

**Tema**

Ledelse, udvikling og overlevelse på universitetet

Årgang 12 nr. 22 / 2017

**Titel**

**Afmystificering af forskning: Et studenterperspektiv på et praktisk møde med forskerverdenen**

**Forfatter**

Maia Ebsen, Sophie Therese Burisch og Sandra Thomas

**Sidetal**

35-47

**Udgivet af**

Dansk Universitetspædagogisk Netværk, DUN

**URL**

› <http://dun-net.dk/>

**Betingelser for  
brug af denne  
artikel**

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger.

**© Copyright**

DUT og artiklens forfatter

# Afmystificering af forskning: Et studenterperspektiv på et praktisk møde med forskerverdenen

*Maia Ebsen, cand.scient.anth., Københavns Universitet*

*Sophie Therese Burisch, stud.cand.scient.anth., Københavns Universitet*

*Sandra Thomas, cand.scient.anth.*

## Reviewet artikel

*Litteraturen om, hvorledes forskning og undervisning kan integreres på uddannelsesinstitutioner, er vokset betragteligt i de seneste år. Derimod har kun få af disse studier beskæftiget sig med, hvordan studerende forstår forholdet mellem forskning og undervisning. Baseret på et kvalitativt studie af studerendes oplevelse af et forskningsbaseret undervisningsforløb, nærmere bestemt et forskningspraktikforløb, vil denne artikel bidrage til diskussionen med et studenterperspektiv. Vores data viser, at studerende, til trods for at have gennemgået dette undervisningsforløb, stadig oplever forskning og undervisning som adskilte. Vi argumenterer derfor, at studerende drager et konceptuelt skel mellem det arbejde, som indgår i forskning, og de læringsforløb, som de selv gennemgår som led i deres uddannelse. Gennem en analyse af vores data vil vi vise, at forskningspraktik leder til en afmystificering af studerendes forestillinger om forskning, hvilket udfordrer dette skel. I konklusionen vil vi opfordre til, at sådanne læringsoplevelser medtænkes i fremtidige undervisningsdesign, da dette vil give de studerende et nødvendigt indblik i de forskningsprocesser, der er grundlæggende for deres fags vidensproduktion.*

## Introduktion

På mange uddannelser, både nationalt og internationalt, eksperimenteres der med at integrere forskning og undervisning på nye måder (se fx Blok et al., 2012; Healey et al. 2010). I et nyligt review noterer Malcolm (2013) dog, at der, til trods for den stigende interesse, sjældent stilles spørgsmålstejn ved selve relationen mellem undervisning og forskning eller hvilken konkret værdi, disse aktiviteter skal skabe. Robertson og Blackler (2006) samt Gerrard et al. (2004) påpeger i forlængelse af dette, at værdien ofte antages at være en forbedret læringsoplevelse for de studerende, men at de studerendes oplevelse, til trods for dette, ofte udelades af diskussionerne.

I denne artikel vil vi forsøge at imødekomme denne mangel. Med afsæt i et konkret undervisningsforløb – *en forskningspraktik*, som vi, de tre forfattere, indgik i på vores kandidatuddannelse i antropologi på Københavns Universitet (KU) – vil vi sammenligne studerendes forståelse af de læringsforløb, de gennemgår på deres uddannelse,

med den læringsproces, der indgår i deres fags forskningspraksis. Vi vil altså se nærmere på forholdet mellem undervisning og forskning, som det ser ud fra studerendes perspektiv. Således er det vores hensigt at bidrage med en empiribaseret diskussion af relationen mellem forskning og undervisning til den aktuelle debat om forskningsbaseret undervisning i en dansk universitetskontekst (fx Laursen, 1998; Dohn & Madelung, 2013; Wiberg, 2011). Med afsæt i data indsamlet i forbindelse med den forskningspraktik, som vi deltog i, suppleret med interviews med de praktikanter, der tog over efter os, vil denne artikel undersøge forskningsspørgsmålet: *Gennem en analyse af en gruppe studerendes forventninger til og oplevelse af forskningspraktik vil vi undersøge, hvordan studerende på videregående uddannelser forstår forholdet mellem undervisning og forskning.*

Vores undersøgelse viser, at de studerende drager et *konceptuelt skel* mellem forskning og det læringsarbejde, de selv foretager i løbet af deres uddannelse. Dette er med til at opretholde en adskillelse af de to praksisser. Undervisningsforløb, hvor studerende engageres direkte i forskningsarbejde, udfordrer dette skel, da det giver studerende en række indsigter i de sammenfald, der eksisterer mellem deres egen og forskeres praksis. Dette vil vi i denne artikel referere til som en *afmystificering* af forskning for de studerende. Artiklen konkluderer, at sådanne oplevelser skaber rum for, at studerende kan få et nødvendigt indblik i den læringsproces, der ligger til grund for forskning og dermed en bedre forståelse for deres disciplins vidensproduktion.

