Roskilde University

Brudflader i universitetets læringsrum

En undersøgelse af forholdet mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning

Ulstrup, Eva

Publication date:
2021

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Ulstrup, E. (2021). *Brudflader i universitetets læringsrum: En undersøgelse af forholdet mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 14. Jul. 2025

Eva Ulstrup

- en ph.d.-afhandling fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

Brudflader i universitetets læringsrum

En undersøgelse af forholdet mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning

RUC

Eva Ulstrup

Brudflader i universitetets læringsrum

En undersøgelse af forholdet mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning

Vejleder:
Kim Rasmussen

Ph.d.-afhandling
Ph.d.-programmet Livslang Læring, Arbejdsliv og Social Innovation
Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet
August 2021

Eva Ulstrup:
Brudflader i universitetets læringsrum: En undersøgelse af forholdet mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi*,
Roskilde Universitet

1. udgave 2021

© Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi og forfatteren

Omslag: Eva Ulstrup & Niels Hilfling Nielsen
Sats: Eva Ulstrup
Tryk: Prinfo Paritas Digital Service

Forhandles hos Academic Books på RUC
Bygning 26
Universitetsvej 1
4000 Roskilde
Telefon: +45 44 22 38 30
E-mail: ruc@academicbooks.dk

ISBN: 978-87-91362-03-3
Udgivet af: Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet
Bygning 02, Postboks 260
4000 Roskilde
E-mail: forskerskolen@ruc.dk
Website: https://ruc.dk/phdskolen-mennesker-og-teknologi

Alle rettigheder forbeholdes.
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.
Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Brudflader i universitetets læringsrum

En undersøgelse af forholdet mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling kan betragtes som et 'svendestykke', der viser, at forfatteren har "gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning", som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke, der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som et videnskabeligt udviklingsarbejde, som yder sit bidrag til at aftegne og udvikle et forskningsområde. Ph.d. programmet i Livslang Læring, Arbejdsliv og Social Innovation bidrager gennem sit virke til udvikling af en tværvidenskabelig og problemorienteret forskning[1].

Dette gælder også afhandlingen: "Brudflader i universitetets læringsrum - en undersøgelse af forholdet mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning", hvor Eva Ulstrup har skabt viden om og bidraget med nuancerede beskrivelser og nye indsigter i det vigtige forskningsfelt: Universitetspædagogik og læreprocesser.

Et af afhandlingens særkender er det uddannelsesetnografisk-empiriske arbejde, hvor Eva Ulstrup gennem en form for deltagende observation og samt en række af interviews med de implicerede aktører har bestræbt sig på at skabe empirisk indsigt i forholdet og brudfladen mellem undervisernes didaktiske hensigter og de studerendes forventninger og reception. Fokus er på de komplekse dynamikker, der udspiller sig imellem de sociale aktører, og som synes at være en integreret del af et kursusforløb og de deltagelsesaktiviteter, som kendetegner undervisning og læreprocesser.

Et andet af afhandlingens særkender er, at den empiriske analyse er optaget af hvilke forhold, som synes at have særlig betydning for de studerendes engagement og deltagelse. I den forbindelse formår afhandlingen at balancere undervisernes indfaldsvinkel over for de studerendes tilgange, således at afhandlingen ikke ender med at tage parti eller (over) identificere sig med den ene af de to parter. Tværtimod bestræber analysen sig på at anskueliggøre og balancere, hvordan det omfattende læringsrum, som universitetspædagogik og læreprocesser indskriver sig i, tager sig ud fra begge parters vinkel, samtidig med at individuelle forskelle og nuancer også kommer frem.

1. Ph.d. programmet trækker på forskning inden for uddannelse og læring, professioner og velfærdsforskning, arbejdsliv, socialt entreprenørskab, daginstitutionsforskning samt børn og unge. Ph.d. programmet er en del af Ph.d. skolen for Mennesker og Teknologi ved Roskilde Universitet, som huser 5 ph.d. programmer: Læring, Arbejdsliv og Social innovation, Samfund, Rum og Teknologi, Sundhed og Samfund, Hverdagslivets Socialpsykologi og Information Technology.

Et tredje kendetegn ved afhandlingen er brugen af begrebet ”læringsrum”, der anvendes til at udvikle en form for model, der holder sammen på ”det hele”. Et uddannelses-etnografisk og kvalitativt-metodisk studium, som det forelæggende, vil altid være bundet til og dermed af- og begrænset af den empiriske kontekst, det indskriver sig i, eller som Eva selv formulerer det; ”situeret i den konkrete kontekst”. Men med den ”nedefra” udviklede model for læringsrum, skaber afhandlingen en teoretisk forståelse og en form for overblik der transcenderer alt det situerede og kontekstbundne. Det er således både igennem de interessante empiriske eksempler og igennem det emfatiske læringsrumsbegreb, at afhandlingen rækker ud imod og bliver relevant for andre universitetskontekster, der vil kunne spejle eller reflektere sig i større eller mindre dele af afhandlingen.

God læselyst
Lektor Kim Rasmussen
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universiet
August 2021

Forord

Denne afhandling udspringer af ønsket om at skabe viden, der kan bidrage til forståelse og udvikling af undervisning på universitetet. Der er ca. 150.000 studerende indskrevet på de danske universitetsuddannelser (Danske Universiteter, 2019). Alle disse studerende får tilbudt undervisning som undervisere og uddannelsesledere har rammesat ud fra didaktiske intentioner om at skabe gode uddannelser. Ofte er undervisningen organiseret i kursusforløb, hvor de studerende forventes at deltage aktivt i undervisningen og forberede sig mellem kursusgangene ved at læse angivet litteratur. Mange, der har beskæftiget sig med universitetsundervisning, vil kunne genkende, at de studerendes deltagelsesformer kan variere meget. Til tider deltager studerende på en måde der harmonerer med undervisernes intentioner. Til andre tider afviger deres deltagelsesform fra undervisernes pædagogiske hensigter eller forventninger. Det er mit håb, at denne afhandling kan bidrage til en øget forståelse af sådanne overensstemmelser og brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelsesformer, og at den kan inspirere både forskere og undervisere til yderligere udvikling af det universitetspædagogiske felt.

Jeg vil gerne takke rektoratet på Roskilde Universitet samt Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi for at have muliggjort dette projekt og dermed prioriteret forskning i kursusundervisning på universitetet.

Jeg vil også gerne rette en stor tak til min vejleder Kim Rasmussen. Jeg er altid gået motiveret fra vores vejledningsmøder, og jeg har sat pris på Kims anerkendende og reflekterede vejlederstil.

En særlig tak til de undervisere, som har inviteret mig ind i deres undervisning, og som i højeste grad har bidraget til denne afhandling, dels ved at lade mig observere deres undervisning, men også ved at inddrage mig i refleksioner og drøftelser af didaktiske erfaringer og muligheder. Også en stor tak til de mange studerende som jeg har interviewet, og som har gjort det muligt at have så mange studenterperspektiver med. Uden disse bidrag fra undervisere og studerende havde dette projekt ikke været muligt.

Jeg vil også gerne takke de mange reflekterede mennesker, jeg har været i dialog med undervejs. Det drejer sig dels om undervisere på RUC, på ITU og på Københavns Universitet, hvor jeg har arbejdet som læringskonsulent parallelt med, at jeg arbejdede på min afhandling. Jeg har fået udvidet min forståelse af universitetsundervisning gennem fælles drøftelser på universitetspædagogiske kurser og via mine observationer af undervisning i forbindelse med adjunktvejledning og empiriske undersøgelser. Det drejer sig også om kolleger inden for det universitetspædagogiske felt, både lokalt på de universiteter, jeg

har været tilknyttet, men også nationalt via DUNK-konferencer og SIG-grupper og internationalt på universitetspædagogiske konferencer. Drøftelsen af eget og andres bidrag inden for det universitetspædagogiske felt har været en vigtig del af min dannelsesrejse, og vores fælles drøftelser har tjent som stor inspiration.

Stor tak til Sidsel Winther for sparring og støtte hele vejen. En særlig tak til Fatima Sabir for utallige drøftelser, gåture og konkret feedback.

Sidst men ikke mindst en kærlig tak til min familie, Thomas, Nynne og Mikkel, for tålmodig og kærlig støtte.

Resume

Denne afhandling omhandler kursusundervisning på universitetet. Afhandlingen udspringer af en undren over hvorfor der til tider ses en høj grad af overensstemmelse mellem underviseres didaktiske intentioner og studerendes deltagelsesform i undervisningen, mens der andre gange ses store brudflader mellem hvad underviseren har tilstræbt eller planlagt og hvad der reelt sker.

Afhandlingen tager udgangspunkt i følgende hensigtserklæring:

> **Jeg vil i denne afhandling undersøge brudflader og overensstemmelser mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i læringsaktiviteter i universitetsundervisningens læringsrum.**
>
> **På denne baggrund vil jeg udlede faktorer, der har særlig betydning for de studerendes engagement og aktive deltagelse i læringsrummet.**

På baggrund af deltagerobservationer af undervisning samt interviews med involverede studerende og undervisere, har jeg undersøgt forholdet mellem undervisernes didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse i kursusundervisning på Roskilde Universitet. Fokus har været på kurser på andet semester, hvor undervisningen er organiseret med mange studerende på hvert hold.

Med et sociokulturelt afsæt har jeg udviklet en begrebsramme med udgangspunkt i begrebet læringsrum. Begrebet læringsrum bruges jævnligt i didaktisk litteratur, men oftest anvendes det uden afgrænsning eller med ret snævert fokus på enkeltstående kontekstuelle dimensioner. I denne afhandling bliver begrebet udfoldet og begrebsafklaret på baggrund af grundlæggende sociokulturelle principper. Jeg har produceret og analyseret det empiriske materiale ud fra dette læringsrumsbegreb, der i min anvendelse indbefatter tre komponenter: *deltagere*, *aktivitet* og *kontekst*.

Deltagere refererer til, at de tilstedeværende i læringsrummet har forskellige positioner. I de læringsrum der undersøges i denne afhandling er positionerne hhv. undervisere og studerende. Undervisere og studerende deltager i undervisningen med forskellige roller, forståelser og forventninger, hvilket er undersøgt gennem interviews og gennem observationer

af deres handlinger og ytringer i undervisningen. I tråd med den etnografiske tradition er der tilstræbt en høj grad af transparens i anvendelsen af det empiriske materiale, og afhandlingen inddrager således mange direkte citater fra både studerende og undervisere samt uddrag fra feltnoter, der beskriver deres handlinger i konkrete situationer.

Aktivitet henviser til det, der foregår i læringsrummet. Afhandlingen har et afgrænset fokus på læringsaktiviteter, hvor underviseren er involveret i igangsætning, opretholdelse eller opfølgning af aktiviteten. Dette indbefatter underviseroplæg, plenumdialoger, øvelser lavet i grupper samt de studerendes forberedelsesaktiviteter. Der indgår fem elementer i en læringsaktivitet: formål, handlinger, indhold, rammesætning og udbytte. Disse elementer er undersøgt ud fra både underviseres og studerendes positioner, hvorved forskelle i deres forståelser og erfaringer er gjort til genstand for undersøgelse.

Kontekst refererer til at læring er situeret i konkrete kontekster, der både har fysiske, historiske, kulturelle og organisatoriske dimensioner, der er gensidigt forbundne. Den fysiske dimension henviser til de stedlige og materielle dimensioner af læringsrummet herunder lokale, indretning og genstande som eksempelvis computere og bøger. Den historiske dimension henviser til tidslige perspektiver som aktiviteter i læringsrummet kan forstås i lyset af. Det er dels ud fra et længere historisk perspektiv eksempelvis universitetets historie og udvikling, og dels ud fra kortere tidsperioder eksempelvis et studieår, et semester eller en kursusgang. Den kulturelle dimension henviser til de normer og praksisser, der præger læringsrummet, eksempelvis normer for de studerendes deltagelsesform i interaktive læringsaktiviteter eller forventninger til studerendes forberedelse forud for undervisningen. Den organisatoriske dimension henviser til administrative, politiske og økonomiske forhold der præger læringsrummet. Dette indbefatter organisatorisk besluttede rammer som holdstørrelse og politisk besluttede rammer som ECTS-belægning. Læringsrummets kontekstuelle dimensioner er i praksis indvævet i hinanden, men den analytiske opdeling har understøttet undersøgelsen af kontekstens betydning for underviseres og studerendes deltagelse i læringsrummet.

I en given undervisningssituation er læringsrummets komponenter forbundne og konstant interagerende, men opdelingen i deltagere med deres positioner, aktiviteter med underliggende elementer og kontekst med forskellige dimensioner har givet mulighed for en mere systematisk produktion, analyse og formidling af det empiriske materiale.

Afhandlingens empiriske materiale er produceret af to omgange. Først har jeg udarbejdet en forundersøgelse bestående af observation af fire undervisningsgange samt 15 kvalitative interviews med studerende. Resultaterne af denne forundersøgelse har dannet udgangspunkt for en mere omfattende undersøgelse, hvis metodiske design er etnografisk inspireret. I denne primære del af undersøgelsen har jeg empirisk fulgt et kursus på andet semester, der var organiseret i hold af ca. 100 tilmeldte studerende. Underviserne havde

intentioner om at skabe et kursus som de studerende oplevede som relevant og engagerende, og hvor de studerende var aktivt deltagende i en række forskellige læringsaktiviteter. Kurset blev afholdt parallelt for flere forskellige hold, hvilket har muliggjort, at jeg kunne observere de samme undervisere afvikle de samme kursusgange for flere forskellige hold af studerende. I produktion og analysen af det empiriske materiale har jeg fokuseret på situationer, hvor særligt mange studerende har deltaget i undervisningen på en måde, der enten var i klar overensstemmelse eller i klar modsætning til undervisernes intentioner. Ved at undersøge flere typer læringsaktiviteter gennemført på forskellige hold har jeg kunne undersøge mønstre og tendenser på tværs af den enkelte situation. Det empiriske materiale den primære del af undersøgelsen er produceret over flere semestre og indbefatter 18 observationer af kursusgange, 91 interviews med studerende og 18 interviews med undervisere.

Interviewmaterialet er blevet transskriberet og efterfølgende kodet, dels med prædefinerede koder og dels med koder udarbejdet på baggrund af det empiriske materiale. Jeg har løbende drøftet mine observationer og fortolkninger med både undervisere og studerende fra de kurser jeg undersøgte. I mine analyser har jeg diskuteret mine fortolkninger og analyser på baggrund af teorier knyttet til det sociokulturelle læringsperspektiv, og jeg har desuden inddraget forskning fra andre teoretiske ståsteder såfremt dets empiriske resultater har kunne bekræfte, udfordre eller supplere mine fortolkninger. Jeg har endvidere inddraget universitetspædagogiske lærebøger i diskussioner af didaktiske fænomener og problemstillinger.

Analyserne omfatter en række overensstemmelser og brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse. Analyserne fokuserer på overensstemmelser og brudflader knyttet til underviseroplæg, interaktive læringsaktiviteter i undervisningen og forberedende læringsaktiviteter mellem kursusgange.

Afhandlingens analyser viser at de studerendes deltagelsesform under underviseroplæg er i høj grad præget af deres relation til underviseren, idet de lytter mere engageret og fokuseret, når de opfatter vedkommende som engageret og god til at formidle. Deres deltagelsesform påvirkes desuden af oplæggets varighed, idet de påbegynder ikke-studierelaterede aktiviteter under længerevarende oplæg, der ikke varieres i formidlings- eller aktiveringsform. De studerendes ikke-studierelaterede aktiviteter foregår primært via sociale medier og platforme på internettet, og de udgør en udfordring for både studerende og undervisere.

I interaktive læringsaktiviteter deltager de studerende i vid udstrækning i overensstemmelse med undervisernes intentioner, særligt når den enkelte studerende oplever at få respons og feedback. En undtagelse er dog plenumdialoger, hvor tendensen er at det oftest kun er få studerende, der deltager aktivt. Dog brydes denne tendens når undervisningen

rammesættes med hyppige skift mellem oplæg, summemøder og plenumdialoger, og underviseren samtidig anvender kommunikative kompetencer til at etablere en positiv relation til de studerende. I sådanne situationer opstår en flerstemmighed i plenumdialogen og andelen af aktivt deltagende studerende stiger markant.

Den største brudflade mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform ses i de studerendes forberedende aktiviteter, idet mange studerende forbereder sig mindre end der lægges op til fra undervisernes side. Der ses en uoverensstemmelse i underviseres og studerendes opfattelse af forberedende læsning, både ift. forberedelsens formål, relevans og udbytte. Underviserne opfatter forberedelse som relevant for tilegnelse af specifik faglig viden, for undervisningens kvalitet og for udvikling af generelle studiekompetencer. Dette står i modsætning til mange studerende, der prioriterer deres forberedelse ud fra en nødvendighedslogik, og bedømmer forberedelsens relevans ud fra en vurdering om det har betydning for deres eksamen. Eksamensformen har afgørende betydning for mange studerendes deltagelse på kurset, særligt for deres fremmøde og for deres forberedelsesgrad. På kurset der indgår i den primære undersøgelse understøtter eksamensformen ikke en aktiv engageret studenterdeltagelse. Desuden er de studerendes forståelse af kursets relevans og af uddannelsens opbygning på nogle områder i modstrid med de logikker universitetets uddannelser er bygget op omkring.

Analyserne viser at underviserne har en vis mulighed for at påvirke de studerendes deltagelsesform via deres didaktiske valg, men at de studerendes deltagelse samtidig er præget af en række kontekstuelle forhold, der ligger udenfor undervisernes indflydelse. Sidstnævnte drejer sig om forhold knyttet til fysiske, historiske, kulturelle og organisatoriske dimensioner af læringsrummet.

Afhandlingens analyser og konklusioner peger på, at fem faktorer har særlig betydning for de studerendes engagement og aktive deltagelse i undervisningen. Der viser sig konsekvent flere faktorer, når der er særlig stærk overensstemmelse mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelsesformer, og omvendt er ingen eller kun enkelte faktorer til stede, når der er ret lav grad af overensstemmelse. De fem faktorer er:

- Relevans
- Relation
- Variation
- Synlighed
- Respons

De studerendes deltagelsesform afhænger af deres oplevelse af relevans

Når de studerende oplever, at undervisningens indhold eller aktivitetsform er relevant, stiger deres engagement og de deltager mere aktivt og i tråd med undervisernes didaktiske

intentioner. For mange studerende er relevans tæt knyttet til eksamen, og mange prioriterer derfor deres engagement alt efter deres forventning til undervisningens betydning for deres eksamensresultater. Også oplevelsen af at undervisningen kan bidrage til projektarbejde skaber engagement og motivation, ligesom flere bliver engagerede når de oplever at undervisningen giver konkrete erfaringer med anvendelse af det faglige indhold.

En positiv relation til underviseren styrker de studerendes engagement

De studerendes opfattelse af underviseren har markant betydning for de studerendes engagement i undervisningen, og en positiv relation til underviserens bidrager således til øget motivation for aktiv deltagelse. De studerendes relation til underviseren er særligt betinget af om de opfatter underviseren som engageret, hvilket de tolker på baggrund af underviserens kropssprog, stemmeføring og formidlingsmæssige kompetencer samt om underviserens er imødekommende i dialoger med de studerende.

Variation i aktiviteter og materiale skærper de studerendes koncentration og engagement

Der ses en klar sammenhæng mellem de studerendes engagement og graden af variation i underviserens valg af formidlingsformer, aktivitetstype og undervisningsmateriale. Variation bidrager til en øget interesse og koncentration blandt de studerende, mens mangel på variation svækker deres engagement og koncentration. Tendensen ses både i læringsaktiviteter i selve undervisningen og i de studerendes forberedende arbejde mellem kursusgang. Således kan mangel på variation medføre at de studerende deltager mindre aktivt, hvilket bidrager til øgede brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform.

De studerendes indsats øges, når de oplever at deres arbejdsindsats bliver synlig for andre

Når de studerende forventer at deres indsats vil blive synlig for undervisere eller medstuderende øges deres motivation og engagement for at yde en indsats. Denne tendens er særlig tydelig i gruppearbejde, hvor de studerende bliver særligt engagerede når gruppearbejdet skal munde ud i besvarelser eller materialer, der bliver synliggjort på skrift. Synlighed træder også frem som en markant faktor i forhold til de studerendes forberedelse, idet de fleste yder en større indsats i det forberedende arbejde, når de forventer at denne indsats vil blive synlig for andre end dem selv.

Respons på egen indsats har stor betydning for studerendes deltagelse

Når studerende oplever at modtage respons på deres bidrag, bliver de motiverede til at deltage mere aktivt og fokuseret. Respons kan tage form som en reaktion, et svar eller som feedback og kan komme fra underviseren eller fra medstuderende. Responsen kan gives på de studerendes ytringer i plenumdialoger, på skrevne eller mundlige bidrag udarbejdet i gruppearbejde eller på arbejde forberedt mellem kursusgangene. De studerende

bliver særligt engagerede når underviserens respons fremstår imødekommende både verbalt og nonverbalt.

Abstract

This thesis investigates university teaching. The topic of the thesis arose from my reflections on why it is that there is sometimes a high degree of correlation between teachers' didactic intentions and student participation in university teaching, while at other times there are huge discrepancies between what the teacher has intended or planned and what actually takes place in the classroom.

The thesis takes its point of departure in the following declaration of intent:

> **In this thesis, I will examine correlations and discrepancies between pedagogical intentions and student participation in learning activities conducted in university learning spaces.**
>
> **Based on my findings, I will identify which factors are particularly important for ensuring students' engagement and active participation in the learning space.**

Based on participant observations of teaching and interviews with the students and teachers involved, I examined the relationship between teachers' pedagogical intentions and actual student participation in the classroom. The study focuses on second semester courses at Roskilde University, where the teaching is organised with a large number of students in each class.

Applying a sociocultural perspective, I developed a conceptual framework based on the concept of *learning space*. This concept is frequently used in teaching literature, but it is often used either rather indiscriminately or focusing only on single contextual dimensions. In this thesis, the concept was developed and described using fundamental sociocultural principles. I compiled and analysed the empirical data based on this learning space model, which in my version identifies three key components: *participants, activity* and *context*.

Participants refers to the fact that the people present in the learning space have different positions. In the learning spaces studied in this thesis, these positions are either teachers or students. Teachers and students participate in the teaching and learning with different

roles, understandings and expectations, and these were investigated in interviews and through observations of their respective actions and utterances in the classroom. In line with the ethnographic tradition, I sought to maintain a high degree of transparency in the use of the empirical data, and the thesis therefore includes many direct quotations from students and teachers as well as excerpts from field notes describing their actions in specific situations.

Activity refers to what happens in the learning space. In this thesis, I have limited the scope to include only learning activities in which the teacher is involved in initiating, maintaining or following up on the activity. This includes teacher presentations, plenary discussions, group exercises and student preparation. There are five elements in a learning activity: purpose, actions, content, framework and outcome. These elements have been studied from both the teachers' and the students' positions, such that any differences between their respective understandings and experiences are been made the object of investigation.

Context refers to the fact that learning is situated in specific contexts that include physical, historical, cultural and organisational dimensions, which are all mutually interconnected. The physical dimension describes the local and material dimensions of the learning space, including the room, how it is arranged and furnished, and objects such as computers and books. The historical dimension describes the temporal aspects and the fact that activities in the learning space can be understood in this way, both from a longer historical perspective and relating to shorter periods of time, e.g. an academic year, a semester or a course. The cultural dimension describes the expectations, norms and practices that characterise the learning space, e.g. norms for the students' participation in interactive learning activities or expectations of what students were supposed to prepare prior to the teaching session. The organisational dimension describes the administrative, political and economic conditions that influence the learning space, including the organisational framework, such as class size, or the political framework such as the ECTS system. In practice, these contextual dimensions are interwoven, but the analytic segregation has served to support this study by clarifying the importance of context for how teachers and students participate in teaching and learning.

In a given teaching situation, all the components that make up the learning space are interconnected and constantly interacting, but dividing them into participants with different positions, activities with different underlying elements, and contexts with different dimensions has allowed for a more systematic description, analysis and dissemination of the empirical data.

The empirical data for the thesis were collected in two stages. First, I carried out a preliminary study consisting of observing four course days and holding 15 qualitative interviews with students. The results of this preliminary study formed the basis for a more

comprehensive study, the design of which was based on ethnographic methodology. In this primary part of the study, I empirically followed a second semester course, which was organised into classes of approx. 100 students. The teachers wanted to create a course that the students perceived as relevant and engaging, and where the students actively participated in a number of different learning activities. The same course was taught to several different parallel classes, which made it possible for me to follow the group of teaching staff and students over an extended period of time, and enabled me to observe the same teachers holding the same course for different classes of students. In the production and analysis of the empirical data, I focused on situations where a significant number of students participated in the teaching and learning in a way that was either clearly aligned with or clearly contrasted with the teachers' intentions. By investigating several types of learning activities conducted across different classes, I was able to study patterns and trends across the individual situations. The empirical data of the primary study were collected over several semesters, and include observations of 18 course days, 91 interviews with students and 18 interviews with teachers.

The interviews were transcribed and then coded, partly using predefined codes and partly using codes generated based on the empirical data. During the data gathering period, I regularly discussed my observations and interpretations with both teachers and students from the courses studied. In my analysis section, I discuss my interpretations and analyses out from theories linked to the sociocultural learning perspective, as well as drawing on other researchers' theoretical points of view if their empirical results have been able to confirm, challenge or supplement my interpretations. I have also included textbooks on university teaching in discussions of pedagogical phenomena and issues.
The analyses show that a number of correlations and discrepancies between pedagogical intentions and student participation are linked to teacher presentations, interactive learning activities in the classroom and preparatory learning activities between classes:

Student participation is very much influenced by students' relation to the teacher, as the students tend be more attentive, engaged and focused when they perceive the teacher as engaged and good at communicating. Their participation is also affected by how long a lecture is, as they tend to start engaging in non-study-related activities during long lectures that are not varied either in terms of communication or activation. Students' non-study-related activities are primarily associated with social media and other platforms on the Internet, and pose a challenge for students and teachers alike.
In interactive learning activities, students to a large extent participate in line with what the teacher intended, especially when the students feel that they are being acknowledged and getting feedback from the teacher. One exception to this is plenary discussions, where there is a tendency for only a few students to participate actively. However, this tendency can be curbed if the teaching is planned so that it alternates between lectures, partner discussions and plenary discussions, and especially if the teacher employs communicative

strategies to establish a positive relationship with the students. Under these conditions, the proportion of students participating in plenary discussions increases significantly.

The main area of discrepancies between pedagogical intention and student participation related to the students' preparatory activities, in that many students do less work in preparation for a class than is set by the teacher. There seems to be a discrepancy between the teacher's perception of preparatory reading and the students' perception, in relation to the purpose, relevance and learning outcome of the preparatory work. Teachers regard preparation as important for acquiring specific academic knowledge, for the quality of the teaching and learning, and for the development of general study skills. This is in contrast to many students who prioritise what they prepare according to a logic of necessity, assessing the relevance of any given preparation based on whether it has an impact on their exam or not. The exam form therefore plays a crucial role in determining student participation on a course, affecting particularly their attendance and how much preparation work they do. On the course included in the primary study, the exam form did not encourage active student participation. In addition, how the students understood the relevance of the course, the academic content and the programme structure was in some areas at odds with fundamental principles that form the basis of the programs at the university.

The analyses show that while teachers are, to a certain extent, able to influence student participation through their pedagogical choices, there are also a number of contextual factors affecting student participation that are beyond the control of teachers. These are associated with the physical, historical, cultural and organisational dimensions of the learning space.

The analyses and conclusions of the thesis suggest that five factors are particularly important for student engagement and active participation in the classroom. In situations with a particularly strong correlation between pedagogical intention and student participation several or all of these factors are consistently at stake. Conversely, there are no or only a few factors present in situations with a low correlation.

The five factors are:

- Relevance
- Relation
- Variation
- Visibility
- Acknowledgement

Student participation depends on what they regard as relevant

When students feel that the content of a lesson or the type of activity is relevant, their engagement increases and they participate more actively in line with what the teacher has

planned. For many students, this feeling of relevance is closely linked to the exam; their level of engagement therefore depends directly on how important they think the activity will be for their exam results. When students feel the activity can contribute to their project work their engagement and motivation increases. Also, students are more likely to be engaged when they feel that the lesson gives them knowledge enabling them to apply academic content in practice.

A positive relationship with the teacher promotes student engagement

The students' perception of the teacher has a significant impact on the students' involvement in the classroom, and a positive relationship with the teacher thus contributes to increasing students' motivation to participate actively. The students' relation to the teacher is particularly dependent on the level of engagement they perceive the teacher to have, which they interpret on the basis of the teacher's body language, use of voice and communication skills, and whether the teacher is friendly and understanding in dialogue with the students.

Variety in activities and material improves students' concentration and engagement

There is a clear correlation between the students' level of engagement and how much variety the teacher offers through using different communication forms, activity types and teaching materials. Variety contributes to an increased level of interest among students and enhances their ability to concentrate, while lack of variation weakens their motivation, engagement and concentration. This can be seen both in learning activities in the classroom and in the students' preparation work between lessons. This means that a lack of variation may result in students participating less actively, which contributes to there being more of a gap between pedagogical intentions and student participation.

Students work harder when they feel that their efforts are visible and seen by others

When students believe that the result of their efforts will be seen by teachers or fellow students, their level of motivation and engagement in the work increases. This tendency is particularly evident in group work, where the students are more engaged when output from the group work is in the form of written responses or materials. Visibility of output is also a significant factor affecting student preparation, as most students make a greater effort in preparing for a lesson if they expect their work to be seen by other people than just themselves.

Acknowledgement of their work have a great impact on students' level of participation.

When students feel that they are being acknowledged for their contributions, they are motivated to participate more actively and focus more clearly. Acknowledgement may take the form of a reaction, a response or feedback and may come from the teacher or

from fellow students. It may take the form of responses to student comments in a plenary discussion, feedback on written or oral contributions done as part of group work, or feedback on preparation work carried out between classes. The students' level of engagement is particularly high when the teacher responds in a friendly and understanding manner, both verbally and nonverbally.

Indhold

1. Sammenhænge og brudflader i universitetets læringsrum 7
1.1 Formål og fokus i denne afhandling 12
1.2 Afhandlingens struktur 19

2. Undersøgelsens sociokulturelle udgangspunkt 23
2.1 Læring er situeret 25
2.2 Læring er social 26
2.3 Læring sker via deltagelse i praksisfællesskaber 28
2.4 Læring er distribueret 30
2.5 Læring er medieret 31
2.6 Sproget er centralt medierende redskab 32

3. Læringsrum 35
3.1 Begrebet læringsrum i litteraturen 37
3.2 Kontekst 42
3.2.1 Den fysiske dimension af konteksten 45
3.2.2 Den historiske dimension af konteksten 47
3.2.3 Den kulturelle dimension af konteksten 48
3.2.4 Den organisatoriske dimension af konteksten 50
3.3 Deltagerne og deres positioner 51
3.3.1 De studerende 52
3.3.2 Undervisere 53
3.4 Aktivitet 55
3.4.1 Handlinger i aktiviteten 56
3.4.2 Aktivitetens indhold 56
3.4.3 Aktivitetens rammesætning 57
3.4.4 Aktivitetens formål 57
3.4.5 Udbytte af aktiviteten 57
3.5 Læringsrummets komponenter: opsamling 60

4. Kontekst for undersøgelsen 63
4.1 Universiteternes opståen og udvikling mod eliteuniversitet 64
4.2 Fra eliteuniversitet til masseuniversitet 65
4.3 Etableringen af RUC 67
4.3.1 Organiseringen af uddannelserne 67
4.3.2 Fra RUC 1972 til Roskilde Universitet 2020 70

4.3.3 Politik, internationalisering og ændrede økonomiske rammer 72
4.4 Nuværende studiestuktur for den Humanistiske Bacheloruddannelse 74
4.5 Pædagogiske principper og organisering af undervisning 78
4.5.1 Projektarbejde 79
4.5.2 Gruppearbejde 80
4.5.3 Problemorientering 80
4.5.4 Tværfaglighed 81
4.5.5 Deltagerstyring 82
4.5.6 Det eksemplariske princip 83
4.5.7 Projektarbejde og kursusundervisning i et sociokulturelt perspektiv 83

5. Metodiske valg og refleksioner 87
5.1 Et kvalitativt projekt med eksplorativ tilgang 87
5.2 Forundersøgelse 89
5.2.1 Afgrænsning af feltet 89
5.2.2 Forundersøgelsens design 91
5.2.3 Forundersøgelsens resultater 93
5.2.4 Fra forundersøgelse til primær undersøgelse 99
5.3 Valg af case til primær undersøgelse 102
5.4 Uddannelsesetnografi 103
5.5 Interviews 107
5.5.1 Hvem og hvor mange 107
5.5.2 Hvor 109
5.5.3 Hvordan 110
5.6 Transskribering 112
5.7 Observationer 112
5.7.1 Min anvendelse af metoden 114
5.7.2 Feltnoter 116
5.8 Kodning 118
5.9 Deltagelse på møder 121
5.10 Forsker i eget felt -roller og relationer i samarbejdet 121
5.11 Efterfølgende kommunikation med uddannelsesmiljøerne 124
5.12 Afhandlingens validitet og kvalitet 126

6. Kurset, der udgør primær case 131
6.1 Beskrivelse af kurset 131
6.2 Undervisernes didaktiske intentioner 134
6.3 Justeringer på baggrund af erfaringer fra semesteret før 136
6.4 De studerendes fremmøde til kurset 138

7. Underviseroplæg 141
7.1 Definition af underviseroplæg 142
7.2 Kursets underviseroplæg med et deskriptivt blik 144
7.3 De studerendes oplevelse af underviseroplæg 145
7.3.1 Underviserens engagement 145
7.3.2 Underviserens formidlingskompetencer 150
7.4 Studerendes handlinger under underviseroplæg 152
7.4.1 Deltagelsesformer påvirkes af den tidsmæssige rammesætning 154
7.4.2 Deltagelsformer er knyttet til den fysiske dimension 155
7.4.3 Visuelle virkemidler påvirker deltagelsen 160
7.4.4 Internettet påvirker de studerendes deltagelse 162
7.4.5 Studerendes brug af internettet er studiemæssig udfordring 164
7.4.6 Studerendes brug af internettet er didaktisk udfordring 167
7.4.7 Sammenhæng mellem underviseroplæg og plenumdialoger 169
7.5 Opsamling 170

8. Plenumdialoger og summemøder 173
8.1 Afgrænsning af begreberne 174
8.2 Didaktiske udfordringer knyttet til aktiviteterne 176
8.2.1 Flertallet deltager ikke i plenumdialoger 176
8.2.2 Ikke-studierelaterede aktiviteter under plenumdialoger 179
8.3 Plenumdialoger på metodekurset 180
8.3.1 Hyppig brug af plenumdialoger og summemøder øger deltagelsen 181
8.3.2 Undervisernes kommunikation er afgørende for deltagelsen 186
8.4 Opsamling 194

9. Gruppearbejde og øvelser 195
9.1 Aktivitet 1: Gruppearbejde med tekstproduktion 196
9.1.1 Variation og interaktion opleves positivt 200
9.1.2 Formålet oplevedes relevant 201
9.1.3 Synlighed og respons bidrager til engagement 203
9.1.4 Synlighed kan opleves utrygt 205
9.1.5 Den enkeltes forberedelse har betydning for deltagelsen 206
9.2 Aktivitet 2: Quiz med peerfeedback 209
9.2.1 Variation og konkret anvendelse virker engagerende 212
9.2.2 Øget feedback giver øget motivation 214
9.3 Opsamling 218

10. De studerendes forberedelse 221
10.1 Undervisernes didaktiske intentioner tilknyttet forberedelse 222
10.1.1 Pensum og forberedelse til metodekurset 222
10.1.2 Undervisernes erfaringer med de studerendes forberedelse 223
10.1.3 Forskellige tilgange til de studerendes forberedelse 224
10.1.4 Brudflader i undervisernes vilkår 228
10.1.5 Undervisernes kommunikation om forberedelse forud for kurset 229
10.2 De studerendes perspektiv på forberedelse 231
10.2.1 De studerendes forståelse af forventet forberedelse til kurset 231
10.2.2 De studerendes reelle forberedelse 232
10.2.3 Forberedelse oplevedes ikke relevant eller nødvendig 235
10.2.4 For meget litteratur og for lidt variation og synlighed 239
10.2.5 For lidt tid 243
10.2.6 Litteraturen er dyr at anskaffe 248
10.2.7 Man bør forberede sig 250
10.3 Forandringer i studerendes forberedelsespraksis 252
10.3.1 Fald i forberedelsesgrad 252
10.3.2 Utilsigtet forstærkning af mangelfuld forberedelse 255
10.4 Opsamling 257
10.5 Underbelyste vinkler i undersøgelsen af forberedelse 258

11. Eksamens betydning 261
11.1 Eksamen på kurset 263
11.2 Eksamens indflydelse på studerendes deltagelse 265
11.3 Undervisernes perspektiv på eksamen 270
11.4 Eksamensfokus i et kulturelt og historisk perspektiv 274
11.5 Opsamling 277

12. Brudflader på uddannelsesniveau 279
12.1 Tværfaglighed 279
12.2 Basisdelen af bacheloruddannelsen 280
12.3 Projektarbejde versus kursusarbejde 281

13. Konklusion 283
13.1 Brudflader og overensstemmelser knyttet til underviseroplæg 285
13.2 Brudflader og overensstemmelser i interaktive læringsaktiviteter 286
13.3 Brudflader og overensstemmelser knyttet til de studerendes forberedelse 287
13.4 Brudflader og overensstemmelser knyttet til eksamen 289
13.5 Betydningsfulde faktorer 290

14. Faktorer med særlig betydning for de studerendes deltagelse ...293
14.1 Relevans ... 293
14.2 Relation ... 296
14.3 Variation ... 298
14.4 Synlighed ... 300
14.5 Respons ... 301

Litteraturliste ... 305

1. Sammenhænge og brudflader i universitetets læringsrum

Jeg sidder på sjette række i auditoriet. Vi har forelæsning i filosofi, et fag jeg elskede på HF. Underviseren står ved tavlen og taler og taler. Jeg har svært ved at koncentrere mig, og jeg er gået i stå med mine noter. Jeg mærker tyngden af min krop, og mine øjenlåg bliver tunge. Følelsen er velkendt. Pludselig hæver underviseren stemmen og siger med harme i stemmen: *"Sig mig, tror I ikke, at jeg kan se jer derude? Jeg kan godt se, at I sidder og sover!"*

Forår 2002, mit 2. semester som universitetsstuderende på RUC. Skrevet ud fra hukommelsen.

Teksten ovenfor beskriver en af de få undervisningsgange, jeg kan huske fra min første tid på universitetet. Jeg kan ikke huske det faglige indhold, men jeg husker tydeligt den akavede tavshed, der fulgte efter underviserens udbrud, og at han derefter fortsatte med sin forelæsning, mens jeg gjorde mig umage for at se vågen ud.

Generelt husker jeg kun få elementer fra kurserne på mine første år på universitetet. Jeg har gået på Roskilde Universitet (RUC), og også dengang var de første år af uddannelsen en kombination af gruppebaseret problemorienteret projektarbejde og undervisning på store hold. Jeg husker meget fra mine projekter; emnerne, diskussionerne, skriveprocesserne og en stor del af de faglige pointer, vi fandt frem til i projektarbejdet. Mange af kurserne er til gengæld gået i glemmebogen med enkelte undtagelser, herunder det netop beskrevne. På kandidatuddannelsen tre år efter erfarede jeg, at holdundervisning på universitet kunne opleves som relevant og medrivende, og min undren over og interesse for universitetspædagogik blev vakt.

Elleve år efter sidder jeg igen i et tilsvarende auditorium indenfor samme studieretning. Der er knap 100 studerende i lokalet, så der er fyldt på næsten alle sæder. Denne gang er jeg i rummet i kraft af min rolle som ph.d.-studerende. Jeg undersøger undervisningen via deltagende observation, og jeg sidder og skriver feltnoter:

Anden lektion er i gang, og underviseren gennemgår en fasemodel, der er vist på hans PowerPoint. Jeg sidder bagerst i højre side, hvor jeg kan se nakken af de studerende. 4 ud af 5 studerende har computeren åben, og jeg kan se over tyve af disse computerskærme. Ved undervisningens start var de åbnet på notedokumenter eller undervisningens PowerPoint, men nu er der på ALLE computere andre sider åbne, primært sociale medier og diverse hjemmesider.

Feltobservation af kursus på den Humanistiske Bacheloruddannelse. Marts 2013.

De to situationer er på nogle områder forskellige. De foregår i hver deres årti, og undervisningens faglige indhold er forskelligt og bliver formidlet af to forskellige undervisere med hver deres undervisningsstil. Det er to forskellige grupper studerende, og de opfører sig forskelligt, eksempelvis havde de studerende i den første situation hverken bærbare computere eller internet. Min rolle har som henholdsvis studerende og forsker også været en anden, så de to erfaringer har jeg gjort ud fra forskellige præmisser. Samtidigt har de to situationer en række fællestræk: Begge situationer er en del af et kursus på en bacheloruddannelse på Roskilde Universitet. De viser en stor gruppe unge studerende, der sidder på stolerækker vendt ned mod underviseren på podiet. Underviseren taler, og de studerende tier.

Jeg har beskrevet og fremhævet netop disse situationer for at illustrere den undren, der er en central del af drivkraften bag denne afhandling. For mig at se er der en ret interessant problematik til stede i begge situationer: Der er tilsyneladende ikke overensstemmelse mellem den pædagogiske intention og den reelle praksis.
Intentionen med en forelæsning vil typisk være, at de studerende tilegner sig viden, der præsenteres af underviseren, og ofte vil der være pædagogiske mål relateret til udvikling af de studerendes viden, færdigheder og kompetencer. Ingen kan vide med sikkerhed, hvad de studerende lærer i de to situationer, men efter deres ydre adfærd at dømme, bruger de ikke deres primære opmærksomhed på at tilegne sig viden om det faglige stof, undervisningen handler om. Der er altså tilsyneladende en modsætning eller brudflade mellem den pædagogiske intention og de studerendes deltagelsesform. Brudflade, som jeg begrebsætter det, skal forstås som modsætning til overensstemmelse. En brudflade kan tage form som en diskrepans, en forskellighed, et misforhold eller et modsætningsfyldt forhold.

Denne problematik danner udgangspunktet for en række forskningsspørgsmål, som vil blive behandlet i denne afhandling:

- Hvordan kan man forstå sammenhænge og brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse i undervisningen?
- Hvad er kendetegnende for undervisningssituationer med høj grad af overensstemmelse mellem didaktisk intention og de studerendes deltagelsesform?
- Hvad er kendetegnende for undervisningssituationer med en høj grad af brudflader mellem didaktisk intention og de studerendes deltagelsesform?
- Hvad har betydning for, om de studerende oplever engagement og lyst til deltage aktivt i undervisningen?
- Hvordan kan man skabe en højere grad af overensstemmelse mellem pædagogisk intention og de studerendes deltagelsesform?

Udgangspunktet for at jeg rejser disse spørgsmål skal ses i lyset af min sociokulturelle tilgang til læring og uddannelse. I det sociokulturelle perspektiv er deltagelse et centralt begreb, fordi individet lærer ved at deltage i bestemte sociale praksisser. Forskellige praksisser, eksempelvis undervisningspraksisser, tilbyder forskellige deltagelses-muligheder for de studerende og skaber dermed forskellige rammer for, at den studerendes kan konstruere og udvikle viden og kompetencer. Jeg trækker dermed på en konstruktivistisk læringsforståelse, idet jeg ser individet som konstruktør af egen læring, og samtidig ser læring som en proces, der konstrueres gennem individets sociale interaktion i konkrete kontekster.

Både den kognitivt inspirerede konstruktivisme og de socialt orienterede retninger, herunder den sociokulturelle, fremhæver aktiv deltagelse og stillingtagen som centralt for læring, og det anbefales, at de studerende jævnligt bruger deres talte og skrevne sprog aktivt i undervisningen fremfor kun at være passive lyttere. Dette kommer til udtryk i både lærebøger og forskningsartikler, der argumenterer for, at interaktion er afgørende for de studerendes faglige udbytte (se fx Biggs & Tang, 2011; Dysthe, 2013; Elmgren & Henriksson, 2010; Herrmann & Bager-Elsborg, 2014; Kyed & Pedersen, 2016; Rienecker, Jørgensen, et al., 2013). Det fremhæves desuden at i undervisning, der er præget af underviserens ubrudte tale, kan mange studerende have svært ved at fastholde koncentrationen efter 20-25 minutter (se fx Bligh, 2000; Dahl & Troelsen, 2013; G. Gibbs, 1981; Ulriksen, 2014).

Ud fra et konstruktivistisk perspektiv kan man altså stille sig kritisk overfor, om de to beskrevne empiriske eksempler i prologen er udtryk for hensigtsmæssige læringssituationer. Mange undervisere på de danske universiteter har da også i årevis arbejdet med at gentænke kursusundervisning og udvikle undervisningsformer, der indebærer aktivitet og interaktion i kursusundervisningen. I DUT (Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift) og andre universitetspædagogiske tidsskrifter dokumenterer undervisere, konsulenter og forskere hvert år mangeartede tiltag på dette. Men når man skal varetage undervisning for en stor gruppe studerende med relativt få konfrontationstimer, kan det være en stor udfordring at implementere aktivitet og dialog. Selvom man som underviser ved, at flere lektioners monolog er uhensigtsmæssig, og at det vil være gavnligt at skabe interaktion i undervisningen, kan den talte dialog have svære kår i en undervisningspraksis med 100 studerende samlet i ét rum, hvilket kan eksemplificeres med nedenstående feltnote.

> Auditoriet er næsten fyldt med studerende, og underviseren har talt ca. ti minutter af første lektion. Så stiller han et spørgsmål ud i plenum. Ingen svarer. Han dvæler, spørger igen, ingen responderer, så går han videre med sit oplæg.

Feltobservation af kursus på den Humanistiske Bacheloruddannelse. Februar 2013.

