god undervisning handler om at fremme studerendes dybdelæringsstrategier gennem hensigtsmæssige læringsaktiviteter. Det er netop studerendes læringsaktiviteter, som beskrives som den vigtigste faktor for hvad og hvor meget,

de studerende lærer. Kun de studerende kan gøre læringsarbejdet, som forfatterne pointerer flere gange, og holdundervisning giver i den sammenhæng et større manøvrerum for studenterinddragelse og anvendelsesorientering end den klassiske forelæsningsform.

Det er en styrke ved bogen, at den er skrevet så praksisnær, og at den kaster sig ud i at eksemplificere universitetspædagogiske begreber og teorier. Særligt bifalder jeg, at forfatterne tager hul på nogle af de helt konkrete spørgsmål, som melder sig, når man står overfor at skulle planlægge og gennemføre holdundervisning for første gang. Fra helt lavpraktiske spørgsmål som, hvad tillader de fysiske rammer? til mere komplekse udfordringer, når man inddrager de studerende som en aktiv part i undervisningen. Eksempelvis: hvordan vælge relevante læringsaktiviteter, som støtter de studerendes selvstændige arbejde med stoffet? Hvad gør man, hvis de studerende har modstand mod at deltage i dialogbaseret undervisning? Forfatterne tager hul på en række praksisnære problemstillinger, som er genkendelige for både erfarne og uerfarne undervisere; og giver deres bud på mulige veje at gå.

Jeg kan kun varmt anbefale *Effektiv holdundervisning* til nye undervisere. Særligt til undervisere, som ikke er fagansvarlige, og hvor holdundervisningen fungerer som et supplement til forelæsning. Det er ud fra disse betingelser, at bogens tematikker er vinklet. Forfatterne afgrænser sig af samme grund fra at behandle emner som eksamensformer, pensum og feedback, da det typisk ikke er holdunderviseren, men den fagansvarlige, som har ansvaret for dette. Bogen afsluttes i forlængelse heraf med et kapitel om at få mest ud af samarbejdet med fagansvarlige, medundervisere og studerende.

Det er vigtigt at understrege at der er tale om en håndbog, hvor der ikke gives plads til udfoldelse af teorier eller dybere analyser og diskussioner. Efter at have læst bogen kunne jeg godt have brugt et mere nuanceret billede af, hvad det vil sige at inddrage de studerende som aktive samarbejdspartnere. Omvendt fungerer bogen virkelig godt på de præmisser, som forfatterne har tegnet klart og tydeligt for den, og hvis man ønsker mere viden om de emner som præsenteres, kan man med fordel gå på opdagelse i forfatterens referencer.

God læselyst.

DANSK UNIVERSITETSPÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Årgang 10 Nummer 18/2015

Tema: Masseuniversitetets udfordringer – studerendes vej ind i fagligheden.

Sponsoreres af Dansk Universitetspædagogisk Netværk

REDAKTION

Adjunkt Kim Jesper Herrmann (ansvarshavende) (Aarhus Universitet), Lektor Tom Børsen (Aalborg Universitet), Adjunkt Sofie Kobayashi (Københavns Universitet), Adjunkt Julie Borup Jensen (Aalborg Universitet), Specialkonsulent Michael Pedersen (Roskilde Universitet), Lotte Rienecker (freelance), Adjunkt Bo Skøtt (Syddansk Universitet).