### Forskningspraktik på Institut for Antropologi

Forskningspraktik er et ECTS-pointgivende undervisningsforløb udbudt på blandt andet Institut for Antropologi (IA). Forskningspraktik har siden 2013 været praktiseret på et eksperimentelt plan, men er for nylig blevet en integreret del af studieordningen for kandidatuddannelsen (Kandidatstudieordning 2016, IA)<sup>i</sup>. I det forløb, vi undersøger i denne artikel, ansøgte de studerende forud for semesterets start om deltagelse ved at indsende en motiveret ansøgning. Under det første forløb deltog tre studerende i praktikken, mens der det følgende semester var fire.

I løbet af praktikken udvikler og eksekverer de studerende i fællesskab et mindre forskningsprojekt med afsæt i den overordnede forskningsgruppes projekt<sup>ii</sup>. Dette betyder, at forskningspraktikanter skal: a) formulere et muligt underprojekt for den samlede forskningstematik, b) udvælge og læse litteratur knyttet til dette specifikke felt, c) deltage i udvalgte møder, seminarer og konferencer relateret til forskergruppens projekt og d) udarbejde en afrapportering om de indsamlede data samt en beskrivelse af mulige analytiske perspektiver, der kan bidrage til forskergruppens overordnede projekt.

Undervisningsforløb som dette er i de seneste år blevet tildelt en øget opmærksomhed på tværs af KU som et forsøg på at imødekomme den udbredte oplevelse blandt

studerende af, at forskning foregår fjernt fra undervisningslokalet og tillige er en praksis, der ligger ganske langt fra deres egen (Baarts, Delprojekt A)<sup>iii</sup>. Vores undersøgelse peger overordnet set på samme oplevelse blandt studerende, men som vi vil påpege, var forskningspraktik i dette tilfælde med til at mindske afstanden mellem undervisning og forskning.

### Metode og datasæt

Vores data er indsamlet blandt studerende, der gennemførte et forskningspraktikforløb udbudt af IA i 2014 og 2015. Vi inddrager derfor både erfaringer fra vores eget forløb og løbende samtaler og interviews med de kandidatstuderende, der tog over efter os. Vores undersøgelse har derfor været en kombination af *deltagerobservation* og *semistrukturerede interviews* og bygger således på en kvalitativ tilgang. Denne tilgang har tilladt os at få indsigt i de *udtalte* såvel som *uudtalte* sider (Hastrup et al., 2011, s. 34) af studerendes forståelse af egne læringsprocesser samt den relaterede forskningspraksis. Disse indsigter er blevet skabt i dialoger og social interaktion. Vores undersøgelse er derfor et resultat af en *intersubjektiv* forskningsproces (Sjørsløv, 2015, s. 36), da den viden, som vores analyse er baseret på, er fremkommet i samspillet mellem os og de studerende, vi involverede i vores undersøgelse.

Deltagerobservation er en central antropologisk metode, hvor man selv engagerer sig i de aktiviteter, der finder sted i det sociale fællesskab, som studeres (Dewalt & Dewalt, 2002). Denne metodiske tilgang har også tidligere været anvendt i uddannelsesstudier i vid udstrækning (se Gordon et al., 2001). Vi er under vores uddannelse systematisk blevet trænet i at bruge egne oplevelser som refleksionsgrundlag for vores analyser. Noter fra møder, egen arbejdsproces og forskningsaktiviteter indgår således i data-materialet for vores analyse.

Yderligere har vi foretaget dybdegående interviews med tre ud af de fire forskningspraktikanter, der gennemgik forløbet efter os. Interviewene tog form af semistrukturerede interviews, da de fulgte en fælles spørgeguide, som vi dog også afveg fra, i tilfælde af at andre spørgsmål viste sig mere relevante (Bernard, 2006, s. 210). Vores spørgsmål kredsede om tre tematikker: 1) forskningspraktikkens overordnede forløb, 2) det læringsforløb, som praktikken tilbød og 3) de studerendes forståelse af og erfaring med at bedrive forskning. Efterfølgende er interviewene blevet transskriberet i deres fulde længe og lagt ind i Nvivo sammen med noter og beskrivelser indsamlet gennem deltagerobservation.