Eksemplet illustrerer, at det kan være svært for underviseren at skabe meningsfulde, inddragende aktiviteter i undervisningen. Uagtet at underviseren beslutter undervisningens form og indhold ud fra en solid faglig forståelse og de bedste intentioner, er undervisningen afhængig af, at de studerende går med på undervisningens præmisser og i en vis udstrækning imødekommer de didaktiske intentioner, som kurset tager afsæt i. Det indbefatter blandt andet at godtage, at indholdet har relevans, at forholde sig aktivt til underviserens oplæg og at deltage i igangsatte aktiviteter. Ovenstående beskrivelse er et eksempel på, at studerende kan vælge at lade være med at deltage i dialogen på trods af underviserens invitation til dialog.
De studerendes manglende respons kan have mange årsager. Det kan være, at de studerende ikke forstår spørgsmålet, eller at de ikke synes, spørgsmålet er relevant. Måske synes de ikke, at de har et svar, måske har de ikke lyst til at tage ordet i en større forsamling (Haugsted, 2004; Rocca, 2010), eller det kan være, at de ikke er vante til at deltage i dialoger i undervisningen (Herskin, 2012, s. 176). Det kan også skyldes, at de studerende har forventninger og konventioner knyttet til forelæsningen, som betyder, at de ikke ser den som en undervisningsform med potentiale for samtale (Dysthe, 1996, s. 129). Uanset årsagen er det tydeligt, at der ikke er overensstemmelse mellem underviserens og de studerendes forståelse af, om det er relevant, attraktivt eller meningsfuldt for de studerende at deltage i en plenumdialog på det givne tidspunkt.

De tre situationer, jeg hidtil har beskrevet, illustrerer forskellige brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform, og jeg vil i denne afhandling beskrive, analysere og diskutere en række eksempler på sådanne brudflader i undervisningen.
Min afhandling lægger sig i forlængelse af andre teoretikere og forskeres arbejde og diskussioner af denne manglende sammenhæng mellem underviseres hensigter og studerendes adfærd og forståelse.

John Biggs beskriver, at der ofte kan være langt fra didaktisk intention til de studerendes studieadfærd i praksis, blandt andet fordi nogle studerende bevidst eller ubevidst undgår at involvere sig i læringsaktiviteter, der er mentalt eller tidsmæssigt krævende (Biggs, 1996, 1999; Biggs & Tang, 2011; Howie & Bagnall, 2013). Store dele af Biggs forfatterskab er rådgivning til undervisere med henblik på at påvirke studerendes måde at studere på for derved at mindske den diskrepans, der kan opstå mellem undervisernes intentioner for undervisningen og de studerendes reelle deltagelsesform og læringsudbytte. Særligt hans princip om constructive alignment, der henviser til sammenhængen mellem læringsmål, læringsaktiviteter og bedømmelsesformer, har de senere år haft markant indflydelse på danske universiteter (Andersen, 2010b), og der refereres til dette princip i de fleste nyere danske bøger om universitetspædagogik (Herrmann & Bager-Elsborg, 2014; Rienecker, Jørgensen, Dolin & Ingerslev, 2013; Skov, 2014; Ulriksen, 2014). Biggs' forfatterskab har på flere måder bidraget til væsentlige universitetspædagogiske diskussioner og relevant

gentænkning af kursusdidaktik, og indenfor det internationale universitetspædagogiske felt er Biggs en af de mest citerede forfattere (Tight, 2018).

I Danmark er især Lars Ulriksen kendt for sin forskning i afstanden mellem universitetets forventninger og intentioner og studerendes forståelse og deltagelsformer. Det kommer specifikt til udtryk i hans begreb "den implicitte studerende" (Ulriksen, 2009). Ulriksen beskriver, hvordan uddannelser altid bygger på en række forventninger til de studerendes studieadfærd, til deres forståelser og prioriteringer, og han kalder disse forventninger for den implicitte studerende. *"Det vil sige, at det i uddannelsens opbygning, undervisningsformer, hos lærere og mellem de studerende forudsættes, at de studerende har en bestemt studiepraksis, indstilling, fortolkning og adfærd i forhold til studiet og i forhold til interesser og orienteringer i relation til indhold."* (Ulriksen, 2014, s. 66). Ulriksens forskning viser, at der kan være stor forskel på denne ideelle implicitte studerende og de reelle studerende, der faktisk går på uddannelsen. De reelle studerende har ofte indstillinger og forståelser, der adskiller sig fra den implicitte studerende. Ligeledes kan deres studiepraksis og måde at deltage i undervisningen på være meget anderledes, end hvad der forventes fra underviserens og universitetets side.
Ulriksen argumenter for, at hvis forskellene mellem den implicitte studerende og de reelle studerende er for store, kan det få en række uheldige virkninger. Dels kan det være svært for de studerende at se det relevante eller meningsfulde ved undervisningens indhold og aktiviteter. Dels mindskes chancerne for, at de studerende tilegner sig det faglige udbytte tiltænkt af underviserne.

De undervisningseksempler, jeg har anført ovenfor, illustrerer en sådan afstand mellem implicitte studerende og reelle studerende. Den implicitte studerende kan og vil holde sig koncentreret om underviserens forelæsning i længere tid. Han/hun kan desuden bearbejde indholdet og skrive noter eller lignende for at kunne huske og anvende det efterfølgende. De reelle studerende i de to første eksempler opførte sig kun sådan i starten af forelæsningen. Efter noget tid blev deres koncentration mindsket og erstattet af træthed eller fokus på sociale medier.
I eksempel tre kommer afstanden til udtryk i de studerendes kollektive tavshed trods underviserens gentagne spørgsmål. Den implicitte studerede ville deltage i den talte dialog, men de reelle studerende deltog ikke, hvilket kan ses som udtryk for brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse. Andre undersøgelser adresserer netop denne brudflade. Kelly A. Rocca konkluderer i et tværfagligt litteraturreview af forskning om studerendes deltagelse, at det oftest kun er en lille del af de studerende, der deltager aktivt i diskussioner i klassen, mens flertallet forholder sig passivt (Rocca, 2010, s. 188). Anna Bager og Kim Herrman konkluderer det samme i deres undersøgelse af normer og deltagelse blandt førsteårsstuderende på Aarhus Universitet (Bager & Herrmann, 2013).
Andre brudflader er relateret til studerendes forberedelse. Starcher og Proffitt refererer til omfattende undersøgelser, der påviser, at studerende forbereder sig mindre, end der lægges op til fra undervisernes side (Starcher & Proffitt, 2011). Med udgangspunkt i en

lang række empiriske studier argumenterer de for, at dette er tilfældet på tværs af faglige discipliner, landegrænser og uddannelsesinstitutioner. Enkelte danske studier bekræfter da også, at der ligeledes på danske universiteter kan være forskel på didaktiske intentioner for forberedelse og de studerendes reelle forberedelsespraksis (Bager & Herrmann, 2013; Danmarks Evalueringsinstitut, 2018).
Endnu et eksempel på brudflader er studerendes brug af computere. Internationale undersøgelser fra en række forskellige videregående uddannelser viser, at studerende ofte bruger sociale medier i undervisningen på måder, der står i modsætning til den didaktiske hensigt med undervisningen (Bellur et al., 2015; Donlan, 2014; Ragan et al., 2014; Rocca, 2010; Wood et al., 2012).

Det er altså en velkendt didaktisk udfordring at skabe overensstemmelse mellem didaktisk intention og de studerendes deltagelsesform i universitetsundervisning, og det er en problemstilling med væsentlig betydning for undervisningens kvalitet og de studerendes udbytte.

1.1 Formål og fokus i denne afhandling

Mit mål med denne afhandling har været at undersøge, hvad der har betydning for, om der opstår brudflader eller overensstemmelse mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelsesformer i kursusundervisning. Mit ønske er at bidrage til den universitetspædagogiske forskning ved at producere viden om, hvordan undervisere og undervisningsdesign kan påvirke studerendes deltagelse i undervisningen. Jeg har søgt at indfri dette mål ved empirisk at undersøge kursusundervisning på bacheloruddannelserne på Roskilde Universitet.

Mit empiriske grundlag er en række interviews med studerende og undervisere samt observationer af forskellige undervisningssituationer, der alle har været organiseret på en måde, hvor en enkelt underviser er alene med en stor gruppe studerende. Jeg har observeret undervisning præget af monologisk forelæsningsform såvel som undervisning tilrettelagt med en høj grad af deltageraktivitet. Sidstnævnte undervisning, der på mange måder efterlever nyere didaktiske retningslinjer, udgør den største andel af det empiriske grundlag for denne afhandling.

I mit empiriske materiale er der flere eksempler på undervisningssituationer, hvor der er en høj grad af overensstemmelse mellem underviserens didaktiske intention og de studerendes måde at deltage på:

> Undervisningen har været i gang i tre og en halv time. Underviseren igangsætter en øvelse, hvor de studerende skal kunne finde svar på de spørgsmål, han stiller. De arbejder sammen i par, og de får et par minutter til at drøfte hvert spørgsmål, inden svaret bliver givet i plenum. Der er koncentreret stemning, og de studerende virker engagerede i deres samtaler om at finde det rigtige svar. Alle ser ud til at være i involveret i aktiviteten, og da de får svaret på spørgsmålet, kommer nogle med begejstrede kommentarer og andre stiller uddybende spørgsmål […] De studerende er aktivt deltagende hele vejen gennem øvelsen, der varer cirka 25 minutter.

Feltobservation af kursus på den Humanistiske Bacheloruddannelse. Marts 2014

Eksemplet her illustrerer en situation, hvor de studerende deltager aktivt i undervisningen. Underviseren rammesætter en interaktiv læringsaktivitet, som de studerende tilsyneladende synes er relevant at engagere sig i, og der er er stor sammenhæng mellem underviserens didaktiske intention og de studerendes måde at deltage på. Som jeg vil anskueliggøre senere, har jeg observeret den samme gruppe studerende i andre undervisningssituationer, hvor deres adfærd tilsyneladende ikke var i overensstemmelse med underviserens intention. Situationer, hvor kun få så ud til at være aktivt engagerede i undervisningen, og hvor mange af dem var på Facebook og lignende.
Det peger på, at de studerendes adfærd i undervisningssituationer ikke er statisk, men tværtimod påvirkelig af en række omstændigheder. Det rejser en række didaktiske spørgsmål: Hvilken rolle spiller kontekst, interaktionsformer, relationer, rammesætning og indhold? Hvad kan underviseren gøre for at mindske de potentielle brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform? Hvilke didaktiske tiltag kan bidrage til, at de studerende vælger at deltage aktivt og engageret? Det er spørgsmål som disse, jeg har forsøgt at finde svar på i denne afhandling.

Sådanne svar vil selvfølgelig altid være lokalt forankrede, idet de studerendes forudsætninger og kultur, den specifikke kontekst mv. er af afgørende betydning. Samtidig hviler didaktikkens grundlæggende tanker på, at der er faktorer, der er gældende på tværs af kontekster, og som kan bidrage til udvikling af undervisningsaktiviteter mere generelt (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 19). Det er den type faktorer, jeg har ønsket at undersøge i denne afhandling. Faktorer skal her forstås som *"omstændighed, kraft eller påvirkning, der bidrager til at fremkalde et bestemt resultat."* (Ordnet.dk, 2020b), fremfor den mere matematiske betydning, der ofte er knyttet til begrebet.

I min afhandling fokuserer jeg på de læringsaktiviteter, der er tilknyttet kursus-undervisning på store hold. Med læringsaktiviteter mener jeg dels de aktiviteter, der

foregår i selve undervisningen, eksempelvis underviserens oplæg og rammesat gruppearbejde, men også aktiviteter mellem undervisningsgange som de studerendes forberedelse gennem læsning af litteratur.

Min intention er at bidrage til en større forståelse for nogle af de komplekse dynamikker, der er på spil i kursusundervisningen. I sidste ende håber jeg, at det kan bidrage til uddannelsesplanlæggere og underviseres arbejde med at tilrettelægge engagerende og udbytterig universitetsundervisning for studerende på danske universiteter. Denne intention udspringer dels af mine erfaringer som studerende og underviser på universitetet og dels af mit arbejde i tre forskellige universitetspædagogiske enheder, hvis primære formål er at bidrage til udvikling af universitetsundervisning.

Jeg har valgt at lade min undersøgelse omfatte en lang række forskelligartede læringsaktiviteter, eksempelvis underviseroplæg, gruppearbejde, plenumdialoger og individuel studenterforberedelse. Der er et særligt potentiale ved at undersøge, hvordan flere forskellige aktiviteter fungerer i konkret universitetsundervisning. Ved at se på flere forskellige typer aktiviteter afprøvet af flere omgange har jeg kunnet undersøge mønstre og tendenser på tværs af den enkelte situation.
Med dette brede fokus adskiller jeg mig fra en stor del af den empirisk funderede forskning af universitetsundervisning. Der bliver jævnligt skrevet om læringsaktiviteter i dansk kursusundervisning på universitetsniveau, men mange udgivelser fokuserer kun på én enkelt type aktivitet som for eksempel quizzer, gruppearbejde eller studenteroplæg (se fx Dahl & Troelsen, 2013; Dohn, 2013; Gensowski, 2016; Greve, 2016; Jørgensen, Winther, Nielsen, & Nybo, 2018; Krause-jensen, 2009; Mathiasen, 2011).

Læringsaktiviteter er komplekse, og hvis man skal producere dybdegående og nuancerede forståelser, kræver det et undersøgelsesdesign, der medtænker flere facetter og perspektiver samt kontekstuelle dimensioner. Som jeg vil beskrive yderligere i kapitel 3 og 5, har jeg anvendt et undersøgelsesdesign, der medtager både underviseres og studerendes perspektiver, som de kommer til udtryk gennem deres udsagn i interviews, og også som de kommer til udtryk gennem deres konkrete deltagelse i undervisningen. Mit undersøgelsesdesign indbefatter desuden et kontekstuelt blik, der omfatter fysiske, kulturelle og organisatoriske dimensioner samt undervisningens formål og rammesætning.

Ifølge Bering og Qvordrup overses betydningen af undervisningens formål jævnligt i universitetspædagogisk forskning. I en didaktisk metaanalyse fra 2015 har de undersøgt, hvilket fokus og hvilke temaer, der blev adresseret i artikler bragt i Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT) i perioden 2006 – 2013 (Keiding & Qvortrup, 2015). DUT fungerer som *"publiceringskanal for forskere inden for området universitetspædagogik samt undervisere, udviklere og administratorer ansat på de højere læreanstalter."* (Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift, 2020). På baggrund af en systematisk kategorisering med didaktiske, analytiske kategorier

konkluderer artiklen blandt andet, at undervisningens formål og hensigt ofte slet ikke behandles. Dette er overraskende, for som Bering og Qvordrup skriver: *"Den manglende opmærksomhed på undervisningens mål og disse måls samspil med øvrige kategorier synes problematisk ud fra den betragtning, at det er empirisk velunderbygget, at forskellige metoder har forskellige didaktiske potentialer."* (Keiding & Qvortrup, 2015, s. 16). Metaanalysen viser desuden, at selvom mange artikler har fokus på, at studerende skal være aktive i universitetsundervisningen, er der kun få af dem, der inddrager et studenterperspektiv, hvilket afspejler *"… en ret beskeden interesse for de studerendes perspektiv."* (Keiding & Qvortrup, 2015, s. 17). Set fra et sociokulturelt perspektiv kan det undre, at de studerendes forståelser og erfaringer ofte udelades i undersøgelser af universitetsundervisning, og i denne afhandling er de studerendes perspektiv placeret centralt.
Jeg mener, at et tilfredsstillende grundlag for en undersøgelse af sammenhænge og brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse bør omfatte perspektiver fra både undervisere og studerende. Ved at inddrage disse forskellige perspektiver kan man undersøge sammenhænge mellem kursets formål samt underviserens intentioner og konkrete handlinger på den ene side og de studerendes forståelser og deltagelsesformer på den anden side. For at skabe grundlag for nuancerede og flerdimensionelle forståelser mener jeg desuden, at undervisningsindhold og læringsmål såvel som undervisnings- og eksamensform bør indgå, og at kontekstuelle perspektiver bør inddrages.

For at få et nuanceret materiale har jeg anvendt forskellige typer kvalitative metoder for dermed at producere komplementerende former for empirisk materiale (Angrosino, 2007, s. 15; Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 150). Jeg har foretaget 22 deltagerobservationer af undervisning for at kunne undersøge underviseres og studerendes deltagelsesformer i de konkrete undervisningskontekster. Jeg har desuden udført 106 interviews med studerende og 18 interviews med undervisere for at inddrage deres intentioner, forståelser og erfaringer. For at få udvidet forståelsen for kontekstuelle forhold knyttet til de læringsaktiviteter jeg undersøger, har jeg inddraget diverse dokumenter, eksempelvis kursusbeskrivelser og studieordninger, der belyser organisatoriske og kulturelle perspektiver af undervisningen.

Mit empiriske materiale er produceret på Roskilde Universitet (RUC), der på mange måder udgør en særlig kontekst for universitetsuddannelser. På alle uddannelser på RUC skal de studerende hvert semester skrive et gruppebaseret, problemorienteret projekt, der tidsmæssigt er sat til at skulle fylde halvdelen af deres studietid. I den resterende halvdel deltager de studerende i kurser, der på mange måder er organiseret som undervisning på mange andre universiteter, dvs. et antal undervisningsgange fordelt hen over semesteret, som det samme hold studerende følger. Det skaber en særlig præmis, at de studerende skal navigere mellem disse to undervisningsformer.

Der eksisterer ikke særligt meget forskning om kursusundervisning på RUC på trods af, at mange af universitetets forskere og undervisere gennem årene har bidraget til det universitetspædagogiske felt. Størstedelen af disse bidrag kredser imidlertid om didaktiske eller akademiske problemstillinger knyttet til det problemorienterede projektarbejde, som udgør det centrale fundament i RUCs pædagogik (se kapitel 4). De fleste har fokus på projektarbejdet som didaktisk eller praktisk fænomen (A. S. Andersen & Heilesen, 2015; Dupont, 2012; J. Feldt & Petersen, 2020; Frello, 1996; K. Illeris, 1976; Knudsen, 2009; Mac & Hagedorn-Rasmussen, 2018; J. L. Nielsen & Danielsen, 2012; Olesen, 2003; Pedersen & Bitsch Olsen, 2015; Petersen & Sørensen, 2019; B. Simonsen, 1996). Flere skriver desuden om RUCs opståen og udvikling (Hansen, 1997; Illeris, 1976; Nielsen, Jensenius, & Olesen, 1997; Toft Jensen, 1997). Enkelte behandler fænomener, der opstår, når digitale artefakter og internettet anvendes i forbindelse med projektarbejdet (J. L. Nielsen & Andreasen, 2014; Schraube & Marvakis, 2005) eller diskuterer sociologiske og policy-relaterede perspektiver på universitetsuddannelser (Carney, 2009).
På trods af at holdundervisning formelt set skal udfylde halvdelen af RUC-studerendes studietid, findes der ikke mange empiriske undersøgelser af dette. De fleste udgivelser jeg har kunnet finde knytter sig til hold med færre studerende på kandidatuddannelsen, og de er baseret på forfatternes erfaringer som undervisere (Gitz-Johansen et al., 2007; Juel, 2009; Juel & Carlsen, 2009; Ulstrup & Jeppesen, 2010).

Af decideret empirisk forskning knyttet til kurser med store hold på Roskilde Universitet har jeg kun kunnet finde Bischoffs artikel i DUT fra 2017. Bischoff har undersøgt sammenhænge mellem kursusdesign, fremmøde og karakterer på baggrund af kvantitative data om studerendes fremmøde og karakterer samt kursusevalueringer knyttet til et obligatorisk kursus på den samfundsvidenskabelige bacheloruddannelse på RUC (Bischoff, 2017). Undersøgelsens resultater peger på, at de studerendes eksamens-præstation bliver positivt påvirket af deres fremmøde til undervisningen og af deres individuelle arbejde med det faglige stof. Dens empiriske design belyser dog ikke de studerendes forståelser og begrundelser for måden de deltager på, og den behandler heller ikke kulturelle og sociale aspekter af undervisningen, som er centrale for sociokulturelle undersøgelser, og som derfor har højt fokus i denne afhandling.
På baggrund af ovenstående vil jeg argumentere for, at min undersøgelse af kursusundervisning på store hold repræsenterer et underbelyst forskningsområde. For at skabe et grundlag for undersøgelsen har jeg produceret et solidt empirisk materiale, der indbefatter undervisningsobservationer samt interviews med undervisere og studerende. På baggrund af dette vil jeg i denne afhandling fremhæve og diskutere overensstemmelser og brudflader mellem de didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesformer. Jeg vil inddrage både underviseres og studerendes perspektiver med henblik på at synliggøre og diskutere deres intentioner, deltagelsesformer, erfaringer og refleksioner.

Som nævnt fokuserer jeg på aktiviteter, der foregår på kurser i den klassiske ramme, hvor en underviser er alene med et stort antal studerende i relativt få timer ad gangen. Dette fokus har jeg valgt, fordi jeg mener, at aktiv undervisning på store hold er en langt større pædagogisk udfordring end undervisning på små hold, og derfor vil fund fundet i denne type undervisning være særligt nyttige.
Som del af min undersøgelse har jeg dels lavet et forstudium af kursusundervisning organiseret som traditionelle forelæsninger med lille grad at interaktion, og dels en mere dybdegående undersøgelse af et kursus organiseret med mange forskellige typer af læringsaktiviteter og med langt højere grad af interaktion. Begge dele er produceret på obligatoriske kurser på første del af den Humanistiske Bacheloruddannelse på Roskilde Universitet.
Jeg har undersøgt forskellige typer aktiviteter, der foregår både i og udenfor det fysiske undervisningslokale. Det indebærer studerendes forberedelse, undervisernes faglige oplæg og forskellige typer af interaktive læringsaktiviteter som underviserne igangsætter.
Jeg har haft fokus på de studerendes deltagelsesformer i disse aktiviteter og sammenholdt dem med undervisningens mål og undervisernes didaktiske intentioner. I mine analyser har jeg fokuseret på situationer, hvor særligt mange eller særligt få studerende har haft en deltagelsesform, der afspejlede engagement. I universitetspædagogisk litteratur anvender forskellige forfattere begreberne engagement og student-engagement på måder, der spænder fra meget brede anvendelser, hvor student-engagement henviser til den studerendes involvering i hele sin livsverden, herunder samfundsforhold, studiemæssige forhold og private forhold, til mere snævre anvendelser, der eksempelvis henviser til den studerendes verbale deltagelse i mundtlige dialoger i undervisningen (Lindén et al., 2019). Min brug af begrebet engagement lægger sig op ad den almene betydning af ordet, som *"det at være meget interesseret, optaget eller følelsesmæssigt involveret i noget eller nogen."* (Ordnet.dk, 2020a). I den forstand er engagement associeret med følelser som eksempelvis entusiasme og motivation og med deltagelsesformer præget af eksempelvis koncentration, involvering og interaktion.

Min undersøgelse tager afsæt i et sociokulturelt perspektiv, der med et konstruktivistisk afsæt vægter sociale, kulturelle og kontekstuelle aspekter i undersøgelsen af læring og uddannelse. Som jeg senere vil argumentere for, vil begrebet læringsrum udgøre en relevant begrebsramme for min undersøgelse. Begrebet, som jeg vil definere og diskutere yderligere i kapitel 3, skaber en systematisk ramme for at fokusere på både deltagere, aktiviteter og kontekst knyttet til konkret kursusundervisning.

På baggrund af ovenstående har jeg ladet min afhandling tage udgangspunkt i følgende hensigtserklæring:

Jeg vil i denne afhandling undersøge brudflader og overensstemmelser mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse i læringsaktiviteter i universitetsundervisningens læringsrum.
På denne baggrund vil jeg udlede faktorer, der har særlig betydning for de studerendes engagement og aktive deltagelse i læringsrummet.

Som det fremgår af min hensigtserklæring, fokuserer min undersøgelse på undervisernes didaktiske intentioner og disses sammenhæng med de studerendes deltagelsesformer i kursusundervisningens læringsrum. Dette fokus hviler på en antagelse om, at en sådan sammenhæng har betydning for en række områder af afgørende betydning for uddannelsen, herunder de studerendes læringsudbytte og undervisningens kvalitet.
I min undersøgelse inddrager jeg både underviseres og studerendes forståelser, begrundelser og forklaringer knyttet til deltagelse, og dermed vil deres perspektiver på kvalitet og læringsudbytte blive behandlet.
Jeg afgrænser mig dog fra en egentlig undersøgelse af de studerendes læringsudbytte, da det ligger udenfor afhandlingens målsætning og motivation. Det er desuden et fænomen, der kan være vanskeligt at undersøge direkte. En undersøgelse af studerendes læringsudbytte er empirisk vanskeligt, og det ville kræve andre metoder end dem, jeg har udvalgt til denne afhandling. Det kunne være eksamensobservationer, eksamensresultater, tests eller interviews med fokus på de studerendes tilegnelse af det faglige indhold. Dette ville dog kræve et mere snævert fokus på et afgrænset fagligt indhold, og det er derfor ikke foreneligt med ambitionen om at anlægge et bredt perspektiv, der inkluderer mange aktiviteter og kontekster. De studerendes læringsudbytte bliver derfor kun inddraget i det omfang, at studerende og undervisere bringer det op i interviews eller observationer.
Ligeledes vil jeg ikke lave en normativ vurdering af kvaliteten af den undervisning, jeg har observeret, men studerendes og underviserens holdninger og forståelser om dette vil blive inddraget i det omfang, det bidrager til besvare mine forskningsspørgsmål.

I næste afsnit vil jeg beskrive hvordan jeg i resten af afhandlingen formidler den teoretiske, metodiske og historiske ramme for min undersøgelse, samt de resultater jeg har fundet frem til.

1.2 Afhandlingens struktur

Afhandlingens fem første kapitler udgør undersøgelsens udgangspunkt. Her vil jeg behandle det teoretiske, metodiske og kontekstuelle grundlag for min undersøgelse af ovenstående problemstilling og hensigtserklæring.

I kapitel 2 vil jeg redegøre for mit sociokulturelle udgangspunkt. Jeg vil beskrive grundlæggende tanker og begreber i det sociokulturelle felt og argumentere for, at min hensigtserklæring bedst undersøges ved at fokusere på kontekst, deltagelse og læringsaktiviteter.

I forlængelse heraf vil jeg i kapitel 3 introducere begrebet læringsrum og den tilhørende model, jeg har udviklet som gennemgående begrebsramme i min undersøgelse. Jeg vil argumentere for, at læringsrumsbegrebet med fordel kan forstås ud fra kontekstuelle dimensioner, deltagerpositioner samt aktivitetselementer.

Efterfølgende vil jeg i kapitel 4 belyse Roskilde Universitet som kontekst for min undersøgelse. For at give læseren mulighed for at forstå min undersøgelse af RUCs undervisningspraksis er det relevant at formidle de pædagogiske grundtanker, der har været fundament for etableringen og udviklingen af universitetet. Disse grundtanker har også haft indflydelse på universitetets arkitektur, hvilket udgør den fysiske kontekst for undervisningen i min undersøgelse. Jeg vil desuden behandle de historiske begrundelser for den nuværende uddannelsesstruktur, samt politiske rammer og krav der har haft afgørende betydning for, hvordan universitetet fungerer i dag. Kapitlet afrundes med en oversigt over, hvordan universitetets uddannelser er organiseret i dag.

Dernæst vil jeg i kapitel 5 redegøre for min metodiske fremgangsmåde. Jeg vil fremlægge og begrunde mine metodiske valg og deres sammenhæng med mit teoretiske udgangspunkt. Desuden vil jeg fremlægge resultater af afhandlingens forundersøgelse, der har haft afgørende betydning for fokus i den case, som er rammen for det primære empiriske materiale.

Kapitel 6 indeholder en beskrivelse af kurset, som udgør den primære empiriske case. Kursets mål og rammer tydeliggøres, ligesom undervisernes didaktiske intentioner italesættes. Kapitlet omhandler desuden de studerendes fremmøde og forventninger til kurset før kursusstart.

I de følgende fem kapitler analyserer og diskuterer jeg forskellige aktiviteter i kursets læringsrum:

I kapitel 7 undersøger jeg undervisernes faglige oplæg, som spiller en central rolle i al den undervisning, der indgår i undersøgelsen. Kapitlet behandler de studerendes perspektiver på undervisere og underviseroplæg og diskuterer dette i forhold til mønstre i de studerendes deltagelse undervejs i oplægget. Dette holdes op mod undervisernes didaktiske intentioner og underliggende logikker i kursusundervisningen. Jeg vil løbende illustrere og diskutere aspekter af underviseroplæg, der har særlig betydning for de studerendes deltagelse.

Kapitel 8 fokuserer på summemøder og plenumdialoger, der begge er korte interaktive læringsaktiviteter, som bruges relativt ofte. I kapitlet diskuterer jeg, hvordan kontekstuelle forhold skaber særlige didaktiske udfordringer for rammesætningen af plenumdialoger, og hvordan underviserens kommunikative greb samt rammesætningen af summemøder kan øge flerstemmigheden i plenumdialoger og dermed mindske brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform.

I kapitel 9 undersøger jeg to længerevarende interaktive læringsaktiviteter, der var kendetegnede ved, at de studerendes deltagelse i særlig høj grad afspejlede de didaktiske intentioner for undervisningen. Jeg vil her sammenholde undervisernes rammesætning med de studerendes deltagelsesformer og udsagn om aktiviteterne. På denne baggrund vil jeg diskutere, hvad der havde betydning for, at de studerendes deltagelse i netop disse aktiviteter i høj grad var i overensstemmelse med de didaktiske intentioner. Dette diskuteres efterfølgende i forhold til kontekstuelle vilkår for underviserens didaktiske arbejde.

Kapitel 10 fokuserer på de forberedende aktiviteter, der ligger før og mellem kursusgangene, hvilket overvejende drejer sig om individuel læsning af akademisk litteratur. Her vil jeg påvise og diskutere, hvordan de studerendes deltagelse i forberedende aktiviteter ofte står i modsætning til undervisernes didaktiske intentioner. Jeg vil desuden diskutere hvordan brudflader på dette område er forbundet til didaktisk rammesætning, men også kan forstås ud fra kontekstuelle dimensioner af læringsrummet.

I kapitel 11 undersøger jeg eksamens betydning for de studerendes deltagelse i kursusundervisning. Jeg vil illustrere, at mange studerende i høj grad orienterer sig mod deres eksamen og vurderer aktiviteter og studieelementer på baggrund af dette. I forlængelse af dette vil jeg vise, hvordan eksamensformen kan have en utilsigtet påvirkning på de studerendes deltagelsesform, hvilket udgør en vanskelig udfordring for underviserne. Jeg vil desuden diskutere denne problematik i forhold til kontekstuelle dimensioner og argumentere for, at problematikken bør forstås og behandles ud fra et større uddannelsespolitisk perspektiv.

Dernæst vil jeg i kapitel 12 italesætte nogle af de brudflader, der ikke er direkte observerbare i kursusundervisningens læringsrum, men som alligevel er præger rummet og sætter rammer og begrænsninger for de studerendes deltagelse og for præmisserne for undervisernes didaktiske arbejde. Dette drejer sig dels om begrebet tværfaglighed, dels om bacheloruddannelsens opbygning og dels om forholdet mellem universitets to studieformer: kursusundervisning og problemorienteret projektarbejde.

I kapitel 13 vil jeg sammenfatte undersøgelsens samlede resultater og konklusioner med henblik på at svare på de spørgsmål og hensigter, jeg har stillet op for undersøgelsen. Jeg vil opsummere hvilke brudflader og sammenhænge, der er blevet synlige i min analyse, og knytte dem til de faktorer, der har vist sig at være særligt betydningsfulde for de studerendes engagement og deltagelse.

I kapitel 14 vil jeg sammenfatte og diskutere centrale faktorer, der kan bidrage til anbefalinger for udviklingen af fremtidig kursusundervisning på universitetet. Hver af faktorerne beskrives og eksemplificeres med henvisning til afhandlingens analyser. Desuden inddrages universitetspædagogisk forskning og litteratur til at understøtte, argumentet om at netop disse faktorer er særligt betydningsfulde.

2. Undersøgelsens sociokulturelle udgangspunkt

Mit teoretiske udgangspunkt kan placeres indenfor det sociokulturelle læringsperspektiv, hvilket ikke er én afgrænset teori, men snarere forskellige retninger indenfor et interdisciplinært forskningsfelt, der har individet i sit sociokulturelle miljø som analytisk enhed. Det samlende for dette forskningsfelt er at især det sociale, det sproglige og det kontekstuelle aspekt af læring fremhæves, og at det fællesskab, den lærende er en del af, ses som udgangspunktet for læring. Desuden tillægges anvendelsen af artefakter stor betydning (Dysthe, 2003b; Säljö, 2018). Dette perspektiv præger mine forståelser af, hvad der er centralt for planlægning og udførelse af undervisning, og hvad jeg mener er centralt at fokusere på, når man undersøger undervisning.
I det følgende vil jeg forklare centrale sociokulturelle begreber og grundantagelser. Dette vil tjene som udgangspunkt for det efterfølgende kapitel, hvor jeg introducerer begrebet læringsrum som ramme for mit sociokulturelle, empiriske blik på mit genstandsfelt.

Det sociokulturelle perspektiv kan forstås i lyset af to forskellige poler i det pædagogiske felt, der har fokus på henholdsvis den individuelle og den sociale side af læring.
Teorier med høj grad af individfokus er eksempelvis behaviorisme og kognitiv konstruktivisme, der begge har og har haft markant indflydelse på didaktisk forskning og praksis.
Blandt teorier med primært fokus på det sociale aspekt af læring kan Lev Vygotskys kulturhistoriske skole samt Jean Lave og Etienne Wengers læringsopfattelser om situeret læring fremhæves. Det sociokulturelle læringsperspektiv kan ligeledes placeres her, og det trækker på forståelser fra både Vygotsky og Lave og Wenger.
I modsætning til Vygotsky, der har et empirisk fokus på menneskets sociokulturelle læring og udvikling fra barndommen og fremefter, og Lave og Wenger, der især fokuserer på læring gennem deltagelse udenfor de formelle uddannelser, er mit fokus på læring og undervisning i formel uddannelse. Institutionaliseret læring i skoler og uddannelser er anderledes end læring i andre arenaer af det sociale liv, og der er bestemte praksisser, der kendetegner netop læringskontekster i uddannelse (Säljö, 2003, s. 48). Dette er en af årsagerne til, at jeg i vid udtrækning vil trække på Olga Dysthes tekster som mit primære teoretiske afsæt i denne undersøgelse.
Dysthe er en af de mest markante sociokulturelle teoretikere i Skandinavien. Hun er professor emeritus på Universitetet i Bergen og har forsket i læring og uddannelse i forskellige uddannelsesmæssige kontekster. Et gennemgående træk i hendes forskning er et fokus på, hvordan sprog, interaktion og læring hænger sammen, og på, hvordan sproget skaber sammenhænge mellem individ og fællesskab. Hun har ligesom jeg anvendt

klasserumsforskning med observationer af undervisning samt interviews i flere af sine undersøgelser, og hun beskæftiger sig med undervisning på forskellige uddannelsesniveauer fra folkeskoleniveau til universitetsniveau (Dysthe, 1996b, 1997, 2002, 2005b; Dysthe & Engelsen, 2004, 2011; Dysthe & Webler, 2010; Wake et al., 2007). Desuden har hun bidraget til teoriudvikling indenfor det sociokulturelle felt samt uddannelsespolitiske diskussioner på området (Dysthe, 1996c, 2003a, 2013; Dysthe & Webler, 2010). Hendes forfatterskab behandler flere af de aspekter, jeg har med i min undersøgelse, eksempelvis læringsaktiviteter i undervisningssituationer og interaktion mellem undervisere og studerende.

Jeg vil desuden trække på den svenske uddannelsespsykolog Roger Säljö, der er seniorforsker på Göteborgs Universitet. Säljö har bidraget markant til det sociokulturelle felt, dels via empirisk forskning på diverse uddannelsesinstitutioner (se fx Adalberon & Säljö, 2017; Kilhamn & Säljö, 2019; Marton & Säljö, 1976), og dels gennem udgivelser, der fokuserer på udvikling af det teoretiske begrebsapparat i det sociokulturelle felt (Säljö, 2003, 2011, 2018).

Jeg vil herudover trække på andre forfattere med sociokulturelle perspektiver på læring og uddannelse. Dels vil jeg anvende Flemming B. Olsens sociokulturelle forskning i lektielæsning på danske gymnasier (Olsen, 2010), og jeg vil i mindre omfang trække på andre forskere fra det sociokulturelle felt, eksempelvis den norske professor i psykologi Karsten Hundeide samt Eline Thornquist, der er norsk dr.phil. Endvidere trækker jeg i nogen grad på Jean Lave og Etienne Wengers begrebsapparat, som ikke kan placeres entydigt i det sociokulturelle felt, men som i høj grad har bidraget til en samlet sociokulturel forståelse.

Jeg vil derudover inddrage empiriske undersøgelser fra andre teoretiske ståsteder i det omfang, de specifikt bidrager til at belyse underliggende fænomener i min undersøgelse. For eksempel har jeg observeret studerendes brug af sociale medier i undervisningen, og for at udvide forståelsen af dette fænomen, inddrager jeg diverse empiriske undersøgelser af netop dette, uagtet at forfatterne ikke positionerer sig selv indenfor det sociokulturelle perspektiv.

Jeg har altså et sociokulturelt udgangspunkt med en eklektisk tilgang, hvilket ikke er usædvanligt i sociokulturel forskning (Dysthe, 2003c, s. 60).

Dysthe argumenterer for, at det sociokulturelle perspektiv kan forstås gennem seks centrale aspekter ved læring. Disse aspekter kan også ses afspejlet i både Säljös og Olsens forskning (Olsen, 2010; Säljö, 2003), og jeg tilslutter mig argumentationen om, at netop disse aspekter er centrale at medtænke i undersøgelser af undervisning. De seks aspekter er:

- læring er situeret
- læring er social
- læring er deltagelse i praksisfællesskaber
- læring er distribueret

- læring er medieret
- sproget er centralt i læringsprocesser

Jeg vil i det følgende uddybe disse seks aspekter, forklare begreberne og tydeliggøre deres betydning for min undersøgelse. For læsevenlighedens skyld beskriver jeg aspekterne hver for sig, selvom de ikke skal forstås som adskilte, men som sammenvævede dele, der vekselvirker med hinanden.

2.1 Læring er situeret

Når man undersøger og arbejder med undervisning ud fra et sociokulturelt perspektiv, er det en vigtig præmis at se læring som situeret i konkrete kontekster. Begrebet kontekst betyder på latin "at væve sammen", og det er centralt, at de forskellige dimensioner af en kontekst er sammenhængende, interagerende og sammenvævede. Det betyder, at kontekst ikke blot er en ramme, hvor individuel læring kan finde sted, eller et felt, der omgiver individet. *"Det inkluderer individer, som deltager i interaktion med andre såvel som fysiske redskaber (for eksempel computere) og repræsentationssystemer (for eksempel sprog og matematiske symboler."* (Dysthe, 2003c, s. 50).

Konteksten er konstituerende for, hvad der kan foregå blandt individer, og for hvordan de vil forstå, tolke og deltage i de konkrete situationer. Det skal ikke forstås sådan, at konteksten er determinerende for individets handlinger eller læreprocesser, men læring er uløseligt forbundet med den kontekst, den foregår i; den er en del af den aktuelle praksis og er med til at forme praksis. Konteksten sætter muligheder og betingelser for individer og fællesskaber, der samtidig virker tilbage på konteksten og forandrer den (Dysthe, 2003c s. 50; Dysthe & Engelsen, 2004, s. 341).

Enhver kontekst har både historiske, fysiske og kulturelle dimensioner, der på forskellig vis har betydning for de deltagende individer, deres aktiviteter og deres læring. I min undersøgelse betyder det, at jeg er opmærksom på det kontekstuelle aspekt af den undervisning, jeg undersøger, for eksempel den fysiske dimension. I observationen af konkret undervisning har jeg været opmærksom på, hvordan undervisningslokalets form og indretning satte rammerne for studerendes og underviseres deltagelse i undervisningen. Jeg har eksempelvis kunnet konstatere, at de studerendes måde at deltage i undervisningen på kunne knyttes sammen med deres placering i lokalet. Gennem interviews har jeg fået indsigt i, at nogle studerende tillagde forskellige siddepladser i lokalet forskellig betydning Jeg har også medtænkt den historiske og organisatoriske dimension af undervisningen, og hvordan disse dimensioner præger og rammesætter det, der foregår i undervisningen. Her har det været relevant ikke kun at trække på udsagn fra studerende og undervisere, men også at gå til kilder, der kan beskrive, hvordan historiske begivenheder og politiske

beslutninger, som for eksempel Bolognaprocessen, påvirker den konkrete kontekst. Jeg har desuden søgt information i historiske kilder om universitetet for at kunne inddrage historiske perspektiver i diskussionen af brudflader og overensstemmelser i mit empiriske materiale.
Den historiske dimension kan også ses som et mere snævert tidsmæssigt aspekt knyttet til studerendes og underviseres oplevelser af undervisningen. Her har jeg søgt at være opmærksom, når eksempelvis studerende eller undervisere har begrundet deres holdninger og handlinger med erfaringer fra tidligere semestre eller andre erfaringer.

Konteksten rummer desuden sociale og kulturelle dimensioner, som jeg har søgt at have blik for i mine observationer af underviseres og studerendes handlinger og deltagelsesformer. Sådanne kulturelle dimensioner kan komme til udtryk gennem deltagernes verbale interaktion, men også via nonverbal adfærd som eksempelvis håndsoprækning og smil, og via deres brug af artefakter som tavle eller computere. Jeg har desuden behandlet den kulturelle kontekst ved at analysere interviewudsagn, der direkte eller indirekte afspejler normer og værdier. Ligeledes har jeg søgt at være opmærksom på det tavse og usagte, da netop det kan afspejle implicitte forståelser og værdier, som deltagerne tager for givet (Wenger, 2004, s. 61).
Mit fokus på disse sociale og kulturelle dimensioner af læringsaktiviteter er tæt knyttet til min forståelse af læring som social og som deltagelse i praksisfællesskaber.

2.2 Læring er social

Det sociokulturelle perspektiv har som nævnt ikke et individorienteret fokus. Derimod betragtes læring som værende grundlæggende social, og derfor undersøges læring ud fra et fokus på interaktion og deltagelsesformer i de konkrete kontekster, den måtte forekomme (Dysthe, 2003b; Vygotsky, 1962).
Argumentet for dette er, at selvom det enkelte menneske er et individ med egen kognitiv funktion, bygger hele dets sprog, dets rationaler og dets måde at organisere sig på, på forståelser, praksisser og mønstre, der er blevet bygget op som samfundsmæssige praksisser gennem lang tid (Säljö, 2003). Selv når man lærer alene, ved eksempelvis at læse i en bog i sin stue, har aktiviteten et socialt aspekt, idet både ens tænkning, de konkrete artefakter (her bogen), sproget, der formidler bogens indhold samt den fysiske kontekst (her stuen) er udtryk for og resultat af kulturel og historisk udvikling. Selvom der ikke er andre til stede, er det sociale aspekt altid indvævet i vores aktiviteter og læreprocesser, og individets tænkning og handlinger kan ikke adskilles fra disse kulturelle og historiske konstruktioner (Dysthe, 2003c, s. 50). Det ville simpelthen ikke være muligt at tænke, handle og være på samme måde, hvis man var født ind i en anden tid og et andet samfund.

Læringens sociale natur skal også forstås i sammenhæng med de relationer og den interaktion, der foregår mellem deltagerne i en læringssituation. Dysthe bruger ofte begrebet samspil, når hun beskriver disse sociale sider af læring. Begrebet rummer både et handlingsaspekt, et relationelt aspekt og et sprogligt aspekt (Dysthe, 2013, s. 82).
Interaktion gennem handlinger har afgørende betydning for, hvordan læring foregår, eksempelvis om man i sine handlinger samarbejder, arbejder individuelt eller modarbejder, om man er mange eller få, hvordan man inddrager artefakter i handlingerne osv.
Det er også væsentligt, hvilken relation man har til den/dem der indgår i ens læreprocesser, om relationerne eksempelvis er præget af tillid eller mistillid, ligeværd eller ulige magtfordeling, om de er præget af følelsesmæssig nærhed eller distance, osv.
Den sproglige aktivitet er også en central del af det sociale samspil, og kan udfoldes på mange måder. Eksempelvis kan den være mundtlig eller skriftlig, den kan være præget af monolog eller dialog, og man kan have forskellige eller mere ens sproglige forudsætninger for at interagere. Særligt i uddannelsesmæssige kontekster har sproget en helt afgørende betydning.
I min undersøgelse vil jeg undersøge studerende og underviseres samspil gennem fokus på deres handlinger, deres sproglige interaktioner og deres beskrivelser af indbyrdes relationer.

Undervisere spiller en central rolle i forhold til de sociale sider af læring i uddannelseskontekster, da de pga. deres rolle har mest magt og indflydelse på, hvilke samspilsformer, der gøres tilgængelige i undervisningen. Dysthe argumenterer for, at en central kompetence hos undervisere er at skabe inkluderende læringsfællesskaber, hvilket indbefatter, at underviseren arbejder for at etablere gode relationer til de studerende og for at skabe gode rammer for læringsfællesskabet.
I forlængelse af dette er det væsentligt at det, der læres, ikke kun er knyttet til specifik undervisning med diverse læringsmål, men i lige så høj grad handler om indkulturering, altså at blive del af en kultur og social gruppe (Dysthe, 2003c, s 51, Dysthe, 2013, s. 84).

I en undersøgelse af undervisning er det altså væsentligt at se på forskellige facetter af det sociale aspekt. Det indbefatter eksempelvis relationen mellem undervisere og studerende samt de studerende imellem, og hvordan deres relationer hænger sammen med deres forståelser og handlinger. Dette har jeg undersøgt dels gennem interviews og dels ved at observere interaktionerne mellem undervisere og studerende. Jeg har desuden haft stort fokus på, hvilke interaktionsformer underviserne lagde op til, og hvordan de studerende interagerede i disse. Ligeledes har jeg været opmærksom på interaktioner der ikke var initieret af undervisere, men igangsat af de studerende selv.