Vores analytiske proces har både været *induktiv* og *deduktiv*, da vi dels har været guidet af materialets sammensætning, dels har ladet os inspirere af udefrakommende perspektiver fundet i den anvendte litteratur (Hastrup et al., 2011, s. 55). Vi foretog først en åben kodning, hvor vi udvalgte en mindre del af det empiriske materiale for at foretage en systematisk, åben spørgen (ibid., s. 54). I denne proces gennemlæste vi centrale dele af vores materiale, hvori sammenfald mellem de seneste praktikanter

og vores egen motivation for at deltage i forskningspraktikken var beskrevet. Dette blev efterfulgt af en fokuseret kodning, hvor vi organiserede vores samlede materiale efter bestemte tematikker (ibid., s. 56). I denne del af kodningen kiggede vi mere præcist på gennemgående oplevelser og erfaringer i forhold til 1) hvordan forskningspraktik blev sammenlignet med andre undervisningsaktiviteter og 2) hvordan forskningspraktikken havde påvirket de studerendes opfattelse af forholdet mellem forskning og undervisning. I analysen anvender vi citater fra både interviews og noter med samme betegnelse, 'Studerende, IA', for at bibeholde anonymiteten hos de studerende, der deltog i forløbet efter os<sup>iv</sup>. Citaterne er udvalgt, da de udtrykker oplevelser eller erfaringer, som var gennemgående hos de studerende<sup>v</sup>.

Vores kvalitative dataindsamling tager afsæt i en lille og fagspecifik respondent-gruppe, og med dette følger begrænsninger for perspektiveringen af vores argument. Da relationen mellem forskning og undervisning er konstrueret og situeret, varierer den alt afhængigt af disciplin og institution (Malcolm, 2013) og tager form efter, hvordan *forskning, læring og undervisning* forstås og defineres (Healey, 2005, s. 183). Af den grund kan vi ikke sikre, at vores undersøgelse af studerendes forståelse af forholdet mellem undervisning og forskning på IA kan generaliseres til andre undervisningsinstitutioner. Vores analyse er derfor ikke rettet mod at finde generelle årsagsforklaringer, men er nærmere en bestræbelse på at finde sammenhænge, der kan give en forståelse af de udfordringer, der opstår eller imødekommes, når forskning og undervisning integreres.

### Resultater: Afmystificering af forskning

For samtlige de studerende var der en udtalt forventning om, at forskningspraktikken ville give dem indblik i, hvad forskning 'er' ved at give dem praktisk erfaring med, hvordan forskning bedrives. Dette kom blandt andet til udtryk i nedenstående citater:

*"... [Jeg håber på, at] få en masse erfaring både med interviews og deltagerobservation og også have nogle lidt mere professionelle at sparre med det om undervejs og måske forbedre sine metoder."*(Studerende, IA)

*"Vi ser gerne en tydelig struktur i arbejdet, og vi vil gerne tidligt lave et pensum og en tidsplan, som vi kan følge i forløbet. Jeg håber på, at vi får vejledning til, hvordan man forbereder sig på interviews."*(Studerende, IA)

Ved at få adgang til en direkte sparring med forskere håbede de studerende, at forløbet ville give dem mulighed for at styrke deres faglighed. Altså havde de studerende også en implicit forventning om, at den forskningspraksis, som de skulle introduceres til, ville give dem et mere praktisk læringsudbytte end den undervisning, de normalt deltog i. I forlængelse af dette fremhævede et par studerende særligt en situation,

hvor denne forventning var blevet indfriet. Her havde de nemlig diskuteret feltnoter med forskningslederen:

*“Vi spurgte, om hun ikke ville læse op af hendes feltnoter, fordi vi ville have de her meget praktiske erfaringer [...] det var egentlig sådan et ret fedt indblik i en forsker som ‘gud, skriver du noter på den måde?’, det afviger måske ikke så meget fra den måde, jeg kunne forestille mig at skrive noter selv.”*(Studerende, IA)

Som det også fremhæves i dette citat, overraskede det de studerende, at forskningslederens noter lignede noget, de selv kunne have skrevet. De studerende virkede således til at have en udtalt forventning om, at forskernes håndtering af det antropologiske håndværk ville adskille sig fra deres egen. Situationer som denne vakte derfor en forundring over, at forskernes praksis i flere tilfælde mindede om den praktiske undervisning i metode, de studerende selv havde fået i løbet af deres uddannelse, hvilket førte til en form for åbenbaring for de studerende<sup>vi</sup>.

Flere beskrev yderligere, at forløbet havde givet dem en klarere ide om, hvordan forskning er struktureret, og hvordan universitetet er som arbejdsplads. Dette var førhen ‘tåget’, som en studerende beskrev det. En anden studerende fortæller:

*“... før jeg gik ind her, havde jeg set det lidt som mere idealistisk [at forske], at man finder et eller andet felt, man synes er spændende, og så laver man noget spændende forskning inden for det og skriver nogle fede artikler, og så er det ens hverdag. Og dét, der er praksis, det er, at forskning skal tilrettelægges i forhold til puljer, der er alle mulige strukturer, både hierarkiske og sådan nogle politiske strukturer, forskerne skal tage højde for, så der er alle mulige ting, som ikke har med forskning at gøre.”*(Studerende, IA)

Dette citat er ét af mange udtryk for, at de studerende under praktikken observerede, hvilke logikker, hierarkier og organisatoriske strukturer, forskere arbejder inden for. Alle beskrev, at de hyppigt diskuterede denne ‘politiske’ del af forskning internt, når de mødtes. Dette blev fremhævet som en central del af det læringsudbytte, de studerende fik gennem forløbet, og flere udtrykte, at denne indsigt havde givet dem en mere nuanceret forståelse af de forudsætninger, forskere arbejder under. Et par fremhævede yderligere, at de nu følte sig i stand til at forholde sig mere kritisk til forskning, da den ‘idealisme’, der førhen havde været definerende for deres forståelse af forskning, blev udfordret. Hovedfundet fra vores undersøgelse er derfor, at forskningspraktikken afkræftede nogle af de forestillinger, der tidligere havde været konstituerende for de studerendes forståelse af forskning. Vi foreslår, at dette kan beskrives som en *afmystificering* af forskning.

I det følgende vil vi udpege tre konkrete omstændigheder, der bidrog til denne afmystificering ved at beskrive, hvordan de studerende oplevede praktikken i forhold til andre undervisningsforløb, de tidligere havde deltaget i.

## Forskningspraktik og anden undervisning – sammenlignet

### *Omgivelserne: Fra undervisningslokale til forskerkontor*

I løbet af forskningspraktikken bevægede de studerende sig rundt mellem forskellige sociale konstellationer af forskere og ansatte ved IA og stiftede således bekendtskab med et fagligt fællesskab, de ikke tidligere havde haft adgang til. Dette fællesskab holdt til i nye omgivelser, da forskning og undervisning på IA, som så mange andre steder, er fysisk adskilt. Under forskningspraktikken blev de studerende derfor introduceret til et nyt, fysisk læringsmiljø, idet undervisningsaktiviteterne primært foregik på forskernes kontorer og i mødelokaler. Nogle fremhævede, at de første gang forvild i de nye dele af universitetet, og flere fortalte, at de havde brugt tid på at sætte sig ind i det nummersystem, der indikerede placeringen af de forskellige forskeres kontorer. Én studerende forklarede, at det havde følt sig lidt som at få et 'privat' indblik i forskernes liv, når de havde siddet på kontorerne og spottet familiebilleder eller kastet blikke rundt på forskernes boghylder. En anden fortalte, at hun var blevet overrasket over, at forskerne ikke havde et bestemt sted, hvor de spiste frokost sammen, men i stedet blev på deres kontorer eller spiste i mindre grupperinger.

Hasse påpeger fra et antropologisk perspektiv, at forståelsen af forholdet mellem det materielle og det sociale er central, når man etablerer sig i nye fællesskaber (Hasse, 2015). Hun argumenterer, at man ikke kun skal forstå, hvad materialitet betyder, men også hvordan materialitet og rum forstås af det allerede etablerede sociale fællesskab (ibid.). Vi ser i vores materiale, at de studerende under praktikken skulle lære, hvordan forskerne forstår og begår sig i instituttets materielle omgivelser. Kendskabet til disse omgivelser hjalp de studerende til at overvinde en tidligere etableret følelse af manglende adgang. En studerende beskrev det, som at forskerne var blevet mere 'tilgængelige':

*"Undervejs i praktikken følte jeg, at jeg blev mere koblet på. Jeg følte, at jeg lettere ville kunne banke på en af forskernes dør eller en anden af dem, der sad dér [med til møderne]. Før praktikken havde jeg nok ikke gjort det. Jeg tror bare sådan, fordi man er begyndt at kende dem lidt mere, der er lettere adgang på tværs af hierarkier, fordi vi har fået en relation."*(Studerende, IA)

Det møde, som den studerende refererer til i dette citat, var fællesmødet i den større forskningsfraktion. Ifølge den studerende var det altså ikke kun adgangen til de forskere, der indgik i forskergruppen, der nu var blevet lettere. Praktikken havde yderligere givet hende en oplevelse af, at hun sagtens kunne kontakte personer, der havde

været til stede til disse møder, men som hun ikke nødvendigvis havde en konkret relation til. Den studerende beskriver dette ved at pege på den nyopståede mulighed for at 'banke på en forskers dør'. Dette tyder på, at det ikke kun var de studerendes oplevelse af muligheden for at kontakte forskerne, som ændrede sig, men også den fysiske adgang til det materielle rum, hvor forskningsfællesskabet befinder sig. Vi ser derfor i vores materiale et lignende forhold, som det beskrevet af Hasse, da kendskabet til materialitet netop spillede en rolle for de studerende i forhold til at forstå det allerede etablerede forskningsfællesskab. Ved at få adgang til de bygninger, der normalt var forbeholdt forskerne, fik de studerende en forståelse af, hvilken relation forskerne selv havde til deres arbejdsomgivelser. Herigennem erfarede de studerende, at man blandt andet sagtens kan 'banke på en forskers dør', da forskere også selv opsøger hinanden på denne vis. Forskningspraktikken medførte således en afmystificering af de konkrete fysiske og materielle rum, som definerer rammerne for det sociale fællesskab, forskerne indgår i.