2.3 Læring sker via deltagelse i praksisfællesskaber

Begrebet praksisfællesskab peger på, at læring foregår i alle slags situationer både i og udenfor traditionelle uddannelsesinstitutioner. Praksisfællesskaber er kendetegnet ved en fælles praksis, hvor deltagerne har et fælles engagement og deler et repertoire gennem sprog og handlinger (Lave, 1991; Wenger, 2004).
Begrebet står centralt i Lave og Wengers værker, og de argumenterer for, at kundskab ikke etableres via overførsel eller udelukkende som individuel videnskonstruktion, men i stedet sker primært via individets deltagelse i konkrete praksisfællesskaber (Lave og Wenger 2003, s. 31). Deltagelse er både personlig og social. Som Wenger skriver: *"Det er en kompleks proces, der kombinerer handling, tænkning, følelse og tilhørsforhold. Deltagelse omfatter hele vores person, herunder krop, bevidsthed, følelser og sociale relationer."* (Wenger, 2004, s. 70).

Vores liv er fyldt med praksisfællesskaber på arbejdspladser og uddannelser, i fritidslivet og familiært. De følger ikke nødvendigvis de opdelinger eller grænser, der kan tilknyttes organisatoriske rammer. Eksempelvis kan en skoleklasse udefra set være ét praksisfællesskab, men ved nærmere øjesyn kan det vise sig, at det i virkeligheden indbefatter mange mindre fællesskaber (Wenger, 2004, s. 141).
Praksis indbefatter både sprog og handlemåder samt roller, normer og procedurer. Det indbefatter fysiske artefakter såvel som abstrakte symboler, og det rummer både eksplicitte og implicitte elementer (Wenger, 2004, s. 61). Alle disse elementer er sammenvævet, foranderlige og unikke i ethvert givent praksisfælleskab. Gennem deltagelse i praksisfællesskaber forhandler vi mening og forståelser, vi udvikler vores viden, kunnen og vores identitet, og samtidig er vi med til at opretholde og udvikle praksisfællesskaberne. Vi bevæger os gennem forskellige praksisfællesskaber via læringsbaner, der også indgår i vores identitet, idet vi blandt andet definerer os selv ud fra, hvor vi har været før, og hvor vi er på vej hen (Wenger, 2004, s. 174).

Der er praksisfællesskaber alle vegne: på arbejdspladser, i fritidsliv og i familielivet. Et praksisfællesskab kan både være en afgrænset gruppe, eksempelvis medlemmerne i en lukket klub, men det kan også være ret løst afgrænset, som eksempelvis deltagerne i en demonstration. Det der kendetegner praksisfællesskabet er, at deltagerne er involveret i en fælles praksis og har et gensidigt engagement. Ligeledes vil deltagerne i et specifikt praksisfællesskab have et fælles repertoire af normer, rutiner, sproglige praksisser og måder at gøre ting på. Det betyder ikke, at deltagerne i et praksisfællesskab er ens eller gør tingene på samme måde, men at selvom deltagernes måder at handle og kommunikere på kan være forskellige, så vil disse forskelligheder alligevel kunne forstås indenfor praksisfællesskabets overordnede, fælles ramme (Dysthe 2003 s. 69). De normer og værdier, der dominerer kursets praksisfælleskaber, kan forstås som en del af den kulturelle kontekst for kurset, idet deltagerne orienterer sig efter kulturelle normer og samtidig er med til at fastholde, skabe eller udvikle normerne.

I min undersøgelse har jeg haft kontakt med studerende og undervisere, der på forskellig vis er forbundet i praksisfællesskaber på universitetet. De er alle deltagere i det praksisfællesskab, der opstår via kurset, og samtidigt er de med i andre tilstødende og overlappende praksisfællesskaber. For eksempel har kursets undervisere et praksisfællesskab, der netop er knyttet sammen af et fælles formål om at planlægge og gennemføre kurset. Holdet med studerende har mindre praksisfællesskaber indlejret i den store gruppe, eksempelvis er de studerende organiseret i projektgrupper. De er også forbundet i sociale grupper m.m. Derudover deltager hver enkelt i en lang række andre praksisfælleskaber i deres fritidsliv, familieliv og arbejdsliv, som de lærer i og af, og som de også orienterer sig efter.

Mit empiriske blik giver kun direkte adgang til en lille del af informanternes praksisfællesskaber, nemlig de dele, der er tilknyttet den undervisning, jeg følger empirisk. Jeg har opsøgt de studerende i den fysiske kontekst for undervisningen. Mine interviews tager alle udgangspunkt i undervisningen, og det er også kun der, jeg observerer. Fx det kunne være både interessant og relevant at følge studerendes læringsbaner på tværs af fællesskaber, fravælger jeg dette. Min erkendelsesinteresse er at se mønstre som studerende har til fælles i den enkelte undervisningskontekst, ikke udenfor. Jeg er primært interesseret i handlinger, værdier og normer, der knytter sig til dette fællesskab, og derfor har jeg i mine interviewspørgsmål taget udgangspunkt i disse. Jeg har særligt haft fokus på, hvordan interaktionen foregår i de praksisfællesskaber, som kurserne udgør, for med Dysthes ord er det et *"vigtigt spørgsmål, om samspillet i disse fællesskaber faktisk fungerer som arbejdsfællesskab og dermed som læringsfællesskab, om der foregår læringsfremmende samspil, og hvad der eventuelt hæmmer læring."* (Dysthe, 2003b, s. 17).
Samtidig er jeg opmærksom på, at både studerende og undervisere deltager i en række andre fællesskaber, og når informanter af sig selv refererer til andre fællesskaber og andre kontekster, har jeg spurgt ind til dette og medtaget det i min analyse. Dette har eksempelvis været tilfældet, når de har begrundet deres holdninger eller handlinger i kurset med erfaringer fra andre kontekster, eksempelvis fra deres projektarbejde eller andre kurser på universitetet, fra deres fritidsliv eller fra erfaringer fra tidligere uddannelseskontekster.
På den måde har jeg søgt at lave en operationaliserbar afgrænsning med fokus på kursets praksisfællesskab, der samtidig tager højde for, at praksisfællesskaber i studerendes og underviseres liv er overlappende og gensidigt interagerende (Dysthe, 2003c, s. 68; Lave & Wenger, 2003, s. 36; Wenger, 2004, s. 16).

2.4 Læring er distribueret

Et fjerde aspekt af det sociokulturelle perspektiv er, at læring er distribueret. Det indebærer en forståelse af, at der i en given kontekst ikke er ét individ, eksempelvis underviseren, der ved det hele eller alt det vigtigste. Tværtimod bringer alle deltagere viden, normer og erfaringer med sig, der bidrager til udviklingen af praksisfællesskabet (Säljö, 2019, s. 26). Set fra et sociokulturelt læringsperspektiv er det derfor hensigtsmæssigt at skabe rammer for forskellige former for interaktion mellem deltagerne i en given undervisningssituation, så der bliver skabt mulighed for, at de kan lære af hinanden og dele viden og erfaringer. Dysthe bruger begrebet "Det flerstemmige klasserum" til at beskrive en undervisningskultur, der rammesætter, at deltagerne løbende kan drøfte, formidle og ytre sig både skriftligt og mundtligt i undervisningen (Dysthe 1997). Hun argumenter for, at flerstemmighed er kendetegnende for et godt undervisningsmiljø (Dysthe, 2013, s 91). Hun repræsenterer dermed en vis normativitet i sociokulturel læringsforskning, som også jeg tilslutter mig: nemlig at det er hensigtsmæssigt at lade undervisningen være flerstemmig (Ulstrup, 2012; Ulstrup & Jeppesen, 2010). I flerstemmig undervisning deltager de studerende i forskellige former for sproglig interaktion, og deres ytringer ses som værdifulde bidrag til fælles vidensskabelse. Dette skal ses i sammenhæng med forståelsen af, at læring er social deltagelse i praksisfællesskaber.

I forlængelse af begrebet flerstemmighed har jeg i mine observationer og interviews set på, hvordan der skabes rum for de studerendes stemmer i undervisningen. Det indebærer at undersøge hvordan underviserens planlægning og rammesætning skaber muligheder for de studerendes deltagelse i undervisningen, og på hvilken måde der gives plads til den viden, der er distribueret mellem de studerende. Det indebærer også en undersøgelse af, hvordan de studerende selv forstår og bruger deres "stemmer" i undervisningen.

Jeg har også et ønske om at lade princippet om flerstemmighed smitte af på min undersøgelse, således at flere stemmer bliver set og hørt. Derfor har jeg bestræbt mig på at involvere mange af deltagerne fra de kurser der indgår i min undersøgelse, både studerende og undervisere tilknyttet undervisningen. Jeg har haft en målsætning om at have mange forskellige studerende repræsenteret i mine interviews, både ved at have dialoger med et stort antal studerende fremfor en lille udvalgt skare, men også ved at være opmærksom på at invitere mange forskellige ind. Jeg har opsøgt studerende af forskelligt køn, med forskellige aldre, forskelligt udseende og forskellig adfærd for på den måde at sikre en vis flerstemmighed i min empiriske produktion. I formidlingen af min undersøgelse bestræber jeg mig på at inddrage udsagn fra mange forskellige studerende og undervisere, samt i høj grad at bruge direkte citater, for på den måde at lade mange stemmer blive synlige for læseren. Dette vil jeg uddybe i kapitel 5 om metodiske refleksioner.

2.5 Læring er medieret

Læring og viden medieres gennem redskaber, som sætter muligheder og begrænsninger for kommunikation og påvirker mulighederne for deltagelse. Dysthe skriver: *"'Redskaber' eller 'værktøjer' betyder i et sociokulturelt perspektiv de intellektuelle og praktiske ressourcer som vi har adgang til, og som vi bruger til at forstå verden med."* (Dysthe, 2003c, s. 52). Eksempler på redskaber er sprog, teoretiske modeller og regler, og materielle artefakter som bøger, tavler og computere. Mennesket benytter redskaber til at forstå omverdenen, løse problemer, opretholde aktiviteter og udvikle muligheder. Evnen til at bruge redskaber har haft afgørende betydning for vores udvikling som art, og er noget af det, der kendetegner mennesket i forhold til andre arter. Redskaberne spiller en altafgørende rolle i vores liv og hverdag (Säljö, 2003, s. 79). De fungerer ofte som en forlænget del af os selv, som for eksempel sproget, som vi bruger til at tænke og kommunikere med. De fysiske redskaber, artefakterne, kan også på samme måde fungere som en forlænget del af os selv, eksempelvis når man bruger briller eller når en stangspringer bruger sin stang til at forøge sin kapacitet i springet. Vi er omgivet af artefakter, der øger vores muligheder og udvider vores repertoire, og vores hverdag og samfund ville ikke kunne eksistere uden alle disse artefakter. Artefakter er med til at organisere vores liv (eksempelvis vækkeure og kalendere), forbedre vores formåen (eksempelvis briller og lommeregnere) og skabe handlemuligheder, der ikke var mulige uden de tekniske og praktiske ressourcer, de tilfører vores liv (eksempelvis flyvemaskiner, mikroskoper og telefoner). Redskaberne er også fundamentale for vores læringsprocesser. Gennem brug af redskaber som bøger, computere, pen og papir lærer vi nye færdigheder, udvider vores handlemuligheder og udvikler vores identitet. Redskaberne medierer virkeligheden for os, og via dem forstår og handler vi i verden. (Olsen, 2010; Säljö, 2003)

Når genstandsfeltet er et kursusforløb på universitetet, er fysiske artefakter som bøger, kompendier, bærbare computere, tavle, projektorer og digitale platforme særligt betydningsfulde redskaber (Adalberon & Säljö s. 115, 2017; Säljö, 2019, s. 27). Jeg har derfor undersøgt, hvordan studerende og undervisere benytter og forstår redskaber i undervisningen. Ved at observere eksempelvis undervisernes brug af tavle eller PowerPoint og deres rammesætning af læringsaktiviteter via digitale platforme har jeg undersøgt, hvilke muligheder og begrænsninger dette skabte for de studerendes deltagelse. Ligeledes har jeg undersøgt, hvordan de studerende bruger forskellige redskaber, for eksempel hvilke handlinger de foretog på de bærbare computere, som de medbragte i undervisningen. Jeg har søgt at afkode, hvilke normer deres handlinger afspejlede, og spurgt ind til, hvad de selv tænkte om det.
Jeg har undersøgt, om der var mønstre og tendenser i måden redskaber bruges og opfattes på, da det kan give et billede af, hvad der virker støttende og hvad der virker hæmmende for studerendes deltagelse, motivation m.v.

Ved at sammenholde udsagn og observationer har det været muligt at få øje på sammenhænge og brudflader i undervisernes og de studerendes forståelse og brug af redskaberne.

2.6 Sproget er centralt medierende redskab

Både Dysthe og Säljö fremhæver sproget som det vigtigste medierende redskab (Adalberon & Säljö, 2017; Dysthe, 1996a; Säljö, 2019): *"Language is the most significant means of mediation; we mediate the world for each other through the categories that we use in social interaction."* (Säljö, 2019, s. 27). Vi bruger sproget til at forstå og tænke med og til at udtrykke os selv overfor andre. Sproget bruger vi så at sige til at forbinde vores indre verden (tænkning) med den ydre verden via kommunikation med andre. Sproget er både et individuelt og et kollektivt redskab, og det er dybt forbundet med kulturen, hvori det bliver brugt. Det afspejler, påvirker og bliver påvirket af normer og praksisser i de kontekster, det bruges (Dysthe 2003). Synet på sprog og kommunikation i det sociokulturelle læringsperspektiv står i klar modsætning til forståelser af sprog som noget neutralt, der afspejler virkeligheden som den er, og som kan bruges til at overføre viden. Tværtimod fremhæves det, at sproget former vores forståelser af virkeligheden, og at vi gennem sproglige handlinger påvirker os selv og vores omverden. Viden kan ikke overføres, men sproglig interaktion er afgørende for, at man kan konstruere ny viden. I forhold til planlægning af undervisning fremhæves vigtigheden af, at studerende aktivt bruger sproget i læringssituationen, så de gennem skrift og tale får mulighed for at udvikle nye forståelser af det faglige stof og af sig selv. *"The quality of the interactions constituting the learning process is therefore a crucial factor of productive learning environments, in particular the intersubjektive use of writing and talk as mediating tool."* (Lillejord & Dysthe: 2008).

I min undersøgelse af undervisning har jeg derfor haft fokus på, hvordan den undersøgte undervisning skabte rammer for sproglig interaktion, og på, hvilke måder læringsaktiviteter gav mulighed for at studerende kunne bruge skrift og tale. Jeg har været særlig interesseret i at se efter sammenhænge og brudflader mellem undervisernes intentioner med interaktionen og de studerendes deltagelsesformer.
Da sproget også udtrykker værdier og normer, har det også været relevant se på undervisereres og studerendes sproglige formuleringer og på sammenhænge og brudflader i deres sprogbrug. Jeg har desuden søgt at have øje for, hvad der forbliver usagt i kommunikationen, da dette kan skabe viden om implicitte forståelser og underliggende antagelser som opfattes som "naturlige" og derfor ikke italesættes. Dette gælder både observation af interaktion i undervisning og i de interviews, jeg har haft med undervisere og studerende.

I det følgende kapitel vil jeg vise, hvordan jeg omsætter de seks centrale aspekter af læring til begrebet læringsrum, der fungerer som ramme for mit empiriske blik på mit genstandsfelt.

3. Læringsrum

I dette kapitel vil jeg beskrive og diskutere begrebet læringsrum og den læringsrumsmodel, jeg har udviklet som redskab til at systematisere og præsentere mit empiriske arbejde. Først vil jeg tydeliggøre forskellen mellem rum og lokale, og begrunde hvorfor jeg ikke anvender begrebet klasserum. Jeg vil desuden kort opridse de komponenter, som er konstituerende for begrebet læringsrum som jeg anvender det.
Dernæst vil jeg i afsnit 3.1 diskutere, hvordan læringsrumsbegrebet anvendes i litteraturen. Efterfølgende vil jeg udfolde min model for læringsrum gennem tre afsnit. I afsnit 3.2 præsenteres og diskuteres kontekstdimensionen af læringsrum, i afsnit 3.3 er deltagerne i fokus, og i afsnit 3.4 fremlægges aktivitet som den sidste komponent af læringsrummet.

Ordet rum sidestilles i daglig tale ofte med lokaler med en fysisk afgrænsning i form af vægge, anden afskærmning eller markering af, hvor rummet starter og stopper. I modsætning til et sådant rum er læringsrummet, som jeg definerer det, ikke afgrænset af eller defineret ved den fysiske dimension. Et læringsrum er et sted, hvor der forekommer læring, og det kan være fysisk afgrænset, men er det ikke nødvendigvis. Hvis en underviser vælger at rammesætte undervisning, der indebærer, at de studerende bevæger sig ud af et undervisningslokale for at lave læringsaktiviteter udenfor bygningen, forlades læringsrummet ikke, men flyttes udenfor. Det udendørs læringsrum vil tilbyde andre rammer og betingelser for deltagelse og læring end det indendørs læringsrum, der var situeret i et undervisningslokale. På samme måde kan der opstå læringsrum uden for formelle uddannelsesrammer, når fx Studerende diskuterer et fagligt emne på vej hjem fra studiet. Sådanne læringsrum kan opstå i tog eller busser, på et fortov, i online-chats eller andre steder. Der kan således opstå læringsrum i mange forskellige kontekster, hvor deltagere er involveret i læringsaktiviteter, men i denne afhandling er fokus udelukkende på læringsrum på universitetsuddannelser. Mit fokus er yderligere afgrænset til læringsrum, der opstår på baggrund af aktiviteter igangsat af undervisere på kurser for studerende. Med dette fokus afgrænser jeg mig fra at fokusere på mere uformelle læringsrum som for eksempel aktiviteter, der foregår under pauser i undervisningen, eller læringsrum, der udspringer af studerendes sociale aktiviteter.

Begrebet læringsrum er nært beslægtet med klasserumsbegrebet, som anvendes i klasserumsforskningen. Klasserumsforskningen er karakteriseret ved at holde sit fokus på selve undervisningen og det der foregår i nær tilknytning til denne, typisk ved hjælp af metoder som deltagerobservation og interviews (Borgnakke, 2013, s. 10). Dette står i modsætning til bredere etnografiske studier af en uddannelse, der typisk ville have mere langvarige undersøgelsesperioder og mere bredspektrede undersøgelser med øje for større dele af den studerendes hverdagsliv.

Klasserumsforskning har været ret anvendt i Skandinavien med overvejende fokus på folkeskolen (Lindblad & Sahlström, 2000). Olga Dysthe har i en del af sin forskning brugt begrebet klasserum som udgangspunkt for sociokulturelle undersøgelser og drøftelser af undervisning og læring. Klasserumsbegrebet blev særligt eksponeret gennem hendes bog "Det flerstemmige klasserum" fra 1997 (Dysthe, 1997). I bogen bruger hun begrebet til at diskutere sit empiriske arbejde, hvor hun fulgte klasseundervisning i grundskolen i USA og Norge.

Begrebet klasserum er velvalgt i forhold til undervisning på grundskoler/folkeskoler, hvor eleverne gennem flere år følges ad i klasser og undervises i klasseværelser. Det er dog for snævert for min undersøgelse, fordi universitetsundervisning ikke er organiseret i klasser, men i hold med skiftende deltagere og lokaler og i projektgrupper, der er organiseret helt anderledes end klasseundervisning. Universitetsundervisning er desuden struktureret på måder, som lægger op til at en del stor del af de lærendes studietid foregår gennem læsning og anden forberedelse, der foregår andre steder end i et klasserum. Klasserumsbegrebet er derfor for snævert og upræcist til at kunne indfange afhandlingens erkendelsesinteresse, og jeg vil i stedet argumentere for, at begrebet læringsrum er mere egnet.

Jeg anvender begrebet læringsrum som en syntetiserende betegnelse for det komplekse fænomen, der er genstand for min undersøgelse. Læringsrummet har tre komponenter:
1) *Kontekst*, der henviser til læringsrummets historiske, kulturelle, fysiske, digitale og organisatoriske dimensioner,
2) *Deltagere*, der henviser til de mennesker, der er til stede i læringsrummet, typisk undervisere og studerende,
3) *Aktivitet*, der henviser til det, der foregår i læringsrummet, dvs. de læringsaktiviteter, deltagerne er sammen om i den konkrete kontekst, og som involverer fagligt indhold, formål, handlinger, rammesætninger og udbytter.

Selvom kontekst, deltagere og aktivitet i praksis er sammenvævede, indbyrdes interagerende og foranderlige, er det relevant at kunne adskille dem i et analytisk begrebsapparat for at skabe mulighed for en mere systematisk undersøgelse. Læringsrummet og dets tre komponenter er her illustreret i en simplificeret model:

Model 1. Læringsrum med tre komponenter

Denne opdeling af læringsrummets komponenter har struktureret produktionen af mit empiriske materiale. Det er blandt andet kommet til udtryk, når jeg har observeret undervisning, hvor jeg har anvendt modellen til strukturering af mine feltnoter, eksempelvis ved at starte med at beskrive den fysiske kontekst, samt hvilket antal deltagere der var til stede, og hvor de havde placeret sig i lokalet. Samtidig har jeg kunnet vælge at fokusere på bestemte komponenter, når jeg fandt det relevant, hvilket jeg vil eksemplificere senere.
Jeg har også anvendt modellen til at strukturere formidlingen i afhandlingen. Eksempelvis har jeg kunnet strukturere kapitlernes underafsnit ud fra forskellige deltagerpositioner eller ud fra forskellige kontekstuelle dimensioner.
I dette kapitel vil jeg uddybe hver komponent, men først vil jeg redegøre for, hvordan læringsrumsbegrebet bruges inden for litteratur om undervisning og diskutere dette i forhold til min egen brug af begrebet.

3.1 Begrebet læringsrum i litteraturen

Læringsrumsbegrebet nævnes i flere pædagogiske/psykologiske tekster med stor forskellighed i afgrænsning og intention. Det bruges mindre indenfor universitetspædagogiske tekster end indenfor anden pædagogisk litteratur.

Nogle forfattere bruger begrebet relativt snævert som udgangspunkt for drøftelser og undersøgelser af den fysiske dimension af en læringskontekst. I sådanne værker drøftes det fysiske rums betydning for læring og undervisning, og vægtning er på materialitet, arkitektur og indretning af det fysiske lokale (se eksempelvis Jensen & Bøjer, 2013; Martinussen & Larsen, 2018; Oblinger, 2006). I modsætning til dette anlægger jeg en bredere forståelse af begrebet, da jeg mener, at den fysiske dimension kun udgør én ud af flere af læringsrummets kontekstuelle dimensioner.

Andre forfattere, eksempelvis Knus Illeris, anvender læringsrumsbegrebet til at pege på, at læring ikke kun finder sted i uddannelsesmæssige kontekster. Selve begrebet læringsrum står ikke centralt i Illeris teori, men det benyttes i et af hans kapitler i hans bog "Læring", hvor han dog ikke definerer begrebet direkte. Han sidestiller det med ordet sfære og beskriver, at læring kan finde sted i forskellige læringsrum, eksempelvis læring i arbejdslivet, skole- og uddannelseslæring, hverdagslæring og net-baseret læring (Illeris, 2015, s. 247 ff).

Samme brug af begrebet ses hos Carsten Nejst Jensen, der har redigeret antologien "Voksnes Læringsrum". Her fungerer læringsrum som paraplybetegnelse for sammenhænge, hvor voksne lærer. Jensen skriver, at begrebet ikke skal forstås for konkret, idet han *"…opfatter læringsrum som en blanding af rum eller steder og en metafor for nogle af de sammenhænge, læring kan finde sted i."* (Nejst Jensen, 2005, s. 11). Han skriver desuden, at læringsrumsbegrebet peger på, at læring finder sted i andre sammenhænge end på formelle uddannelser, og skitserer ligesom Illeris fire rum, hvor læring kan finde sted: uddannelse, arbejdsliv, fritidsliv og via internettet. Disse fire rum har hvert deres kapitel i bogen.

I et temanummer i Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift bliver læringsrum ligeledes anvendt som overordnet paraplybetegnelse (Herrmann et al., 2019). Her fungerer begrebet som en overordnet overskrift til et temanummer, der indbefatter en række forskellige publikationer om undervisningslokaler, undervisningssituationer, læringsaktiviteter m.v. Der gives ikke nogen afgrænsning eller definition af begrebet via leder eller andet, men i modsætning til Jensens antologi omhandler alle artiklerne her læringsrum knyttet til formel uddannelse.

Indenfor vekseluddannelser, som fx. professionsuddannelserne, bruges begrebet ofte til at pege på, at læringsaktiviteter i uddannelsesforløb ikke kun foregår i traditionelle undervisningslokaler, men også eksempelvis i praktikdelen af uddannelserne (Dau, 2015; Rasmussen, 2014; I. M. Sørensen, 2010). Et eksempel på dette er Ingrid Sørensen, der har skrevet kapitlet "Læringsmiljø, læringsrum og læringsstile" i lærebogen "Klinisk Vejledning og Pædagogisk Kompetence". Sørensen præsenterer fire forskellige læringsrum, der findes i klinisk praksis, der er praktikstedet for sygeplejerskestuderende. Hun kategoriserer disse rum ud fra, hvilke læringsaktiviteter, der er organiseret i det enkelte rum: 1) Praksisrummet, hvor studerende arbejder med patienter. 2) Undervisningsrummet, hvor vejlederen underviser studerende direkte. 3) Bearbejdningsrummet, hvor studerende bearbejder fagligt materiale eller erfaringer gennem aktiviteter igangsat af vejlederen, men uden at vejlederen behøver at være til stede. 4) Studierummet, hvor studerende arbejder på egen hånd og på eget initiativ. Sørensens opdeling af læringsrum er således ikke definitivt knyttet til lokaler eller fysiske lokationer; fx. kan aktiviteter i studierummet finde sted hjemme hos den studerende, i et lokale på praktikstedet eller i helt andre lokaler. Hendes opdeling tager i stedet udgangspunkt i de aktiviteter, der foregår, samt hvem der er til stede, og hvilken deltagelsesform de har i hvert enkelt rum. I sin beskrivelse af begrebet skriver hun: *"Læringsrum dækker både fysiske*

og bevidsthedsmæssige aspekter og er dermed i mere en én forstand rum, hvor læring finder sted, og hvor der skabes rum for læring." (Sørensen: 2010 s.114). Sørensen uddyber ikke direkte hvad hun mener med bevidsthedsmæssige aspekter, men det skal sandsynligvis ses som en henvisning til hendes pointe om, at de forskellige kontekster i uddannelsen skaber forskellige rammer og muligheder for erfaring og refleksion, og de indebærer forskellige roller, aktiviteter og deltagelsesformer. Sørensens kategorisering af læringsrum er lavet, så den passer til praktiksteder på professionsuddannelser indenfor det sundhedsfaglige område. Hvis tankegangen skulle overføres til en universitetsuddannelse på Roskilde universitet, ville man kunne identificere forskellige typer læringsrum på uddannelsen, herunder undervisningsrum, vejledningsrum, projektgrupperum og studierum. Dette ville være en relevant sondring, hvis man eksempelvis undersøgte sammenhænge mellem arbejdsformer i projektarbejde og på kursus, men opdelingen er ikke relevant for min undersøgelse, der har afgrænset fokus på læringsrum, der opstår som del af kursusundervisningen. Sørensens beskrivelse af begrebet er desuden ikke egnet til empirisk vidensproduktion om universitetsundervisning, idet den er ret kortfattet og målrettet didaktiske pointer i professionsdidaktikken.

I en del litteratur om IT og undervisning bruges begrebet læringsrum ofte for at tydeliggøre, at læring på uddannelser både kan foregå på steder, hvor deltagerne er til stede fysisk, men at det også kan foregå uden fysisk tilstedeværelse via internetbaseret kommunikation (Eriksen, 2008; Harrison, 2018; Keppell, Mike et al., 2013; Meyer, 2003; Møller, 2011; Weibrecht, 2006). Dette fokus har også Nyvang og Dau, der har skrevet en artikel om blended learning på professionsuddannelserne. Deres artikel adskiller sig fra andre bidrag ved at udfolde og illustrere, hvad de mener med begrebet. Nyvang og Dau skelner mellem uddannelsesrum og læringsrum, og de betoner ligesom jeg det situerede, sociale og kulturelle aspekt af læring: *"Grundantagelsen er, at undervisningsrum er rammer som uddannelsesinstitutioner og andre stiller til rådighed, mens læringsrum opstår og aktiveres i en situeret, social og kulturel praksis."* (Dau & Nyvang, 2013, s. 1). De har lavet en model, der illustrerer eksempler på forskellige læringsrum. Som det fremgår af modellen nedenfor, tager deres anvendelse udgangspunkt i en opdeling af rum i henholdsvis fysiske rum og online rum, og hver af disse kategorier er så inddelt i underliggende rum, alt efter hvor de er lokaliseret og hvilke aktiviteter, der foregår.

Figur 1. Nyvang og Dau: 2013 s. 7

Nyvang og Dau anvender altså de fysiske og digitale rammer til at opdele og adskille de forskellige læringsrum. Denne visuelle kortlægning af forskellige rums placering er hensigtsmæssig for forfatternes empiriske arbejde, der undersøger hvilke fysiske og virtuelle undervisningsrum, der udvikler sig til læringsrum med fokus på studerendes og undervisernes valg mellem fysisk og online tilstedeværelse. Modellen kan dog ikke bidrage til min undersøgelse, da jeg på forhånd har afgrænset mig til en bestemt type læringsrum knyttet til undervisning i bestemte typer kursus. Den tilbyder heller ikke underliggende kategorier der kan bidrage til at systematisere min produktion og analyse af empirisk materiale.

I dansk universitetspædagogisk litteratur bruges læringsrumsbegrebet ikke systematisk. Nogle bruger begrebet perifert, og uden nærmere afgræsning (Horst & Ingerslev, 2013; Wichmann-Hansen & Jensen, 2013), eksempelvis ved at skrive, at studerende har brug for tryghed i læringsrummet, uden at definere hvad der menes med læringsrum (Simonsen & Wichmann-Hansen, 2019, s. 139).

Jeg har fundet fem danske artikler, der anvender læringsrum eller learning space som primær term (Hilli et al., 2019; Jeppesen & Ulstrup, 2009; Lindén et al., 2019; I. M. Sørensen, 2010; Thomasen et al., 2019; Ulstrup, 2012; Ulstrup & Jeppesen, 2010).
I artiklen "Sensing the Same Space – Spatial Understanding and Engagement in Higher Education" anvendes begrebet learning space flere gange, men det defineres ikke. Det fremgår dog tydeligt, at forfatterne bruger det til at diskutere fysiske rum i forhold til virtuelle rum (Lindén et al., 2019). Dermed lægger de sig på linje med forfattere som Dou og Nyvang.
I artiklen "Designing Hybrid Learning Spaces in Higher Education", anvender Hilli, Nørgård og Aaen begrebet Hybrid Learning Space som gennemgående term i artiklen, hvor de undersøger og diskuterer deres undervisningspraksis. Det fremstår dog uklart, hvordan de forstår selve begrebet learning space. Det lader til, at der også her er fokus på det stedlige aspekt, såsom fysisk indretning og indretning i digitale rum (Hilli m.fl., 2019, s. 70). Forfatterne kobler deres term hybrid learning space eksplicit til den didaktiske retning hybrid pedagogy (Hilli m.fl., 2019, s. 67).
En tilsvarende måde at koble begrebet med en didaktisk retning ses også i Ulstrups og Jeppesens artikler om dialogiske læringsrum fra 2009 og 2010. I artiklerne "De dialogiske læringsrum" og "Dialogiske læringsrum med plads til hjerne og hjerte" bruges læringsrumsbegrebet gentagne gange. Også her kobles det til en specifik didaktik, i dette tilfælde med en dialogisk sociokulturel didaktik. I disse artikler fokuseres primært på, at læringsrum har forskellige deltagelsesformer, og fysiske og kulturelle dimensioner nævnes i mindre grad (Jeppesen & Ulstrup, 2009; Ulstrup & Jeppesen, 2010). Selve begrebet læringsrum defineres og diskuteres dog ikke dybdegående.
I artiklen "Gruppebaserede læringsrum – rummer de læring? Studerendes oplevelser af tre forskellige læringsrum" har begrebet læringsrum en central position, idet artiklen blandt andet omhandler studerendes oplevelse af gruppebaserede læringsrum i forfatternes egen undervisningspraksis. I denne artikel sidestilles læringsrum med læringsaktiviteter: *"De Hei et al. (2016) bruger benævnelsen gruppebaserede læringsaktiviteter (group learning activities, GLA), imens vi, for at knytte de gruppebaserede aktiviteter til forskellige mål og læringssituationer, anvender benævnelsen gruppebaserede læringsrum"* (Thomasen m.fl., 2019, s. 156). Det fremgår ikke tydeligt, hvorfor forfatterne finder det nødvendigt at udskifte læringsaktivitet med læringsrum for at medtage mål og læringssituationer. Deres artikel undersøger læringsaktiviteter, der er rammesat som gruppearbejde. Forfatterne anvender kategorier fra GLAID-modellen (Group Learning Activity Instructional Design Model) til at strukturere deres empiriske materiale, hvilket er formålstjenligt, når deres fokus er entydigt på gruppearbejde. Det ville dog være utilstrækkeligt som ramme for mit empiriske arbejde, dels fordi min undersøgelse omfatter en større bredde af læringsaktiviteter, og dels fordi mit forskningsspørgsmål og mit sociokulturelle perspektiv fordrer, at jeg inkluderer kontekstuelle dimensioner samt både studerendes og underviseres perspektiver.

Opsamlingsvist kan man sige, at mange forfattere anvender begrebet læringsrum, men med forskellig grad af afgrænsning og med forskelligt fokus. Et fællestræk ved de mange forskellige måder at bruge det på er at konteksten tillægges betydning. I nogle publikationer nævnes begrebet uden yderligere forklaring eller afgrænsning, mens det andetsteds bruges som en paraplybetegnelse, der er så åben, at det er svært at se, hvad der ikke er læringsrum. Begrebet udfoldes kun sjældent som et begrebsapparat, der kan bidrage til empiriske undersøgelser, og ikke på måder der kan understøtte min undersøgelse.

I forlængelse af mit sociokulturelle perspektiv på læring mener jeg, at kontekstens historiske, kulturelle og organisatoriske dimensioner bør indgå i en sammenhængende beskrivelse af begrebet, ligesom jeg mener, at læringsrumsbegrebet bør inkludere læringsaktiviteter og deltagere. I det følgende vil jeg beskrive min brug af begrebet ved at gennemgå de tre primære komponenter, jeg ser som konstituerende for begrebet. Komponenterne er som nævnt kontekst, deltagere og aktivitet, og disse vil blive behandlet i hvert sit afsnit.
Jeg anvender min læringsrumsmodel til at formidle, hvilke komponenter af læringsrummet min tekst omhandler gennem en markering med et lup-ikon. Lup-ikonet illustrer, at jeg fokuserer på en enkelt komponent, der er forbundet med læringsrummets øvrige komponenter. Denne illustration vil være gennemgående i resten af afhandlingen.

3.2 Kontekst

Den oprindelige latinske betydning af begrebet kontekst er sammenhæng, sammenvævet eller sammenflettet, og i det sociokulturelle perspektiv lægges der netop vægt på, at kontekstens dimensioner er indvævet i hinanden (Dysthe 2003 s. 50). På trods af denne sammenvævethed er det en fordel at lave en analytisk opdeling, så man kan undersøge læringsrummet mere systematisk. Man kan ikke undersøge alting samtidigt, og i undersøgelser af komplekse fænomener vil man altid vælge at lade noget træde frem for noget andet. Derfor vil jeg argumentere for, at man i en analytisk optik med fordel kan opdele læringsrummets kontekster i underliggende dimensioner. Gennem en sådan analytisk opdeling får jeg mulighed for en mere systematisk og klar udvælgelse af de dele, jeg fokuserer på, og det muliggør følgeligt en mere præcis sproglig behandling både i produktionen af empiri og i formidlingen af undersøgelsens resultater.

I min brug af begrebet læringsrum opdeler jeg konteksten i den *fysiske*, den *historiske*, den *kulturelle* og den *organisatoriske* dimension.

Den fysiske dimension henviser til læringsrummets sted. Det indebærer læringsrummets lokalitet, hvilket i min undersøgelse oftest er et fysisk sted, som eksempelvis et undervisningslokale, og det indebærer også de fysiske artefakter, der er til stede i lokalet, eksempelvis borde, stole og tavle. Den fysiske dimension kunne dog udgøres af andre fysiske rum som for eksempel et mødelokale eller et museum, hvis det var der, undervisningen foregik. Den fysiske dimension kan i mit begrebsapparat også henvise til et digitalt sted, som eksempelvis en digital læringsplatform og de synlige strukturer og funktioner, der er til stede i sådan et rum, eksempelvis et online diskussionsforum.
Den historiske dimension henviser til, at et læringsrum foregår i tid. Man kan vende blikket bagud i tid gennem et historisk blik, der kan belyse hvad der har ligget forud og har været med til at skabe betingelserne for et nuværende læringsrum. Ligeledes kan man vende blikket mod fremtiden, hen mod hvad der forventes at komme til at ske.
Den kulturelle dimension af konteksten henviser til de kulturelle normer og værdier, der præger læringsrummet. Dimensionen kommer især til udtryk gennem deltagernes sproglige handlinger og øvrige adfærd, og kan iagttages i det sociale samspil der foregår, og de sociale roller og relationer der findes i læringsrummet. Dimensionen kan også ses afspejlet i de materielle strukturer.
Den organisatoriske dimension henviser til de politiske, økonomiske, administrative og juridiske rammer, der ligger til grund for læringsrummet, eksempelvis universitets studieordninger og budget, ECTS-systemet, universitetsloven og Bolognaprocessen, der på forskellig vis sætter muligheder og begrænsninger for læringsrummet.

De fire dimensioner af konteksten er gensidigt forbundne. Eksempelvis skabes de kulturelle normer på et undervisningshold over tid, og de bliver påvirket af de fysiske rammer og holdstørrelse. Et eksempel på dette er, når man kan iagttage, at et hold med nye studerende opfører sig anderledes når alle er nye, end når de har været på hold sammen i noget tid. Over tid udvikles de studerendes relationer til hinanden og til underviserne, og der vil opstå normer og mønstre, der er unikke for netop dette hold. Holdet vil også kunne opføre sig forskelligt alt efter om undervisningen foregår i et

auditorium eller på en ekskursion udenfor undervisningslokalet. På den måde er de fysiske, historiske, kulturelle og organisatoriske dimensioner af konteksten forbundne.
Undervisning foregår i en umiddelbar situation med dens lokalitet, tidspunkt, kultur osv. og denne situation er samtidig en del af en mere overordnet samfundsmæssig kontekst (Illeris, 2015, s. 45; Thornquist, 2011, s. 47). Med et kamera som metafor kan man sige, at når man undersøger et læringsrum, kan man zoome ind på det situationsbestemte, eller man kan i forskellige grad zoome ud, så man kan få større dele af horisonten med. Man kan altså fokusere på konteksten ud fra et situationsfokuseret perspektiv, eller man kan anlægge perspektiver, der har større horisont. Dette kan illustreres med nedenstående modeller, der viser, hvordan den historiske og den fysiske dimension af konteksten kan forstås ud fra forskellige perspektiver.

Figur 2: Illustration af henholdsvis den historiske og den fysiske kontekst.

I denne undersøgelse har jeg vægtet det situationsfokuserede perspektiv frem for mere samfundsmæssige og historiske vægtninger, hvilket jeg uddyber i kapitlet om metode.
Det er klart, at den visuelle illustration i modellerne er en simplificering af reelle kontekster, der er sammenvævede, komplekse og foranderlige. Desuden kan man kritisere modellen for at være uafsluttelig: udenpå cirklen, der illustrer den fysiske dimension, ville man for eksempel kunne skrive region, land, verdensdel og så videre. Hensigten med modellerne er dog ikke at forsøge at give et udtømmende billede af forskellige dimensioner af konteksten. Intentionen er at illustrere, at der er sammenhæng mellem den situationsnære kontekst og mere overordnede niveauer af konteksten, samt at jeg som forsker kan zoome ind og zoome ud, og at dette har konsekvenser for, hvad jeg får øje på.
Dysthe mener, at illustrationen med koncentriske cirkler, der omgiver individet, ikke repræsenterer den sociokulturelle brug af begrebet kontekst. De enkelte dele kan ikke

adskilles på denne måde, for konteksten er en del af den aktivitet og læring, der foregår, ikke blot en ramme for den. Thornquist skriver ligeledes, at niveauerne griber ind i hinanden og er kontinuerligt skiftende. Begge peger på, at konteksten påvirker deltagerne og de aktiviteter de indgår i, og at deltagerne og aktiviteterne også virker tilbage på konteksten. Deltagere og aktiviteter kan derfor ikke forstås uafhængig af konteksten. Jeg er enig i denne betragtning om, at kontekst i praksis er foranderlig og sammenvævet. Ikke desto mindre mener jeg, at det tjener et formidlingsmæssigt formål at illustrere kontekstbegrebet visuelt for at tydeliggøre, at jeg har et situationsnært fokus.
Jeg vil i det følgende udfolde de forskellige dimensioner af læringsrummets kontekst, herunder den fysiske, historiske, kulturelle og organisatoriske dimension.

3.2.1 Den fysiske dimension af konteksten

Den fysiske kontekst henviser til det sted, hvor læringsrummet befinder sig, og de fysiske genstande, der befinder sig på stedet. Det kan være et fysisk sted som eksempelvis et undervisningslokale eller et museum med dets møbler og fysiske artefakter, eller det kan være et virtuelt sted som eksempelvis en chatkanal på Facebook eller kursets digitale kursusrum med de forskellige bestanddele, det indeholder.
De konkrete, fysiske betingelser i et givent fysisk læringsrum er afgørende for hvilke aktiviteter og hvilke typer deltagelsesformer, der lægges op til, hvilket bliver tydeligt når man eksempelvis sammenligner et auditorium med et skolekøkken, et mødelokale eller et laboratorium. Forskellen bliver endnu større, når man sammenligner fysiske rum med digitale rum. I forlængelse af det kan man så spørge, om et lokale, eksempelvis et auditorium, er et læringsrum, når der ikke er mennesker i det. Til dette må svaret være nej, et læringsrum må som minimum have nogen der kan lære, så når auditoriet er tomt, er det kun et auditorium. Når der træder mennesker ind i lokalet, åbner muligheden sig for, at der kan opstå et læringsrum. Som Nyvang og Dau skriver: undervisningsrum kan udvikle sig til læringsrum (Dau & Nyvang, 2013).

Thornquist skriver, at fysiske rum også er sociomaterielle rum forstået på den måde, at sociale og kulturelle strukturer har materielle sider, at strukturerne kan manifestere sig i indretning og organisering, der dermed reflekterer overordnede antagelser i organisationen (Thornquist: 2009 s. 38 ff). Tænkemåder i organisationen afspejler sig i den fysiske indretning, eksempelvis afspejler et auditorium, hvor stolerækkerne står med front mod underviserens podie, at de studerende primært skal se og høre underviseren og ikke hinanden. Omvendt afspejler bordopstilling med borde i hesteskoform, at de studerende skal kunne se og høre hinanden, og at de har noget relevant at bidrage med (Horst og Ingerslev: 2013, Oblinger: 2006). De fysiske rammer determinerer ikke, hvilke aktiviteter og deltagelsesformer, der reelt vil være, når der er deltagere til stede, for der kan jo godt være interaktion i et auditorium, og der er ikke nødvendigvis dialoger i et lokale, blot fordi bordene er placeret i hesteskoform. Men lokalets fysiske indretning kan

understøtte eller modvirke bestemte interaktionsmønstre, både på grund af den fysiske placering, men også fordi deltagerne bevidst eller ubevidst vil tolke de sociomaterielle rammer, hvilket påvirker deres handlemåder og sociale praksis. Den fysiske dimension kan således påvirke vores sociale samspil og være med til at etablere forskellige former for kulturer (Hundeide, 2003, s. 162). Den fysiske dimension af læringsrummet sætter altså rammer og begrænsninger og leder vores tanker og forståelser i bestemte retninger, når vi træder ind i lokalet. Den påvirker vores måde at forstå os selv og konteksten på, og dermed også vores adfærd (Horst & Ingerslev, 2013; Keiding, 2012). På den måde kan man sige, at de fysiske strukturer i en vis grad regulerer det sociale liv (Thornquist 2009 s. 48).
I mit begrebsapparat ser jeg fysiske artefakter som en del af den fysiske kontekst, idet det, der kendetegner denne kategori, er fysiske, materielle eller digitale strukturer. Det betyder ikke, at jeg er uenig i den sociokulturelle fællesbetegnelse for redskaber som noget, der både dækker fysiske artefakter og psykologiske eller abstrakte redskaber, jævnfør afsnit 2.1.5. Alle typer redskaber har på forskellige vis indlejret kulturel og historisk viden, der kan komme i spil når mennesket anvender dem, og nogle artefakter, eksempelvis bøger, har endda sproglig mediering som deres primære funktion. Både fysiske artefakter og ikke-fysiske redskaber er en integreret del af vores praksis, men når jeg fokuserer på den fysiske dimension af læringsrummets kontekst, er det de materielle, fysiske eller digitale strukturer og genstande, jeg lader træde frem.
De fysiske artefakter, der er til stede i rummet, har kulturel viden og værdi indlejret, der får tillagt betydning gennem deltagernes tolkning og anvendelse. Eksempelvis kan et stykke papir virke som en død genstand, når det ligger urørt på et bord, men idet studerende skriver på papiret eller folder papirsflyvere af det, får papiret en aktiv funktion og betydning i den specifikke praksis.
De enkelte artefakter får tillagt forskellige betydninger i forskellige kulturelle og historiske kontekster. For eksempel vil et artefakt som en overheadprojektor på tidligere tidspunkter have signaleret professionel faglig formidling, mens det i dag ofte vil blive betragtet som gammeldags og uprofessionelt i forhold til digitale præsentationsværktøjer.
Fysiske artefakter bør derfor ikke undersøges som isolerede genstande. Deres betydning kan bedst forstås, hvis de undersøges i forbindelse med, at deltagere bruger dem. Gennem observation og samtale kan man undersøge, hvordan og hvorfor deltagerne benytter artefakter. Dermed kan man tolke, hvilken funktion og betydning artefakternes har, og hvordan de bidrager til læringsrummets komplekse sociale og intellektuelle processer (Säljö, 2003, s. 86).