### ***Rolleskift: Fra 'anonym underviser' til 'kollega'***

I og med at de studerende trådte ind i et nyt fællesskab, blev der også skabt grundlag for at redefinere relationen mellem studerende og forskere. De studerende fremhævede her, at den såkaldte 'hierarkiske' relation mellem studerende og underviser, som de tidligere havde oplevet, forandrede sig. En studerende gengav dette som et skift fra at have en 'anonym relation' til underviseren, til at de nu indgik i en 'kollegial relation'. Dette gav, som den studerende fortalte, en følelse af forpligtigelse til at indgå i forskningsprojektet på en måde, der bidrog til forskningsgruppens fælles arbejdsproces:

*"Underviseren er ikke bare en eller anden anonym person, man ender med at aflevere en opgave til. Underviseren eller forskningslederen er på en eller anden måde ens kollega, så jeg tror, jeg føler, at der er et mere personligt ansvar ligesom på en arbejdsplads, der gør, at man gerne vil aflevere noget, der er godt, og noget, man kan være bekendt."*(Studerende, IA)

Flere udtrykte en indledende usikkerhed ved dette skift, da de blandt andet skulle vænne sig til at deltage i læringsaktiviteter på en ny måde. Flere fortalte, at de i starten kun havde svaret på spørgsmål stillet direkte til dem, men at de efterhånden begyndte at bidrage til diskussioner på eget initiativ. Som en studerende forklarede:

*"... de første par gange var det [forskningsmødet] lidt mærkeligt, fordi man er jo lidt underdog, når man er studerende. Jeg tror, at nogen af deltagerne har tænkt 'hvorfor er I med her?'. [...] efterhånden følte jeg mig ikke som en underdog, men at jeg godt kunne byde ind med noget, som var lige så relevant som noget af det, de sad med."*(Studerende, IA)



Adgangen til og deltagelsen i forskellige sociale sammenhænge resulterede i, at de studerendes relation til forskerne ændrede sig. Som Blok et al. (2012) også påpeger i deres analyse af, hvad de beskriver som 'undervisningsbaseret forskning', handler sådanne undervisningstiltag også om socialisering af de studerende til et nyt fagligt fællesskab (Blok et al., 2012). Det samme gør sig gældende i vores undersøgelse af forskningsbaseret undervisning. Gennem praktikken fik de studerende adgang til et socialt-fagligt fællesskab, de ikke tidligere havde været bekendt med. Herigennem fik de studerende en ny forståelse af sig selv som mulige bidragsydere til dette fællesskab, hvilket ændrede deres blik på relationen mellem studerende og forsker. Dermed blev forskeren afmystificeret og gik fra at være en 'anonym' figur til at blive en, man kunne have en 'kollegial relation' til.

### ***Læringsprocessen: Fra prædefineret struktur til at planlægge 'efter behov'***

Samtlige af de studerende beskrev, at forskningspraktikkens struktur var radikalt anderledes end den undervisning, de ellers havde deltaget i, og beskrev forløbet som meget 'løst struktureret'. En studerende forklarede det således:

*"Der var ikke sådan faste mødetider, sådan 'du skal være hér fra dét tidspunkt', eller 'vi skal ses med vores forskningspraktikleder fast hver tredje uge', det var altid lidt mere efter behov."*(Studerende, IA)

Modsat tidligere undervisning skulle de studerende selv opsøge vejledning og andre læringsaktiviteter undervejs i praktikken. Denne oplevelse afveg fra andre undervisningsforløb, da disse forløb, som denne studerende også fremhævede, altid var planlagt på forhånd. Flere påpegede, at forløbet var kendetegnet af, at de studerende selv skulle tage styringen for deres læringsforløb, selv om de manglede en tydelig forståelse for, hvordan dette skulle gøres. Som en studerende fortalte:

*"Det har været uklart, hvad formålet var [med forløbet]. Det har gjort, at vi har haft mange samtaler internt om, hvad vi gerne ville, og så forsøgt at dreje det i dén retning. Også at sætte grænser selv. [...] Læringsprocessen har været meget om at sætte grænser i forhold til arbejdsindsats."*(Studerende, IA)

Den struktur og faglige styring, som de studerende kendte fra tidligere undervisning, genfandt de således ikke i forskningspraktikken. Praktikkens struktur opstod derimod i de samarbejder og arrangementer, som de studerende selv planlagde og vurderede som vigtige. Dette gav dem en oplevelse af forløbet som ustruktureret og planlægningsintensivt og såede tvivl om, hvad praktikkens formål egentlig var.

Usikkerhed blev dermed kendetegnende for den læringsproces, som de studerende gennemgik. I sin filosofiske analyse af forskningsbaseret undervisning reflekterer Wi-berg (2011) over frustration i forbindelse med læring og argumenterer for, at studerende skal tilbydes læringsmiljøer, der giver dem mulighed for at gennemgå 'tilstande

af forundring, frustration samt redskaber til at håndtere vanskelige problemer', hvis de skal få en fornemmelse for forskning (Wiberg, 2011, s. 59). Således fremhæver Wiberg tvivl og frustration som kendetegnende for den læringsproces, der indgår i forskning. Denne erfaring blev også gengivet hos de studerende, som beskrev situationer, hvor forskerne havde fremstået usikre. Eksempelvis blev de studerende inviteret til at give feedback på ufærdigt publikations- og præsentationsmateriale skrevet af de tilknyttede forskere og fortalte yderligere om situationer, hvor forskerne havde delt deres forvirring over deres projekter på fællesmøder. Men til trods for at den læringsproces, der ligger til grund for forskning, blev afmystificeret gennem praktikken, virkede det ikke til, at de studerende identificerede forskernes usikkerhed som værende lig den tvivl, de selv var udfordret af. Vi finder dette misforhold særligt bemærkelsesværdigt.

### Diskussion: Den autentiske forskningsoplevelse

Af forrige afsnit fremgår det, at afmystificeringen af forskning skabte et øget praktisk kendskab til den konkrete forskningspraksis, som de studerende deltog i. Flere af de studerende fastholdt dog, at de, til trods for at få et praktisk indblik i forskningsarbejde, stadig var i tvivl om, hvad forskning egentlig er. Dette kom til udtryk i flere af de studerendes egne forklaringer, da de ikke mente, at de ved praktikkens afslutning havde fået kendskab til, hvad en forsker faktisk laver:

*"Hvordan ser en almindelig arbejdsuge ud som forskere? Det er jeg stadig i tvivl om."*(Studerende, IA)

*"Det, vi har fået indblik i, er mere, hvad er det for logikker, der er på spil, hvad er man presset af, hvad er man drevet af, det synes jeg, at jeg har fået et rimeligt indblik i. Jeg har også fået indblik i, hvad deres interesser er, og de magtkampe, der er, man prøver at opnå ting og sager, det har jeg et realistisk billede af. Men ikke hvad man foretager sig som forsker."*(Studerende, IA)

Som påpeget i de foregående afsnit fremhævede de studerende selv, at de gennem praktikken fik kendskab til forskernes brug af metoder, herunder brugen af feltnoter og interviews, og erfarede, at denne ikke afveg meget fra de teknikker, de studerende selv var blevet trænet i under deres uddannelse. Vi finder det derfor påfaldende, at flere stadig udtrykte en tvivl om, hvorvidt den forskningsoplevelse, de havde haft, afspejlede en reel forskningsproces. Altså virker det til, at de studerende stadig havde en oplevelse af, at der var dele af forskningsprocessen, som de ikke var blevet bekendt med i løbet af praktikken. Dette tyder på, at de studerende antog, at der måtte ligge en anden, mere *autentisk forskningsproces* bag det arbejde, de kunne observere. Vi mener, at dette viser, at de studerende adskiller deres egen praksis fra forskning på

et *konceptuelt plan*. Med dette mener vi, at de studerende betragter og dermed forstår forskernes arbejde som radikalt anderledes end det arbejde, de studerende selv udformer som del af deres uddannelse. Med andre ord peger vores materiale på, at de studerende grundlæggende opfatter det arbejde, som indgår i forskning, og de læringsforløb, som de selv gennemgår som del af deres uddannelse, som to divergerende praksisser.