I min undersøgelse af læringsrum har jeg på forskellig vis undersøgt, hvordan den fysiske kontekst har haft betydning for brudflader og sammenhænge mellem didaktisk intention og studerendes deltagelse. I mine observationer har jeg noteret lokalets størrelse og form, og hvordan dets møblement og andre artefakter som fx. tavler har været placeret i lokalet. Jeg har reflekteret over, hvordan den fysiske kontekst satte betingelser for deltagerne og aktiviteterne, og jeg har søgt at have øje for, hvordan deltagerne agerede i det fysiske rum

og hvordan, de virkede tilbage på konteksten. For eksempel har jeg undersøgt, hvordan lyd fra dialoger og tekst vist via PowerPoint opleves forskelligt alt efter om man sidder i forreste eller bagerste del af et undervisningslokale, og jeg har observeret, hvordan studerende har haft forskellige deltagelsesformer alt efter hvor, de var placeret i undervisningslokalet. Jeg har også talt med studerende og undervisere om, hvordan de oplevede og brugte rummet og dets artefakter. Særligt artefakter som computere, projektorer og tavler er trådt frem som genstande, der havde betydning for deltagelsesformerne i læringsrummet. Det har eksempelvis vist sig, at der er klare sammenhænge mellem underviserens brug af projektor og de studerendes notetagning, og det er blevet tydeligt, at de studerende benytter deres bærbare computere på forskellige måder, der er henholdsvis i overensstemmelse med, og i kontrast, til undervisernes didaktiske intentioner.

I undersøgelser af læringsaktiviteter på online steder, er det på samme måde relevant at se på, hvordan indretning og struktur skaber muligheder og begrænsninger for deltagelse. Dette kan indebære undersøgelser af, hvordan rummet er bygget op, hvilket indhold og hvilke funktioner der er til stede, og hvad der ikke er med. Det er også relevant at undersøge, hvilke deltagere, der har adgang til og bestemmelsesret over de forskellige funktioner, og i forlængelse af det, hvilke deltagelsesmuligheder der ligger i det digitale rum. Endelig ville det være centralt at undersøge, hvordan rummet reelt bliver anvendt, og hvordan det opleves af deltagerne.

I de undervisningsgange, jeg har undersøgt, har der kun været få situationer med digitale læringsaktiviteter, og de steder, hvor det er foregået, har jeg taget højde for ovenstående i min produktion og behandling af datamaterialet. Eksempelvis har jeg undersøgt en læringsaktivitet, hvor mange studerende efter eget udsagn blev motiveret til at deltage på grund af et digitalt dialogværktøj, og jeg har undersøgt de studerendes erfaringer med videoer og tekster medieret via kursets digitale læringsplatform.

3.2.2 Den historiske dimension af konteksten

Udover den fysiske dimension af konteksten mener jeg også, at den historiske dimension er central i en sociokulturel tilgang til undervisning og uddannelse. Hvor den fysiske dimension var kendetegnet ved at fokusere på læringsrummet gennem stedlige og fysiske strukturer og artefakter, er hensigten med den historiske dimension at lade en tidsmæssig horisont træde frem som forklaringskraft og belyse læringsrummet gennem fortid og fremtid.

Både de fysiske strukturer og de sociale og kulturelle praksisser er dele af et tidsmæssigt forløb, og de kan forstås på baggrund af et historisk perspektiv. Det er derfor væsentligt at generere historisk viden, der kan belyse og forklare det empiriske materiale. I forhold til mit projekt er det relevant at medtænke, at de strukturer og praksisser der foregår, er

udviklet i institutionelle rammer over tid, hvilket præger både hvad der foregår, og hvordan det forstås af de enkelte deltagere.
Et historisk blik kan have forskellig tidsmæssig horisont, og jeg har valgt at undersøge den historiske baggrund med to forskellige tidsmæssige snit.
For det første er det relevant at anlægge et historisk blik på Roskilde Universitet, som er den uddannelseskontekst, der danner den empiriske ramme om min undersøgelse. Her har jeg søgt historiske svar på spørgsmål knyttet til universitets nuværende praksis, eksempelvis hvorfor universitetets uddannelser er organiseret anderledes end mange andre universiteter, og hvordan man historisk kan forstå den akademiske og pædagogiske praksis, der udspiller sig i det kursus, der er er primær case i min undersøgelse. Dette behandler jeg i kapitel 4.
For det andet har jeg undersøgt det historiske perspektiv, som er direkte knyttet til de konkrete studerende og undervisere, der er til stede i de læringsrum, jeg undersøger. De har en historie, dels hver for sig via deres individuelle læringsbaner, men også gennem samspil på kurset opstår en fælles historie, der vil præge, hvad der foregår og hvordan de forskellige deltagere handler og tolker (Wenger, 2003, S. 157). Gennem interviews er det blevet tydeligt, at både studerende og undervisere i vid udstrækning begrunder konkrete holdninger og handlinger med tidligere erfaringer på samme eller tidligere semestre.

Udover det bagudrettede historiske blik er det væsentligt, at et fremadrettet tidsmæssigt blik kan belyse læringsrummet. Dette har jeg ikke undersøgt og beskrevet i selvstændige afsnit som dele af det historiske aspekt, men jeg har i produktionen og analysen af min empiri været opmærksom på, om studerende eller undervisere har begrundet deres handlinger eller holdninger ud fra deres forestillinger eller forventninger til fremtiden, og om de giver udtryk for, at deres syn på fremtiden har betydning for deres identitet, tilknytning til fællesskaber eller andet. Det har især været tilfældet med de studerende, der ofte vurderer en given læringsaktivitet ud fra dets relevans for en kommende eksamen eller kommende projektarbejde.

3.2.3 Den kulturelle dimension af konteksten

Når man forsker i undervisning med et sociokulturelt perspektiv, er det ufravigeligt at medtænke kulturelle dimensioner af konteksten, herunder hvordan normer, vaner og værdier påvirker studerendes og underviseres deltagelse i læringsrummet. Jeg har undersøgt den kulturelle kontekst gennem observation af studerende og underviseres handlinger og ytringer i undervisningen og gennem interviews, hvor de har forklaret og begrundet deres deltagelsesform i undervisningen.

De grupper af studerende og undervisere der deltager i de læringsrum, jeg undersøger, kan ses som praksisfællesskaber med fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire (Wenger, 2004b, s. 74). Deres fælles virksomhed er de aktiviteter, der foregår i

undervisningen, og studerende og undervisere er gensidigt engageret i handlinger knyttet hertil. Når studerende og undervisere mødes første dag på et nyt kursus, medbringer de en række forventninger og vaner baseret på deres erfaringer fra tidligere undervisnings- og kursusforløb. I løbet at de måneder som kurset forløber over, vil de løbende forhandle den mening, de tillægger undervisningen, de fælles samspilsformer og de roller, de udfylder i fællesskabet. Man kan sige, at normer, værdier og handlemåder i læringsrummets kulturelle kontekst etableres, forstærkes og forandres gennem deltagernes sociale samspil. I mit empiriske arbejde har jeg derfor været opmærksom på studerendes og underviseres indledende forventninger, deres deltagelsesform i undervisningen, samt hvordan samspillet ændrede sig på de enkelte kursusgange og henover af kursusperioden.

Normer, roller og magtforhold praktiseres ofte uden at blive italesat direkte, men de har omfattende betydning for, hvad der opleves som naturligt og rimeligt for de tilstedeværende. Karsten Hundeide, der kalder det de diskursive praksisser, beskriver det således: *"Det er som en skjult dirigent, der styrer, hvilke typer samspil, der naturligt kan og bør foregå indenfor denne interaktive ramme."* (Hundeide, 2003, s. 159 ff). I min undersøgelse har jeg derfor søgt også at have øje for det uudtalte og det, der bliver antaget som selvfølgeligheder af undervisere og studerende. Jeg har desuden været opmærksom på, at individuelle ytringer ikke kun ses som udtryk for den enkeltes kompetence eller holdning, men som en genspejling af den enkeltes sensitivitet og beherskelse af det fælles repertoire i praksisfællesskabet.
Et eksempel på dette kan være, hvordan en læringsaktivitet som dialog i plenum udfolder sig. De fleste plenumdialoger, jeg har observeret, er opstået ved, at underviseren stillede et spørgsmål henvendt til de studerende. Underviserne har den mest magtfulde position i de læringsrum, jeg undersøger, og de påvirker læringsrummet gennem deres valg af undervisningsform og indhold. Samtidig er enhver praksis en forhandling mellem alle deltagerne i praksisfællesskabet. Uagtet at underviseren formelt har den mest magtfulde position, har de studerende magt til at deltage på måder, der kan gå med eller mod underviserens intention eller påvirke undervisningen i andre retninger. Dette er blevet tydeligt i mine observationer, hvor jeg har set studerende respondere meget forskelligt på underviserens initiativ til plenumdialog. I nogle situationer har de responderet ved at undlade at svare, i andre har de svaret kortfattet, og nogle gange har de svaret uddybende og stillet spørgsmål tilbage. De studerendes respons kan med Wengers optik ses som meningsforhandlinger mellem deltagerne om den fælles praksis (Farnsworth, Kleanthous, & Wenger-Trayner, 2016, s. 142). Det illustrerer, at der kan være forskellige normer for deltagelse i forskellige læringssituationer, og at normer blandt de studerende ikke nødvendigvis er i tråd med underviserens forventninger eller intentioner.

Det fælles repertoire i et praksisfællesskab indbefatter også tænkemåder. Selvom der er individuelle forskelligheder i forståelser, er der også en høj grad af fællesforståelse. Et eksempel på dette er, at hverken studerende eller undervisere sætter spørgsmålstegn ved

en række tilbagevendende praksisser i læringsrummet, såsom at underviseren bestemmer, hvad der skal foregå, at de studerende markerer med håndsoprækning, hvis de vil sige noget, og at det er underviseren, der bestemmer hvilke studerende, der får ordet. Dette er ikke noget, der behøver blive forhandlet eksplicit, idet alle automatisk handler i overensstemmelse med de uudtalte normer.
Ved at kommunikere verbalt og nonverbalt kan underviseren præge den kulturelle praksis i forskellige retninger. De kan eksempelvis kommunikere med snævre, subtile koder som kun få studerende kan beherske, hvilket kan have en ekskluderede effekt, eller de kan kommunikere i mere inkluderende retninger ved at bruge sprog, der er lettere af afkode for de studerende, og som dermed kan bidrage til, at flere studerende oplever, at det er lettere at deltage i dialogen (Hundeide 2003, s.161). Som nævnt er der stor forskel i de studerendes deltagelse i dialoger, og via mine observationer har jeg kunnet påvise, at underviserens konkrete brug af sproget er af afgørende betydning for de studerendes deltagelsesform.

Da kulturel praksis er i kontinuerlig forandring og udvikles på fysiske steder over tid, er den kulturelle dimension af læringsrummets kontekst sammenvævet med de historiske og fysiske dimensioner af samme. Den påvirkes desuden af de organisatoriske rammer i form af Universitetsloven, studieordninger, universitets fordeling af ressourcer m.v.

3.2.4 Den organisatoriske dimension af konteksten

Udover den fysiske, historiske og kulturelle kontekst bør begrebet læringsrum også indbefatte en dimension, der henviser til de organisatoriske aspekter, der sætter rammer og betingelser for læringsrummet. Det organisatoriske kan forstås som den organisering, der opstår som resultat af valg truffet af beslutningstagere med indflydelse på undervisning og uddannelse, eksempelvis ledelse eller studienævn, og også som organisering, der opstår som følge af politiske eller økonomiske rammer.
Det organisatoriske aspekt har med enkelte undtagelser (Dysthe & Webler, 2010), ikke nogen fremtrædende rolle i Dysthes læringsrumsforskning. Dette kan muligvis skyldes, at hendes første empiriske forskning primært foregår i grundskolen, hvis undervisning ofte er organiseret relativt ens når det kommer til timeantal, elevantal m.v. Den organisatoriske dimension får dog en vis plads i hendes værker knyttet til IT-medierede læringsprocesser (Dysthe & Engelsen, 2011; Wake et al., 2007), og det ligger implicit i den generelle antagelse om, at læring er situeret.

Jeg vil argumentere for, at det i læringsrum, der er knyttet til en formel universitetsuddannelse, har omfattende betydning, hvordan de enkelte kurser og uddannelsen som helhed er organiseret, og at det er vigtigt, at dette aspekt bliver ekspliciteret og medtænkt i konkrete undersøgelser, da der er meget stor forskel på de organisatoriske rammer for forskellige uddannelser, kurser og lektioner. På Roskilde

Universitet er det eksempelvis besluttet, at halvdelen af studieelementerne på uddannelserne har kursusformat, og halvdelen er organiseret som problemorienteret projektarbejde. Det tilbyder nogle organisatoriske rammer, der er markant anderledes end de fleste andre universiteters. For det enkelte kursus er der besluttet timeantal, ECTS-point m.m. hvilket sætter bestemte rammer og muligheder for undervisningen. Tildeling af underviserressourcer, deltagerantal og kursets tidsmæssige placering ift. andre uddannelsesaktiviteter har også meget stor betydning for det enkelte læringsrum, og hvordan det opleves af deltagerne. Det samme gælder ressourcer i form af eksempelvis afsatte timer, underviserne kan bruge til at planlægge af undervisningen. På den måde er den organisatoriske dimension af konteksten forbundet med både de fysiske, de historiske og de kulturelle dimensioner af konteksten. Dette har jeg søgt at indfange i min undersøgelse på forskellige måder, dels ved at beskrive deltagerantal, mødefrekvens m.v. og dels ved at inddrage dokumenter, der på forskellig vis dokumenterer den organisatoriske kontekst, eksempelvis studieordning og Bolognaprocessen. Desuden har jeg drøftet det i interviews med undervisere og studerende, der har bidraget med perspektiver fra hver deres position.

3.3 Deltagerne og deres positioner

Som beskrevet i starten af dette kapitel er et af læringsrummets kendetegn, at der er deltagere til stede, hvad enten deres tilstedeværelse er fysisk eller online. Jeg har valgt at dele deltagerne op i kategorier efter hvilken position de har, og i de læringsrum jeg undersøger, er der typisk tale om to typer positioner: *studerende* og *undervisere*.

Disse to positioner er specifikt knyttet til de læringsrum jeg undersøger. Andre læringsrum kan have andre deltagerpositioner, eksempelvis kan et institutmøde på universitetet ses som et læringsrum med positioner som ledere, tillidsmænd, forskere og sekretærer. Deltagernes positioner i et givet læringsrum er knyttet til deres deltagelse i netop dette rum. Det er altså ikke faste positioner, som de tager med i alle de kontekster, de bevæger sig i. Både studerende og undervisere har andre positioner i andre praksisfællesskaber, fx. som forældre, som kolleger, eller som medlemmer i en forening. Hvis man vil anvende læringsrumsbegrebet til forskning i andre kontekster, må man altså lave en opdeling, der passer til pågældende læringsrum.

Jeg er ofte selv til stede i de læringsrum jeg undersøger, idet jeg eksempelvis sidder i fysiske undervisningslokaler og udfører deltagerobservation. Forskerpositionen kunne derfor være del af modellen. Jeg fravælger dog at skrive denne position ind som eksplicit position, fordi forskerpositionen ikke normalt indgår i læringsrummet, og fordi mit genstandsfelt er knyttet til de andre deltagere. Forskerpositionen er ikke i fokus i min undersøgelse, og jeg undersøger ikke underviseres og studerendes opfattelser af mig som forsker. Som led i almindelig forskningspraksis er jeg selvfølgelig opmærksom på, at min tilstedeværelse på forskellig vis kan påvirke studerende og undervisere, og jeg reflekterer over min position som forsker samt konsekvensen af mine metodiske valg. Dette er beskrevet i kapitel 5, hvor jeg redegør for mine metodiske valg og refleksioner.

Jeg har brugt opdelingen af deltagerne ud fra henholdsvis studerende- og underviserposition i produktionen af empiri, idet jeg har skiftet mellem forskellige deltagerperspektiver på forskellige fænomener. For eksempel har studerende udtrykt, at de oplevede, at underviserens kropssprog havde stor betydning for undervisningen. Efterfølgende har jeg dels spurgt ind til undervisernes perspektiv på dette og dels sat fokus på kropssprog i mine observationer af undervisningen.
Jeg anvender desuden deltagernes positioner i formidlingen af mine resultater ved at strukturere flere kapitler ud fra disse kategorier.

Herunder vil jeg gennemgå henholdsvis positionen som studerende og positionen som underviser.

3.3.1 De studerende

For at kunne belyse og diskutere min problemstilling har jeg undersøgt de studerendes konkrete deltagelsesformer i læringsrummet både gennem observationer af studerende og gennem interviews.
Gennem observationer har jeg undersøgt deres deltagelse i læringsrummet ved at fokusere på deres sproglige ytringer og øvrige handlinger. I mine observationer har jeg søgt at være opmærksom på sammenhænge mellem de studerendes deltagelsesform og de andre komponenter i læringsrummet, herunder de kontekstuelle dimensioner. Eksempelvis har jeg registret ændringer i deltagelsesmønstre over tid på konkrete kursusgange, ligesom jeg har observeret, hvornår og hvordan de studerende har bevæget sig i det fysiske rum. Ligeledes har jeg observeret deres handlinger og reflekteret over, hvordan disse kan ses som udtryk for den kulturelle kontekst.
Ligeledes har jeg observeret de studerendes deltagelse i læringsaktiviteter, og jeg har løbende sammenholdt mine observationer med de didaktiske intentioner, der har været for undervisningen, for at få identificeret situationer, der i særlig høj grad var præget af

enten brudflader eller overensstemmelse mellem studerendes deltagelsesformer og didaktisk intention.
I observationer som ovennævnte har studerende været i dialoger med undervisere og med hinanden, hvilket har givet mig mulighed for at undersøge samspillet mellem læringsrummets deltagerne.

Udover at være interesseret i deltagernes konkrete handlinger har jeg ønsket at skabe forståelse for de studerendes oplevede erfaringer i læringsrummet, og hvordan de forstår læringsrummets aktiviteter, positioner og kontekst. Gennem interviews har jeg undersøgt, hvordan de studerende oplevede undervisningen, og hvilken mening de tilskrev den. I forlængelse heraf har jeg været opmærksom på deres holdninger og følelser, og jeg har spurgt ind til dette. Jeg har været særlig opmærksom på at forfølge ytringer, der indikerede overensstemmelser eller brudflader i forhold til de didaktiske intentioner for kurset, samt udsagn, der udtrykte motivation eller modstand rettet mod eksempelvis indholdet, læringsaktiviteten, konteksten, underviseren eller medstuderende.

Jeg har været opmærksom på, at de studerendes forståelse og erfaringer knyttet til læringsrummet er forbundet med deres forståelser og erfaringer knyttet til deres øvrige liv. De deltager i flere kontekster i løbet af dagen, ugen og semesteret, og disse deltagerbaner er væsentlige for hvilken betydning, den enkelte studerende tillægger sin deltagelse i kurset (Wenger, 2004, s. 174). Eksempelvis viser min undersøgelse, at tid brugt på øvrige dele af uddannelsen har betydning for, om den studerende finder det meningsfuldt at bruge tid på forberedelse til kurset. Den studerendes oplevelse af sammenhæng mellem den specifikke undervisning og andre aktiviteter på studiet har ligeledes været væsentlig at undersøge, herunder om de finder undervisningen relevant for deres projektarbejde eller for resten af deres uddannelse.

I min undersøgelse har jeg valgt at betragte de studerende ud fra en meget kontekstnær optik, og den viden, jeg producerer, er funderet i empirisk materiale fra observation samt interviews produceret i og omkring kursusundervisningens læringsrum. Jeg anvender i høj grad de studerendes egne udsagn som forklaringskraft for deres handlinger. Jeg har dermed fravalgt at anlægge bredere perspektiver, hvor deres udsagn og handlinger forstås ud fra de grupper, de repræsenterer, eksempelvis ud fra betragtninger om senmoderne unge generelt, ud fra hvad der kendetegner førsteårsstuderende på universitetet, eller ud fra om der er særlige kendetegn ved studerende på RUC.

3.3.2 Undervisere

I min undersøgelse har det været særligt vigtigt at undersøge, hvilke forståelser og intentioner underviserne har med sig i planlæggelsen og udførelsen af undervisningen, fordi didaktiske intentioner står helt centralt i problemstillingen. I mine interviews med

undervisere har jeg søgt at undersøge den viden og de holdninger, som deres konkrete didaktiske valg i læringsrummet kan forstås ud fra. Jeg har spurgt ind til deres syn på læring og deres forståelse af, hvordan læring opstår, da disse forståelser har konkrete konsekvenser for undervisningen. Som Dolin skriver i bogen Universitetspædagogik: *"Den måde, undervisningen foregår på, signalerer en bestemt opfattelse af læring…"* (Dolin, 2003, s. 65).
Jeg har også spurgt ind til undervisernes holdning til undervisning og læring generelt, til deres målsætninger med kurset som helhed og med enkeltdele i kurset. Vi har desuden drøftet deres erfaringer med de studerende og deres syn på rollerne og relationen mellem underviser og studerende.

I interviewene med underviserne har jeg også spurgt ind til deres forståelse af konteksten, både den fysiske og kulturelle kontekst, og hvordan deres tidligere erfaring påvirker deres didaktiske valg. Jeg har desuden spurgt ind til deres opfattelse af den organisatoriske kontekst, som sætter muligheder og begrænsninger for deres undervisning. Gennem disse interviews er det blevet tydeligt, at selvom underviseren tilsyneladende har den mest magtfulde rolle i læringsrummet, er de samtidig underlagt en række præmisser, som de ikke har indflydelse på.

I mine observationer har jeg haft fokus på undervisernes adfærd i relation til udførelsen af de konkrete læringsaktiviteter, eksempelvis faglige oplæg eller øvelser igangsat af underviseren. Jeg har sammenholdt dette med deres ytrede intentioner og med de studerendes deltagelsesform og udsagn for på den måde at tydeliggøre overensstemmelser og brudflader. Jeg har haft særligt fokus på deres sprogbrug, både verbalt og nonverbalt, og på deres brug af artefakter. Gennem disse observationer er det blevet tydeligt, at underviserens deltagelse i læringsrummet har afgørende betydning for de studerendes motivation og deltagelse, og at undervisere i nogle sammenhænge deltager på måder, der virker kontraproduktivt i forhold til deres didaktiske intentioner.
Det er desuden blevet tydeligt, at underviserrollen, ligesom studenterrollen, kan udfyldes på meget forskellige måder og med mange forskellige begrundelser.

Underviserne har en særlig vigtig og magtfuld position i læringsrummet i forhold til de andre deltagere (Dysthe, 2020, s. 172). Relationen mellem undervisere og studerende er en asymmetrisk magtrelation i kraft af deres roller (Thornquist: 2009 s. 31 ff). Underviseren har ikke suveræn magt, da relationen altid vil være en form for forhandling mellem underviseren og de studerende, men det ligger indlejret i den uddannelsesmæssige kultur, at underviseren har mest magt. Det kommer blandt andet til udtryk ved, at det er dem, der beslutter form og indhold i undervisningen. Det er også synligt i kommunikationen mellem undervisere og studerende, hvor studerende oftest kun taler, når de har fået ordet af underviseren. I mine observationer og interviews har jeg været

opmærksom på ytringer og handlinger, der viste, hvordan underviseren forvaltede den magt, de havde i kraft af deres position.

3.4 Aktivitet

Den sidste komponent i læringsrummet er aktivitet. I min undersøgelse undersøger jeg kun aktiviteter, der er igangsat med henblik på læring. Denne afgrænsning uddybes nedenfor. En sådan læringsaktivitet består af en række elementer, hvoraf nogle er observerbare i læringsrummet og andre kun kan belyses, hvis man ser efter det eller spørger ind til det. Det drejer sig om elementerne handlinger, indhold, rammesætning, formål og udbytte.

Som tidligere skrevet fokuserer jeg på aktiviteter, der er igangsat af underviserne som en del af kurset. Det er aktiviteter som mundtlige oplæg, plenumdialoger, individuel læsning, gruppearbejde osv. Der findes selvfølgelig aktiviteter i læringsrummet, der ikke er igangsat af underviseren, og som underviseren ikke er inddraget i (Nejst Jensen, 2005, s. 11). Det kan være aktiviteter, der er igangsat af studerende, for eksempel hvis nogle vælger at gå sammen til kantinen i pausen eller have samtaler i pauserne. Jeg har valgt at afgrænse mig fra den type aktiviteter, idet jeg udelukkende fokuserer på aktiviteter, der kan knyttes direkte til didaktiske intentioner jævnfør min problemformulering.

I min afgrænsning af hvilke typer aktiviteter, jeg inddrager i min undersøgelse, har jeg vægtet tre kendetegn, der skal være til stede samtidigt.

For det første skal måden deltagerne handler på danne et sammenhængende mønster i et afgrænset stykke tid. Mønsteret kan være simpelt og bestå af ensartede typer af handlinger, eksempelvis når underviseren holder et mundtligt oplæg, og de studerende lytter. Mønsteret kan også bestå af forskellige forbundne handlinger, eksempelvis når de studerende først udarbejder skriftligt materiale i grupper, og underviseren efterfølgende kommenterer på det skriftlige materiale i plenum.

For det andet skal der kunne argumenteres for, at dette handlingsmønster potentielt kan tjene et intenderet formål ift. læring. Det kan være et formål som underviseren har formuleret eksplicit, men det kan også være formål, man vil kunne udlede gennem observation af eller deltagelse i aktiviteten. Der kan være flere forskellige formål med

samme aktivitet, og det kan også forekomme, at deltagere ikke har samme forståelse for, hvilket formål en given aktivitet tjener.
For det tredje skal underviseren være involveret i igangsætningen, opretholdelsen og/eller opfølgningen på aktiviteten. Det kan altså være en aktivitet som underviseren har planlagt i forvejen, men det kan også være en aktivitet, der opstår, fordi studerende tager initiativ til det, forudsat at underviseren aktivt bidrager til at opretholde eller følge op på aktiviteten.

I det følgende vil jeg beskrive hver af de elementer, der indgår i en læringsaktivitet, nemlig *handling*, *indhold*, *formål*, *rammesætning* og *udbytte*.
Jeg præsenterer dem i denne rækkefølge, fordi det er den rækkefølge, de hyppigst er blevet synlige i mit empiriske arbejde: Jeg har observeret underviseres og studerendes handlinger samt det faglige indhold som handlingerne var centreret omkring. Gennem observation af handlinger og indhold har jeg kunne sammenfatte, hvordan aktiviteten var rammesat. På baggrund af observationer, interviews samt læsning af kursusbeskrivelser m.v. har jeg efterfølgende kunnet udlede, hvilke formål undervisere og studerende tillagde aktiviteten samt deres perspektiver på ønsket og reelt læringsudbytte.

3.4.1 Handlinger i aktiviteten

En læringsaktivitet består helt konkret af en række handlinger, der er klart observerbare. Det kan både være talehandlinger og bevægelser. De handlinger, jeg hyppigst har observeret, har været knyttet til at tale, lytte, læse og skrive. Nogle af de aktiviteter, jeg har observeret, har båret præg af hyppige skift med flere forskellige typer handlinger, eksempelvis interaktive øvelser, der har indeholdt flere faser og trin. Andre aktiviteter har været kendetegnet ved ganske få typer handlinger, der foregik over længere tid, eksempelvis et langt underviseroplæg uden variation af virkemidler. Jeg har undersøgt både underviseres og studerendes handlinger i de enkelte læringsaktiviteter.

3.4.2 Aktivitetens indhold

Læringsaktiviteten har et fagligt indhold eller emne, som handlingerne er knyttet til. Indholdet vil typisk vil være observerbart via de medierende redskaber, der indgår i aktiviteten, som for eksempel gennem de ord, der siges eller er skrevet i bøger eller på PowerPoint. Deltagerne kan i nogen grad have forskellige forståelser af indholdet; måske forstår de det på forskellige måder eller fokuserer på forskellige dele af det, ligesom de kan have forskellige holdninger og følelser knyttet til det, men der vil typisk være en vis enighed om, at det er det samme indhold, de beskæftiger sig med. I den undervisning jeg har observeret, har indholdselementet eksempelvis været tekstanalyse og argumentationsteori. Hvert af sådanne typer af indholdselementer indeholder en lang række underliggende faglige begreber, principper og pointer

3.4.3 Aktivitetens rammesætning

Som beskrevet har jeg afgrænset mit fokus til læringsaktiviteter, hvor underviseren er involveret i igangsætningen, opretholdelsen og/eller opfølgningen på aktiviteten. Undersøgelsen af denne rammesætning er typisk sket gennem observation af underviserens handlinger, eksempelvis observation af underviserens mundtlige eller skriftlige instruktion og observation af eventuelle justeringer eller ændringer, underviseren måtte foretage undervejs i aktiviteten. I tilfælde hvor det er studerende, der tager initiativ til en aktivitet, vil mit fokus være på underviserens respons på dette initiativ og hvordan vedkommende opretholder, følger op eller afslutter aktiviteten. Jeg har sammenholdt underviserens rammesætning med de formål han/hun har med læringsaktiviteten for at se, om rammesætningen understøtter eller modarbejder disse formål. Jeg har desuden sammenholdt rammesætningen med observationer af de studerendes handlinger for at undersøge, om de studerende deltager på måder, der er i overensstemmelse eller i modstrid med rammesætningen.

3.4.4 Aktivitetens formål

Læringsaktiviteter har desuden et eller flere formål. Disse formål er i modsætning til handlinger og indhold ikke nødvendigvis observerbare, og deltagerne kan også have meget forskellige opfattelser af formålet. Underviserne vil typisk have nogle didaktiske overvejelser om, hvilket læringsmæssigt formål en given aktivitet har. Dette kan have form af deciderede læringsmål for de studerendes læringsudbytte. Nogle af de undervisere jeg har observeret og interviewet har været ret eksplicitte og artikulerede omkring læringsmål i deres undervisning, men jeg har også observeret undervisning, hvor læringsmålene forekom mere uklare eller implicitte, fordi de ikke blev italesat af underviseren. Underviserne kan også have formål med de enkelte læringsaktiviteter, som ikke kun er rettet mod den faglige læring, men også er knyttet til de studerendes følelser, kultur eller deltagelsesformer. Det kan for eksempel være formål om at motivere eller aktivere de studerende. Undervisernes forståelse af formål er tæt knyttet til deres didaktiske intentioner, som udgør et centralt fokus i min undersøgelse. Jeg mener også, at de studerendes opfattelse af aktiviteternes formål er vigtig, da den har betydning for måden, de deltager på. Både underviseres og studerendes opfattelser af formål er i overvejende grad blevet undersøgt igennem interviews.

3.4.5 Udbytte af aktiviteten

Det sidste element, udbytte, henviser til det, som studerende reelt lærer gennem en given aktivitet. Didaktisk set er det ønskværdigt, hvis der i vid udstrækning er sammenfald mellem intenderet læringsudbytte og reelt læringsudbytte, men dette sker ikke nødvendigvis. De studerende kan lære det intenderede, de kan lære det helt eller delvist eller de kan misforstå det, hvilket kan betegnes som fejllæring. *"Fejllæring drejer sig om læring,*

der indholdsmæssigt ikke modsvarer det tilsigtede eller det, der er blevet formidlet." (Illeris, 2015, s. 166). Det kan også ske, at de lærer noget, der ikke har med undervisningen at gøre, eller at de ikke lærer noget overhovedet. Udover fagligt læringsudbytte kan de også opnå andre former for udbytte, eksempelvis ændringer i form af ændrede holdninger, motivation eller selvforståelse. Det er altså centralt at skelne mellem det intenderede og det reelle udbytte af en given læringsaktivitet.

Underviserens formål med en given læringsaktivitet vil typisk være knyttet til ønsket om, at de studerende opnår et intenderet læringsudbytte, og dette vil ofte, men ikke altid, være beslægtet med kursets formelle læringsmål, der er observerbare i kursusbeskrivelse og/eller studieordning. I danske kursusbeskrivelser og studieordninger er de beskrevet som læringsmål, der er opdelt i viden, færdigheder og kompetencer. I den undervisning, jeg har undersøgt, har underviserne eksempelvis haft som mål, at de studerende skulle tilegne sig viden om kvalitative metoder og udvikle færdigheder og kompetencer som eksempelvis at analysere forskelligt materiale og at sammenligne og diskutere forskellige metoder og begreber.
Underviserne kan også have formål for de studerendes udbytte, der ligger udover det, der beskrives i studieordningen. Dels vil der ofte, implicit eller eksplicit, være en række målsætninger med den enkelte aktivitet, der er mere detaljerede og specifikke end de mere generelle beskrivelser i studieordningen. Dels kan de også have ønsker om, at de studerende udvikler mere almene studiemæssige kompetencer, eller at de udvikler deres holdninger eller identitet. Nogle af de undervisere, jeg har interviewet, har ytret sådanne ønsker, eksempelvis ønsket om, at de studerende udviklede mere ejerskab for deres uddannelse, og ønsket om, at de studerende skulle ændre deres forståelse og praksis knyttet til forberedelse.
Underviseres og studerendes forståelse af formål er ikke nødvendigvis sammenfaldende. Gennem mit arbejde med det empiriske materiale er det blevet klart for mig, at der ikke nødvendigvis er sammenfald mellem de formål, underviserne havde med undervisningen, og de formål som de studerende havde. Eksempelvis har jeg talt med studerende, der deltog i undervisning udelukkende for bestå eksamen, hvilket kan ses som en brudflade i forhold underviserens intenderede formål, der handlede om udvikling af kompetencer og akademisk identitet. Undervisernes og de studerende have altså forskellige målsætninger for de studerendes udbytte.

Det kan være ganske vanskeligt at lave en fyldestgørende undersøgelse af studerendes reelle udbytte af læringsaktiviteter. I uddannelsesregi er formålet med eksamen at undersøge, om de studerende kan demonstrere viden, færdigheder og kompetencer, der svarer til kursets læringsmål. Eksamen kan derfor indikere noget om de studerendes faglige kunnen, men den ikke siger noget om, om den studerendes eksamenspræstation er et resultat af læringsudbytte af læringsaktiviteter i undervisningen, eller om den er resultat af læring opnået på anden vis. Når man skal anvende eksamener til at bedømme og

vurdere læringsudbytte, bør der være sammenhæng mellem hvad der bedømmes, og hvilke metoder der anvendes til at bedømme. Hvis undervisningens indhold og formål omhandler meget simpel viden eller simple afgrænsede færdigheder, kan læringsudbytte i princippet undersøges via simple kvantitative tests eller afprøvninger, hvilket vil skabe en vis validitet (Andersen & Tofteskov, 2016, s. 46). Hvis man skal bedømme viden og kompetencer knyttet til komplekse vidensformer på højt kognitivt niveau, kræver det dog langt mere tidskrævende og omfattende metoder, end hvis man skal bedømme mere simple vidensformer på lavt kognitivt niveau (Andersen & Tofteskov, 2016, s. 49). Det samme gør sig gældende i forskningsmæssige sammenhænge, hvor det netop er vanskeligt og tidskrævende at undersøge studerendes udbytte knyttet til komplekse vidensformer på højt kognitivt niveau.

Det ligger udenfor dette projekts rammer at lave en egentlig undersøgelse af de studerendes reelle udbytte af de læringsaktiviteter, der indgår i undersøgelsen. På humanistiske universitetskurser, som dem der indgår i min undersøgelse, er indholdet typisk meget sammensat, og de studerende skal lære ret komplekse færdigheder og kompetencer. Derfor ville det være en stor udfordring at finde en metode, der reelt kunne undersøge det, særligt hvis man, som jeg, arbejder med et undersøgelsesdesign, der indbefatter et stort antal studerende og en lang række læringsaktiviteter. Desuden vil det være svært eller umuligt at afdække, om de studerendes viden eller kompetencer var opstået udelukkende på baggrund af en given læringsaktivitet eller kursus, for ofte har de studerende i forskellig grad været i berøring med dele af indholdet eller beslægtede emner inden de starter på undervisningen. Således har de studerende, der deltager på et 2. semesterkursus i metode på RUC allerede stiftet bekendtskab med forskellige typer af metoder, blandt andet i de projekter, de har indgået i semesteret før. Deres forudsætninger forud for kurset er derfor meget forskellige hvad angår viden, færdigheder og kompetencer, og en undersøgelse af den enkelte studerendes reelle udbytte ville derfor være en ekstremt tidskrævende. Jeg afgrænser mig derfor fra at undersøge dette, men jeg inddrager i varierende grad de studerendes oplevede udbytte, når dette viser sig i brudflader og sammenhænge mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse i læringsrummet.

3.5 Læringsrummets komponenter: opsamling

Min begrebsmæssige ramme for undersøgelsen tager altså udgangspunkt i begrebet læringsrum, der rummer tre komponenter, der er gensidigt forbundne: Deltagerne, der henviser til positionerne som individerne i læringsrummet har, dvs. de studerende og underviserne.
Konteksten, der henviser til læringsrummets historiske, kulturelle, fysiske og organisatoriske dimensioner. Aktiviteter, der indbefatter elementerne handlinger, indhold, rammesætning, formål og udbytte. Disse nøglebegreber vil danne udgangspunkt for min undersøgelse af sammenhænge og brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelsesformer i kursusundervisningen.

Som nævnt vil jeg i min analyse anvende læringsrumsmodellen til at formidle, hvilke komponenter af læringsrummet min tekst omhandler. Når jeg fokuserer på en enkelt komponent, anvender jeg lup-ikonet til at formidle det specifikke fokus, og når jeg i min analyse fokuserer på underliggende opdelinger af en komponent, markerer jeg dette ved at markere med fed font og understregning. Dette er eksemplificeret i illustrationen til højre, hvor modellen formidler et fokus på formålet med en given aktivitet.

I et deltagerperspektiv er et enkelt læringsrum blot én del af en række læringsrum, man deltager i. Wengers begreb om læringsbaner kan bruges til at illustrere, at studerende (og undervisere) bevæger sig gennem forskellige læringsrum med hver deres praksis, muligheder og begrænsninger, og at de gennem deltagelse i disse forskellige læringsrum konstruerer læring og udvikler identitet (Wenger, 2004, s. 174).

En læringsbane kan anskues indenfor et kort tidsrum som en enkelt dag, eller over en længere periode som et semester, et uddannelsesforløb eller et liv. I løbet af en enkelt dag vil den enkelte studerende bevæge sig gennem en række forskellige læringsrum, der indebærer forskellige kontekstuelle dimensioner og forskellige deltagere og aktiviteter. I løbet af et liv bevæger den samme studerendes sig gennem en række forskellige grupperinger af læringsrum, eksempelvis en række af institutioner.

Når man producerer og behandler empirisk materiale gennem observation eller interviews, er det centralt at holde sig for øje, at materialet afspejler øjebliksbilleder i den enkelte studerendes eller undervisers læringsbane. Det, der går forud, og det der kommer efter, har betydning for individets forståelse og deltagelse, jævnfør den historiske kontekst. Individet ville have andre forståelser, udlægninger og handleformer, hvis de blev interviewet eller observeret i andre læringsrum på andre tidspunkter.
Jeg har valgt at fokusere mit empiriske blik på ét læringsrum frem for at følge deltagernes deltagerbaner på tværs. Det skaber både muligheder og begrænsninger for min produktion af empirisk materiale og for den viden, jeg kan producere. Det giver mig mulighed for at undersøge særlige kendetegn og mønstre, der går igen i denne type læringsrum på trods af de skiftende deltagere. Dermed kan jeg sige noget generelt om læringsrum under bestemte præmisser, hvilket er relevant for didaktisk teori og udvikling. Jeg afskærer mig samtidig fra at producere mere detaljeret empirisk materiale knyttet til det enkelte individs læringsbane på tværs af læringsrum. Den type viden kommer kun med i min undersøgelse i det omfang, deltagerne bringer det op i interviews eller under observation. Mit fokus på læringsaktiviteter i kursusundervisningens læringsrum skaber altså mulighed for visse typer forståelser og belysninger, men afskærer mig fra andre. Dette vil jeg diskutere videre i kapitel 5 om mine metodiske valg.

4. Kontekst for undersøgelsen

Som tidligere nævnt er de læringsrum, jeg undersøger, placeret på første år af den humanistiske bacheloruddannelse (Hum. Bach.) på Roskilde Universitet. For at kunne forstå og diskutere disse læringsrum er det relevant at inddrage den historiske dimension af konteksten, idet universitetets profil, uddannelsernes organisering og universitetets fysiske rammer er udtryk for beslutninger og begivenheder knyttet til universitets historie.

I afsnit 4.1 vil jeg kort at skitsere universitetets opståen i Danmark og desuden referere centrale ideer fra den humboldtske tradition, idet de stadig præger rammerne for universiteterne i dag.
Dernæst vil jeg i afsnit 4.2 beskrive danske universiteters udvikling fra eliteuniversiteter til masseuniversiteter.
I afsnit 4.3 vil jeg beskrive rammerne for etableringen af RUC samt de pædagogiske principper, der fortsat er grundlæggende i universitetets uddannelser.
Derefter vil jeg i 4.4. forklare, hvordan RUC har udviklet sig hen mod det universitet, det er i dag, og forklare de kendetegn, der er karakteristiske for dets uddannelser.
Afslutningsvist vil jeg i 4.5 tydeliggøre forskellen mellem de to undervisningsformater, kursusundervisning og problemorienteret projektarbejde, samt diskutere dette i et sociokulturelt perspektiv.

Jeg har valgt nogle klare afgrænsninger i beskrivelsen af den historiske dimension af konteksten. Der har gennem tiden været mange politiske og pædagogiske problemstillinger og diskussioner knyttet til etableringen og udviklingen af RUC, og RUC er på forskellig vis blevet knyttet til politiske værdier, strømninger og diskussioner både i medierne, i pædagogisk litteratur og internt på RUC. Dette skyldes dels at universitetet blev grundlagt i en tidsperiode, der politisk og samfundsmæssigt var en brydningstid, og at etableringen af RUC på flere måder var, og er, et opgør med de eksisterende traditioner indenfor universitetsverdenen (Hansen, 1997, s. 70). Jeg har i det følgende navigeret udenom flere af disse diskussioner for kun at fokusere på historiske begivenheder og pædagogiske begreber, der har direkte relevans for min undersøgelse. Jeg har desuden i vid udstrækning undgået at nævne specifikke personer, der har haft betydning for RUCs opståen og udvikling, primært fordi det ikke er direkte relevant for min undersøgelse, men også fordi der har været mange engagerede mennesker involveret i etableringen og udviklingen af Roskilde Universitet. Det ville være umuligt at lave en retfærdig skelnen af, hvem der har betydet nok til at skulle nævnes, og hvem der ikke har. Ingen nævnt, ingen glemt.

4.1 Universiteternes opståen og udvikling mod eliteuniversitet

De første europæiske universiteter opstod i 1100-tallet, og Danmark fik sit første universitet, Københavns Universitet, i 1479. Universitetet var på daværende tidspunkt ikke orienteret omkring forskning, idet fokus var på reproduktion og formidling af eksisterende viden fra universitetets undervisere til de studerende. Universitetet var forbeholdt en ganske lille del af befolkningen (Humboldt, 2007).
Universitetet var underlagt kirkelig autoritet, men havde en høj grad af autonomi, hvilket var typisk for universiteter på den tid. I forbindelse med reformationen overtog staten tilsynet med universitetet, men universitetet havde dog stadig udbredt selvbestemmelse, og fra 1563 blev ansvaret for universitets styre varetaget af et konsistorium, der bestod af rektor, dekaner og faste lærere. I 1674 blev den første kandidatgrad introduceret, og i løbet af 1700-tallet opstod de første reelle eksamener (Andersen & Heilesen, 2015, s. 4).

En afgørende forandring opstod i forlængelse af Wilhelm von Humboldts indflydelsesrige arbejde, som blev udviklet i forbindelse med en reform af Tysklands universitetssystem, der blev iværksat i 1809. Med Humboldt blev begrebet *dannelse* introduceret, og nye tanker vandt frem. Universitetet skulle bidrage til udviklingen af *kritiske frie individer* og skulle ikke længere blot formidle eksisterende viden, men i stedet behandle videnskab som noget ufærdigt, der skulle undersøges og udvikles. Herved blev der sat fokus på forskning.
Humboldt introducerede i forlængelse af dette en helt ny måde at se på forholdet mellem underviser og studerende, idet undervisereren ikke bare skulle videregive information til den studerende. I stedet skulle undervisere og studerende arbejde sammen om forskningen. *"Forholdet mellem underviser og studerende bliver derved i bund og grund et andet end hidtil. Den første er ikke for den sidstnævnte, men begge for videnskaben."* (Humboldt, 2007 s. 89). Dette var en grundlæggende anderledes måde at anskue undervisning og forholdet mellem undervisere og studerende. Ifølge Humboldt ville seminarer være den optimale undervisningsform, idet de kunne sætte rammen for, at studerende og lærere sammen kunne undersøge og diskutere forskningsspørgsmål. Uddannelse og forskning skulle dermed ikke ses som separate størrelser, men som en enhed, hvor delene gensidigt kunne befrugte hinanden. Netop dette adskilte, ifølge Humboldt, universiteterne fra andre skoler og uddannelser (Humboldt, 2007, s. 89, Andersen 2015). Humboldt argumenterede desuden for at, statens styring af universitet skulle minimeres. (Humboldt, 2007 s. 90, Nielsen, 2007, s. 85).