Dette konceptuelle skel kan belyses, foreslår vi, ved at anvende Wibergs diskussion af, hvad forståelse indebærer i forskellige undervisningstraditioner, eksemplificeret ved henholdsvis *curriculumtraditionen* og *didaktiktraditionen*. Wiberg noterer, at forståelsesfænomenet i en curriculumtradition udspiller sig inden for en ramme af på forhånd intenderede læringsmål, der ved hjælp af effektiv undervisning tilstræber et fastlagt og måleligt læringsindhold (Wiberg, 2011, s. 59). Inden for en didaktiktradition er samme fænomen knyttet til et begreb om dannelse og dermed til personlige og faglige kompetencer som selvstændighed og kritisk tænkning i forhold til tilegnelse af en viden (ibid.). Wiberg konkluderer, at der i curriculumtænkningen er en særlig klarhed, som viser sig brugbar i planlægning af undervisning, men at denne klarhed er en fare, da den ikke repræsenterer, hvad viden og vidensproduktion er (ibid., s. 62). Som vores analyse peger på, var manglen på 'klarhed' én af de erfaringer, som de studerende tog med sig fra forskningspraktikken, idet forløbets 'løse struktur' blev fremhævet som en af de primære forskelle i forhold til andre læringsforløb. Dette er interessant, da de studerende primært henviste til egen usikkerhed og mangel på erfaring i deres beskrivelse af denne såkaldte 'løse struktur', selv om de studerende samtidig observerede, hvordan dette også var kendetegnende for forskernes arbejde. Således virker det til, at de studerende ikke så, at forskning og undervisning også har et underliggende fællestrekk, da *læring*, som Jenkins et al. (2003) påpeger, udgør en fællesmængde mellem forsker og studerende. I stedet vurderede de studerende egen læringspraksis ud fra en ide om 'klarhed', for at bruge Wibergs begreb, og antog at dette også var grundlæggende for forskernes arbejde. Denne antagelse gjorde, at de studerende betragtede forskernes usikkerheder som formålsbestemte, hvilket bevirkede, at de forstod forskernes arbejde som en mere autentisk lærings- og vidensproducerende aktivitet.

Vi tilslutter os Wiberg, da vi også mener, at forskningsbaseret undervisningen kræver, at studerende får en bedre forståelse af den læringsproces, der ligger til grund for forskning. Som Robertson og Blackler også påpeger, så må en del af universitetsundervisningen bestå i at inddrage de studerende i deres disciplins vidensproduktion for at lade dem opleve nogle af de frustrationer og begejstring, der er forbundet med denne proces (Robertson & Blackler, 2006, s. 227). Derfor mener vi, at det er nødvendigt at inkludere afmystificerende oplevelser som forskningspraktik i fremtidige undervisningsdesign. Ligesom Healey også skriver i sin analyse, skal studerendes møde med forskning udvikles og tænkes helt eksplicit ind i en universitetsuddannelse (Healey, 2005). Her mener vi ikke, at forskningspraktik er den eneste mulige løsning, da

forløb som dette naturligvis stiller store krav til de studerendes og forskernes engagement. I stedet har vi med denne undersøgelse haft til formål at bidrage med en analyse af, hvilke konkrete omstændigheder, der kan udfordre det konceptuelle skel, der i dette tilfælde bibeholdt adskillelsen af forskning og de læringsforløb, som studerende indgår i under deres uddannelse.

## Konklusion

Vores analyse peger på, at der drages et konceptuelt skel mellem de læringsprocesser, der er involveret i henholdsvis forskning og undervisning, da de studerende, som denne artikel har fokuseret på, opfatter forskning som noget ekstraordinært og radikalt anderledes end den læringspraksis, der indgår i deres uddannelse. Vores data viser, at dette er en grundlæggende udfordring for initiativer relateret til forskningsbaseret undervisning. Vi mener, at en øget opmærksomhed på at inddrage studerende i forskning vil kunne give de studerende et nødvendigt indblik i de læringsprocesser, der ligger til grund for deres disciplins vidensproduktion, hvilket kan være med til at afhjælpe denne udfordring.

*Maia Ebsen har fornylig afsluttet sin kandidatuddannelse i antropologi på Københavns Universitet, hvor hun fra 2011 til 2014 også tog sin bacheloruddannelse i antropologi. Gennem sin uddannelse har hun interesseret sig for undervisningsformer på universitetet og har tidligere beskæftiget sig med procedurer for undervisnings-evalueringer. Yderligere har hun været undervisningsassistent på kurset Videnskabs-teori på bacheloruddannelsen i antropologi.*

*Sophie Therese Burisch læser på sidste år af sin kandidatuddannelse i antropologi på Københavns Universitet, hvorfra hun ligeledes blev BA i 2014. I løbet af sin uddannelse har hun arbejdet med anvendt antropologi og evalueringsantropologi. Sophie specialiserer sig inden for organisationsantropologi og arbejder for øjeblikket på sit speciale om designtænkning i Island.*

*Sandra Thomas har en bachelor i Archaeology and Anthropology fra Cambridge University og en kandidat i antropologi fra Københavns Universitet. Hun har desuden arbejdet som undervisningsassistent for studerende fra Tokyo Women's University. Sandra har en særlig interesse for den uformelle organisering af universitetet som institution.*

## Litteratur

Bernard, H. Russell. (2006). *Research Methods in Anthropology – Qualitative and Quantitative Approaches*. Oxford: AltaMira Press.