Humboldts tankegods fik enorm indflydelse på universiteternes udvikling efterfølgende, og den humboldtske tradition kan stadig ses i moderne universiteter i Danmark. Konkret står der i universitetsloven § 2:

Universitetet har til opgave at drive forskning og give forskningsbaseret uddannelse indtil højeste internationale niveau inden for sine fagområder. Universitetet skal sikre et ligeværdigt samspil mellem forskning og uddannelse, foretage en løbende strategisk udvælgelse, prioritering og udvikling af sine forsknings- og uddannelsesmæssige fagområder og udbrede kendskab til videnskabens metoder og resultater.

(Retsinformation, 2020)

Københavns Universitet var frem til 1829 Danmarks eneste universitet, hvor Den Polytekniske Læreanstalt blev etableret[1]. I 1856 blev Danmarks Lærerhøjskole[2] samt Kongelige Veterinær og Landbohøjskole oprettet. I 1917 blev Handelshøjskolen[3] etableret og i 1928 kom Aarhus universitet[4] til.

4.2 Fra eliteuniversitet til masseuniversitet

Indtil 1950'erne var det fortsat kun en mindre del af den danske befolkning der var tilknyttet universiteterne, og en universitetsuddannelse var typisk forbeholdt eliten. Dette billede begyndte dog at ændre sig og op gennem 50'erne, 60'erne og 70'erne, hvor antallet af danske universitetsstuderende steg markant, eksempelvis var antallet af universitetsstuderende i 1958 ca. 7.700, og dette tal var i 1965 steget til 22.800 (Hansen & Jespersen, 2009, s. 229). Samme tendens sås i hele Europa. Eftersom der i stigende grad var behov for uddannet arbejdskraft, blev universiteterne gradvist gjort mere og mere tilgængelige for den brede befolkning (Christiansen et al., 2013, s. 21). I 1966 blev Odense Universitet[5] grundlagt, og Københavns Universitet øgede sit optag af studerende, men der var dog fortsat behov for flere universitetspladser på grund af den øgede tilstrømning af studerende (E. Hansen, 1997a, s. 35, Andersen & Heilesen, 2015, s. 4).

I 1960'erne var Danmark præget af store forandringer. Samfundet gik fra at være orienteret mod landbrug til i højere grad at være orienteret mod industri og service, og med en økonomisk højkonjunktur blev mange nye offentlige institutioner etableret, også indenfor skole og uddannelse. Mange flere unge kom i på gymnasiet, hvilket skabte en langt større tilgang til universiteterne. Dette blev forstærket af, at de store årgange fra

[1] Den Polytekniske Læreanstalt kom senere til at hedde Danmarks Tekniske Universitet.

[2] Danmarks Lærerhøjskole blev i 2000 til en del Danmarks Pædagogiske Universitet, og er siden blevet institut på Århus Universitet.

[3] Handelshøjskolen hedder i dag Copenhagen Business School (CBS)

[4] Universitet hed de første år Universitetsundervisningen i Jylland, men skiftede i 1933 navn til Aarhus Universitet.

[5] Odense Universitet blev senere blev sammenlagt med Sydjysk Universitetscenter og Handelshøjskole Syd/Ingeniørhøjskole Syd under det nuværende navn Syddansk Universitet.

efterkrigstiden var nået den alder, hvor optagelse på videregående uddannelser var relevant.
Værdier som lighed, frihed og forandring prægede politikken, også på det uddannelsespolitiske niveau. Et centralt mål for datidens universitetspolitik var, at alle unge skulle have mulighed for at tage en uddannelse, og at adgang til uddannelse ikke skulle være begrænset af den enkeltes kulturelle, økonomiske eller geografiske baggrund. I forlængelse af det skulle universiteterne ikke kun være knyttet til de største byer, men spredes mere ud i landet. Samtidig blev det fremhævet, at uddannelser skulle imødekomme de nye krav, der var på arbejdsmarkedet.
Dette krævede en nytænkning af de traditionelle undervisningsformer, således at universitetsundervisning i højere grad skulle relateres til samfundet (Hansen 1997 s. 29ff).

Fra flere sider var der et ønske om, at der skulle ske ændringer i måden, hvorpå universiteter blev drevet. Dels var der ønsker om mere effektive uddannelser, der hurtigere kunne få de mange unge igennem deres universitetsuddannelser (E. Hansen, 1997a).
Politikere fra alle partier argumenterede for, at der var behov for flere universiteter i Danmark, og at universitetsverdenen skulle nytænkes. Der blev blandt andet argumenteret for, at tværfaglig forskning og uddannelse var nødvendigt for at kunne undersøge og belyse den kompleksiset, der kendetegnede samfundsmæssige og sociale problemer (A. S. Andersen & Kjeldsen, 2015 s. 18). I 1969 lød det eksempelvis fra socialdemokratiet, at *"Vi ønsker, at det nuværende forældede universitet ophører at eksistere…"* og fra det konservative lød det at *"… stivhed, traditionsbundethed og næsten uoverstigeligt snævre faggrænser må høre fortiden til og må nedbrydes jo før jo hellere..."* (Hansen, 1997 s.47).

Den indre struktur på universiteterne havde også ændret sig, så der var flere forskellige undervisende personalegrupper, bl.a. lektorer og adjunkter, og disse havde en forventning om at blive inddraget i universitets beslutningsprocesser.

Mange steder i Europa var der markante forandringsprocesser i universitetsverdenen, og flere steder var der politiske demonstrationer og aktioner, der udsprang af aktive studenterbevægelser, eksempelvis i Berlin og Paris i 1968. Også i Danmark lavede studerende aktioner og demonstrationer mod "professorvældet", og de studerende var en markant og synlig gruppe i samfundet. Studenterbevægelsen fik en stigende grad af indflydelse på tidens debatter og beslutningsprocesser (Christiansen, Harboe, Horst, Krogh, & Sarauw, 2013, s. 20; Hansen, 1997b, s. 36). Danske Studerendes Fællesråd (DSF) var en af de centrale stemmer i debatten, og de argumenterede for, at nye arbejdsformer skulle tages i brug på universiteterne. I 1970 præsenterede de en række pædagogiske principper, der tog udgangspunkt i bl.a. problemorientering, gruppearbejde, selvstyre og samfundsmæssig relevans. Disse principper kom to år senere til at danne grundlaget for RUCs basisuddannelser (Hansen 1997 s. 43).

Tiden var på mange områder præget af reformtendenser, og det påvirkede også universitetspolitikken. Det blev tydeligt, at der var behov for en reform af universitetssektoren (Christiansen et al., 2013). Universitetsstyrelsesloven fra maj 1970 blev resultatet af flere års ønske om iværksættelse af administrative reformer, der forandrede rammerne for universiteterne på flere områder. Med styrelsesloven blev indflydelse og kompetence decentraliseret og henlagt til styrende organer på institut, fakultets- og universitetsniveau. Disse blev oftest sammensat af 50% videnskabeligt personale, 25% teknisk og administrativt personale og 25% studerende. Universitetsstyrelsesloven gav dermed markant mere indflydelse til de studerende, der nu også skulle være repræsenteret i studienævn, hvor de udgjorde 50% af medlemmerne (Hansen, 1997, s. 40).

4.3 Etableringen af RUC

I juni 1970 besluttede Folketinget at oprette et universitetscenter. Dette skulle dels realisere idealerne om samfundsmæssige værdier som lighed og menneskeværd, dels udfylde krav om udvikling af samfundsrelevante færdigheder hos de studerende, og samtidig skulle det give mulighed for, at den enkelte studerende selv kunne vælge emner og dermed forme sin egen uddannelse (Hansen, 1997, s 48). Diskussionerne knyttet til etableringen af det nye universitetscenter var intense og konfliktfyldte. De kredsede om mangeartede emner såsom formålet med universiteterne, samfundsværdier, økonomi, arkitektur og pædagogik. Et centralt stridspunkt var centerets geografiske beliggenhed. Det blev argumenteret, at centeret skulle placeres i Aalborg for at sikre en spredning af uddannelser. Samtidig var der dog behov for, at det nye center skulle aflaste Københavns Universitet der på det tidspunkt var overfyldt, hvilket var et argument for at placere centeret i Roskilde. Der endte centeret, og det fik navnet RUC, hvilket stod for Roskilde Universitets Center. Senere besluttedes det, at der også skulle etableres et universitetscenter i Aalborg.

4.3.1 Organiseringen af uddannelserne

RUC blev organiseret med tre basisuddannelser indenfor hvert sit hovedområde: det naturvidenskabelige, det samfundsvidenskabelige og det humanistiske. Basisuddannelserne var toårige og skulle danne et solidt tværfagligt grundlag for de studerende, der efterfølgende kunne specialisere sig på de efterfølgende to- eller fireårige overbygningsuddannelser, hvor de valgte to faglige retninger at specialisere sig i (Andersen & Heilesen, 2015 s. 80).

Den primære læringsaktivitet skulle være problemorienteret projektarbejde, hvor de studerende gruppevis undersøgte selvvalgte problemstillinger ved hjælp af videnskabelige teorier og metoder. Projektarbejdet skulle være den primære aktivitet gennem hele uddannelsen, hvorved de studerende fra første færd skulle involveres i samfundsrelevante forskningsaktiviteter, som de selv havde været med til at definere (Hansen, 1997b, s. 60).

Denne organisering af uddannelser brød markant med datidens uddannelser og undervisningsformer, der typisk havde karakter af forelæsninger eller seminarer, hvor underviserne definerede form og indhold, og også ofte havde den primære taletid. På RUC skulle underviserne i stedet fungere som vejledere for de studerendes projekter.

Bruddet med den traditionelle universitetstænkning blev yderlige forstærket af den stærke betoning af det tværfaglige element. Det skulle være problemstillingen og ikke fagtraditionen, der bestemte, hvilke teorier og metoder et projekt skulle indeholde. Børge Klemmensen, der var de studerendes repræsentant i interimstyret[6] og efterfølgende blev lektor på RUC, beskrev det sidenhen således: *"Kernen i opgøret var et brud med de etablerede sandheder om, at verden kun kan forstås af og gennem discipliner."* (Klemmensen 1997, s.39). Citatet fra Klemmensen afspejler en kritik af fagspecialisering, der på det tidspunkt blev set som et stigende problem både videnskabeligt og samfundsmæssigt. Et resultat af specialiseringen var, at de enkelte faglige discipliner havde udviklet deres egne teorier og metoder, og det gjorde det vanskeligt at skabe sammenhængende syntetiserende forklaringer på tværs af faggrænser. Det blev også svært at handle politisk på baggrund af forskningsresultater, når de kun vedrørte enkeltstående aspekter af den komplekse virkelighed. Desuden gjorde den høje grad af specialisering det vanskeligt at få et samlet overblik over samfundsudviklingen. Der blev argumenteret for, at disse problemer kunne løses med tværfaglighed.

Det tværfaglige projektarbejde gav mulighed for, at de studerende kunne beskæftige sig med forskellige faglige emner og samfundsmæssige problemer og arbejde med dem på videnskabelig vis. Derigennem kunne de erhverve sig forskningsmæssige og erhvervsrettede færdigheder, herunder også færdigheder knyttet til planlægning og samarbejde. Man mente desuden, at den høje grad af selvbestemmelse ville skabe et stort engagement, hvilket kunne imødekomme et politisk ønske om, at de studerende gjorde sig hurtigere færdige med studierne, der dermed blev mere tidseffektive (Hansen 1997 s. 60ff).

---

[6] Interimstyret var RUC midlertidige styre i etableringsfasen. Interimstyret bestod af RUC rektor samt en lærerrepræsentant for hver af de tre faglige hovedområder, en repræsentant fra biblioteket og en repræsentant fra de studerende.

Måden uddannelserne blev planlagt og organiseret på var på mange måder et modsvar til de mere traditionsbundne uddannelsesformer:

"Det radikale alternativ var problemorienteringen af studierne, organiseret i projektform, gennemført af de studerende i grupper og afgørende indholdsbestemt i samspillet mellem studentergruppen og vejledere inden for rammerne af et "hus", og med en eksamen, der havde gruppens projektrapport som grundlag." (Klemmensen, 1997, s. 37).

Det "Hus" som Klemmensen nævner, refererer til en organisering, der både har et pædagogisk, et organisatorisk og et arkitektonisk aspekt. De studerende fra hver basisuddannelse blev inddelt i større grupper, der var tilknyttet en fysisk bygning: et "hus". Hvert hus rummede et større teorirum, mindre grupperum, kontorer til underviserne og sekretærer, tekøkken og samlingslokale, og det dannede således ramme for de studerendes forskelligartede læringsaktiviteter (Hansen, 1997b, s. 65). Dengang blev antallet af studerende i hvert hus sat til 63 (Klemmensen 1997, s. 48). Hvert semester etablerede de studerende sig i mindre projektgrupper med medstuderende fra samme hus. Hver gruppe arbejdede sammen om et problemorienteret projekt gennem hele semesteret, og gruppen fik tilknyttet en fast vejleder blandt de undervisere, der var tilknyttet huset. Underviseren havde sit kontor i huset, så hans/hendes forskningsaktiviteter og de studerendes projektarbejde foregik i samme fysiske ramme. Derved kunne både de fysiske bygninger og den organisatoriske placering af studerende og undervisere rammesætte et læringsrum, der understøttede den pædagogiske tænkning på de nye uddannelser.

På den humanistiske og den samfundsvidenskabelige basisuddannelse var projektarbejdet den dominerende arbejdsform. Traditionelt skulle undervisningsformater som forelæsninger kun udgøre en ganske lille del af undervisningen[7] (Hansen 1997, s. 67), men der kunne tilbydes ad-hoc kurser i forbindelse med de enkelte projekter, således at en underviser underviste i et specifikt emne, der var relevant for en eller flere grupper i netop deres projektarbejde. Selvom det var underviseren, der besluttede, hvordan formidling i ad-hoc kurserne skulle foregå, var hele organiseringen i stor kontrast til de traditionelle universiteter, hvor studieordninger og undervisere på forhånd fastlagde det faglige indhold. Et ad-hoc kursus opstod på baggrund af de studerendes selvvalgte problemstillinger (Hansen 1997 s.67).

Relationen mellem undervisere og studerende på RUC stod i stor kontrast til det traditionelle hierarkiske forhold mellem underviser og studerende, og det skabte nye roller for begge parter. På RUC skulle de studerendes rolle være præget af

[7] På den naturvidenskabelige basisuddannelse var organiseringen lidt anderledes, blandt andet skulle kursusundervisning udgøre halvdelen af studieaktiviteterne og projektgrupperne var større og tilknyttet laboratorier.

selvstændighed, ansvarlighed, samarbejde og kritisk stillingtagen, og underviseren skulle fungere som konsulent og samarbejdspartner. Denne rollefordeling var anderledes end på andre universiteter, og det var markant anderledes end hvad de studerende var vant til fra gymnasiet (Hansen 1994 s. 96).

Også eksamensformerne skulle være anderledes end på de traditionelle uddannelsesinstitutioner. Der blev lagt vægt på løbende interne evalueringer, hvor studerende gav hinanden gensidig formativ feedback undervejs i projektforløbet (Hansen, 1997, s. 69ff, Illeris 1974, s. 201ff). Disse evalueringer havde læring og udvikling som formål, fremfor bedømmelse og kontrol. Eksterne eksamener skulle minimeres[8], og når de var nødvendige, skulle de indebære dialog, der tog udgangspunkt i det langstrakte projektarbejde samt den projektrapport, der var det typiske produkt af projektarbejdet (Illeris 1974, s. 149).

Selvom de pædagogiske tanker på mange måder var nyskabende og eksperimentelle, kan man argumentere for, at flere af elementerne ligger i forlængelse af Humboldts idealer om, at forskning og uddannelse ikke skal være adskilte, men derimod skal berige hinanden. Humboldt argumenterede ligeledes for, at relationen mellem underviser og studerende skulle være baseret på samarbejde fremfor ensidig formidling fra underviser til studerende, og at de sammen skulle forholde sig undersøgende til viden og videnskab (Humboldt, 2007, s 89, Hansen, 1997, s. 75). Det tværfaglige, samfundsorienterede og gruppebaserede var dog aldeles nytænkende i universitetsverdenen på daværende tidspunkt.

I september 1972 startede de første studerende på RUC. 296 på den humanistiske basisuddannelse, 242 på den samfundsvidenskabelige basisuddannelse og 127 på den naturvidenskabelige basisuddannelse (Hansen, 1997c, s. 324).

4.3.2 Fra RUC 1972 til Roskilde Universitet 2020

Der er sket mange forandringer siden de første studerende startede på RUC. RUC har fra starten været et politisk stridspunkt, hvilket sandsynligvis har givet andre typer udfordringer end ved etableringen af mere traditionelle uddannelsesinstitutioner. Udover diskussioner af universitetets politiske ståsted er universitetet blevet kritiseret for at være dyrt og ineffektivt, og det er blevet fremsat, at de studerende ikke lavede særligt meget på studierne. Ledelse, undervisere og studerende har løbende taget til genmæle i pressen og i politiske debatter (Hansen, 1997, s. 85). Gennem årene har flere politiske partier

[8] Ved etableringen af universitetet var der ikke deciderede eksamener, men de blev senere indført, dog i anderledes og mere begrænset form end på andre universiteter (Andersen & Heilesen, 2015 s. 28)

forsøgt at lukke universitetet, og der har været mange interne og eksterne diskussioner og forandringsprocesser.

I årenes løb er der sket mange forandringer i måden universitetet har været organiseret og drevet, men mange af de centrale principper gennemtrænger fortsat måden, universitetet fungerer på.
Studieretningerne på de første år af uddannelserne er stadig inddelt i det humanistiske, det samfundsvidenskabelige og det naturvidenskabelige hovedområde, og i 2008 blev et fjerde område etableret: det humanistisk-teknologiske hovedområde, som kombinerer tekniske fag med humaniora. Disse fire områder repræsenterer hver deres bacheloruddannelse og bygger på principperne om problemorientering, tværfaglighed og deltagerstyring (Blomhøj, Enevoldsen, Haldrup, & Nielsen, 2015, s. 79).

Det problemorienterede projektarbejde bruges stadig som undervisningsform gennem hele uddannelsen, og det er stadig en væsentlig del af universitets profil udadtil. Eksempelvis står der på introsiden til universitetets bacheloruddannelser:

"Det særlige ved bacheloruddannelsen på Roskilde Universitet. Du bliver problemløser: Bæredygtige løsninger på fremtidens store udfordringer kan ikke løses med én faglighed alene. Derfor er alle vores uddannelser tværfaglige…" og videre *"For at løse et problem skal du lære at stille de rigtige spørgsmål. Det lærer du gennem projektarbejde. Her arbejder du dybt og udforskende med en problemstilling, du og din gruppe selv vælger. Undervejs bliver I vejledt af en af vores dygtige forskere…"* (Roskilde Universitet, 2017).

Som det fremgår vægter universitetet stadig det tværfaglige element. De første to år skal de studerende arbejde indenfor det tværfaglige hovedområde, som de går på. Senere i uddannelsen kan de studerende specialisere sig ud fra en højere grad af valgfrihed, hvor de skal vælge to primære fag. Her kan de vælge studieretninger, der afspejler traditionelle fagligheder som historie eller psykologi, og der findes også mere nyudviklede retninger, der går på tværs af faggrænser[9] (H. L. Andersen, 2015, s. 108). Det tværfaglige element er fortsat en del af kandidatuddannelserne[10].
De studerende er i de første år stadig inddelt i huse, hvor de arbejder på selvvalgte projekter i grupper med andre studerende fra samme hus, og der er fortsat et vist antal

[9] Et eksempel på dette er studeretningen Plan, By og Proces, der rummer fagligheder fra af geografi, sociologi m.m.
[10] I 2020 blev der på RUC startet en proces, der skal udmønte sig i en kandidatreform. På afleveringstidspunktet for denne afhandling, var der ingen klarhed over hvilke ændringer reformen ville føre med sig. Afhandlingens beskrivelse af uddannelserne baserer sig derfor på uddannelserne som de ser ud i perioden for empiriproduktion og på afleveringstidspunktet.

vejledere knyttet til hvert hus, omend denne organisering er mindre fast end den var tidligere.

Universitetet er vokset, så antallet af studerende nu er cirka 8.000 (Roskilde Universitet, 2020b), og der er løbende blevet etableret nye bygninger. Der er desuden sket store forandringer som konsekvens af ændringer i de samfundsmæssige, uddannelsespolitiske og økonomiske rammer.

4.3.3 Politik, internationalisering og ændrede økonomiske rammer

Vægtningen mellem projektarbejde og kurser er et af de områder, der har forandret sig som følge af eksterne politiske beslutninger og påbud. Tidligere skulle projektarbejdet fylde mindst 50 % af de studerendes samlede tid på studierne og måtte gerne fylde mere. I midten af 1980'erne blev det påbudt fra politisk side, at minimum 50% af undervisningsaktiviteterne på de første år skulle være kurser. Projektarbejdet skulle altså for fremtiden fylde mindre, og måtte ikke længere fylde mere end kurserne (Andersen, 2015, s. 73; Hansen, 1997, s. 315).
Sammenhængen mellem kurser og projektarbejde har løbende været til diskussion internt på RUC, og den påbudte prioritering af kursusundervisning blev af flere set som uhensigtsmæssigt for RUC's uddannelser, eksempelvis skriver Illeris i 1997 at *"… betydelige dele af de alt for knappe ressourcer anvendes til forelæsninger, kursusundervisning og lignende, som de studerende ikke prioriterer og derfor heller ikke får ret meget ud af."* (Knud Illeris, 1997, s. 186).

Bolognaprocessen, der blev startet i 1999, har haft stor indflydelse på udviklingen af de danske universiteter og dermed også på RUC. Hensigten med Bolognaprocessen var at skabe en fælles europæisk forståelsesramme, så universitetsuddannelser, karakterer m.v. kunne sammenlignes på tværs af lande. Et centralt formål var at skabe mulighed for mobilitet, så studerende og forskere lettere kunne bevæge sig på tværs af landegrænser i forbindelse med uddannelse og forskning, og dette krævede en reducering af forskellighed mellem de forskellige universiteter (Christiansen, Harboe, Horst, Krogh, & Sarauw, 2013, s. 17).
Bolognaprocessen har blandt andet medført, at alle universitetsuddannelserne nu er organiseret i en fælles gradsstruktur med en treårig bachelor, en toårig kandidatuddannelse og en treårig ph.d., og det gælder således også uddannelserne på RUC (A. S. Andersen, 2015, s. 75).
Bolognaprocessen har desuden medført indføringen af Meritsystemet European Credit Transfer System (ECTS), der er udviklet som et redskab til at kommunikere, hvor tidsmæssigt arbejdskrævende et kursus vurderes til at være. Et ECTS-point svarer til ca. 27.5 arbejdstimer, og 30 ECTS-point skal afspejle et helt semesters timemæssige arbejdsindsats. På RUC har konsekvensen været, at et semesters projektarbejde er berammet til 15 ECTS-point, og semesterets kurser samlet set er berammet til 15 ECTS-

point. Systemet lægger ikke op til, at studerende selv skal prioritere nogle studieelementer højere end andre og prioritere deres arbejdsbyrde derefter. Med den nuværende organisering er der altså en lavere grad af deltagerstyring i uddannelsen som helhed, end dengang omfang og indhold i kurser blev rammesat ud fra de studerendes ønsker og behov.

Der er kommet flere andre ændringer på baggrund af politiske beslutninger og internationale samarbejder. Det danske karaktersystem er ændret til en 7-trinsskala, så den lettere kan sammenlignes med karakterer i de øvrige lande, og der er regler for arbejdet med kvalitetssikring og med beskrivelser af uddannelser og uddannelsesbeviser, så de er nemmere at sammenligne på tværs af lande og institutionsgrænser (A. S. Andersen, 2015, s. 61). Disse forandringer, med henblik på at gøre uddannelser mere ens, er funderet i et andet idegrundlag, end hvad der oprindeligt var fundamentet for RUC. De er desuden pålagt oppefra, hvilket også er i kontrast til de oprindelige idealer om demokratiske beslutningsprocesser på RUC.

Gennem årene er rammerne for demokratiske beslutningsprocesser også blevet ændret af nationalpolitiske grunde, idet der er blevet gennemført markante ændringer og reformer i den danske universitetsverden. Ansattes og studerendes indflydelse er blevet mindsket, og ledelsesstrukturen er ændret, så der nu er bestyrelser med flertal af eksterne medlemmer. Ledere bliver nu ansat af en bestyrelse i modsætning til tidligere, hvor de blev valgt internt på universitetet. Der er desuden blevet indført regler om akkreditering, og der er blevet sat loft over de studerendes gennemførselstid m.m.

De ressourcemæssige rammer for uddannelserne er markant anderledes nu end ved etableringen af universitetet. Der er nu ca. 100-110 studerende tilknyttet hvert hus, men antallet af tilknyttede vejledere er uændret. Det betyder, at der er dobbelt så mange undervisere pr. studerende som der var tidligere, hvilket sætter helt anderledes rammer for vejledning og undervisning. Af samme årsag er der skåret ned på de løbende evalueringer, hvor studerende og vejledere giver opponent feedback. Mange af de fysiske huse er dimensioneret efter de tidligere normer, så i en del huse er der reelt ikke siddepladser til alle husets studerende samtidig[11]. Det fysiske læringsrum kan dermed ikke have en lige så understøttende funktion som tidligere. Underviserne, der tidligere havde deres kontorer i husene, har fået tildelt kontorer på institutterne, der er ansvarlige for overbygningsuddannelserne. Husene er derved ikke længere så stærke lærings- og

[11] Flere steder afprøves i disse år forskellige modeller til at udnytte pladsen bedre, eksempelvis på SAMBACH, hvor huse, der tidligere havde 1. års studerende og 2. års studerende i eget "hus" på hver sin etage i samme bygning, nu opløser det fysiske skel, så alle de studerende kan bruge faciliteterne på begge etager (Blomhøj, Enevoldsen, Haldrup, & Nielsen, 2015, s. 104).

forskningsfællesskaber, og det er blevet mere almindeligt at bruge skiftende medarbejdere og eksterne lektorer som vejledere i husene (A. S. Andersen, 2015, s. 75).

I 2008 skiftede universitetet navn, så det nu hedder Roskilde Universitet. I daglig tale bruges betegnelsen RUC dog fortsat i mange sammenhænge, og man finder fortsat universitet på internettet via ruc.dk.

I 2010-2012 startede en reformering af de humanistiske bacheloruddannelser, der har udgjort den organisatoriske ramme for uddannelserne i den periode, hvor jeg har lavet denne undersøgelse. Jeg vil i det følgende primært fokusere på den humanistiske bacheloruddannelse, da det er her, jeg har produceret min empiriske data.

4.4 Nuværende studiestuktur for den Humanistiske Bacheloruddannelse

Den Humanistiske Bacheloruddannelse starter med en tværfaglig basisdel, hvor hvert semester indebærer deltagelse i et problemorienteret gruppeprojekt, der repræsenterer 15 ECTS-point og deltagelse i tre kurser, der hver repræsenterer 5 ECTS-point. Det betyder, at kurser og projektarbejder er normeret til at tage lige meget af de studerendes studietid, og at studiet repræsenterer et fuldtidsstudie (Studieordning for Den Humanistiske Bacheloruddannelse, 2018).

De humanistiske fag på RUC strækker sig ud over en bred pallette af faglige områder. Der er klassiske fag som historie og dansk, og også nyudviklede fag som *Performance Design* eller *Kultur- og sprogmødestudier*. På det første år er de humanistiske fag organiseret i fire faglige dimensioner: Videnskab & filosofi, Tekst & Tegn, Subjektivitet & Læring samt Historie (Blomhøj m.fl., 2015, s. 88). Disse dimensioner repræsenterer ikke monofaglige områder, men områder indenfor humaniora med beslægtede faglige discipliner, der peger hen mod et udsnit af de specialiseringer, som de studerende kan vælge senere i deres uddannelsesforløb. Eksempelvis dækker dimensionen Tekst & Tegn over discipliner som kommunikation, lingvistik, journalistik, litteraturvidenskab m.m. (Roskilde Universitet, 2018, s. 15)

Projektarbejde: I starten af hvert semester danner de studerende projektgrupper internt i det hus, de er tilknyttet. Hver projektgruppe består af ca. 3-8 studerende, der i vid udstrækning er selvorganiseret. Gruppearbejdet forløber over hele semesteret med løbende vejledning af en fast tilknyttet underviser. Projektarbejdet munder ud i en projektrapport skrevet af gruppen og en efterfølgende mundtlig gruppeeksamen. I løbet af de fire første semestre skal de studerende skrive projekter indenfor de fire faglige dimensioner nævnt ovenfor. Et projekt kan godt dække mere end en dimension, og hver

studerende skal berøre hver dimension i mindst ét projekt i løbet af de første fire semestre. Når de når til femte og sjette semester, skal de skrive projekter indenfor de to fag de vælger som bachelorfag.

Kurser: På hvert semester skal den studerende deltage i tre kurser af 5 ECTS-point. Kurserne afvikles typisk indenfor semesterets første tre måneder. På hvert af de første to semestre skal alle studerende deltage i to dimensionskurser og et progressionskursus. På de efterfølgende semestre er de fleste kurser valgfrie med undtagelse af to progressionskurser, der er placeret på henholdsvis 3. og 6. semester.

Hvert dimensionskursus er en indføring i én af de fire dimensioner, og de afsluttes med en individuel prøve: et skriftligt essay. Hensigten er, at disse kurser skal introducere til grundlæggende teoretiske perspektiver indenfor dimensionen, deraf navnet dimensionskursus. De skal altså hjælpe de studerende med at etablere en bred viden indenfor humaniora.

Progressionskurserne er tænkt som kurser, der skal udvikle viden og kompetencer tæt knyttet til det problemorienterede projektarbejde, hvilket ses afspejlet i de faglige mål beskrevet i studieordningen (Studieordning for Den Humanistiske Bacheloruddannelse, 2013). De kan således ses som et kompromis mellem RUCs ønske om at vægte projektarbejdet og det formelle krav om at projektarbejde ikke må udfylde mere end 50% af den samlede studieaktivitet. De første tre semestre fokuserer kurserne på hhv. projektteknik, på humanistisk metode og på videnskabsteori. Denne rækkefølge kan ses som et udtryk for en ønsket progression i de studerendes kompetencer indenfor det videnskabelige problemorienterede arbejde, og projekterne i de første tre semestre skal afspejle denne progression.

I perioden for min empiriproduktion var progressionskurserne helt nyetablerede idet de blev oprettet i 2012 i forbindelse med en reformering af bacheloruddannelserne. De første år, hvor disse kurser blev afviklet, havde de ingen separat eksamen, men skulle vurderes som led i den mundtlige gruppeeksamen tilknyttet projektarbejde (Studieordning for Den Humanistiske Bacheloruddannelse, 2013). Dette er efterfølgende ændret til, at kurserne bestås gennem aktiv og tilfredsstillende deltagelse som blandt andet indebærer deltagelse i undervisningsaktiviteter samt aflevering af skriftlige produkter (Roskilde Universitet, 2020).

Det første år afvikles alle kurser for den gruppe af studerende, der er tilknyttet samme hus (ca. 100-120 studerende). Det betyder, at der typisk er én underviser til stede hver kursusgang sammen alle de studerende, der er tilknyttet dette hus.

På andet og tredje år kan de studerende vælge fagkurser indenfor de to fag, de vil specialisere sig i. Da disse kurser udbydes på tværs af husene, kan holdstørrelsen her variere

Den humanistiske bacheloruddannelse på RUC altså kendetegnet ved særligt to ting: Dels den store vægtning af projektarbejde og dels det tværfaglige islæt, der blandt andet betyder, at det første år er en tværfaglig indføring i centrale humanistiske teorier og metoder.

1. ÅR **1. semester**	**Projekt 1: 15 ECTS** Projektteknik	**Dimensions-kursus**: 5 ECTS Videnskab og filosofi	**Dimensions-kursus**: 5 ECTS Tekst og tegn	**Progressions-kursus**: 5 ECTS Projektteknik
2. semester	**Projekt 2: 15 ECTS** Metode	**Dimensions-kursus:** 5 ECTS Subjektivitet og læring	**Dimensions-kursus:** 5 ECTS Kultur og historie	**Progressions-kursus:** 5 ECTS Metode
2. ÅR **3. semester**	**Projekt 3: 15 ECTS** Videnskabsteori	**Kursus på 1. bachelorfag** 5 ECTS	**Kursus på 2. bachelorfag** 5 ECTS	**Progressions-kursus:** 5 ECTS Videnskabsteori
4. semester	**Projekt på 1. bachelorfag** 15 ECTS	**Kursus på 1. bachelorfag** 5 ECTS	**Kursus på 1. bachelorfag** 5 ECTS	**Kursus på 1. Bachelorfag** 5 ECTS
3. ÅR **5. semester**	**Projekt på 2. bachelorfag** 15 ECTS	**Kursus på 2. bachelorfag** 5 ECTS	**Kursus på 2. bachelorfag** 5 ECTS	**Kursus på 2. bachelorfag** 5 ECTS

6. semester	**Bachelorprojekt** 15 ECTS	**Valgfrit kursus** 5 ECTS	**Valgfrit kursus** 5 ECTS	**Progressions-kursus:** 5 ECTS F Faglig formidling

Illustration 1: Organiseringen af studiet på Den Humanistisk bacheloruddannelse.

Ovenfor illustreres fordelingen af projektarbejde samt dimensionskurser, progressionskurser og fagkurser kurser på Bacheloruddannelsen. Det kursus, som har dannet grundlag for størstedelen af empirien i denne afhandling, er markeret med en rød cirkel. Dette kursus beskrives mere dybdegående i kapitel 6.

RUCs måde at organisere uddannelsen på er markant anderledes end andre mere traditionelle universiteter. Hvis man eksempelvis studerer psykologi på Københavns Universitet, vil alle kurser de første år være indenfor dette fag, og der er ikke problemorienteret projektarbejde[12]. Først på sjette semester kan man vælge andre fag end psykologi, og der er ingen tværfaglige elementer (Københavns Universitet, 2020). Dette ses illustreret nedenfor.

1. år	**1. semester**	Socialpsykologi	Biologisk Psykologi & Neuropsykologi	Statistik 1	
	2. semester	Personligheds-psykologi	Videnskabsteori & psykologiens historie	Statistik 2	
2. år	**3. semester**	Kognitions-psykologi	Pædagogisk psykologi		
	4. semester	Udviklings-psykologi	Arbejds- og organisationspsykologi		
3. år	**5. semester**	Klinisk psykologi	Forskningsdesign & videnskabsteori	Psykiatri	Samtale-træning
	6. semester	Bachelorprojekt	Valgfag 1	Valgfag 2	

Illustration 2: Organiseringen af Bacheloruddannelsen i Psykologi på Københavns Universitet.

[12] Man kan argumentere for at bachelorprojektet på eksempelvis Københavns Universitet til en vis grad kan sammenlignes med det problemorienterede projektarbejde, da det typisk har karakter af en videnskabelig undersøgelse af en selvvalgt problemstilling, dog som individuel opgave.

4.5 Pædagogiske principper og organisering af undervisning

Uddannelserne på Roskilde Universitet indbefatter altså to undervisningsformer, navnlig kurser og projektarbejde. Disse to undervisningsformater er organiseret efter meget forskellige principper og rationaler, og de skaber ret forskellige muligheder for deltagelse for både studerende og undervisere. Selvom fokus for min undersøgelse er knyttet til deltagelsesformer på kurser, er det centralt at have den samlede uddannelseskontekst for øje. Underviserne og de studerende deltager både i projektarbejde og kurser, der repræsenterer meget forskellige læringsrum. Det er forventeligt, at uddannelseselementer former deres lærings- og arbejdsprocesser og præger deres rationaler, værdier og identitet. Jeg vil derfor i det følgende forklare de grundlæggende principper i det problemorienterede projektarbejde og sammenholde dem med didaktiske principper for kursusundervisning[13]. Jeg vil efterfølgende diskutere de to undervisningsformer ud fra centrale begreber fra det sociokulturelle perspektiv. Jeg vil senere i min analyse vise, at forskelligheden i de to forskellige undervisningsformer har betydning for de studerendes forståelser og handlemønstre.

Som nævnt er det problemorienterede projektarbejde baseret på en række principper, der på mange måder adskiller sig fra traditionelle undervisningsformater som eksempelvis forelæsninger. Disse principper er fortsat en vigtig del af RUCs pædagogiske praksis og af dens profilering udadtil. Således står der eksempelvis på universitets hjemmeside: *"Roskilde Universitet er sat i verden for at udfordre de akademiske traditioner og eksperimentere med nye måder at skabe og tilegne sig viden på. Vi dyrker den projekt- og problemorienterede tilgang til vidensudvikling, fordi man opnår de mest relevante resultater ved at løse virkelige problemer i fællesskab med andre. Vi dyrker tværfagligheden, fordi ingen væsentlige problemer kan løses ud fra ét fagligt synspunkt."* (Roskilde Universitet, 2020b).

Jeg vil i det følgende beskrive disse pædagogiske principper for det problemorienterede projektarbejde, men prioriterer en vis afgrænsning i min beskrivelse. Dels i forhold til de politiske betydninger og dagsordener, der over tid har været tilknyttet undervisningsformen, og dels i forhold til formuleringer og fortolkninger af de enkelte begreber. De forskellige begreber og principper er blevet beskrevet og diskuteret i årtiers litteratur om emnet, og forskellige forfattere og debattører har beskrevet principperne med lidt forskellig ordlyd og betoning. De er desuden blevet tillagt forskellige betydninger i de historiske og kulturelle kontekster, som de har indgået i både internt på Roskilde

[13] På baggrund af beskrivelser i didaktisk litteratur, feltarbejdet i denne afhandling og observationer i min praksis som læringskonsulent på tre forskellige universiteter, vil jeg argumentere for, at visse principper er gennemgående for mange kurser på universitetet. Der findes selvfølgelig formater, der adskiller sig, men på kurser med større holdstørrelse bevirker de organisatoriske rammer, at der er mange fællestræk for kurser på tværs af faglige discipliner og kontekster.

Universitet, i udgivet litteratur og i det offentlige rum som fx. i medierne. Jeg vil ikke redegøre for disse mange nuancer, da det problemorienterede projektarbejde ikke er det primære fokus for min undersøgelse. Jeg vælger at fokusere på de begreber og principper, der bliver introduceret i et nyere værk om pædagogikken på Roskilde Universitet, "The Roskilde Model" redigeret af Anders Siig Andersen og Simon Heilesen. Deres beskrivelser afspejler i vid udstrækning også begreberne, som de er beskrevet i Knud Illeris værker om det problemorienterede projektarbejde. Ift. sidstnævnte har jeg primært anvendt bogen "Problemorientering og deltagerstyring - oplæg til en alternativ didaktik" (K. Illeris, 1976), der ifølge Else Hansen ofte er blevet betegnet som grundbogen indenfor det problemorienterede projektarbejde (Hansen, 1997 s. 70).

Principperne for det problemorienterede projektarbejde er projektarbejde, gruppearbejde, problemorientering, tværfaglighed, deltagerstyring og det eksemplariske princip. I det følgende vil jeg kort beskrive hvert princip som det kan udfolde sig i henholdsvis problemorienteret projektarbejde og kursusundervisning.

4.5.1 Projektarbejde

Projektarbejde er typisk kendetegnet ved dybdegående arbejde med et klart afgrænset emne indenfor en længere tidsramme. Projektarbejde kan forekomme i arbejdslivet, i forskningspraksis og i uddannelser. Et centralt formål ved projektarbejde i uddannelser er især at udvikle viden og færdigheder, der er relevante for arbejdslivet, eksempelvis i forhold til problemløsning, projektstyring og samarbejdsevne (Andersen & Heilesen, 2015, s. 31).

Det dybdegående, længevarende arbejde med kun én problemstilling, hvilket kendetegner projektarbejde, ses sjældent i kursusundervisning, hvor der typisk vil være flere forskellige emner eller områder, der behandles i løbet af et kursusforløb. I forhold til undervisningens indholdsmæssige dimension er projektarbejde altså kendetegnet ved, at det skaber mulighed for at arbejde i dybden med en problemstilling, og kursusforløb er kendetegnet ved, at det skaber mulighed for at arbejde med flere emner eller med forskellige aspekter af et emne[14].

[14] I praksis kan man kombinere de to former ved eksempelvis at have et kursusforløb der indebærer en kursusrække efterfulgt at et kortere projektarbejde, eller have et kursusforløb hvor de studerende arbejder parallelt med en form for projekt. Gruppearbejde i henholdsvis projektarbejde og kursusundervisning vil dog typisk adskille sig fra hinanden i måden, det er organiseret på.

4.5.2 Gruppearbejde

På Roskilde Universitet er projektarbejdet organiseret i grupper, således at de studerende arbejder sammen om et fælles projekt, typisk gennem et helt semester. Gruppestørrelsen kan variere, og den ideelle gruppestørrelse på Humanioras basisuddannelser blev oprindeligt sat til at være cirka syv personer. Det endelig antal af personer i en enkelt specifik gruppe afhænger dog dels af de studerende, da gruppeinddelingen oftest varetages af de studerende selv, og dels af økonomiske og organisatoriske rammer, der har indflydelse for antallet af vejledere, der er til rådighed.

Gruppearbejde kan sagtens indgå som et element i kursusundervisning, hvis underviseren planlægger læringsaktiviteter, som de studerende kan eller skal lave gruppevis, eller hvis de studerende indgår i læsegrupper, hvor de drøfter de tekster, de skal læse mellem kursusgangene. Den afgørende forskel er dog, at gruppen i det problemorienterede projektarbejde er den centrale, bærende, organisatoriske enhed gennem hele læringsforløbet. I andre former for universitetsundervisning vil gruppearbejde typisk være et supplement til den undervisning, der er organiseret på holdniveau. Det er sjældent et bærende element for undervisningsformen, og man kan sagtens gennemføre kursusforløb helt uden gruppearbejde.

4.5.3 Problemorientering

På Roskilde Universitet er projektarbejdet kendetegnet ved at være problemorienteret, hvilket har været et centralt element siden universitet blev etableret[15]. Forståelsen af, hvad der udgør *et problem* eller en *problemstilling,* er fra starten blevet koblet nært til samfundsmæssige problemer. Problemet skulle være relevant for "den virkelige verden" udenfor universiteterne, og altså ikke kun være et akademisk, forskningsmæssigt problem (Hansen 1974, s. 78).

I det problemorienterede projektarbejde arbejder de studerende med at belyse og løse problemer på måder, der afspejler forskningsprocessen. Centralt for det problemorienterede princip er, at det er problemet, der er afgørende for, hvilket fagligt indhold, de studerende arbejder med, så teorier, metoder og empirisk fokus skal udvælges ud fra problemstillingen. Det er altså problemet, der skal styre de studerendes faglige arbejde, og de studerende vælger på baggrund af deres problem hvilke tekster, de vil anvende, og hvilke metoder, de vil bruge. Dette adskiller sig markant fra mange

[15] Projektarbejde behøver i sin grundform ikke at være problemorienteret. Det kan godt være orienteret efter et afgrænset faglige emne, hvilket bruges i flere andre uddannelsessammenhænge. På trods af at problemorientering på RUC er et centralt præmis pædagogisk princip, kan de studerende i praksis godt skrive projekter, hvor det problemorienterede element er uklart eller fraværende (Knudsen, 2009). Jeg vil ikke gå yderligere ind i dette, da de praktiske pædagogiske implikationer knyttet til projektarbejdet ikke er direkte relevant for min undersøgelse.

universitetskurser, der typisk er bygget op efter temaer, hvor udvalg af pensum sker på baggrund af studieordningens formuleringer og undervisernes vurderinger.

Kursusundervisning indebærer ofte, at underviserne præsenterer de studerende for forskningsartikler, hvor videnskabelige problemer bliver undersøgt, eller fortæller om deres egen forskning. Kursusundervisning indebærer sjældnere, at de studerende arbejder selvstændigt og forskningsbaseret med langvarige undersøgelser af egne forskningsspørgsmål undervejs i kurserne (Healey & Jenkin, 2009).

4.5.4 Tværfaglighed

Da samfundsmæssige problemstillinger er komplekse og ofte ikke kan undersøges fyldestgørende indenfor ét afgrænset fagligt område, vil dybdegående projektarbejde med en problemstilling ofte medføre en vis form for overskridelse af de traditionelle faglige grænser (Andersen & Heilesen, 2015, s. 22). Derfor vil projektarbejdet ofte blive tværfagligt, enten så det går på tværs af faggrænser eller så det inddrager teorier, metoder eller perspektiver fra forskellige grene af en faglighed[16].

Derved er projektarbejdet orienteret efter en ganske anderledes logik end den, der ofte anvendes i kurser. I mange kurser, både historisk set men også i dag, bliver det faglige indhold udvalgt indenfor en faglig disciplin og organiseret efter et fagligt område eller emne.

Knus Illeris beskriver forskellen således:
"… Problemorientering er altså principielt defineret som et grundlæggende didaktisk princip for selve undervisningens organisering i modsætning til en fagorganiseret undervisning. Problemorientering drejer sig ikke om ophævelse af fagene som områder for organiseret indsigt og forståelse ... Men problemorienteringen anfægter, at denne status og opdeling skal overføres til også at være det grundlæggende og styrende princip for undervisningens tilrettelæggelse." (Knud Illeris, 1981, s. 100).

På flere universiteter er det dog i de senere år blevet mere almindeligt med tværfaglige kurser og uddannelser (Lindvig & Ulriksen, 2016, s. 5). De nævnte dimensionskurser på den humanistiske bacheloruddannelse er eksempler på, hvordan man kan lave kursusforløb, der favner flere forskellige fagligheder indenfor det humanistiske område. Mange universitetskurser er dog fortsat monofaglige.

---

[16] Begrebet tværfaglighed er drøftet i forskellige værker, og måden det bruges på Roskilde Universitet bliver i nogle sammenhænge kritiseret for at være for uklart, idet tværfaglighed både kan betyde multidisciplinaritet, interdisciplinaritet eller transdisciplinaritet (Christensen, 2005, s. 35). Jævnfør min tidligere afgrænsning vil jeg undlade at gå ind i denne diskussion af begrebet, da det ikke er afgørende for min pointe om, at der er forskel på den traditionelle organisering af fagligheder i undervisning, og den tværfaglige tilgang i det problemorienterede projektarbejde.

4.5.5 Deltagerstyring

Ifølge Knud Illeris kan projektarbejdet ikke bygge på problemorientering som bærende princip uden også at inkludere princippet om deltagerstyring (Illeris 1974, s. 82). Han skriver at *"…de to grundlæggende principper … -problemorientering og deltagerstyring -gensidigt forudsætter hinanden. De er to sider af samme sag, der blot hhv. refererer til undervisningens indholds- og procesaspekt."* (Knud. Illeris, 1974, s. 87).

At projektarbejdet er deltagerstyret betyder ikke, at det er de studerende alene, der styrer og beslutter det hele. Deltagerne er de personer, der er direkte involverede i undervisningen, altså både de studerende og underviserne. Det problem, der skal arbejdes med i de enkelte projekter, skal opleves relevant af de studerende, og de studerende skal være aktive i valg af problem, metoder, teorier og i processuelle beslutninger. Dette foregår i samarbejde med underviserne, der fungerer som vejledere, og som med deres faglige ballast kan bidrage til diskussion af, hvad der kan karakteriseres som væsentlige problemer, hvilke centrale aspekter, der kan udledes af de forskellige problemstillinger, samt vejlede, rådgive og sparre med de studerende undervejs i arbejdsprocessen (A. S. Andersen & Kjeldsen, 2015, s. 28, Illeris 1974 s. 84ff). Det deltagerstyrede princip gælder i vid udstrækning også for organisering af arbejdsprocesserne, idet de studerende i stor udstrækning har indflydelse på tempo i arbejdsopgaverne, rækkefølge for de forskellige aktiviteter og arbejdsformer brugt i samarbejdet. Dette indebærer både en stor frihed og også et stort ansvar.

Kursusundervisning på universiteterne er traditionelt set underviserstyret, forstået på den måde, at underviseren fastsætter det faglige indhold, materiale, rækkefølge, og de arbejdsformer, der indgår i selve konfrontationsundervisningen. Selve måden, kursusundervisning er organiseret på, med mange studerende og en enkelt underviser, lægger op til, at undervisningen er nøje planlagt, og det kan virke som om, det er mest effektivt, at det er underviseren, der træffer beslutningerne. Dog er der i de senere år sket en udvikling også på dette område, idet kursusundervisning findes i mange forskellige variationer.

På Roskilde Universitet er der stor forskel på, hvor megen indflydelse de studerende har på de kursusforløb, de deltager i[17], men kurserne på de første semestre på den humanistiske bacheloruddannelse er ret underviserstyrede. I modsætning til studieordningens beskrivelser for projektarbejdet, hvor kravet om deltagerstyring fremgår ret tydeligt, står der ikke noget i studieordningerne, der indikerer, at der skal være deltagerstyring i kurserne på første år. I den forstand har kurserne i dag en anden betydning end de ad. hoc. kurser man brugte, da RUC blev etableret, idet de jo typisk blev

[17] På nogle kurser skal de eksempelvis undervise hinanden ud fra undervisningsplaner de selv udarbejder, og på andre kurser kan de selv vælge emne for deres opgaver.

iværksat på baggrund af efterspørgsel fra de studerende. De organisatoriske rammer for nutidens kurser lægger heller ikke op til deltagerstyring, for der er mange studerende på hvert hold, hvilket vanskeliggør demokratiske planlægningsprocesser. Desuden har flere kurser mere end én underviser tilknyttet, hvilket også kan skabe svære rammer for deltagerstyring.

4.5.6 Det eksemplariske princip

Et sjette grundlæggende princip er det eksemplariske princip. Princippet bruges til at undgå stoftrængsel og sikre relevansen af det udvalgte indhold i undervisningen. Tanken er, at det udvalgte faglige stof skal eksemplificere den faglige helhed, således at det afspejler centrale og generelle aspekter at det faglige indhold inden for et givent fagområde eller problemfelt (A. S. Andersen & Kjeldsen, 2015, s. 25). Det kan gælde både i forhold teori og metode. Dette er særligt vigtigt i problemorienteret projektarbejde, hvor de studerende arbejder dybdegående med én problemstilling hen over semesteret. Princippet er også relevant for udvælgelsen af fagligt stof til indhold i kurser, da der altid vil være langt mere tilgængeligt stof, end hvad man kan nå at arbejde med på et enkelt kursus (Ulriksen, 2014, s. 282).

Opsummerende kan man sige, at det problemorienterede projektarbejde som undervisningsform typisk er præget af dybdegående tværfagligt arbejde med et afgrænset fagligt problem. Arbejdet udføres i mindre grupper i samarbejde med en underviser, der fungerer som vejleder. Formen har en høj grad af deltagerstyring. Kursusforløb er en undervisningsform, der kan antage mange former, men ofte er organiseret omkring flere emner eller temaer indenfor en afgrænset faglig disciplin. Der kan være elementer af gruppearbejde, men gruppearbejdet er ikke det bærende organisatoriske princip. Formen har en lavere grad af deltagerstyring.

4.5.7 Projektarbejde og kursusundervisning i et sociokulturelt perspektiv

En uddannelse på Roskilde Universitet indebærer altså henholdsvis kurser og problemorienteret projektarbejde i grupper. De to undervisningsformer sætter ret forskellige rammer for de studerendes lærings- og arbejdsprocesser. Set fra et sociokulturelt perspektiv springer det især i øjnene, at er der ret forskellige rammer for deltagelse i de to undervisningsformer.

I projektarbejdet er den enkelte studerende en del af et praksisfælleskab med relativt få deltagere, så den enkelte studerende har stor indflydelse på, hvordan arbejdsgange, normer og deltagelsesformer skal udvikle sig i gruppen. Arbejdsprocesserne med at skrive et fælles projekt er præget af høj grad af interaktion både mundtligt og skriftligt, idet det indebærer

en række forskellige dialogformer mellem gruppemedlemmer og mellem gruppen og vejleder, herunder diskussion og forhandling af de løbende valg, ideudvikling, feedback på skriftlig tekst m.v. De studerende er sammen med underviseren kortere tid ad gangen sammenlignet med kursusundervisning, idet et vejledermøde sjældent varer lige så længe som en kursusgang. Til gengæld er de ret få studerende i gruppen, og fokus er på deres selvvalgte projekt. Det skaber mulighed for dialoger, hvor de studerende i høj grad kommer til orde, og hvor deres stemmer er i centrum. Arbejdsformen lægger op til, at viden og kompetencer, der er distribueret mellem deltagerne, bliver meget synlige. Gruppens deltagere har konkret gavn af, at hver enkelt deltager bidrager med en konkret arbejdsindsats, hvor deres viden og kompetencer bliver anvendt. På den måde udfolder arbejdsformen i høj grad principperne for det flerstemmige klasserum, jævnfør afsnit 2.1.4 (Dysthe, 2005a).

Kursusundervisning indebærer ikke nødvendigvis flerstemmighed og aktiv sproglig deltagelse. Det vil i høj grad være afhængigt af hvilke aktivitetsformer, underviserne igangsætter på kurset, og af hvordan de studerende og underviserne forholder sig undervejs i kursusforløbet. Som nævnt er kursusundervisningen på de første semestre på RUC organiseret med store hold og en enkelt underviser til stede, hvilket kan skabe svære vilkår for en flerstemmig dialog. Et centralt kendetegn ved kursusforløb på universitetet er det store omfang af forberedelse. Hvis et kursus skal efterleve ECTS normeringen, vil den mest tidskrævende læringsaktivitet på de fleste kursusforløb ligge mellem kursusgangene, hvor de studerende skal arbejde med det faglige stof ved at læse tekster fra pensum. Som jeg vil vise i kapitel 10, foregår de studerendes forberedelse til kursusundervisning oftest individuel. De studerende er ikke nødvendigvis involveret i samarbejde med medstuderende, de har sjældent indflydelse på valg af indhold og arbejdsformer, og den enkelte studerendes viden og kompetencer bliver ikke nødvendigvis synlig for underviser eller medstuderende.

De to undervisningsformer, som de studerende skal deltage i på bacheloruddannelserne, skaber altså meget forskellige deltagelsesmuligheder og rummer ret forskellige forventninger til de studerende. Den implicitte studerende i projektarbejdet er tværfagligt orienteret, engageret i gruppearbejdet og engageret i gruppens mål og initiativer. Den implicitte studerende i kursusundervisningen er orienteret indenfor faglige grænser sat af underviser og studieordning, indstillet på at følge underviserens plan og på at bruge megen tid på individuel forberedelse mellem kursusgange (Ulriksen, 2009). Som studerende på Roskilde Universitet skal man kunne navigere i disse to ret forskellige undervisningsformer (Ulriksen, 2009, s. 525). Ifølge universitetets hjemmeside skal de to former supplere hinanden og skabe sammenhængende bidrag til den samlede uddannelse. Jeg vil senere vise, at denne sammenhæng ikke er lige så åbenbar for de studerende, og at der kan være brudflader forbundet med at skulle navigere mellem de forskellige krav og forventninger i de to undervisningsformer.

Hvor jeg i dette kapitel har skitseret historiske og organisatoriske dimensioner af konteksten for min undersøgelse, vil jeg det følgende afsnit vil jeg beskrive min metodiske refleksioner.

5. Metodiske valg og refleksioner

Dette kapitel indeholder beskrivelser og refleksioner knyttet til undersøgelsens metodiske design. Mit empiriske arbejde indeholder dels en kortere forundersøgelse foretaget gennem en måneds empirisk arbejde og dels et mere dybdegående studie, hvor jeg undersøger min problemstilling empirisk over en periode på 1½ år.
En del af mine metodiske valg er foretaget på baggrund af forundersøgelsen, og derfor har jeg også placeret beskrivelsen af den og dens resultater i dette kapitel.

Jeg vil i afsnit 5.1 argumentere for, hvorfor jeg har valgt en kvalitativ, eksplorativ tilgang til min problemstilling. I forlængelse af det vil jeg i afsnit 5.2 beskrive designet for min forundersøgelse, redegøre for dens resultater og forklare hvordan den har bidraget til den videre undersøgelse. Dernæst vil jeg i afsnit 5.3 argumentere for valget af min primære case samt forklare, hvorfor jeg har undersøgt den med en participatorisk tilgang. I afsnit 5.4 begrunder jeg min anvendelse af et uddannelsesetnografisk, metodisk design til den primære undersøgelse, og i de følgende afsnit 6.5 og 5.6 præsenterer jeg, hvordan jeg har anvendt interview og observation som etnografiske metoder til at producere empirisk materiale. I afsnit 5.7 drøfter jeg min deltagelse i undervisernes planlægningsmøder, og i forlængelse af det diskuterer jeg i 5.8 mine overvejelser knyttet til det langvarige samarbejde med underviserne i den primære case, herunder hvordan jeg har håndteret de forskellige roller og relationer, der har været i spil, fordi jeg forsker på det universitet, hvor jeg selv er ansat. I afsnit 5.9 og 5.10 redegør jeg for, hvordan jeg har behandlet og analyseret det empiriske materiale samt hvilke overvejelser, jeg har gjort mig vedrørende transskription, kodning, analyse og fremstilling. Herefter vil jeg i afsnit 5.11 beskrive, hvordan jeg i tråd med de participatoriske principper har lagt dele af mine resultater frem for kursets undervisere og andre, der arbejder med undervisning på RUC. Afslutningsvist vil jeg i afsnit 5.12 reflektere over afhandlingens validitet og kvalitet.

5.1 Et kvalitativt projekt med eksplorativ tilgang

Mine metodevalg afspejler mit sociokulturelle udgangspunkt, der hviler på en forståelse af viden som noget, der skabes gennem interaktion i konkrete kontekster (Dysthe, 2013). Udover den betydning, det har for min forståelse af det universitetspædagogiske felt, har det også betydning for mine metodiske valg. Dysthe henviser i sin forståelse af viden til Bakhtins ontologiske forståelse af livet og mennesket som dialogisk: *"Å leve og å lære er ifølge Bakhtin å vera i ein uavslutta dialog med andre menneske."* (Dysthe, 1996, s. 111). Mennesket lærer ved at engagere sig i den sociale verden, spørge, lytte, svare osv. i tanke og tale (jævnfør kapitel 3.3). Dette gælder i læringssituationer, hvor eksempelvis studerende og

undervisere er sammen om at skabe viden og læring, og det gælder også for produktion og udvikling af viden i en afhandling som denne. Viden om undervisning er ikke noget, jeg som neutral forsker kan afdække med et endegyldigt resultat som slutprodukt. Som forsker må jeg i dialog med feltet og dets deltagere, stille spørgsmål, lytte og observere, reflektere, læse tekster om emnet, stille spørgsmål igen og så videre. Hermed viderefører jeg en tradition for at bedrive sociokulturelle undersøgelser via *"kvalitative forskningsstudier, der indebærer at gå tæt på læringssituationer, beskrive dem i detaljer og analysere hvad der sker i dem."* (Dysthe, 2003, s. 16). På baggrund af denne dialogiske tilgang til feltet kan jeg producere viden, som jeg kan formidle via tekst og tale, og som kan indgå i faglige dialoger om undervisning. Min afhandling skal derfor ikke ses som et endegyldigt svar på, hvilke brudflader og sammenhænge, der er på spil i universitetsundervisning, men som et skriftligt indlæg i kontinuerlige dialoger om både undervisning og sociokulturel forskning. Den viden, jeg præsenterer, er produceret og kontekstuelt situeret, og den medieres gennem denne skriftlige afhandling.

Idet jeg har menneskets intentioner, deltagelsesformer og erfaringer som genstandsfelt, må jeg arbejde med videnskabelige metoder, der gør det muligt at undersøge netop dette. Det er velkendt at kvalitative metoder som interview og deltagerobservation er velegnede til at undersøge menneskets forståelser og erfaringer (Angrosino, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Rubow, 2010). Man kan desuden argumentere for, at begge disse metoder er vigtige at inddrage, da de åbner for *forskellige* typer af dialoger med feltet, og brug af flere metoder giver en mere nuanceret forståelse af den kompleksitet, der er kendetegnet ved en læringssituation. De muliggør desuden en lydhørhed over for deltagernes perspektiver og en inddragelse af forskerens egne erfaringer på området samt inddragelse af kontekstens betydning (Angrosino, 2007, s. ix).

Interview og observation er desuden valgt, fordi de har muliggjort en eksplorativ tilgang. Ifølge min litteratursøgning er mit genstandsfelt kun sparsomt undersøgt i en dansk kontekst. Samtidig rummer min problemformulering en høj grad af åbenhed, da det ikke er muligt på forhånd at sige, hvilke sammenhænge og brudflader, der er mellem opstillede intentioner og studerendes og underviseres erfaringer i undervisningen. Derfor har jeg valgt, at min undersøgelse som udgangspunkt skulle være åben og eksplorativ, så det empiriske materiale kunne være med til at forme projektets endelige fokus og resultat. Af samme årsag ville det ikke være hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i kvantitative metoder, som producerer data, der kan måles og kvantificeres, og som i udgangspunkt må bygge på faste kategorier, som er fastlagt af forskeren.

Endelig er kombinationen af interviews og observation særligt velegnet til at undersøge aktiviteter i læringsrum. Det giver mulighed for at undersøge læringsrummets dimensioner, eksempelvis at observere de fysiske rammer eller observere handlinger, der udtrykker den kulturelle kontekst. Det skaber mulighed for at iagttage deltagerens

positioner og spørge ind til deres oplevelser og fortolkninger. Og man kan observere og spørge ind til aktiviteternes elementer og belyse disse både fra deltagernes perspektiv og fra et mere observerende forskerperspektiv.

5.2 Forundersøgelse

For at udfordre og udvikle mine forforståelser af feltet valgte jeg at indlede min undersøgelse med at lave en eksplorativ forundersøgelse, der kunne belyse, hvilke typer undervisningsaktiviteter, der forekom i universitets formelle læringsrum, og hvordan de studerende oplevede dem.

5.2.1 Afgrænsning af feltet

Da der er stor forskel på, hvordan kurser på universitetet er organiseret og afviklet, ønskede jeg at lave en afgræsning for, hvilke typer kurser, jeg ville inkludere i min forundersøgelse.

I tråd med generelle anbefalinger på området har jeg ønsket at lave en afgrænsning, der kunne bidrage til, at undersøgelsen blev operationaliserbar, kunne skabe værdi for feltet, jeg undersøger, og var relevant i forhold til forskning på området (se fx. Angrosino, 2007 30 ff; Neergaard, 2010, s. 11ff.; Walford, 2008, s. 19).

I denne afgrænsning har jeg vægtet følgende:

- Afgrænsningen skulle muliggøre, at jeg undersøgte kurser med rammer, der var genkendelige uden for RUC's rammer, således at mine resultater ville have mere almen relevans for feltet.
- Afgrænsningen skulle muliggøre, at jeg skabte viden, der var særligt brug for indenfor det universitetspædagogiske felt.
- Afgrænsningen skulle være bred nok til, at jeg havde mulighed for at producere tilstrækkeligt empirisk materiale til at kunne udlede mønstre og tendenser fremfor enkelte tilfælde.
- Afgrænsningen skulle være tilpas snæver, så der ikke var alt for store forskelle på de kurser, der faldt indenfor afgrænsningen.
- Arbejdet med at producere det empiriske materiale skulle helst kunne udføres i forårssemesteret 2013, da dette var første del af tidsrammen for den samlede undersøgelse.

Jeg valgte at have mit primære empiriske fokus på undervisning tilknyttet andet semester på den humanistiske bacheloruddannelse. Disse kurser er rammemæssigt forbundet med en række pædagogiske udfordringer, der også er gældende for en del universitetskurser

både indenfor og udenfor RUCs rammer. Kurserne er tilrettelagt med ca. 100 studerende på hvert hold og ret få konfrontationstimer pr. kursus. Fra et sociokulturelt perspektiv kan denne organisering medføre flere didaktiske vanskeligheder. De fysiske rammer gør det ofte svært eller direkte umuligt at skabe en indretning, hvor de studerende er placeret, så alle kan se hinanden, og faste stolerækker gør det vanskeligt at facilitere aktivitet i mindre grupper. Dermed lægger den fysiske indretning op til at det er underviseren, der har den primære taletid (Dahl & Troelsen, 2013, s. 177). Det store antal studerende begrænser også underviserens muligheder for at tilpasse undervisningen til den enkelte studerende, og det kan være udfordrende at skabe aktivitet og dialoger mellem underviser og studerende. Dette kan medføre vis grad af passivitet blandt de studerende som ikke i sig selv er befordrende for læring (Ulriksen, 2014, s. 303). Det store antal studerende har også andre konsekvenser, eksempelvis at en del af de studerende er placeret langt væk fra underviseren, hvilket kan påvirke deres kommunikation. Det høje antal studerende og den fysiske afstand i undervisningslokalet skabe svære vilkår får relationsdannelsen mellem undervisere og studerende. En positiv relation er ellers at foretrække, da det kan have stor betydning for den studerendes lyst til at engagere sig i undervisningen (Elmgren & Henriksson, 2010, s. 120). Kurserne på det første år af den humanistiske bacheloruddannelse er desuden obligatoriske, og de studerende har dermed ikke indflydelse på, hvilke kurser de er tilmeldt. Det er det eneste studieår på RUCs uddannelser, hvor de studerende slet ikke kan vælge kurser selv. Studerende uden egen interesse i et kursusemne kan ikke fravælge kurset, da de skal bestå det for at kunne komme videre i deres uddannelse. Dette kan have betydning for deres motivation.

Jeg har valgt andet semester frem for første semester af flere årsager.
Dels har det passet bedre i forhold til min egen arbejdsproces, da jeg startede min undersøgelse kort før universitets opstart af andet semester.

Dels indebærer det visse fordele i forhold til første semester. De studerendes oplevelser på første semester er ofte præget af, at de er helt nye på universitetet, og at de typisk oplever en række udfordringer knyttet til at aflæse universitets forventninger, at lære at være universitetsstuderende og at falde til socialt m.v. (Tinto, 2006). Denne type udfordringer knyttet til oplevelsen af at være ny på universitetet er ikke min primære interesse, og feltet er desuden ret udforsket, også i danske kontekster (se fx. Holmegaard, Madsen, & Ulriksen, 2014; Ulriksen, 2009; Ulriksen, Madsen, & Holmegaard, 2015).
Disse udfordringer er ikke nødvendigvis overstået på andet semester, men de vil typisk fylde mindre i de studerendes bevidsthed, fordi de i løbet af første semester udvikler en del kompetencer og normer knyttet til at gå på universitetet. De studerende har dermed andre forudsætninger for at indgå i undervisningen, og de didaktiske udfordringer for underviseren er i lidt mindre grad knyttet til at hjælpe de studerende med overgangsfasen fra gymnasiet eller lignende.

Der er altså mange læringsmæssige udfordringer forbundet med kurserne på andet semester af RUCs humanistiske bacheloruddannelser, og derfor mener jeg, at det er særligt relevant at undersøge. Kurserne repræsenterer et område, hvor der er særligt behov for didaktisk viden funderet på et dansk, empirisk grundlag. Eftersom mange kurser på danske universiteter har samme organisatoriske rammer (Ulriksen, 2014, s. 269), er disse kurser velegnet som typisk case (Neergaard, 2010, s. 27, Angrosino, 2007, s. 30).

Mine egne erfaringer har også spillet en rolle i min afgrænsning. Da jeg selv studerede på den humanistiske bacheloruddannelse, bar undervisningen præg af megen monolog fra underviserens side, lav grad af interaktion og nærmest ingen studenterindflydelse. Dette var i stor kontrast til det jeg oplevede i undervisningen på kandidatuddannelsen, hvor kurserne havde andre organisatoriske rammer og andre undervisningsformer. En del af disse kurser havde langt større variation af læringsaktiviteter, højere grad af aktiv deltagelse fra de studerendes side, og de studerende havde mere indflydelse på dele af undervisningen. I modsætning til kurserne på bacheloruddannelsen levede flere kandidatkurser op til gængse didaktiske anbefalinger. Min forforståelse var altså, at det var på bacheloruddannelserne, der var størst behov for viden og udvikling. Mine erfaringer lå dog 12 år tilbage, så det var sandsynligt, at meget havde ændret sig siden.

Ved at gennemlæse et udsnit af beskrivelserne for kurser på de to første år på den humanistiske bacheloruddannelse kunne jeg konstatere, at organiseringen var meget lig den, jeg selv havde oplevet som studerende, men jeg vidste ikke noget om, hvad der reelt skete i undervisningen. Kursusbeskrivelserne fortalte ikke så meget om undervisningsform eller læringsaktiviteter, idet de primært beskrev læringsmål, emner og eksamensform. Jeg vidste heller ikke om de brudflader, der var aktuelle i min egen studietid, stadig kunne ses i undervisningen, eller om der var andre brudflader eller sammenhænge, der var mere relevante at undersøge.

Jeg ønskede derfor at undersøge, hvilke undervisningsformer, der var dominerende, og hvordan de studerende oplevede undervisningen. Dermed håbede jeg at kunne åbne for nye eller kendte problematikker, der ville være relevante at forfølge videre i projektet.

5.2.2 Forundersøgelsens design

I min forundersøgelse er jeg gået datadrevet til værks, forstået på den måde, at jeg har forsøgt at undlade at lade undersøgelsen tage udgangspunkt i teoretiske eller erfaringsbaserede kategorier og fokuspunkter, og at jeg i stedet er gået mere "teoriløst" ud i feltet (Neergaard, 2010, s. 12). Selvom bestemte teoretiske perspektiver, særligt det sociokulturelle, har præget min interesse og mit syn på undervisning, har jeg ikke afgrænset mig til at undersøge én bestemt sociokulturel problemstilling, som eksempelvis talte dialoger i klasseundervisning. I stedet har jeg forsøgt at have en eksplorativ tilgang ved at

holde mig åben for de sammenhænge og brudflader, som de studerende pegede på, eller som jeg fik øje på via observation. Ifølge Neergaard er sådan et bottom up-design hensigtsmæssigt, når man skal kvalificere sine forskningsspørgsmål.

Jeg valgte at lade forskellige kurser med studerende fra forskellige huse indgå i undersøgelsen. Dette gav mig mulighed for at se, om der var stor forskel på undervisningen i de forskellige kurser, eller om der var brudflader og sammenhænge, der gik på tværs af kurser.

Jeg valgte at kombinere interview med studerende og observation af undervisningen.
Jeg udførte 15 kvalitative interviews med i alt 35 studerende, primært på den humanistiske bacheloruddannelse, men enkelte interviews var med studerende fra den samfundsvidenskabelige bacheloruddannelse. Med enkelte undtagelser er disse interviews udført som gruppeinterviews med studerende, som jeg har opsøgt umiddelbart før eller efter en kursusgang.

Helt konkret placerede jeg mig steder, hvor studerende enten skulle til undervisning eller lige havde været til en. Her kontaktede jeg de studerende, fortalte kort om mit ærinde, og hvis de havde tid og lyst, talte vi sammen. Samtalerne har derfor fundet sted en række forskellige steder, blandt andet i grupperum, de studerende har fundet, på gangen foran forelæsningssalen og på bænke udenfor bygningen.
Samtalerne varede mellem 10 og 45 minutter.

I interviewene har jeg arbejdet efter en løst struktureret spørgeguide, hvor jeg startede med at stille meget åbne spørgsmål knyttet til den konkrete undervisning,
de havde samme dag. Herfra tilstræbte jeg at skabe en samtale, der kunne forme sig efter de studerendes udsagn (Rubow, 2010, s 240). Denne type interviews giver mulighed for flere former for materiale, alt efter hvordan parterne ændrer position undervejs: som interviewer kan man indhente information, som man senere kan efterspore. Eksempelvis fortalte nogle studerende om bestemte aktiviteter andre hold havde, og efterfølgende opsøgte jeg så studerende fra pågældende sted for at kunne spørge ind til dette[18]. I de sidste interviews bragte jeg også emner op, som var kommet op spontant i de første interviews.
I alle interviews har vi har talt om de studerendes perspektiver på følgende emner:

- Hvad foregår der i undervisningen?
- Hvordan opleves undervisningen generelt og/eller specifikt?
- Hvad kendetegner undervisning, der er udbytterig/god/spændende?
- Hvad kendetegner undervisning, der ikke er udbytterig/god/spændende?

[18] Dette er grunden til at jeg inkluderede et enkelt interview og en enkelt observation fra den samfundsvidenskabelige bacheloruddannelser.

I en del interviews har vi også talt om

- Hvordan studerende forbereder sig
- Praktiske aspekter af undervisning, fx. tid, læsebyrde, lokaler og organisering
- Normer hos de studerende
- Hvordan undervisningen ville være, hvis de studerende selv kunne bestemme
- Erfaringer med andre læringsaktiviteter end dem, der foregik til undervisningen den dag, jeg mødte dem

Udover disse 15 interviews har jeg observeret fire tilfældigt udvalgte kurser, der lå på 2. semester på bacheloruddannelsen (ét på den samfundsvidenskabelige og tre på den humanistiske bacheloruddannelse). Det var undervisning på store hold, der blev afholdt i auditorier og varede 1-2 lektioner. Dette afspejlede på daværende tidspunkt den mest brugte ramme for undervisning på den humanistiske bacheloruddannelse. Her satte jeg mig bagerst og skrev feltnoter om, hvad underviser og studerende foretog sig i undervisningen.

Efterfølgende transskriberede jeg alle interviews og foretog en kodning af interview og feltnoter ud fra de emner, der blev omtalt/beskrevet.
Yderligere metodiske refleksioner kan læses i afsnit 6.5, 6.6, 6.9 og 6.10.

5.2.3 Forundersøgelsens resultater

Jeg har i det følgende sammenfattet forundersøgelsen resultater i fem afsnit:

- Underviseroplæg var den primære læringsaktivitet
- De studerendes oplevelse af forelæsningen som undervisningsform
- Hvad synes de studerende kendetegnede god undervisning
- Sociale medier i undervisningen
- Forberedelse

Underviseroplæg var den primære læringsaktivitet

Både mine observationer og de studerendes beskrivelse af, hvordan undervisningen foregik, indikerede at den primære læringsaktivitet var underviserens oplæg, og at de studerende kun i mindre grad var inddraget i interaktive læringsaktiviteter.
En studerende beskrev det således: *"Det foregår meget ved, at underviseren siger lidt hvad vi har læst, men mest om sådan nogle konkrete ting, så tager man bare noter. Sådan er det hele."* (#1). De fleste studerende havde en computer foran sig, som de skrev på noget af tiden, enkelte tog noter på papir, og nogle skrev slet ikke. En del undervisere bruger PowerPoint eller andre præsentationsprogrammer, nogle brugte tavle og enkelte brugte ingen visuelle virkemidler.

Undervisningen afspejlede altså i høj grad det, der ofte forbindes med en klassisk forelæsning. Ifølge Bettina Dahl og Rie Troelsen er det, der konstituerer en forelæsning,

"…at taletiden primært er forbeholdt foreläseren, og at den foregår i et rum, der næsten er scenisk opbygget og indrettet, så de studerendes sidder med front mod og fuldt udsyn til underviseren. Rummet og fordelingen af taletid inviterer til en undervisning, hvor opmærksomheden primært skal rettes mod underviserens og sekundært mod sidemanden." (Dahl & Troelsen, 2013, s. 177).

I de fire undervisningsgange, jeg har observeret, indgik følgende læringsaktiviteter:

- **Undervisningsgang 1** (55 minutter): Underviseroplæg i 45 minutter. Derefter skulle de studerende markere med håndsoprækning på et holdningsspørgsmål, og efterfølgende var der dialog i plenum initieret af underviseren (10 minutter)
- **Undervisningsgang 2** (55 minutter) Udelukkende underviseroplæg. Dog spurgte underviseren afslutningsvis, om de studerende havde nogle spørgsmål. Ingen svarede.
- **Undervisningsgang 3** (to timer inkl. pause): Underviseroplæg det meste af tiden, undtagen et summemøde på fire minutter opfulgt af to minutters plenumdialog som opsamling. Desuden lagde underviserens en gang op til endnu en plenumdialog, men ingen studerende svarede.
- **Undervisningsgang 4** (to timer inkl. pause): Underviseroplæg. Tre korte plenumdialoger af 1-4 min. varighed, hvoraf én var initieret af underviseren og to var initieret af studerende.

Derudover har studerende fortalt om tre andre aktiviteter, som de har oplevet på andre grupper: gruppearbejde, sang og at rejse sig op. De sidste to bliver kun nævnt en gang hver, og omtales som enkeltstående tilfælde, der på positiv vis har skabt afveksling eller refleksion hos de studerende.

De studerendes oplevelse af forelæsningen som undervisningsform

De studerendes indstilling til forelæsningen som undervisningsform var flertydig. De havde både erfaring med forelæsninger, som de syntes var velfungerende, og forelæsninger, som de oplevede som det modsatte. Nogle var meget tydelige omkring, at de værdsatte forelæsninger som undervisningsform, blandt andet fordi det gav et godt afbræk til projektarbejdet, (#3, 11). Andre fortalte, at det at lytte fungerede godt for dem*: "Jeg kan godt lide at der er en der fortæller, at man modtager de to timer vi har til at lytte efter, at det ikke bliver sådan noget rundeleg og 20 min spørgsmål… sådan at man holder sin kæft og får nogle ting at vide. Jeg kan bedre huske det sådan."* (#13). Andre gav udtryk for, at undervisningsformen ikke støttede deres læring: *"For mit vedkommende er det (forelæsning) ikke den bedst læringsmetode."* (#2). Nogle var ret kritiske overfor forelæsning som undervisningsform og kaldte det blandt andet for *"tankpassermodel"* (#5) og *"udenadslære"* (#1).

De fleste gav udtryk for, at nogle forelæsninger fungerer godt, og adspurgt om, hvad der kendetegnede en udbytterig forelæsning, var der to kendetegn, der gik igen i de fleste interviews.

- Det ene kendetegn var, at der var indlagt interaktive læringsaktiviteter i undervisningen (#1,2,3,5,9,12, 13, 14,15).
- Den andet var underviserens engagement, hvor mange fremhævede kropssprog og stemmeføring som udtryk for dette. (# 2,3,4,9,12,13,15)

Af mere enkeltstående udsagn om, hvad der var vigtigt for, at en forelæsning er vellykket, nævnedes desuden:

- ens egen interesse for faget
- at man kan se, hvad indholdet skal bruges til
- underviserens brug af visuelle virkemidler
- oplæggets struktur
- underviserens brug af eksempler

Jeg vil i de to næste afsnit beskrive, hvad empirien viste om hver af de to kendetegn, som de studerende hyppigst fremhævede. Jeg vil desuden beskrive de studerendes brug af computere i undervisning, samt hvad mine interviews viser om de studerendes forberedelse til undervisningen. Jeg vil løbende sammenholde de studerendes udsagn med mine observationer, men på et beskrivende niveau. Emnerne vil blive analyseret og diskuteret i afhandlingens anden del, idet de også kommer til syne i den primære empiri.

Kendetegn ved god undervisning: interaktion i undervisningen

Størstedelen af de studerende udtrykte, at god undervisning var kendetegnet ved, at det indbefattede interaktive læringsaktiviteter. Flere beskrev, at det skærpede deres koncentration, og at de godt kunne lide, når der var afveksling i undervisningen: *"Jeg kan godt lide, at det veksler, så man ikke bare sidder og lytter." (#5).*

Plenumdialog var tilsyneladende den interaktive aktivitet, der blev brugt oftest. Jeg observerede den i tre ud af fire observationer, og flere studerende refererede til den.
Plenumdialog foregik ved, at en eller flere studerende indgik i en talt dialog med underviseren. Dialogen kunne enten opstå på de studerendes initiativ eller på underviserens opfordring. I alle mine observationer af dialog i plenum var det primært de studerende, der sad i lokalets forreste halvdel, der deltog, og der var ofte gengangere blandt de deltagende studerende. Størstedelen af de studerende sagde ikke noget i plenumdialogerne.

En af de få studerende, der udtalte sig mere kritisk om aktiviteter i undervisningen, mente at holdstørrelse og fysisk indretning umuliggjorde en reel dialog: *"Man kan jo ikke have en samtale, altså, det kan du jo bare ikke. Det falder til jorden [med dialog i forelæsningen]. Det bliver jo nødvendigt på et tidspunkt, for han kan jo ikke tale hele tiden, men det kan man bare ikke."* (#11). Jeg sad på samme række som denne studerende, bagerst i auditoriet, og det var næsten umuligt at høre, hvad de forreste studerende sagde, når de deltog i dialog i plenum. Der var ingen, der kommenterede på dette, selvom de studerende, der sad bagerst tydeligvis havde langt ringere muligheder for at få følge med, end dem der sad forrest. Det blev tydeligt for mig, at plenumdialogen, der er tænkt som en interaktiv og inkluderende aktivitet, rent faktisk kom til at virke ekskluderende på grund af lokalets indretning.

En anden studerende reflekterede også over lokale og holdstørrelse: *"Man er ret mange. Og den måde hele rummet er bygget på gør, at man sidder og forventer at blive underholdt, og hvis man så ikke gør det… så tror jeg, at det er ret nemt at falde lidt i staver og have svært ved at koncentrere sig. Sådan har jeg det i hvert fald." (#2).* Dette udsagn var del af en samtale, hvor den studerende argumenterede for, at forelæsninger helst skal rumme interaktive læringsaktiviteter. Samtalen fandt sted efter undervisningsgang 1, hvor underviseren afsluttede sit oplæg med at stille de studerende et spørgsmål, som de skulle besvare med håndsoprækning, og derefter igangsatte ca. 10 minutters dialog i plenum. En tredje studerende, der deltog i samme interview, fortalte, at det var en ny oplevelse for ham og for holdet med en længere plenumdialog: *"… hun [underviseren] ville rigtig gerne diskutere med os… og der var vi måske ikke helt rustet, ikke helt klar, for vi er slet ikke vant til at have debat med forelæserne… så der skal man helt sikkert tage bedre noter næste gang, så man kan diskutere med hende."* (#2). Dette er særligt interessant, fordi det fortæller om den studerendes hidtidige erfaringer og forventninger knyttet til undervisningen, og om det potentiale, dialog kan have for studerendes motivation for forberedelse og aktiv deltagelse.

En fjerde studerende, der også ønskede flere interaktive læringsaktiviteter, begrundede sin holdning med, at den monologiske undervisningsform ikke hjalp de studerende til at lære at *anvende* teorien, selvom det var det, de skulle kunne til eksamen. Han beskrev, hvordan han på første semester ikke havde lært de færdigheder, der krævedes til eksamen, nemlig at kunne analysere med teoretiske begreber:
"Det kom bag på mange til eksamen, at det var så svært at bruge begreberne, fordi vi kun havde lyttet til dem og skrevet dem ned. Vi havde ikke arbejdet med dem. Vi havde ikke fået nogen værktøjer til, hvordan man bruger Foucault. Så tænker man: så må jeg jo sjusse mig lidt frem til hvordan man bruger Foucault." (#1).
Dette udsagn peger på manglende *constructive alignment* i kursusdesignet, idet der var dårlig sammenhæng mellem de færdigheder, der krævedes til eksamen, og de læringsaktiviteter, der foregik i undervisningen (Biggs & Tang, 2011).

I flere interviews (#1,2,3,4,15) fortalte de studerende, at de for nyligt havde fået *"rigtig gode nye forelæsere"* (#2), der anvendte flere aktivitetsformer, end de tidligere har prøvet. *"Der er to undervisere, der er rigtig gode til at give små opgaver eksempelvis prøve at snakke to og to om det her, og hvad fik I så ud af det, og så kommer der noget op på tavlen."* (#3). Netop disse summemøder, hvor de studerende skal tale sammen to & to, blev fremhævet af flere som en positiv aktivitet. En studerende beskrev hendes oplevelse således: *"Så er man selv i gang, og bagefter er man mere interesseret også i dialogen bagefter."* (#15). De fleste studerende værdsatte altså interaktion og gav udtryk for, at det påvirkede både deres koncentration, deres læring og deres engagement.

Kendetegn ved spændende undervisning: mærkbart engagement

"Det hele kommer an på den, der forelæser." (#13). Sådan svarede en studerende på spørgsmålet om, hvordan han oplevede undervisningen, og hans to medstuderende gav ham ret. I et andet interview udtrykte en studerende sig således om en konkret forelæsning*: "Det er jo meget afhængigt af om man kan lide foreläseren. Jeg kunne godt lide hende, hun var energisk." (#12).* Mange lignende udsagn indikerede, at underviserens nonverbale kommunikation oplevedes som lige så vigtig, eller mere vigtig, end indholdet eller undervisningsformen. En del startede med at omtale det som underviserens engagement eller personlighed, og når jeg spurgte ind til det, forklarede de, at engagement ses gennem underviserens stemmeføring og kropssprog. I cirka halvdelen af samtalerne bragte de studerende emner op, som relaterede sig til underviserens nonverbale udtryk, eksempelvis sagde én, at: *"Kropssprog og energi er vigtig, særligt sidst på dagen" (#2),* mens en anden betonede vigtigheden af, at underviserne *"er engagerede, bruger kropssprog og bestemt tonefald." (#15).*
Når studerende beskrev undervisning, som de synes var demotiverende eller gav for lidt udbytte, blev stemmeføring ofte nævnt. *Eksempelvis sagde en: "Slavisk monoton gennemgang af stoffet, det er spild af tid" (#3),* mens en anden oplevede, at det var vigtigt*, "at de ikke står og læser alt op fra slidet." (#15).* Flere udtrykte, at monoton stemmeføring påvirkede deres koncentration i undervisningen: *"Vi har en forelæser, der taler utroligt monotont, og så går man virkelig glip af guldkornene nogle gange, for så har man siddet og spacet lidt ud." (#9).*

Den nonverbale side af underviserens formidling var ikke et fokus fra min side, og jeg har, med en enkelt undtagelse, ikke selv bragt emnet op.

Sociale medier i undervisningen

Gennem mine observationer kunne jeg se, at de studerende brugte deres computere på forskellige måder i løbet af undervisningen. Der blev både skrevet noter og set på underviserens PowerPoint, og der blev også set på internetsider som Facebook og online shopping.

Jeg kunne observere, at der på forskellige tidspunkter i undervisningen udspillede sig forskellige mønstre, hvor enten særligt mange eller særligt få studerende så på sider, der ikke var direkte tilknyttet undervisningen.
Et mønster var, at mange skrev noter i starten af forelæsningen, og færre i sidste halvdel. Generelt steg antallet af studerende, der skrev sms'er, var på Facebook, småsnakkede eller sad passive (set udefra) i løbet af forelæsningerne. Jeg talte kun med få studerende om dette, og fik blandt andet denne kommentar: *"Jeg tror tre kvarter er nok. Så bliver man ukoncentreret og fokuserer på noget andet! (#13.)* En anden nævnte selv brug af Facebook i undervisningen: *"Der er meget selvdisciplin i det (at sidde til forelæsning), så selvfølgelig skal det være nogen der kan fange os og gøre det interessant for os, for ellers kommer man hurtigt til at være et fjols, og sidde og spilde sin tid med noget andet, eksempelvis Facebook."* (#9).

Et andet mønster var knyttet til læringsaktiviteten plenumdialog, som overvejende blev omtalt positivt af de studerende. I samtlige observationer ændrede en del af de studerendes adfærd, når der gik en plenumdialog i gang: Flere skiftede fra at have et notatprogram eller undervisningens PowerPoint på deres computerskærm til at åbne vinduer med andre programmer eller hjemmesider. Jo længere plenumdialogen varede, jo flere fulgte denne adfærd. I min observation af undervisningsgang 4 noterede jeg seks gange de studerendes computeradfærd. Fire gange var det under forelæserens oplæg, og her var antallet af studerende, der havde vinduer åbne med sider, der tilsyneladende ikke var relateret til undervisningen, henholdsvis 0,1,3 og 5 studerende. Første gang der var en plenumdialog, var antallet 7. Anden gang der var plenumdialog, kom antallet op på 11.

Forundersøgelsens empiriske materiale indikerede altså, at de studerende jævnligt brugte deres computere til aktiviteter, der ikke var knyttet til undervisningen, men materialet kunne ikke på tilstrækkelig vis belyse emnet.
Jeg besluttede, at dette skulle være et opmærksomhedspunkt i den videre undersøgelse.

Forberedelse

Kurser på universitetet er baseret på, at en del af de studerendes studietid bruges på forberedelse til undervisningen. På humaniora er dette typisk læsning af tekster, og det var også tilfældet på de kursusgange, der indgik i forundersøgelsen.

Det var min forforståelse, at undervisning kan blive mere kvalificeret, når de studerende på forhånd har læst om emnet, da det giver mulighed for, at undervisningen kan tage et andet afsæt, end hvis underviseren ikke kan forudsætte, at de studerende ved noget om emnet. I både kognitiv konstruktivistisk og sociokulturel tænkning vil man typisk antage, at læring bliver forstærket, hvis den lærende arbejder med indholdet på flere måder, eksempelvis ved både at læse, lytte, tale og skrive (se. fx Biggs & Tang, 2011; Bligh, 2000; Dolin, 2013; Dysthe, Ness, & Kirkegaard, 2020; Elmgren & Henriksson, 2010).

Jeg havde erfaring med, at der ikke altid var overensstemmelse mellem de formelle krav til forberedelse og de studerendes reelle forberedelsespraksis:
Gennem de kurser, jeg havde afholdt for undervisere på RUC, var jeg blevet bekendt med, at mange undervisere oplever studerendes mangelfulde forberedelse som et problem. I min tid som ekstern lektor var jeg også selv stødt på studerende, der ikke læste udsendte tekster eller ikke havde anskaffet sig litteratur rettidigt. Derfor har jeg i en stor del af interviewene spurgt ind til, hvad de studerende forstår ved forberedelse, og hvordan de forbereder sig. I nogle tilfælde spurgte jeg også, hvordan de havde forberedt sig til pågældende dag.
Tilsyneladende var der ikke så stor forskel på, hvad de studerende forstod som forberedelse til undervisningen. De fortalte, at underviserne angav et antal tekster, der skulle læses før selve undervisningen, og når jeg spurgte til, hvordan de forberedte sig, fortalte de, at de læste disse tekster. Det indikerede altså en vis overensstemmelse mellem de studerendes forståelse og de formelle forventninger.
Når talen faldt på de studerendes *reelle* forberedelsespraksis, blev det dog tydeligt, at der var stor forskel på, hvor meget og hvordan de forskellige studerende forberedte sig, samt hvilken holdning, de havde til forberedelsen.
Nogle få gav udtryk for, at de læste til hver gang, og at de understregede vigtige passager i teksten. For eksempel sagde en studerende, at hun: *"… læser dem, streger i dem og prøver at se, om jeg kan forstå det, der står."* (#3). Denne studerende og andre italesatte det at læse forberedende som noget, der skulle læres, og som krævede selvdisciplin (#3,4). Netop disse studerende fremhævede som de eneste, at de studerendes egen forberedelse var en vigtig faktor for god undervisning.
En stor del af de adspurgte gav udtryk for at være mere selektive med hvornår og hvordan de forberedte sig.

I flere af interviewene fik jeg det indtryk, at en del af de studerende ikke vægtede forberedelse til undervisningen særligt højt, og enkelte sagde, at de vægtede forberedelse til projektarbejde højere end til undervisningen: *"Man er mere tilbøjelig til at springe det sidste afsnit af forberedelse til forelæsning, end at springe projektforberedelse over."* (#2). Direkte adspurgt var der flere, der ikke havde læst til den konkrete undervisning, de skulle ind til. En havde slet ikke kompendiet, selvom kurset havde været i gang i mere end en måned. Der var altså flere tegn på brudflader mellem de formelle forventninger til studerendes forberedelse og de studerendes reelle forberedelsespraksis.