Blok, Anders, Martin Skrydstrup & Ayo Wahlberg. (2012). KOVIKO – et nyt bud på "undervisningsbaseret forskning" i et tværfagligt digitalt lærings- og forskningsfællesskab?. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), s. 120-130.

- Delprojekt A - Forskningsbaseret undervisning i teori og praksis: Hentet 2016-02-25 fra <http://fbu.ku.dk/om/delprojekter/delprojekt-a/>
- Dewalt, Kathleen M. & Billie R. Dewalt. (2002). *Participant Observation – A Guide for Fieldworkers*. Plymouth: Altamira Press.
- Dohn, Nina. B. & Birgitte Madelung. (2013). Studerendes case-undersøgelser som omdrejningspunkt for forskningsbaseret holdundervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 8(14), s. 26-40.
- Gerrard, J., Nokes, R., Robertson, J., & Salm, K. (2004). *How will the new research funding climate impact on the teaching-research nexus at the University of Canterbury? A report to the Research Committee and the Teaching and Learning Committee in preparation for Audit Cycle 3*. Christchurch: University of Canterbury.
- Gordon, Tuula, Janet Holland & Elina Lahelma. (2001). Ethnographic Research in Educational Settings. In: (eds.) Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (eds) *Handbook of Ethnography*. New York: SAGE Publications.
- Hasse, Cathrine. (2015). *An Anthropology of Learning – On Nested Frictions in Cultural Ecologies*. London: Springer.
- Hastrup, Kirsten, Cecilie Rubow & Tine Tjørnhøj Thomsen. (2011). *Kulturanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Healey, Mick. (2005). Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), s. 183-201.
- Healey, Mick & Jenkins, Alen. (2006). Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions For Teaching And Learning*, 107, s. 45-55.
- Healey, Mick, Fiona Jordan, Barney Pell and Chris Short. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), s. 235-246.
- Jenkins, Alan, Angela Brew, Rosanna Breen and Roger Lindsay. (2003). *Reshaping teaching in higher education: Linking teaching with research*. Oxford: Routledge.
- Kandidatstudieordning 2016, Hentet 2016-02-25 fra <http://antropologi.ku.dk/uddannelser/studieordninger/>
- Laursen, Per Fibæk. (1998). Forskningsbaseret undervisning og læring. In: Gabrielsen, Tone S. & Laursen, Per F. (eds.) *At undervise i Humaniora*, s. 93-110. København: Samfundslitteratur
- Malcolm, Mary. (2013). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *High Education* 67, s. 289-301.

- Robertson, Jane & Gillian Blackler. (2006). Students' experiences of learning in a research environment. *Higher Education Research & Development*, 25(3), s. 215-229.
- Sjørnslev, Inger. (2015). *Sandhed og Genre – Videnskabsteori i antropologi og kulturanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wiberg, Merete. (2011). Forståelse i forskningsbaseret undervisning – især i relation til human- og samfundsvidenskab, *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 10, s. 58-63.

---

<sup>i</sup> Se <http://antropologi.ku.dk/uddannelser/studieordninger/> for nærmere information om både tidligere og kommende studieordninger.

<sup>ii</sup> Vi vil ikke komme nærmere ind på, hvad det konkrete forskningsprojekt, som vi alle deltog i, handlede om, da vi ikke vurderer at forskningsemnet er relevant for nærværende analyse.

<sup>iii</sup> For nærmere information om KU's projekter se:  
<http://fbu.ku.dk/om/delprojekter/delprojekt-a/>

<sup>iv</sup> Grundet sammenfald i vores egne og vores informanternes oplevelser skelner vi ikke mellem deres og vores udtalelser om forskningspraktikken i artiklen. Når vi refererer til 'de studerende' i vores artikel, dækker dette således over os som en samlet gruppe. Af hensyn til anonymisering angives citater og udtalelser fra studerende som noteret eller udtalt af 'Studerende, IA'.

<sup>v</sup> Citater – både dem, der er taget fra notater og fra interviews med informanter – er blevet placeret i anførselstegn og præsenteres i separate og indrykkede paragraffer i kursiv stil. Empiriske begreber, som vi bruger i teksten, er blevet placeret i enkelte anførselstegn første gang de anvendes.

<sup>vi</sup> Under uddannelsen er der varierende undervisning i både teori eller praktiske forløb. Første år består udelukkende af fag, der indfører de studerende i den antropologiske disciplin, mens resten af bacheloren i kondenseret form sætter fokus på metode, valgfag og anvendelsesmuligheder. På kandidatordningen er der større frihed til selv at præge undervisningsforløbet, som særligt kredser om et længere projektførløb i form af et feltarbejde, som skal både planlægges, udføres og til sidst analyseres i specialet.