5.2.4 Fra forundersøgelse til primær undersøgelse

Min forundersøgelse indikerede altså, at meget kursusundervisning på første år var kendetegnet ved at være organiseret som forelæsninger på store hold, hvor monologiske underviseroplæg var den primære læringsaktivitet. Der anvendtes i mindre udstrækning interaktive læringsaktiviteter, hvilket hovedsageligt var plenumdialog som en varierende

del af de studerende deltog i. En del af de studerende lavede ikke-studierelaterede aktiviteter på deres bærbare computere, særligt under plenumdialoger, men også undervejs i undervisningen. Deres forberedelsesgrad afspejlede ikke det, der blev lagt op til fra undervisernes side. De studerende fremhævede to kendetegn ved god undervisning: dels underviserens engagement og dels at undervisningen indbefattede interaktive læringsaktiviteter.

Efter forundersøgelsens afslutning kredsede mine tanker især om den manglende interaktion på kurserne. Som forsker og læringskonsulent med et sociokulturelt udgangspunkt synes jeg, at det var påfaldende og problematisk, at der var så lidt interaktion. Ud fra et sociokulturelt perspektiv ville man argumentere for, at de studerende ville lære mere, hvis de selv skulle være sproglige aktive i undervisningen, og at de studerendes læringsfællesskab ville kunne blive styrket, hvis der var mere flerstemmighed i undervisningen.
Ud fra mere kognitive læringsteorier ville man også anbefale mere interaktion. Dels for at sikre, at de studerende aktivt bearbejdede det indholdsmæssige stof, og dels for at ændre på den manglende sammenhæng mellem passive undervisningsformer og eksamensformer, der kræver kompetence i at analysere, diskutere m.m.

Også set fra et mere lokalt kontekstbundet læringsperspektiv ville man kunne kritisere den undervisningspraksis, som forundersøgelsen afspejlede. RUC udspringer jo af tanker om, at de studerende skal være aktive medskabere af viden, som de bliver trænet i at anvende på problemstillinger, og at de skal lære gennem erfaringer i aktive læringsfællesskaber jævnfør kapitel 4. Dette afspejler sig fortsat i RUCs profilering udadtil, eksempelvis i tekst på universitets hjemmeside (Roskilde Universitet, 2017). Her vises blandt andet en video med titlen "Rektor om arbejdsformen på RUC", hvor universitetets rektor Hanne Leth Andersen blandt andet siger*"… udfordring, frihed, selvstændighed og samarbejde er kodeord jeg gerne vil betone, for det er de ting der gør det spændende at lave forskningsbaseret uddannelse."* (Roskilde Universitet, 2017). Disse kodeord er absolut gældende for arbejdsformen i det problemorienterede projektarbejde, men kodeordene er ikke sammenhængende med det, der blev synligt, når jeg gennemlæste mine transskriptioner og feltnoter fra forundersøgelsen.

Der var heller ikke sammenhæng mellem førsteårskursernes målbeskrivelser og resultaterne af min forundersøgelse. I studieordningen fra 2013 er målbeskrivelserne for de fire dimensionskurser ret ens bygget op, idet der står, at de studerende indenfor hver dimension (se afsnit 5.4) skal udvikle: *"Færdighed i at analysere, sammenligne og vurdere problemstillinger inden for dimensionen"* samt *"at sætte sådanne problemstillinger i relation til de tre øvrige, humanistiske dimensioner."* Desuden skal de studerende udvikle *"Kompetence i at arbejde selvstændigt med problemstillinger inden for dimensionen"*. I målbeskrivelserne på progressionskurserne er målet for de studerende blandt andet, at de skal lære at: *reflektere*

kritisk, vurdere, producere, organisere. (Studieordning for Den Humanistiske Bacheloruddannelse, 2013). Ud fra et didaktisk perspektiv kan man argumentere for, at hvis studerende skal lære færdigheder og kompetencer som at analysere, vurdere og arbejde selvstændigt, er det hensigtsmæssigt, at disse færdigheder opøves undervejs i undervisningen. Dette kræver selvsagt, at de studerendes deltagelsesformer ikke udelukkende består af at lytte og at læse.

Det virkede kontrastfyldt, at undervisningen ikke afspejlede de mål, der var beskrevet på hjemmesiden og i studieordningerne, men i højere grad lignede de undervisningsscenarier, som RUC oprindeligt skulle være et pædagogisk alternativ til.
Fra et universitetspædagogisk synspunkt var den lyse side, at man relativt let ville kunne ændre på det. Det oplagte tiltag ville være at supplere undervisernes oplæg med interaktive læringsaktiviteter, der trænede de studerende i de færdigheder og kompetencer, der var beskrevet i læringsmålene, og samtidig skabte mere flerstemmighed i undervisningen. Måske det også kunne motivere de studerendes til at bruge deres computere til mere studierelevante aktiviteter undervejs i undervisningen. Desuden kunne man forsøge at rammesætte kurserne, så de studerende også arbejdede mere aktivt udenfor selve undervisningen. Om nødvendigt kunne man supplere dette arbejde med en formidlingsmæssig kompetenceudvikling blandt underviserne, så de i højere grad kommunikerede efter gængse principper for god formidling indbefattet udtrykt engagement.
Jeg tænkte på dette tidspunkt, at designet til min videre undersøgelse skulle være inspireret af aktionsforskningen, der kombinerer videnskabelig undersøgelse med udvikling af feltet. Aktionsforskning som videnskabelig tilgang er kendetegnet ved at tilstræbe *"viden gennem forandring af verden i et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager."* (Duus, 2014, s. 13).
I aktionsforskning søger man som forsker at etablere et gensidigt samarbejde med aktørerne, hvor forskeren går aktivt ind i udviklingsarbejde, og aktørerne bliver inddraget i forandringsprocessernes retning. I et sådant forsker-praktiker-samarbejde er hensigten at etablere en gensidighed mellem forskere og aktører, der vægter aktørernes perspektiv, værdier og engagement, og samtidig skaber mulighed for, at forskeren kan producere ny viden indenfor feltet. Der findes en række retninger indenfor aktionsforskning, og fælles for disse er intentionen om at lade sin forskning bidrage til udviklingen hen imod en bedre praksis (B. S. Nielsen & Nielsen, 2015, s. 118; Tofteng & Husted, 2014, s. 138). Denne intention har jeg har også haft med min afhandling.

Jeg forestillede mig et samarbejde med undervisere, der underviste på kurser som dem i min forundersøgelse. Hvis de var villige til at prøve at undervise ud fra en mere interaktiv didaktik, kunne vores samarbejde bidrage til udvikling af deres undervisningspraksis og min forskning samtidigt. Dette ville give projektet et fremadrettet perspektiv, der ikke ville kunne opnås med mere traditionel empiriindsamling.

Med disse overvejelser som udgangspunkt udarbejdede jeg en skitse til den videre undersøgelse, og jeg begyndte at undersøge, hvem der kunne være mulige samarbejdspartnere. Jeg ønskede at få kontakt til en eller flere undervisere, der kunne se vigtigheden i at udvikle de obligatoriske kurser fra et monologisk forelæsningsformat hen mod et mere interaktivt kursusdesign.
Det viste sig, at der allerede var kræfter på den humanistiske bacheloruddannelse, der havde tænkt lignende tanker.

5.3 Valg af case til primær undersøgelse

Gennem netværk blev jeg anbefalet at tage kontakt til en specifik underviser, der var i gang med at udvikle et af de nyetablerede progressionskurser på den humanistiske bacheloruddannelse. Kurset blev afholdt første gang samme semester som jeg lavede min forundersøgelse, men det havde ikke været blandt de kurser, jeg observerede. Det skulle afholdes igen året efter. Kurset skulle varetages af fire undervisere fra fire forskellige institutter.

Efter vores første samtale stod det klart for mig, at underviseren og hans kolleger på flere måder arbejdede efter principper, der harmonerede med mit eget syn på undervisning. De havde designet kurset med en række forskellige læringsaktiviteter, hvor de studerende sammen gjorde sig erfaringer med at arbejde aktivt med kursets indhold. De arbejdede målrettet med at skabe et kursusdesign med variation og forskellige muligheder for aktiv deltagelse i undervisningen.
Underviserne ville gerne samarbejde, så jeg kunne bruge deres kursus som forskningscase.

Undervisernes didaktiske planer afspejlede i høj grad den type aktioner, som jeg selv havde forestillet mig ville være relevante, og jeg ændrede derfor kurs. Jeg vurderede, at et aktionsforskningsprojekt, hvor forskeren var medigangsætter af forandringer, ikke var det oplagte design til at undersøge dette kursus, når underviseren allerede var i gang med en række nye didaktiske tiltag. Det var mere hensigtsmæssigt at få mulighed for at undersøge det, de havde planlagt, og på participatorisk vis dele refleksioner undervejs. Mit primære undersøgelsesdesign endte derfor med at have karakter af uddannelsesetnografi med participatorisk tilgang.

Kurset havde flere af de samme organisatoriske rammer som andre kurser på første år, idet det var obligatorisk og havde et højt antal af studerende. På den måde fungerede det som typisk case. Samtidig var det didaktiske kursusdesign markant anderledes end de kurser, de studerende havde beskrevet i forundersøgelsen, og kurset havde derfor også et element af at være en unik case, der er kendetegnede ved at være *"… informationsrige, fordi*

de er usædvanlige eller specielle på en eller anden måde." Fordelen ved unikke cases er, at de skaber mulighed for at tilgå noget usædvanligt, som kan *"… være relevant i mere typiske sammenhænge."* (Neergaard, 2010, s. 27).

Kurset var et metodekursus, hvilket er et progressionskursus placeret på andet semester på den humanistiske bacheloruddannelse. Kurset blev afholdt parallelt med semesterets to dimensionskurser og de studerendes projektarbejde, jævnfør afsnit 4.4.

Jeg fulgte dette kursus i forårssemesteret 2014, hvor jeg producerede størstedelen af mit empiriske materiale, og jeg fulgte kurset igen året efter, dog i mindre målestok.

5.4 Uddannelsesetnografi

For at skabe gode betingelser for at komme i dybden i min primære undersøgelse lavede jeg et undersøgelsesdesign, der strakte sig over flere semestre. Dette gjorde jeg ud fra en overbevisning om, at et langvarigt empiriforløb ville give bedre muligheder for dybdegående analyser end et enkelt eller få korte forløb, eksempelvis enkeltstående kursusgange som dem jeg undersøgte i min forundersøgelse.
Jeg ønskede et metodisk design, der både åbnede op for at undervisernes og de studerendes perspektiver kunne blive inddraget, og samtidig muliggjorde synliggørelsen af praksisser, som de måske ikke selv var opmærksomme på. Det var derfor oplagt at fortsætte med at bruge både interviews og observationer. Da jeg også ønskede at anvende en participatorisk tilgang, hvor jeg kunne drøfte mine refleksioner og resultater med deltagerne, besluttede jeg mig for at lave et etnografisk undersøgelsesdesign.

Etnografi er kendetegnet ved, at forskerne bruger flere forskellige kvalitative metoder til at undersøge et givent felt over længere tid. Tidsrammen kan strække sig over en periode på få uger og op til perioder på flere år. Det er centralt, at de etnografiske metoder anvendes i de specifikke kontekster, hvor mennesker befinder sig som en del af deres hverdag. Dette er i modsætning til eksempelvis interviews, hvor respondenterne interviewes i omgivelser de ikke kender. Forskeren står centralt i denne tilgang, da viden produceres via hans/hendes erfaringer via observationer, samtaler og oplevelser. Tilgangen er dialogisk forstået på den måde, at forskeren løbende kan drøfte sine refleksioner og observationer med de mennesker, der indgår i undersøgelsen. Hensigten er at etablere nuancerede, detaljerede forståelser af feltet og dets deltagere, at holde sig åben for aspekter og facetter der bliver synlige undervejs, og på baggrund af denne "holistiske" forståelse at udlede mønstre og kendetegn (Angrosino, 2007, s. 14ff). En indledende forundersøgelse er ofte brugt som første trin i etnografiske undersøgelser.

Tidsskriftet *Ethnography and Education* har oplistet syv grundlæggende elementer, der kendetegner etnografiske undersøgelser af uddannelsesmæssige kontekster (Walford, 2008b, kapitel 1). I det følgende har jeg oplistet disse syv punkter og uddybet, hvordan hvert punkt relaterer sig til min sociokulturelle forforståelse, og hvordan jeg har arbejdet med dem i den praktiske udførelse.

1. *Fokus på skabelse og bevarelse af kultur*

Dette fokus harmonerer med den sociokulturelle vægtning af kulturens betydning, herunder en interesse for normer, deltagelsesformer, kontekst, roller og relationer. Jeg har forsøgt at holde mig åben overfor, hvordan disse underlæggende aspekter af kultur kom til udtryk på metodekurset. Undervejs har jeg forsøgt at være lydhør overfor både de eksplicitte formuleringer og forståelser hos deltagerne samt for de mere implicitte forventninger og normer, der også altid indgår i kulturelle fællesskaber. Jeg har desuden haft opmærksomhed på, at kulturelle praksisser i kursets læringsrum kunne være etableret på tidligere stadier af uddannelsen, og jeg har været opmærksom på, hvordan praksisser blev forstærket eller forandret undervejs i undervisningen.

2. *Brug af forskellige typer metoder*

I min forundersøgelse blev det tydeligt, at interview og observation hver for sig medførte interessante empiriske resultater, og at kombinationen af dem gav mulighed for et mere nuanceret blik. Ved at kombinere disse metoder i det længerevarende studie har jeg fået mulighed for at lade metoderne komplementere hinanden, idet jeg har drøftet mine observationer med deltagerne og observeret de elementer, de fremhævede som væsentlige. Jeg har desuden videofilmet dele af undervisningen og inddraget skriftlige dokumenter som eksempelvis studieordning og andre formelle tekster knyttet til RUC. Begge dele er ofte brugt som supplerende materiale i etnografisk forskning (Walford, 2008b, s. 8).

3. *Forskeren er direkte involveret i undersøgelsesfeltet i en længerevarende periode*

Jeg har fulgt kurset gennem hele forårssemesteret 2014, hvor jeg har fået produceret et stort materiale via observationer og videooptagelser samt en lang række interviews med undervisere og studerende. Som en del af min participatoriske tilgang har jeg haft en løbende dialog med underviserne, jeg har deltaget på deres planlægningsmøder, og vi har drøftet deres erfaringer og refleksioner samt mine observationer og fortolkninger. Kurset blev afviklet igen i forårssemesteret 2015, hvor jeg igen deltog som forsker, omend min samlede produktion af empiri var markant mindre dette semester. I denne periode undersøgte jeg udvalgte mønstre og tendenser, som jeg havde set i materialet fra 2014.

4. *Anerkendelse af, at forskeren bruger sig selv som redskab i forskningen*

Et væsentligt træk ved etnografisk forskning er en kontinuerlig opmærksomhed og refleksion over forskerens egen betydning for forskningsprocessen og

forskningsresultaterne samt bestræbelsen på at lægge disse overvejelser frem for læseren. Fra et etnografisk synspunkt er det ikke et spørgsmål om, hvorvidt forskeren påvirker forskningen, for det er altid er tilfældet, uanset om det er kvalitativ eller kvantitativ forskning. Det er et spørgsmål om at anerkende, at det er sådan, og kritisk reflektere over valg og fravalg samt kritisk at udfordre de forståelser, man udvikler undervejs.
Etnografisk forskning udføres ofte af forskere, der i vis udstrækning selv er deltagere i feltet (Angrosino, 2007, s. 18). Det er også er tilfældet i denne afhandling. Jeg har haft forskellige typer af tilknytning til Roskilde Universitet, både som studerende, som ekstern lektor og som læringskonsulent. Det betyder, at jeg har forforståelser, der kan bidrage til en nuanceret forståelse, fordi jeg har et stort kendskab til konteksten. Jeg har desuden erfaret, at det har skabt god grobund for gensidig forståelse i mine interviews med undervisere og studerende. Omvendt indebærer mine forforståelser, at jeg kan have udviklet blindhed overfor praksisser, som jeg kommer til at opfatte som selvfølgelige. For at imødekomme dette har jeg løbende forsøgt at udfordre egne antagelser både i produktion og analyse af det empiriske materiale. Konkret har jeg set efter udsagn eller adfærd, der modsagde mine forforståelser, og jeg har drøftet mine fortolkninger med deltagerne. Jeg har desuden bestræbt mig på at forholde mig åben og nysgerrig overfor emner eller perspektiver, jeg ikke selv havde tænkt på forinden.
For at synliggøre mine forforståelser har jeg ekspliciteret disse, hvor jeg fandt det relevant, særligt i formidlingen af mine metodiske valg. Jeg har desuden enkelte steder i afhandlingen ladet mig inspirere at den autoetnografiske metode, der skaber rum for at forskerens egne erfaringer, oplevelser og følelser kan træde frem i undersøgelsen. Der findes mange typer autoetnografier, og i mine autoetnografiske greb udnytter jeg, at jeg i forvejen er *forankret deltager* i det felt, jeg undersøger (Baarts, 2015, s. 173). Jeg har primært brugt det autoetnografiske i det indledende kapitel, hvor jeg har inddraget egne observationer fra min tid som studerende og sammenholdt dem med mine observationer fra afhandlingens empiri. Formålet har været at tydeliggøre min motivation på en måde, der samtidig etablerede mig selv som en personlig og troværdig fortæller (Baarts, 2015, s. 177).

5. *Ønsket om at synliggøre deltagernes perspektiver og forståelser og at tillægge deres udsagn høj værdi*

I tråd med typiske anbefalinger for etnografiske undersøgelser har jeg løbende forsøgt at holde mig åben for nye opmærksomhedspunkter og problematikker. Jeg har søgt at inddrage deltagernes forståelse af, hvad der var væsentligt; eksempelvis har jeg medtaget undervisernes ønske om at udvikle forståelse for de studerendes forberedelse til kurset og ladet dette være et fokuspunkt fra starten. På den måde har jeg søgt at leve op til idealet om at skabe dialogisk forskning (Angrosino, 2007, s. 88). Det har betydet, at nogle emner er blevet undersøgt fra begyndelsen af min undersøgelse mens andre er opstået undervejs og derfor kun er blevet undersøgt i de senere dele af undersøgelsesforløbet.

I formidlingen af mine resultater har jeg valgt at lade alle analysekapitler tage udgangspunkt i empiriske resultater (Walford, 2008b, s. 11). Desuden har jeg i høj grad medtaget direkte citater fra interviews for at skabe transparens og øge flerstemmigheden i afhandlingen.

6. *Spirallignende bevægelser mellem produktion af data, refleksion, inddragelse af teori og andre empiriske undersøgelser, yderligere produktion af data på baggrund af nye forståelser.*

Jeg har kontinuerligt vekslet mellem produktionen af empirisk materiale, refleksioner og læsning af relevante forskningsartikler og didaktiske tekster indenfor området. I det overordnede perspektiv har der været bevægelse fra min indledende forforståelse via forundersøgelsen og derfra videre til to runder med empiriproduktion i undersøgelsen af den primære case. Mellem hver af disse skift har der været drøftelser med kursets undervisere, læsning af litteratur samt drøftelser med universitetspædagogiske kolleger og undervisere, der deltog på universitetspædagogiske kurser, jeg har afholdt sideløbende.
Vekselvirkningen har også fundet sted i mindre format, eksempelvis ved at observere en specifik undervisningsgang og drøfte mine observationer med underviseren i pausen og med de deltagende studerende efter undervisningen. Dette har været efterfulgt af refleksion og læsning derhjemme, hvorefter jeg har mødt op til samme undervisers undervisning med et andet hus to dage efter. Nogle af de drøftelser, jeg har haft med undervisere, har medført forandringer af undervisningen. For eksempel har forståelser udviklet på baggrund af første afholdelse af kurset medvirket til, at kurset er blevet præsenteret anderledes både i kursusbeskrivelsen og mundtligt på de enkelte kursusgange. Dette er et eksempel på, hvordan jeg som forsker ikke har forsøgt at holde mig neutral og iagttagende, men i stedet har været i aktiv dialog med deltagerne. Disse dialoger har samtidig bidraget til, at jeg løbende har genovervejet mine forståelser for feltet.

7. *Dybdegående undersøgelse af en specifik case med henblik på at producere viden, der kan teoretiseres mere generelt ud fra*

Som nævnt håber jeg, at min undersøgelse kan bidrage til udvikling af det universitetspædagogiske område. Gennem analyser af det empiriske materiale har jeg identificeret en række områder, hvor der i særlig grad er sammenhænge eller brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse. På baggrund af disse har jeg udledt seks faktorer, som ifølge min undersøgelse har særlig betydning for de studerendes motivation og deltagelse i undervisningen. Det er mit håb, at disse faktorer for fremtiden vil kunne anvendes i uddannelsesforskning såvel som i konkret undervisningspraksis. Jeg har desuden udviklet en læringsrumsmodel, som jeg har anvendt til at systematisere og formidle min undersøgelse af universitets læringsrum. Det er mit håb, at denne model kan bidrage til fremtidige diskussioner og undersøgelser indenfor det universitetspædagogiske felt.

5.5 Interviews

Interviews har været en central metode i både min forundersøgelse og den primære undersøgelse. Metoden er relevant, fordi den giver en unik mulighed for at skabe viden om individers og gruppers oplevelse af verden, herunder deres værdier og normer samt deres forståelse af fænomener og situationer i deres liv (Brinkmann & Tanggaard, s. 32, 2015; Forsey, 2008, s. 59). Jeg har brugt metoden til at skabe forståelse for læringsrummets deltagere, idet metoden givet mulighed for at deres forståelser og erfaringer kunne træde frem med deres egne ord. Gennem interviewsamtaler med studerende og undervisere har jeg kunnet producere viden om deres erfaringer og forståelser og har dermed kunnet skabe forståelser for forskellige sammenhænge og brudflader i læringsrummet. Jeg har ønsket at skabe rum for, at studerende og undervisere kunne reflektere over undervisningen og hvordan de oplevede at deltage i læringsrummet, og interviews er en velegnet metode til netop dette: *"Interviews allow participants to reflect upon the social realities that have simultaneously shaped them and been shaped by them."* (Forsey, 2008, s. 60).

Den viden, der produceres gennem interviews, er ikke statisk eller endegyldig. Den eksisterer ikke som et færdigt produkt, som skal graves fri af deltagernes bevidsthed. Gennem interviewsamtaler får deltagerne mulighed for at formulere forståelser, som de har haft før interviewet, og gennem samtalen vil andre forståelser og betragtninger opstå, idet deltagerne får mulighed for at reflektere og skabe nye forståelser af dem selv og deres livsverden. Som Kvale og Brinkmann skriver, bliver interviewpersonens subjektivitet ikke *afsløret* i interviews. Der er i højere grad er tale om, at den *"konstrueres under sociale praksisser som interview."* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 131).
Interviewet som metode hænger desuden godt sammen med mit sociokulturelle udgangspunkt, dels fordi det harmonerer med det sociokulturelle fokus på mening, kultur og kontekst, og også fordi jeg ønsker at skabe flerstemmighed i min afhandling. Jeg ønsker, at både de studerendes og undervisernes perspektiver kommer frem.

5.5.1 Hvem og hvor mange

Jeg har lavet i alt 106 interviews med studerende. 15 af disse var en del af min forundersøgelse. 78 interviews blev foretaget i foråret 2014, hvor jeg producerede størstedelen af empirien til min primære undersøgelse, og 13 interviews blev foretaget i foråret 2015, hvor jeg producerede det sidste empiriske materiale. Dette er et langt højere tal end hvad der ofte anbefales i litteratur om kvalitative interviews (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 32; Forsey, 2008, s. 64). Dog er der bred enighed om, at der ikke findes endegyldige svar på hvilket antal, der er passende. Det kan kun afgøres under hensyntagen til undersøgelsens fokus, mængden af tid til rådighed, længden af interviewene osv. Graden af redundans i interviewene angives ofte som pejlemærke for, hvornår man har interviewet nok. Der er ikke grund til at producere yderligere interviews,

når man som forsker oplever, at der er nået et mætningspunkt (ibid.). Jeg oplevede dog, at der blev ved mere at komme nye vigtige perspektiver op i både forundersøgelsen og første del af den primære undersøgelse. Dette skyldtes dels, at interviewene blev foretaget i tilknytning til en kursusrække, hvor der løbende blev igangsat nye aktiviteter, der gav anledning til relevante drøftelser, men det skyldes også, at jeg åbnede for nye perspektiver undervejs i undersøgelsen.

Mange af mine interviews med studerende har været korte, så derfor har antallet været til at håndtere. De fleste interviews med studerende har varet 5-15 minutter, hvilket primært skyldes, at de foregik før undervisningen startede eller i pauserne og derfor ikke kunne vare længere uden at gå ud over undervisningen. De interviews, der er foretaget efter undervisningen, har oftest varet længere, enkelte af dem varede op til 50 minutter.
Kurset, som udgjorde casen i min primære undersøgelse, blev afviklet løbende for fem forskellige hold, der hver bestod af alle 2. semesterstuderende fra samme hus. Jeg har foretaget interviews og observationer på alle hold gennem hele kursusforløbet, men der har været flere kursusgange, hvor jeg ikke har kunnet være til stede, da kursusgange på flere hold var skemalagt samtidigt. Tabellen nedenfor viser en oversigt over samtlige studenterinterviews foretaget i den primære undersøgelse.

	2014 Hus A	2014 Hus B	2014 Hus C	2014 Hus D	2014 Hus E	2015 Hus F	I alt
Introdag							
1. kursusgang	5	4	1	3	6	5	24
2. kursusgang	2	-	-	4	5	3	14
3. kursusgang	-	-	5	5	4	2	16
4. kursusgang	-	-	5	3	3	3	14
Postersession	5	3	2	1	2	-	13
Eksamen	1	3	1	1	1	-	7
Andre	-	-	1	-	2	-	3
I alt	13	10	15	17	23	13	91

Tabel 1: Oversigt over antal interviews med studerende i den primære undersøgelse

Jeg har i udvælgelsen søgt at skabe en vis spredning blandt de studerende, jeg interviewede, ved at være opmærksom på køn, alder, påklædning og kropssprog. Jeg har tilstræbt at afspejle kønssammensætningen på den humanistiske bacheloruddannelse på det tidspunkt (Danmarks Statistik, 2020). Jeg har desuden forsøgt at skabe variation i udvælgelsen på baggrund af mine observationer af de studerendes adfærd og udseende, eksempelvis stil i påklædning samt nonverbal og verbal fremtoning.

Jeg har gennemført 18 interviews med i alt 6[19] undervisere, der har været tilknyttet kurset. De fire undervisere, der var tilknyttet kurset i 2014, har jeg afholdt planlagte interviews med henholdsvis før og efter deres undervisning blev afholdt i 2014. Jeg har desuden haft yderlige to planlagte interviews med den underviser, der fungerede som kursusansvarlig. I 2015 startede to nye undervisere på kurset, og dem har jeg interviewet én gang hver umiddelbart efter deres undervisning. Disse interviews har varet mellem 40 og 60 minutter. Derudover har jeg haft flere spontane interviews med en af de andre undervisere, der selv tog initiativ til samtaler i pauserne i vedkommendes undervisning. Disse interviews var af kortere varighed end de planlagte. Jeg har desuden haft samtaler med underviserne som gruppe, når jeg har deltaget på deres planlægningsmøder.

5.5.2 Hvor

I tråd med etnografiske principper har interviewene fundet sted i de kontekster, deltagerne befandt sig i som en naturlig del af deres hverdag på universitetet (Forsey, 2008, s. 59). Dette gælder både i forundersøgelsen og i den primære undersøgelse.

Alle interviews med studerende er blevet foretaget i tæt tidsmæssig tilknytning til kursusundervisningen. Dermed har jeg kunnet udnytte en af metodens styrker, som er, at *"…de kan gå helt tæt på interviewpersonens livsverden, og at de kan udføres på de tidspunkter, hvor interviewpersonen rent faktisk har noget at fortælle."* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 35). Jeg har valgt at lave interviews med de studerende i situationer hvor netop undervisning var nærværende, så jeg kunne spørge konkret ind til deres erfaringer, mens deres forventninger til og oplevelser med undervisningen stod klart i erindringen. Jeg har derfor kontaktet de studerende umiddelbart før, under og efter kursusgange eller eksamination. Jeg har fortalt kort om mit ærinde, og hvis de havde tid og lyst, talte vi sammen. Samtalerne har fundet sted en række forskellige steder: i undervisningsrummet i pausen, i grupperum de studerende har fundet, på gangen og på bænke udendørs.

I de fleste interviews har flere studerende været til stede, da de befandt sig i større eller mindre grupper, og jeg har vurderet, at jeg bedst kunne etablere en uformel, tillidsfuld relation ved at tale med dem i den konstellation.

En fordel ved at have samtalen i grupper er, at de studerende kan interagere med hinanden, hvorved flere forskellige perspektiver kan komme frem. Derved kan der åbnes for flere forståelser end der ville kunne komme, hvis jeg talte med dem enkeltvis. Jeg har ofte bedt dem om at tage stilling til hinandens udsagn for på den måde at åbne for refleksioner og holdninger. En ulempe ved at tale med de studerende i grupper er, at der ofte kan komme elementer af socialt pres, tilpasning og magt, der påvirker den enkeltes

[19] Der var en syvende underviser, der varetog en mindre del af undervisningen på en af kursusgangene i 2014. Af forskellige praktiske årsager blev vedkommende ikke interviewet, og indgår derfor ikke i denne del af det empiriske materiale.

udsagn i situationen, så eksempelvis bestemte holdninger ikke kommer til udtryk, eller nogle slet ikke får taletid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 2015). Jeg har forsøgt at mindske disse problematikker ved eksempelvis at italesætte, at det er fint med forskellige holdninger, og ved at udjævne taletiden ved eksempelvis at henvende mig direkte til mindre talende deltagere.
Enkelte interviews er lavet enkeltvis, og det er sket med studerende, der var alene, når jeg mødte dem. Derved har jeg også fået talt med nogle af de studerende, der af forskellige årsager befandt sig i kanten af de sociale grupper.
Ved flere lejligheder har jeg talt med de samme studerende på flere forskellige kursusgange, og jeg har derved fået muligheden for at åbne op for stadig større gensidig forståelse.

Alle de planlagte interviews med undervisere er foregået på deres egne kontorer, der er rammen om deres daglige arbejde med at forske og planlægge undervisning. Dette har jeg valgt for, at vi kunne have samtaler i rammer, de følte sig hjemme i, og som ikke blev forstyrret af studerende eller kolleger. Jeg har talt med dem enkeltvis på tidspunkter, de selv havde valgt. Som nævnt har jeg også haft flere spontane interviews med en enkelt underviser, der selv tog initiativ til samtalerne undervejs i vedkommendes undervisning. Disse interviews har fundet sted i undervisningslokalet, mens de studerende lavede gruppearbejde eller holdt pause.

5.5.3 Hvordan

Jeg har bestræbt mig på at skabe tillidsfulde relationer i interviewene, så de kunne få karakter af uformelle samtaler, eller som Spradley benævner det: "Friendly conversations" (Spradley, 1979, s. 58).

I interviewene med studerende i forundersøgelsen har jeg arbejdet efter en løst struktureret spørgeguide, jævnfør afsnit 5.2.

I starten af den primære undersøgelse startede jeg ligeledes med en løst struktureret spørgeguide, der fokuserede på de studerendes forståelse og forventninger til kurset, deres erfaringer med kurset og deres forberedelsesgrad. Disse emner var delvist valgt på baggrund af forundersøgelsen og delvist på baggrund af samtaler med underviserne.
Det varede dog ikke længe, før flere og flere interviews tog udgangspunkt observationer jeg havde gjort i dagens undervisning, i udsagn andre studerende var kommet med eller i sammenhænge og brudflader, der var begyndt at vise sig i undersøgelsesprocessen.

Med udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns typologi for interviewerpositioner har jeg typisk indledt interviews med studerende med en position som *opinionsinterviewer*, idet jeg har forholdt mig åbent og neutralt til det, deltagerne fortalte, uden at anfægte eller

forstyrre deres udsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 134). Mine indledende spørgsmål til de studerende har typisk været ret åbne, idet jeg har spurgt om, hvad der foregik i den konkrete undervisning, og hvordan de oplevede det. Jeg har spurgt om undervisningen på kurset var anderledes eller lig andre kurser de deltog i, og om de havde forberedt noget til undervisningen. Undervejs i interviewene har jeg gjort brug af opfølgende, sonderende og specificerende spørgsmål for at få uddybet deres udsagn og for at hjælpe samtalen videre. Desuden har jeg jævnligt brugt direkte og fortolkende spørgsmål for at øge kvaliteten gennem tolkning allerede undervejs i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193).
Ofte har jeg undervejs i interviewet ændret interviewposition hen mod et mere deltagerorienteret perspektiv, idet jeg i højere grad har indtaget en aktiv rolle ved eksempelvis at lægge mine observationer og forforståelser frem til fælles drøftelse eller spørge ind til deltagernes selvmodsigelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).
Jeg har i kraft af min etnografiske og participatoriske tilgang udnyttet muligheden for at forfølge emner, som deltagerne bragte op, samt for at drøfte udviklingen af mine forståelser med både undervisere og studerende, så jeg kunne kvalificere den viden, jeg udviklede gennem projektet.

I interviewene med undervisere har primært søgt at få viden om deres læringssyn og deres didaktiske intentioner og oplevelser knyttet til det konkrete kursus.
I interviews, der er lavet før deres undervisning, har jeg overvejende forholdt mig nysgerrigt og spørgende med en rolle, der i en vis grad afspejlede opinionsintervieweren.
I interviews afholdt efter deres undervisning har jeg indtaget en mere aktiv deltagerposition, og vi har drøftet deres undervisning med inddragelse af nogle af mine observationer. I disse samtaler har vi sammen reflekteret over, hvordan undervisningen forløb, hvordan man kunne forstå de studerendes deltagelsesformer, og hvordan man kunne udvikle undervisningen fremadrettet.
Nogle af underviserne har desuden bragt emner op, der var mere indirekte knyttet til deres undervisning, og i de tilfælde har jeg spurgt ind til dette. Sådanne emner har blandt andet været forskellen mellem at undervise på bacheloruddannelsen og kandidatuddannelserne samt de organisatoriske og ledelsesmæssige rammer for deres arbejde.
Alle interviews er blevet optaget med IPhone. Der er flere fordele ved at optage interviews, dels skaber det et fundament for en langt bedre gengivelse af samtalerne, end man kunne opnå gennem notetagning, og som interviewer kan jeg langt nemmere etablere en afslappet og nærværende kommunikation, når jeg ikke skal fokusere på notetagning undervejs (Forsey, 2008, s. 65). Jeg valgte at optage med IPhone fremfor diktafon, fordi den faldt naturligt ind som genstand i samtalerne, idet mange studerende og undervisere også havde deres telefoner liggende fremme på bordene.

5.6 Transskribering

De femten interviews fra forundersøgelsen har jeg selv transskriberet, og alle studenterinterviews fra den primære undersøgelse er blevet transskriberet af to studentermedhjælpere. For at sikre kvalitet og ensartethed i disse transskriptioner har jeg formuleret en manual til de studerende, som afspejlede den praksis, jeg selv havde anvendt. Jeg har i manualen givet præcise og detaljerede instruktioner for transskriberingen. Jeg har eksempelvis instrueret dem i at nedskrive alle udsagn ordret, men at undlade lydord som "øhm". Jeg har instrueret i, at latter blev indskrevet i parenteser, men at de ikke skulle nedskrive andre stemninger, og heller ikke baggrundsstøj. Indledningsvist har jeg gennemgået manualen med begge studerende samt bedt dem sende mig to transskriberede interviews, så jeg kunne sikre, at vi var enige om standarden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239).
I arbejdet med de transskriberede interviews har jeg jævnligt hørt udvalgte passager igennem, hvis studentermedhjælpen havde indikeret, at der var passager, vedkommende ikke kunne høre, eller hvis jeg var i tvivl om transskriptionens kvalitet. Jeg har også gennemlyttet de interviewdele, som jeg ikke kunne huske, da jeg læste dem. Dermed har jeg søgt at mindske de ulemper, der er knyttet til at have andre til at transskribere for sig (Forsey, 2008, s. 68).

Undervisernes interviews er ikke blevet transskriberet fra ende til anden. Disse interviews, der er væsentligt længere end interviewene med de studerende, har jeg selv bearbejdet fra starten ved at foretage en meningskondensering og kodning direkte fra lydoptagelsen med transskription af udvalgte passager direkte i Nvivo (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 44; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267).

Når jeg har inddraget citater fra interviews i den skriftlige afhandling, har jeg foretaget mindre ændringer, da ordret transskriberet talesprog kan virke forstyrret eller usammenhængende på skrift. Eftersom jeg ikke laver sproglige analyser eller psykologiske fortolkninger af samtalerne, er gentagelser og pauser ikke relevante for læseren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 246). Jeg har derfor prioriteret klar formidling højt og lavet en mindre redigering af de udsagn, jeg har citeret direkte, så de fremstår i korrekt skriftlig form.

5.7 Observationer

Som de fleste andre, der arbejder indenfor den etnografiske tradition, har jeg anvendt observation som en af de primære metoder til at opnå viden om det felt, jeg undersøger. Observation kan ligesom andre kvalitative metoder bidrage til at belyse det sociale liv i konkrete situerede praksisser (Szulevicz, 2015, s. 84).

Metoden er særligt egnet til at undersøge aktiviteter, deltagelsesmønstre og relationer (Angrosino, 2007, s. 37). Dette har været særligt relevant for min undersøgelse af sammenhænge og brudflader i undervisningens læringsrum. Gennem observation har jeg kunnet se, hvilke aktiviteter, der er foregået, hvordan de er blevet rammesat af underviserne, og hvordan de studerende og underviserne har deltaget undervejs.
En styrke ved metoden er, at den kan *"indfange og adressere forhold, som er utilgængelige ved hjælp af andre kvalitative metoder."* (Szulevicz, 2015, s. 86). Ved at observere selve undervisningen har jeg fået øje på forskellige forhold mellem læringsrummets komponenter. Jeg har eksempelvis kunne observere forholdet mellem undervisernes brug af PowerPoint og de studerendes brug af sociale medier, og jeg har kunne observere, at de studerendes deltagelsesmønstre var knyttet til lokalets udformning og tidens gang[20]. Observationerne her derved bidraget til at belyse brudflader og sammenhænge, som ikke ville være kommet frem, hvis jeg kun havde interviewet deltagerne.

På den måde har metoden kompenseret for nogle af de begrænsninger, der er ved interview som metode. Da interview ikke foretages sammenfaldende med den situerede oplevelse, der tales om, vil der altid være før-refleksive elementer, der udelades, enten fordi deltagerne har glemt dem, eller fordi de ikke ønsker at inddrage dem i samtalen. Ligeledes kan deltagerne tilskrive oplevelser mening, som de måske ikke havde i udgangspunktet (Warming, 2005, s. 150). Desuden vil interview sjældent afsløre de uudtalte normer eller vanebaserede handlinger, som typisk er en del af sociale fællesskaber og som har stor betydning for måden, undervisere og studerende deltager på.

Kombinationen af interview og metode har skabt gode muligheder for at få flere facetter og nuancer med i undersøgelsen (Angrosino, 2007, s. 15; Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 150). Det har betydet, at jeg har kunnet observere på elementer, som deltagerne har udpeget som særligt betydningsfulde, ligesom jeg har kunnet spørge ind til deltagernes forståelser af handlinger og mønstre, som jeg har observeret i undervisningen. Kombinationen af de to metoder har skabt fokus på områder, der ville have været "usynlige" hvis jeg kun havde brugt én metode.

Der er flere andre fordele ved at inddrage observation i en undersøgelse som denne. Dels bidrager det med feltnoter, der rummer beskrivelser af situationer og forløb, der er relevante for undersøgelsen, og dels har det bidraget til, at jeg har kunnet etablere relationer med deltagerne. I interviewene har det været en fordel, at jeg har været til stede i læringsrummet, og at deltagerne og jeg har haft fælles oplevelser, der kunne fungere som referenceramme i samtalerne. Desuden har det udvidet min forståelse og fornemmelse for feltet, hvilket er afgørende for den løbende fortolkning af materialet. Fortolkning er jo i sin essens subjektiv, men indgående kendskab til det undersøgte felt kan kvalificere

[20] Disse observationer vil blive uddybet i kapitel 8.

analysearbejdet og mindske risikoen for misforståelse eller forhastede konklusioner (Szulevicz, 2015, s. 86).

5.7.1 Min anvendelse af metoden

I både forundersøgelsen og den primære undersøgelse har jeg observeret kursusundervisning. Jeg har observeret fire kursusgange i min forundersøgelse af hver 1-2 timers varighed. I den primære undersøgelse har jeg observeret 18 kursusgange, hvor jeg hver gang har observeret 4-7 lektioner. Fjorten af disse observationer blev foretaget i første del af undersøgelsen, og fire blev udført i anden runde.

Jeg har i forundersøgelsen ikke været eksplicit om mit formål og min identitet under de fire observationer, og dermed kan min forskerrolle her karakteriseres *som den totale deltager* (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 91). Fordelen ved dette har været, at jeg har kunnet observere uden at påvirke deltagerne, hvilket vil sige, at jeg kunne være ret sikker på, at hverken de studerende eller underviseren ændrede adfærd med henblik på at fremstå på særlige måder overfor mig som forsker. Desuden har det givet mig hurtig adgang til feltet og gjort det muligt at anvende vilkårlig udvælgelse af undervisning til observation fremfor eksempelvis kun at kunne observere undervisning, hvor underviserne havde meldt sig frivilligt.
Hvis jeg kunne gøre undersøgelsen om, ville jeg dog vælge at kommunikere om min rolle og intention. Den totale deltager som forskerrolle kan med rette kritiseres for at være uetisk, da jeg ikke har haft tvingende grunde til holde min identitet skjult (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 112 ff). Både fra de studerendes og fra underviserens perspektiv kunne man kritisere, at jeg har observeret deres adfærd og bruger mine observationer i en offentligt tilgængelig udgivelse uden deres tilsagn[21]. For at imødegå denne kritik har jeg sikret, at de optræder anonymt, og at der ikke forekommer nogen beskrivelser af individers adfærd, der kan spores tilbage til pågældende, samt at alle konkrete oplysninger om undervisningens emne, tidspunkt eller sted ikke er at finde i den endelige afhandling. Desuden har jeg sørget for at ændre denne praksis i min primære undersøgelse.

I min primære undersøgelse har min deltagelse haft karakter af *deltageren som observatør*, der ifølge Kristiansen og Krogstrup er kendetegnet ved, at *" … forskeren deltager i feltet, samtidig med at han eller hun observerer ved at knytte kontakt til bestemte personer i feltet."* (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 94). Her har jeg observeret efter aftale med underviserne, og alle studerende er blevet informeret om det ved undervisningens start. Fordelen ved at have taget denne rolle har været, at den har muliggjort, at jeg kunne indtage en mere aktiv

[21] Dette er kun gældende for de fire observationer jeg foretog i min forundersøgelse. Jeg har introduceret mig selv i samtlige observationer i den primære undersøgelse, og jeg har indledt alle samtaler og interviews med at præsentere mig selv og mit formål samt spørge om de ville deltage i et interview.

participatorisk rolle, hvor jeg har kunnet drøfte mine observationer med deltagerne og bevæge mig mere frit i feltet.

I både forundersøgelsen og i den primære undersøgelse, har jeg placeret mig iblandt de studerende på stolerækkerne og taget feltnoter. Jeg har oftest placeret mig bagerst for bedst at kunne iagttage uden selv at blive for synlig eller forstyrrende. Herfra har jeg kunnet se både underviseren og en stor del af de studerende. De fleste studerende har jeg kunnet se bagfra eller fra siden, og jeg har kunnet se deres computere eller notepapirer, hvis de har haft det fremme. Jeg har ikke kunnet se, hvad de skrev, men om de eksempelvis havde et word-dokument åbent eller var inde på en hjemmeside. Enkelte gange har jeg placeret mig andre steder for at åbne for nye perspektiver. Jeg oplevede dog ikke, at det var en fordel, og særligt en placering forrest oplevede jeg som en ulempe, da det afskar mig fra at fornemme gruppen af studerende. På samme tid har jeg også ønsket at tage hensyn til underviserne, og jeg forestillede mig, at jeg var mindst forstyrrende, når jeg sad i den bagerste del af lokalet.

På enkelte kursusgange har jeg, efter aftale med underviserne, optaget undervisningen på video. Min interesse for *både* undervisernes og de studerendes deltagelsesformer har været svær at kunne indfange i feltnoter. Min intention med videooptagelserne har været at kunne supplere mine feltnoter og skabe et frirum for mig selv, hvor jeg i mindre grad holdt øje med, hvad underviseren foretog sig, og i højere grad kunne fokusere på de studerendes adfærd, velvidende at jeg efterfølgende kunne gennemse videoen, der fokuserede på underviseren. Optagelserne har derfor fungeret som en udvidelse af mine feltnoter (Baker, Green, & Skukauskaite, 2008, s. 82).
Kurset bestod af fire kursusgange, en postersession og eksamen. Jeg observerede hver kursusgang ved flere lejligheder, da de blev afholdt i fem forskellige huse. Jeg optog kun hver kursusgang én gang, og ved de resterende observationer tog jeg kun feltnoter. Optagelserne fandt sted i forskellige huse, der var vilkårligt udvalgt.

Jeg har været opmærksom på, at der er særlige etiske problematikker knyttet til at anvende videooptagelse i observationsstudier. Proceduren for optagelse og brug af videomateriale er udarbejdet efter aftale med underviser, og jeg har ved undervisningens start orienteret de studerende om optagelsen og dens formål. Underviserne gav aktivt tilsagn, men de studerende blev ikke spurgt enkeltvist. Jeg har derfor kun optaget de dele af undervisningen, hvor underviserens oplæg var den primære aktivitet, og man kan kun se de studerende bagfra på disse videoer. Når der var øvelser, hvor de studerende flyttede sig, eksempelvis under gruppearbejde, slukkede jeg for optagelserne. De studerende blev informeret om alt dette. Jeg har været omhyggelig med, at ingen andre end jeg selv har set disse videoer, og de er blevet slettet efter jeg har færdiggjort mine analyser.

Det er klart, at min tilstedeværelse i undervisningen har påvirket feltet, men i og med at holdene var store, og at mange ikke kendte hinanden, tror jeg, at min var tilstedeværelse var mindre forstyrrende, end hvis det havde være et lille hold hvor alle kendte hinanden, og hver enkelt deltager i lokalet var mere "synlig". Selve undervisningsrummet på kurser med mange studerende er et rum, hvor man som deltagende observatør skiller sig mindre ud end i mange andre kontekster. Når jeg sad blandt stolerækkerne i undervisningen og skrev mine feltnoter på min bærbare computer, havde jeg samme adfærd som studerende, der sad og tastede på deres computere i undervisningen.
Selvom dette forhold på mange måder har gjort denne del af empiriproduktionen relativt ukompliceret, skal man have blik for, at ens tilstedeværelse som forsker altid påvirker aktørerne i større eller mindre omfang. Alder, køn, etnicitet m.v. er med til at påvirke de relationer, man som forsker kan opnå med både undervisere og studerende og kan have betydning for, hvor meget man påvirker deltagerne og deres adfærd (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 106). Langt størstedelen af de studerende, der var til stede, var etnisk danske som jeg selv, og der har også været en klar overrepræsentation af kvinder. På disse to parametre har jeg altså ikke skilt mig ud i forhold til de studerende. Til gengæld var jeg ca. 20 år ældre end flertallet, men da der ofte har været enkelte studerende, der var markant ældre end de andre, har det ikke brudt fuldstændigt med normen for, hvordan RUC-studerende så ud.
Jeg har ikke spurgt de studerende om, hvordan de oplevede min tilstedeværelse, men jeg har flere gange noteret, at de studerende har virket ret upåvirkede af min tilstedeværelse. For eksempel har det ikke afholdt dem fra at gå på sociale medier, hviske i undervisningen eller tale med hinanden og med mig om manglende forberedelse og udeblivelse fra undervisningen. Jeg har heller ikke kunnet notere en forskel i deltagelsesform mellem de studerende, der sad nær mig, og dem, der sad længere væk.
Jeg har ikke systematisk viden om, hvordan underviserne har oplevet min tilstedeværelse. Dog har flere af dem givet udtryk for, at de fandt det udbytterigt at tale med mig om deres undervisning. I det henseende lader det til, at den participatoriske tilgang ikke kun har gavnet min undersøgelse, men også beriget underviserne. Dette vil jeg uddybe i afsnit 5.10.

5.7.2 Feltnoter

I produktionen af mine feltnoter har jeg haft det primære fokus på deltagernes observerbare handlinger samt den fysiske dimension af konteksten. Jeg har startet hvert sæt feltnoter med at notere lokalets indretning, antal af studerende, tidspunkt og sted (Angrosino, 2007, s. 41).

Jeg har været udfordret af flere af de udfordringer, som beskrives i metodelitteraturen. En udfordring knytter sig til valget om, om man skal lave beskrivende, fokuseret eller selektiv observation (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s143 ff).

I *den beskrivende observation* forsøger man at nedskrive så meget som muligt. Dette kan være hensigtsmæssigt, hvis man er helt ny i et felt, eller hvis man endnu ikke har besluttet, hvad man vil undersøge.
I *den fokuserede observation* anerkender forskeren den kulturelle kompleksitet: at der i enhver given situation er så megen kompleksitet at man umuligt kan beskrive det hele. Derfor vælger forskeren bevidst at negligere nogle dele af den situation, han/hun observerer, og fokuserer i stedet på udvalgte områder, der eksempelvis er valgt ud fra kulturelle kategorier eller teoretiske begreber.
I *den selektive observation* fokuseres endnu mere, og der observeres kun på få kategorier.

Min tilgang har lagt sig op ad den fokuserede tilgang. Da jeg kendte feltet fra mine erfaringer som studerende og undervisere, har jeg ikke fundet det nødvendigt skrive noter om alting. Mange kulturelle praksisser i uddannelser er fælles på tværs af uddannelser, og det er derfor mindre relevante at notere. Eksempelvis er det normal praksis, at de studerende bliver stille når underviseren taler, og at de markerer med håndsoprækning, når de gerne vil sige noget. I eksempler som disse har jeg kun noteret det, hvis deltagerne brød med denne gængse praksis og eksempelvis småsnakkede i undervisningen. Andre elementer har også været uden interesse for min undersøgelse, for eksempel deltagernes påklædning, om der blev drukket kaffe, eller hvordan belysningen var.
Selvom jeg ikke fandt alt relevant at notere ned, har jeg gerne villet holde mig åben overfor kontinuerligt at få øje på nye sammenhænge og brudflader, da denne mulighed er en af fordelene ved metoden (Angrosino, 2007, s. 60). En vis åbenhed har derfor været nødvendig, og derfor ville den selektive observation være for snæver en tilgang.

Jeg har bestræbt mig på at fylde mine notater med beskrivelser af det konkret observerbare og søgt at undgå at tillægge deltagerne følelser, holdninger eller motiver (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 142). For eksempel har jeg beskrevet, om de studerende så på underviseren, på deres computere eller på deres telefoner, og hvordan de responderede på underviserens kommunikation, fremfor at skrive om de var engagerede eller uengagerede i undervisningen. Jeg skrevet feltnoter om både verbal og nonverbal kommunikation (Szulevicz, 2015, s. 93).
Som supplement til denne beskrivende notetagning har jeg nedskrevet reflekterende tanker og tolkninger i kursiv. Dermed har jeg kunnet fastholde nogle af de forståelser og begyndende analyser, der er relevante at gøre undervejs (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 146), og samtidig adskille denne type noter fra de mere beskrivende.

Jeg har været særligt opmærksom på mønstre i læringsrummet, eksempelvis når mange gjorde det samme, eller når deltagelsesmønstre gentog sig. Desuden har jeg været opmærksom på brud og skift, da de ofte kan være indikatorer for normer, mønstre eller tendenser (Krogstrup & Kristiansen, 2015, 144)

Set i et retrospektivt lys kan jeg se, at jeg ikke har formået at udnytte det fulde potentiale i metoden. Selve produktionen af feltnoter undervejs i observationerne har været en stor udfordring. Jeg har ikke lært metoden gennem min egen uddannelse, og min manglende erfaring på området har desværre betydet, at mine feltnoter ikke er blevet så fyldige, som de havde været, hvis jeg havde været mere rutineret. Det illustrerer det ofte fremførte argument, at observation er et håndværk, der skal læres gennem erfaring.
På trods af dette har mine feltnoter og de erfaringer, jeg fik via observationerne været meget værdifulde for undersøgelsen. Betragtelige dele af de sammenhænge og brudflader, der er skrevet frem i afhandlingen, er kun kommet frem, fordi jeg foretog deltagerobservation i undervisningen.

5.8 Kodning

Mit primære empiriske materiale består altså af 124 interviews og 22 sæt feltnoter. For at kunne analysere det systematisk har jeg valgt at anvende kodning, der er en datareducerende metode, hvor man *"…identificerer og navngiver mere eller mindre afgrænsede databidder, som på en eller anden måde eksemplificerer den samme deskriptive eller teoretiske ide."* (Kristiansen, 2015, s. 484). Denne proces har bidraget til at systematisere og organisere materialet og har dannet grundlag for analyse og fortolkning.

I min forundersøgelse foretog jeg kodningen med farvede tuscher på de udprintede interviews og feltnoter. I den primære undersøgelse har jeg anvendt computerprogrammet Nvivo. Nvivo er særlig effektivt når materialet er mere omfattende, idet det muliggør en række søgninger og udtræk i det kodede materiale, der ville være ekstremt omfattende at gøre uden computeren som hjælpemiddel (Kristiansen, 2015, s. 495). Dermed giver programmet mulighed for en grundigere bearbejdning af materialet

Kodning bliver ofte anvendt enten teoristyret eller datastyret. Med en teoristyret tilgang koder man materialet fra begreber, der stammer fra teori, litteratur eller anden forskning. Processen er deduktiv, idet begreberne er udvalgt fra begyndelsen. Tilgangen kaldes derfor ofte for *kodning oppefra*.
Ved en datastyret tilgang lader man koderne udspringe af det empiriske materiale, eksempelvis ved at lade begreber eller pointer fra materialet fingere som koder. Denne induktive tilgang kaldes ofte *kodning nedefra* (Kristiansen, 2015, s. 485).

Jeg har på forhånd haft visse emner og begreber, jeg gerne vil indfange i min bearbejdning af materialet. Jeg har for eksempel gerne villet indfange centrale, underliggende begreber knyttet Læringsrum, eksempelvis de forskellige aktiviteter i undervisningen. Her har jeg fra starten skelnet mellem aktiviteter i undervisningen og aktiviteter udenfor undervisningen, se illustration 3.

Illustration 3: Overordnede koder

De underliggende emner til koden aktiviteter er blevet afgjort af de reelle aktiviteter, som underviserne satte i gang, og som derfor er beskrevet i det empiriske materiale, se illustration 4.

Illustration 4: Underliggende koder

Undervejs i både produktion og kodning af empiri og har jeg kunnet identificere relevante emner eller begreber, som jeg ikke havde tænkt på fra starten.
Nogle af disse jeg gjort til selvstændige koder (Kristiansen, 2015, s. 486). Et eksempel på dette er koden "Forsker i eget felt", som udsprang af mine gennemlytninger og af

interview med undervisere. Her var der dele af samtalerne, som vedrørte vores fælles relationer til RUC, eller refleksioner de gjorde i forhold til min forskning. Det var ikke et emne, jeg havde planlagt, at vi skulle drøfte, men under gennemlytningen stod det klart for mig, at disse interviewdele var relevante for mine metodiske refleksioner.
Mange andre emner og begreber er blevet til underliggende koder. Eksempelvis har koden Kontekst fået en lang række underliggende koder, herunder *gymnasie, rusperiode, bachelor ift. kandidat, progressionskurser ift. dimensionskurser, 1. semester* m.fl.
Jeg har dermed kodet med en abduktiv tilgang, hvilket er i overensstemmelse med etnografiske principper (Angrosino, 2007, s. 73 ff).

Det har været en stor fordel at kode materialet i Nvivo. Det har gjort det markant nemmere at lave en systematisk undersøgelse af mønstre, sammenhænge og brudflader. Jeg har desuden løbende kunnet se på materialet fra forskellige vinkler og forståelser, og jeg har kunnet efterprøve begyndende forståelser. Eksempelvis har jeg kunnet gennemlæse kodet materiale opdelt efter, hvilket hus empirien var tilknyttet, for at se, om der var udprægede forskel på de enkelte huse.
Jeg har også let kunnet navigere mellem empiridele (eksempelvis enkeltestånde udsagn) og det samlede dokument (eksempelvis hele interviewet), for at sikre mig, at jeg forstod empiridelen i forhold til den kontekst den var produceret i. Jeg har desuden kunnet sammenligne kodet materiale produceret på forskellige tidspunkter såsom i starten og i slutningen af kurset eller i 2014 og 2015.

En af Nvivos nyttige funktioner er, at man kan søge på tværs af det empiriske materiale og få en visning af en række interviewbidder, der har fælles træk, eksempelvis samme kodning eller fælles søgeord. Denne type søgning skaber unikke muligheder for at se mønstre på tværs af transskriptioner. Funktionerne bevirker dog også, at interviewudsagn kan blive vist fragmentarisk, hvilket medfører en risiko for en partikularisering af materialet. Det kan eksempelvis ske ved, at forskeren kommer til at tolke de enkelte interviewbidder uden at medtænke den fulde interviewsamtale, de udspringer af. Dette kan selvsagt medvirke til en fejltolkning af de enkelte interviewudsagn. Jeg har søgt at imødegå dette gennem en systematisk procedure for inddragelse af interviewcitater i min afhandling. Når jeg har udvalgt et udsagn, som jeg har villet citere i min tekst, har jeg åbnet hele interviewet i Nvivo og genlæst, hvad der er gået forud i interviewsamtalen, samt hvad der er fulgt umiddelbart efter. På denne måde har jeg søgt at medtænke konteksten for de enkelte udsagn i min fortolkning, og forebygget en fragmentarisk behandling af materialet. Det skal også tilføjes, at jeg flere gange har læst samtlige interviews fra ende til anden for at styrke min fortrolighed med materialet.

5.9 Deltagelse på møder

Udover interviews og observation af undervisningen har jeg også deltaget på planlægningsmøder med kursets undervisere.
Der har været flere formål med dette. Dels skulle møderne bidrage til at etablere samarbejdsrelationer mellem os, og gennem møderne kunne jeg få viden om undervisernes didaktiske intentioner og generelle planlægning. Begge dele var vigtige for, at jeg kunne inddrage deres perspektiver i designet af min undersøgelse. Desuden var hensigten, at underviserne kunne få indsigt i mine observationer, refleksioner og fortolkninger undervejs i undersøgelsesprocessen.

Første gang jeg deltog på et af disse møder, gav jeg en fyldig introduktion af mig selv og min intention med undersøgelsen, og vi drøftede, hvilke muligheder og rammer, vi ønskede at have for samarbejdet. Efterfølgende har jeg forholdt mig passivt, når de drøftede deres konkrete samarbejde og planlægning, men jeg har enkelte gange indgået i mere generelle didaktiske drøftelser, fordi jeg vurderede, at min faglige viden kunne berige diskussionen. På efterfølgende møder har jeg fremlagt mine foreløbige fortolkninger understøttet af eksempler fra mit empiriske materiale, og vi har sammen drøftet dette.

Min deltagelse på undervisernes planlægningsmøder har været hensigtsmæssig for mit samarbejde med underviserne, og det har øget min forståelse for underviserne og for den organisatoriske og historiske kontekst for kurset. Jeg har skrevet feltnoter undervejs og efterfølgende, og disse har bidraget til mine refleksioner undervejs i forløbet, men selve noterne har ikke indgået i de endelige analyser.

5.10 Forsker i eget felt -roller og relationer i samarbejdet

Det har givet nogle særlige forudsætninger, at min undersøgelse har fundet sted i en organisation, hvor jeg selv var ansat, og som jeg gennem tiden har været tilknyttet som henholdsvis studerende, ekstern lektor, læringskonsulent og forsker.
På flere måder har det været en fordel at have omfattende viden om universitetet, og jeg har kunnet bruge det aktivt i interviews, observationer og på undervisermøder. Omvendt medførte dette en risiko for, at jeg var blind for dele af praksis, fordi jeg opfattede det som naturligt. Dette er altid en præmis, når man undersøger felter, man selv har kendskab til, og det er derfor vigtigt at reflektere over dette kontinuerligt samt at udfordre sine egne forestillinger. Dette har jeg blandt andet gjort gennem fælles refleksioner med deltagerne.

Fælles refleksioner er gældende for alle participatoriske projekter, men min undersøgelse har haft den særlige præmis, at en del af aktørerne både var undervisere og forskere, og at

flere af dem på forskellige vis havde beskæftiget sig med læring, undervisning eller kommunikation, ikke kun som praktiserende undervisere, men også som forskere. De var trænet i at reflektere over en lang række emner, der indgik i min afhandling, herunder vidensproduktion og forskningspraksis. Endvidere havde vi en stor fælles viden, da vi var ansat på samme universitet. Det betød, at deres forståelseshorisont var nærmere min, end det ville have været tilfældet, hvis vi havde arbejdet i meget forskellige kontekster, og det har givet særlige muligheder for fælles refleksioner over den viden, jeg producerede. Et eksempel på dette var en kommentar, en underviser havde i vores første samtale. Vi havde blandt andet talt om planlægningen af kurset og om de udfordringer, der havde været, sidste gang kurset blev afholdt. Desuden havde vi talt om det konkrete samarbejde, og hvornår jeg ville komme og observere undervisningen. Da vi skulle til at afslutte samtalen, spurgte jeg, om der var noget, jeg skulle være opmærksom på. Jeg afslutter ofte interviews med den type åbne spørgsmål for at muliggøre, at usagte eller oversete perspektiver kan få plads. Underviserens svar var relateret til kursets relevans for min undersøgelse, hvilket illustrerer, at vedkommende var vant til at reflektere over forskningspraksis:

Interviewer: er der noget, jeg skal være opmærksom på, tænker du?
Flemming: Nej, det virker som det rigtige sted at være med [som forsker], fordi det [kurset] er noget nyt, der er ved at blive udviklet, og det møder de studerende tidligt [i deres uddannelsesforløb]. Det er ikke baseret på den gamle generation af RUCere, og de forskere, der er til stede i det her miljø [i undervisergruppen], kan være uenige om alt muligt, men har et rigtig godt samarbejde. På den måde tror jeg, at de konflikter, du vil se, de skal nok åbne for noget af det, der er til stede.
(Flemming #1)

Et andet eksempel er nedenstående udveksling, der udspillede sig i et interview med en underviser, efter jeg havde observeret vedkommendes undervisning:

Jens: Det var fint at have dig med. Det har på ingen måde været intimiderende eller noget. Jeg overvejede lige på et tidspunkt at spørge dig, om der var noget, jeg havde glemt, men så tænkte jeg, at det fucker jo din rolle [som forsker].
Interviewer: Det er jeg rigtig glad for, at du ikke gjorde (latter)
(Jens #6).

Udsagn som disse illustrerer, at underviserne af sig selv reflekterede over forskningsmæssige aspekter af vores samarbejde.

At underviserne og jeg selv havde en fælles arbejdskontekst medførte desuden en række metodiske og etiske dilemmaer, som jeg har måttet forholde mig til. Dette er blevet forstærket af, at jeg havde flere forskellige relationer til underviserne fra kurset:

- Alle underviserne var ansat på samme universitet som jeg selv, og enkelte var ansat på samme institut som jeg. Nogle kendte jeg slet ikke, nogle kendte jeg perifært og enkelte havde jeg samarbejdet med tidligere.
- Nogle undervisere var tidligere kolleger, da jeg før min ph.d. havde været ansat som ekstern lektor på deres institut.
- En underviser havde et par år forinden været deltager på universitetspædagogikum, hvor jeg var underviser.

Jeg har løbende reflekteret over, hvordan mine relationer med underviserne påvirkede vores samarbejde, og hvilke roller vi havde i forskellige faser i projektet. Nogle af disse problematikker kan opstå, selvom man ikke kender feltet i forvejen, da det ofte sker, at man udvikler venskabslignende relationer gennem længerevarende feltarbejde (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 114). Det er dog særligt, at underviserne arbejder i den organisation, hvor min afhandling vil blive offentliggjort.

Jeg har bestræbt mig på at skabe klare, gensidige forventninger mellem underviserne og jeg selv. Dels har jeg skrevet en indledende mail til underviserne, hvor jeg har specificeret mine forslag til rammer for samarbejdet og opfordret til, at de tog stilling til det og meldte tilbage ift. deres ønsker for samarbejdet. Dels har jeg udarbejdet en samarbejdskontrakt, som underviserne bekræftede pr. mail. I denne kommunikation har jeg tilstræbt tydelig forventningsafstemning, eksempelvis om vores roller i projektet:

"Da vores samarbejde vil foregå over lang tid og under skiftende rammer, tænker jeg at det vil være en fordel at italesætte roller og forventninger i de forskellige faser. Jeg anvender deltagerbegrebet i projektet mit projekt, hvilket betyder at deltagerne (jer og de studerende) også er med til at fortolke og analysere, og derfor vil der ikke være det klassiske skel mellem mig som forsker og jer som undervisere/undervisningsudviklere.
Jeg tænker at jeg i forskellige faser vil indgå som hhv. refleksionspartner, observatør, interviewer og inddragende forsker.
Jeres roller er undervisere/undervisningsudviklere og refleksionspartnere som deltagere i et forskningsprojekt. Med deltagere mener jeg, at jeg vil drøfte mine empiriske fund med jer, så jeres perspektiv og viden kan berige min undersøgelse og min undersøgelse kan berige jeres praksis." (Uddrag fra Samarbejdskontrakt).

Udover udfordringer knyttet til roller, har jeg også måttet indse, at ønsket om anonymitet kunne være svært at opretholde overfor læsere, der kender organisationen. Jeg har søgt at eksplicitere dette til de deltagende undervisere ved at medtage det i min forventningsafstemning: *"… al empiri vil blive refereret til i anonymiseret form. Da I kun er fire*[22]

[22] Denne mail blev skrevet efter første planlægningsmøde i efteråret 2013, hvor der var fire undervisere tilknyttet kurset. Kort før kursusstart kom en ekstra underviser til, og året efter blev to ny undervisere tilknyttet. Jeg har været i tilsvarende kommunikation med dem.

undervisere i denne empiriindsamling, kan jeg dog ikke garantere at anonymiseringen vil have fuld effekt ift. læsere med kendskab til projektet og RUC." (Uddrag fra mail med overskriften "Forventningsafstemning").

Også i min mundtlige kommunikation med underviserne har jeg bestræbt mig på at være åben og tydelig. Et eksempel på dette er følgende udveksling i starten af et interview med en underviser, jeg havde samarbejdet med som ekstern lektor:
Interviewer: Vi har jo flere hatte på.
Underviser: Ja.
Interviewer: Skal vi tage aktionsforskningshatten på?
Underviser: Ja, du kan bare være forsker, så sidder jeg her som fru lærer (latter)

Flere af underviserne har givet udtryk for, at de værdsatte den participatoriske vidensudveksling. En underviser udtrykte det på denne måde *"… Jeg har fået en masse ud af at snakke med dig. Sådan: nå, ja! Så kunne man også lægge mere vægt på det, og så kunne man gøre det."* (Anne #1). En anden udtrykte det således: *"… jeg tror jeg vil have vældig meget glæde af whatever indsigter du finder ud af. Også bare de spørgsmål du stiller mig, de får mig jo til at forholde mig til tingene på en anden måde."* (Sine #1).

5.11 Efterfølgende kommunikation med uddannelsesmiljøerne

Som følge af min participatoriske tilgang og i forlængelse af min motivation for at bidrage til udvikling af universitetsundervisning, har jeg på forskellig vis søgt at dele resultaterne af min undersøgelse med forskellige aktører på RUC.

Først og fremmest har jeg delt mine resultater med de undervisere, der var tilknyttet kurset.
På et fastlagt møde i efteråret 2014 præsenterede jeg de foreløbige tendenser, der dukkede op i det empiriske materiale. Dette møde var optakt til undervisernes planlægning af kurset i 2015. Jeg sørgede i vid udstrækning for at understøtte mine pointer med ordrette citater fra de interviewede studerende, for at deres stemmer kunne træde frem. I oplægget fokuserede jeg især på de studerendes oplevelse af første år, de studerendes erfaringer og forståelse kurset og deres forståelse og adfærd knyttet til forberedelse. Undervejs drøftede vi resultaterne samt hvordan, man kunne anvende dem til udvikling af kurset og uddannelsen. Jeg har desuden deltaget i et evalueringsmøde efter kurset blev afholdt i 2015.

Jeg har derudover givet individuelle tilbagemeldinger til flere af underviserne i samtaler og i mailudveksling, som vi har haft efter deres undervisning. Dette er kun sket, hvis de har

ønsket det. Det har været information knyttet specifikt til deres undervisning, og har taget udgangspunkt i det, jeg kunne observere under deres undervisning og i de studerendes udsagn om undervisningen. Jeg har ved disse lejligheder i en vis udstrækning informeret om universitetspædagogisk teori og forskning, og jeg er også kommet med ideer til videre udvikling.

Jeg har desuden været involveret i en formel evaluering af kurset. Studienævnet havde besluttet at afsætte midler til en evaluering, og i samarbejde med kursuslederen udarbejdede jeg et undersøgelsesdesign til evalueringen af kurset i 2014. Designet gjorde brug af interview og observationer. Herefter har en studentermedhjælper fulgt designet og udarbejdet en evaluering af kurset. Jeg har været i løbende dialog med denne studentermedhjælper. Vi har drøftet hendes resultater, og de steder, hvor min undersøgelse og evalueringen havde beslægtede områder, har vi sammenlignet det empiriske materiale. Dette er gjort for at styrke både evalueringens og afhandlingens reliabilitet. Både evalueringen og mit empiriske materiale har været inddraget i undervisernes planlægning af det kommende kursus, og har således bidraget til ændringer af kursets udformning og afvikling.

Jeg tog desuden kontakt til studielederen på den humanistiske bacheloruddannelse, og vi holdt et møde, hvor jeg præsenterede mine primære resultater.

I 2015 inddrog jeg udsnit af min empiri i et oplæg for underviserne på Hum. Bach. I 2017 indarbejdede jeg udvalgte resultater på en workshop jeg afholdt for undervisere på et af RUC's humanistisk orienterede institutter. Desuden har jeg løbende fremlagt empirisk materiale på universitetspædagogiske kurser, herunder på seminarer på universitetspædagogikum. Senest har jeg i 2018 præsenteret en del af mine resultater for en gruppe knyttet til den samfundsvidenskabelige bacheloruddannelse, herunder en viceinstitutleder, studiemiljøtutorer samt studieledere fra de samfundsvidenskabelige bachelor- og kandidatuddannelser på RUC.

På den måde har jeg søgt at gøre mine resultater til genstand for faglige drøftelser med folk, der arbejder med undervisningen på RUC. Dette har understøttet den intention, der ligger i den participatoriske metode, og det har skabt mulighed for at aktører kunne få gavn af mine resultater.
Mine mange drøftelser med de deltagende undervisere og med andre aktører på universitetet har desuden bidraget til, at mine resultater kunne blive genstand for kritik og refleksion af mennesker med kendskab til feltet. Disse dialoger har dermed understøttet afhandlingens validitet, i den forstand at deres respons og feedback på mine fortolkninger har fungeret som *respondent validation 32* (Larsson, 2005, s. 32; Thomas, 2017, s. 21).

Jeg vil i det følgende afsnit belyse andre aspekter af afhandlingens validitet og kvalitet.

5.12 Afhandlingens validitet og kvalitet

Målet med denne afhandling er at producere videnskabelig viden, der kan bidrage til et forskningsfelt. En sådan produktion må indbefatte en diskussion af afhandlingens kvalitet, hvilket jeg vil diskutere ud fra begreberne validitet og generaliserbarhed.

Validitet

Jeg har arbejdet med at styrke afhandlingens validitet på flere måder.

Som det er god skik i etnografiske studier, har jeg søgt at skabe transparens løbende i min afhandling (Borgnakke, 2013; Delamont, 2008; Walford, 2008a). Staffan Larsson, professor emeritus, der forsker i voksenuddannelse og er forfatter til diverse tekster om kvalitet i kvalitative studier, fremhæver netop transparens og eksplicitering som centrale kvalitetskrav for kvalitativ forskning. Ligeledes anbefaler han, at man fremlægger sine antagelser sammen med empirisk data (Larsson, 2005a). Mit arbejde med at sikre afhandlingens transparens og eksplicitering ses blandt andet i mine kapitler om metode og teori. Eksempelvis begrunder jeg i kapitel 2 og 3, hvorfor jeg har valgt det sociokulturelle læringsperspektiv, og hvorfor jeg har udviklet en model over begrebet læringsrum til at systematisere mine empiriske arbejde. I metodekapitlet diskuterer jeg blandt andet baggrunden for at vælge interviews og observation, og for at behandle materialet gennem kodning i Nvivo, og jeg diskuterer hvilke udfordringer, der er forbundet med dette. Fordringen om transparens og eksplicitering ses desuden også i mine analyseafsnit, hvor jeg har søgt at tydeliggøre sammenhængen mellem empirisk materiale og mine fortolkninger ved konsekvent at indsætte direkte citater fra interviews og feltnoter for at eksemplificere og anskueliggøre de tendenser og mønstre, jeg ser i materialet. Derudover har jeg arbejdet med fordringen ved at anskueliggøre mine forforståelser centrale steder i afhandlingen, blandt andet i min motivation og afgrænsning af undersøgelsesfeltet og i mine analyser. Eksempelvis fremhævede jeg i motivationen mine egne erfaringer fra min tid som studerende for at synliggøre, hvordan disse personlige erfaringer har bidraget til motivationen for denne afhandling. Jeg har desuden fremlagt min antagelser både i form af redegørelser for mit sociokulturelle blik læring og uddannelse, men også ved eksplicit at inddrage min viden og erfaring med universitetsundervisning fra den kontekst, jeg undersøger.

For at give afhandlingen validitet har jeg haft diskussioner om, hvordan forskellige empiriske metoder har fungeret supplerende i forhold til at skabe det empiriske materiale. Jeg synliggjort det samlede empiriske materiale ved at skabe overblik over materialet gennem beskrivelser og oversigter, og jeg har tydeliggjort, hvordan de forskellige kilder har bidraget til mine analyser ved at inddrage mange direkte citater fra studerende og undervisere, ved at vise udsnit af feltnoter og ved at tydeliggøre det, når jeg har trukket på andre kilder som fx. studieordninger eller kursusbeskrivelser. Dette skulle gerne give

læseren mulighed for at se sammenhængen mellem det empiriske materiale og mine fortolkninger og analyser, og på denne baggrund vurdere afhandlingens validitet.

Jeg har desuden haft som mål, at min afhandling har pragmatisk validitet. Pragmatisk validitet handler om virkningen af en undersøgelse; om min undersøgelse eksempelvis bidrager til en udvidet forståelse hos læseren, en ændret praksis hos undervisere eller nye diskussioner indenfor mit forskningsfelt (Larsson, 2005b). Hvis min afhandling kan tjene til inspiration i forskning og uddannelse, er det tegn på, at den lever op til det pragmatiske kvalitetskriterie. Dette må være op til læseren at vurdere.

Generaliserbarhed

Den viden, jeg præsenterer i denne afhandling, er produceret i konkrete kontekstbundne situationer. Undersøgelsens analyser og konklusioner er *mine* tolkninger på baggrund af empirisk materiale produceret i en kort periode i nogle udvalgte læringsrum. Jeg vil dog argumentere for, at mine analyser har *potentiale* for generaliserbarhed, der gør dem relevante ikke blot for de kontekster, jeg har undersøgt, men for universitetsundervisning på RUC som helhed og mere generelt i det universitetspædagogiske felt.

Begrebet generalisering problematiseres ofte i kvalitativ forskning, idet det forbindes med kvantitative forskningsmetoder og statistisk generaliserbarhed. Jeg argumenterer ikke for, at mine fortolkninger kan generaliseres direkte, eller at de er repræsentative i en sådan positivistisk forstand. Jeg har intet belæg for at hævde, at de studerende og underviserne, der deltager i min undersøgelse, er repræsentative for danske universitetsstuderende og universitetsundervisere generelt. Ej heller påstår jeg, at undervisningen i det undersøgte kursus er repræsentativt for, hvordan universitetsundervisning foregår på organisatorisk, på nationalt eller på internationalt plan. Det er ikke det, jeg har undersøgt, og det er ikke mit ærinde.

I mit argument for generaliserbarhed trækker jeg på Larssons pointe om, at begrebet generalisering har forskellige betydninger afhængigt af den kontekst, det indgår i; at begrebet har forskelligt potentiale alt efter hvilke forskningsspørgsmål og metoder, det relateres til. Larsson oplister flere forskellige former for generaliserbarhed, og jeg vil argumentere for, at min afhandling rummer potentiale for *generalisering ud fra kontekstuelle ligheder* (Generalization through context similarity) og *generalisering gennem genkendelse af mønstre* (Generalization through recognition of patterns), hvilket jeg vil uddybe i det følgende (Larsson, 2009).

Min afhandling afspejler en ambition om at skabe viden om læringsaktiviteter, der kan vække genkendelse i andre undervisningskontekster. Af samme årsag har jeg valgt at undersøge læringsrum med organisatoriske og fysiske rammer, der anvendes hyppigt i universitetsundervisning. Scenariet med kursusundervisning situeret i auditorier eller i

undervisningslokaler med stolerækker, hvor store hold af studerende er sammen med en enkelt underviser, er et genkendeligt syn på både danske og udenlandske universiteter. Ifølge Larsson kan man med sådanne kontekstuelle ligheder argumentere for, at undersøgelser, som min afhandling, kan muliggøre en form for generaliserbarhed, særligt i lyset af, at jeg har produceret et alsidigt empirisk materiale, der indbefatter omfattende data om konteksten (Larsson, 2009, s. 30). Jeg vil understrege, at der er tale om et *potentiale* for generaliserbarhed. Jeg argumenterer ikke for, at de mønstre og tendenser, jeg fremviser i min undersøgelse, vil kunne genkendes i alle læringsrum med kontekstuelle dimensioner, der minder om dem, jeg undersøger. Men det er muligt, at de vil kunne genkendes i nogle.

Jeg vil ligeledes argumentere for, at der kan være et generaliseringspotentiale i de begreber, jeg har udviklet i min afhandling. Igennem mine analyser udleder jeg fem centrale faktorer, der har særlig betydning for de studerendes engagement i undervisningen. Disse faktorer er udledt på baggrund af en række underliggende analyser af flere forskellige situationer i læringsrummet. Mine bestræbelser på at fremanalyse disse faktorer bunder i et håb om, at de i en vis udstrækning kan generaliseres og tjene til inspiration for folk, der arbejder med universitetsundervisning. At undervisere og kursusudviklere kan anvende faktorerne til at reflektere over universitetsdidaktik og få øje på brudflader og overensstemmelser i egen praksis.

Ligeledes ser jeg et potentiale for generalisering i min læringsrumsmodel, som har bidraget til at systematisere min empiriske produktion og min formidling af undersøgelsen. Potentielt vil modellen kunne bidrage i andre sociokulturelle undersøgelser af læringsrum og i diskussioner indenfor det sociokulturelle læringsperspektiv.

Som Larsson så rigtigt skriver, afhænger en sådan generaliserbarhed af en række forskellige forhold i de konkrete situationer, hvor der er potentiale for generalisering. I situationer, der har fællestræk med de læringsrum, jeg undersøger, er det muligt, at læringsrumsmodellen eller de udledte faktorer kan være brugbare til at belyse fænomener fra nye vinkler eller kan bidrage til udvikle pågældende praksis. Der vil utvivlsomt også være situationer, hvor det ikke er tilfældet, idet generaliserbarheden blot er et potentiale: *"… it would be too much to expect such a description or interpretation to be appropriate in all other similar contexts – it is only potentially useful in other cases."* (Larsson, 2009, s. 17).

Opsummerende kan jeg sige, at jeg i arbejdet med afhandlingens forskningsdesign, i produktionen af empiri og ikke mindst i behandlingen af empiri har haft fordringen om transparens og eksplicitering for øje. Fordringen har således især formet min præsentation af min metode og teori samt empiri og analyse, hvor det har været mit mål, at min empiri, og særligt mine analyser og fortolkninger af denne, har været transparente med henblik på at sikre afhandlingens kvalitet og validitet. I forhold til spørgsmål om kvalitet og generaliserbarhed har jeg argumenteret for, at mens mine analyser er situerede i en bestemt

kontekst, så rummer afhandlingens konklusioner og den udviklede læringsmodel et potentiale for generaliserbarhed på en måde, som kan tjene til inspiration for refleksion over praksis og yderligere forskning på området.

6. Kurset, der udgør primær case

I dette kapitel vil jeg give en overordnet beskrivelse af kurset, der udgør den primære case for denne afhandling. Hensigten er at fremlægge en overordnet fremstilling af kursets organisering og indhold og af undervisernes didaktiske intentioner. Denne beskrivelse danner udgangspunkt for de næste kapitler, hvor jeg vil analysere forskellige læringsaktiviteter i kursusundervisningens læringsrum.
Beskrivelsen bygger på materiale på kursets digitale læringsplatform *Moodle* og uddannelsens studieordning samt kursusbeskrivelsen på universitetets hjemmeside. Jeg inddrager desuden uddrag og referater fra interviews med underviserne, som på forskellig vis illustrerer undervisernes forståelser, erfaringer og didaktiske intentioner for kurset.

I afsnit 6.1 vil jeg beskrive formål, indhold og organisatorisk kontekst for kurset samt tydeliggøre, hvordan kurset relaterer sig til de andre elementer på uddannelsen, og hvordan det adskiller sig fra andre kurser på semestret.
Efterfølgende vil jeg i afsnit 6.2 fremstille undervisernes didaktiske intentioner med kurset samt deres overvejelser om den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen.
Dernæst vil jeg i afsnit 6.3 beskrive undervisernes erfaringer med kurset forud for vores samarbejde, samt de didaktiske justeringer, som de foretog sig på baggrund af disse erfaringer.
Afslutningsvis vil jeg i afsnit 6.4 kort redegøre for, at de studerendes fremmøde på kurset var relativt lavt. Jeg vil fremdrage empirisk materiale til at belyse det lave fremmøde og argumentere for, hvorfor dette emne kun vil blive behandlet perifært i den videre analyse.

6.1 Beskrivelse af kurset

Kurset hedder *Progressionskursus – Humanistiske metoder* (fremover benævnt som metodekurset), og er som nævnt placeret på 2. semester af den humanistiske bacheloruddannelse. På hver af de første semestre af denne uddannelse skal de studerende skrive ét projekt, der er normeret til 15 ECTS-point, og deltage i tre kurser, der hver er normeret til 5 ECTS-point. På det første studieår skal de studerende følge fire dimensionskurser og to progressionskurser. På alle disse kurser undervises studerende fra samme hus på det samme hold. Det betyder, at der er ca. 100 studerende tilknyttet hvert kursus, og at disse studerende er organiseret i et praksisfællesskab, der fysisk hører til i samme hus med en fælles huskoordinator, og at de arbejder i projektgrupper indbyrdes.

Kursernes organisering i dimensionskurser og progressionskurser var relativt ny, da jeg indledte min undersøgelse. Frem til 2012 bestod uddannelsen af et toårigt Humanistisk

Basisstudium (HumBas), der blev efterfulgt af to semestre med bachelormoduler (Roskilde Universitetscenter, 2006). Dengang skulle de studerende på det første studieår følge fire grundkurser (ét for hver dimension) på hvert 7,5 ECTS-point og skrive to projekter normeret til 15 ECTS-point. Progressionskurserne blev oprettet i forbindelse med bachelorreformen i 2012, hvor Den Humanistiske Bacheloruddannelse blev etableret (s. afsnit 4.4). Metodekurset blev således afviklet første gang i foråret 2013, og da jeg indledte mit samarbejde med dets undervisere, var det altså 2. gang, det skulle afholdes.

Kursuslederen fortalte, at *"metodekurset er et samarbejde mellem institutter, der har aktier i Hum. Bach."* (Jens#1), og at der havde været et stort politisk og pædagogisk arbejde forud for kurset.
Hvor dimensionskurserne skulle videreføre grundkursernes formål om indføring i hver af de fire humanistiske dimensioner, skulle progressionskurserne repræsentere en progression i det akademiske arbejde og understøtte udviklingen af kompetencer knyttet til projektarbejde. Hvert progressionskursus skulle følge samme progression som i projektarbejdet, således at projekterne på første semester i særlig grad skulle demonstrere færdigheder i projektteknik, som var i fokus på progressionskurset på første semester. Projekterne på andet semester skulle demonstrere metodiske færdigheder, som var i fokus på progressionskurset på andet semester osv.
Jeg vil mene, at man kan se progressionskurserne som et udtryk for et kompromis mellem de politiske krav om, at kursusaktiviteter skulle udgøre mindst halvdelen af studieaktiviteternes ECTS-point og RUC's ønske om at prioritere det problemorienterede projektarbejde i uddannelserne jævnfør afsnit 4.3.3.

Metodekurset var på flere måder organiseret anderledes end de to dimensionskurser, der også indgik på 2. semester, hvilket havde betydning for bemandingen af kurserne. Dimensionskurserne repræsenterede hver én af de fire dimensioner, og derfor var der typisk tilknyttet en eller to undervisere fra uddannelser indenfor samme dimension. Metodekurset ikke var funderet i én af de fire dimensioner, men havde et fokus, der gik på tværs af dimensionerne, jævnfør afsnit 4.4. Af samme årsag var der tilknyttet undervisere fra forskellige institutter, der således repræsenterede forskellige dimensioner indenfor humaniora. De metoder, som indgik på kurset, skulle repræsentere en forskellighed indenfor humaniora og samtidig være relevante for de studerendes projektarbejde (Jens #1).
Selve undervisningen var også organiseret anderledes på metodekurset end på de to dimensionskurser, der var på samme semester. På dimensionskurserne var der typisk 11 kursusgange på hver to timer, der blev afholdt i et auditorium, og disse kurser blev eksamineret gennem en skriftlig eksamen. Metodekurset forløb over fire kursusgange, der lå i tidsrummet 9.30-14.00, og det blev afholdt i husenes kursuslokaler. Underviserne havde planlagt færre kursusgange med flere timer hver gang for at skabe rammer for, at kurset kunne blive mere interaktivt og workshoporienteret. Det samlede antal

konfrontationstimer var det samme som på dimensionskurserne, ligesom underviserens lagde op til, at den tid, de studerendes brugte på kursusforberedelse, ville være den samme. Udover de fire kursusgange indgik en postersession, der var placeret efter kursusgangene. Kursets eksamen var ifølge studieordningen indlejret i de studerendes projekteksamen. En projekteksamen blev afholdt som gruppeeksamen for hele projektgruppens medlemmer. Tidsrammen for projekteksamenen afhang af deltagerantallet, idet der var afsat 25-30 minutter per studerende. Ud af denne tidsramme var der afsat fem minutter inklusive votering per studerende til at eksaminere i progressionskurset. Projektet blev bedømt efter 7-trinsskalaen, mens progressionskurset blev voteret efter bedømmelsen bestået/ikke bestået (Roskilde Universitet, 2013, s. 17).

I kursets Moodle-rum lå der en skriftlig beskrivelse af kurset og dets formål, indhold og de enkelte kursuselementer. Dette var suppleret med en video, hvor de tilknyttede undervisere fortalte om kursets baggrund og formål, om de forskellige kursusgange samt om forberedelse og eksamination.
Både tekst og video kommunikerede, at formålet med kurset var at *introducere forskellige humanistiske metode*r. Kurset skulle give en bred referenceramme for metodiske diskussioner og samtidig give de studerende mulighed for at tilegne sig praktiske færdigheder i at anvende nogle af disse metoder. Det fremgik, at de studerende kunne anvende kursets indhold i deres projektarbejde, både til at kvalificere deres valg af metoder og i selve brugen af metoderne.

I beskrivelser på Moodle, i kursusbeskrivelsen og i introduktionsvideoen blev det fremhævet, at metodeovervejelser er nødvendige, når man tager en bachelorgrad i humaniora, og når man laver projektarbejde, både på bachelor og kandidatniveau og i forskningsprojekter. I videoen fortalte en af kursets undervisere desuden om baggrunden for kurset: Dels havde der været et ønske fra studerende om mere undervisning i metoder, og dels havde det været ønsket fra fagene, idet der var *"stor forskel i, hvad studerende kunne metodisk, nogle var velfunderede og andre have mangler."* (Roskilde Universitet, 2014).

I kursusbeskrivelsen stod der at bl.a., at det, når man skulle lære metoder, var at afgørende at prøve metoderne i praksis, og at kurset derfor var bygget op omkring praktiske øvelser. I videoen fortalte underviserne ligeledes, at kurset var *handlingsorienteret*, og de brugte ord som *hands-on* og *konkrete færdigheder*.

Ifølge kursusbeskrivelsen var kurset planlagt intensivt og krævede megen og dedikeret forberedelse fra de studerendes side svarende til to arbejdsdages forberedelse per undervisningsgang. Dette blev uddybet med forklaring af, at kurset var normeret til 5 ECTS-point, hvilket svarer til 137, 5 timer. Der var desuden en deklaration af timer, der viste, hvor mange timer de studerende skulle påregne til henholdsvis forberedelse og deltagelse i undervisning samt forberedelse og deltagelse i postersession. Dette blev også

kommunikeret i videoen, hvor en underviser sagde, at der skulle påregnes 16 timers forberedelse til hver kursusgang.

Indholdsmæssigt var de fire kursusgange knyttet til videnskabelige metoder anvendt i de fire dimensioner på den humanistiske bacheloruddannelse: 1) Historie & kultur 2) Subjektivitet & læring 3) Tekst & tegn 4) Filosofi o&g videnskab, med hver deres underviser. I videoen gav de enkelte undervisere en kort introduktion til den kursusgang, som de var ansvarlige for. De enkelte kursusgange havde desuden separate afsnit i Moodle-rummet, hvor der var givet forklaringer af kursusgangens indhold, program, forventet forberedelse m.v.

6.2 Undervisernes didaktiske intentioner

I mine samtaler med kursets fire primære undervisere[23] fremgik det tydeligt, at de alle havde fokus på, at kurset skulle indeholde praktiske øvelser og udvikle de studerendes konkrete færdigheder: *"Det har været en fælles intention... at kurset her havde til formål at præsentere nogle værktøjer og gøre de studerende i stand til at bruge de værktøjer."* (Per #1).
Alle underviserne tilkendegav, at de anså de studerendes aktive deltagelse som central for deres læring, og at dette også var nært knyttet til de studerendes motivation. De brugte forskellige ord om dette: *"Jeg synes, at det skaber læring at koble teori og praksis… Få tingene i hænderne, selv at have noget med tingene at gøre. Det skaber både indre motivation og meningsfuldhed, som jeg tænker, gør én åben for læring." (Sine #1).* En anden formulerede det således: *"Motivation er helt afgørende... det er ikke gymnasiekarakterniveauet, der er afgørende. Det er det, de gør, når de kommer her [på universitetet]."* (Flemming #1).

Underviserne havde altså en fælles intention om at skabe et motiverende kursus, hvor de studerende skulle lære metodiske færdigheder ved at deltage aktivt i praksisnære øvelser.
Dette afspejlede sig tydeligt i deres konkrete planlægning af undervisningen. Hver af de fire kursusdage indeholdt flere forskellige typer læringsaktiviteter. Dels undervisernes faglige oplæg, men også en række forskelligartede øvelser, hvor de studerende skulle arbejde aktivt mundtligt eller skriftligt, enten i par eller i grupper, med efterfølgende opsamling på aktiviteterne. Alle undervisningsgangene rummede flere forskellige typer læringsaktiviteter og lagde op til, at de studerende skulle diskutere og udvikle viden og færdigheder i fællesskab. Undervisernes rolle var ikke kun at formidle, men også at rammesætte aktiviteter ved at sætte dem i gang og samle op på dem. Det didaktiske design lagde dermed op til, at de studerende skulle deltage aktivt og bidrage med deres forståelser og refleksioner.

[23] I dette afsnit anvender jeg empirisk materiale fra de fire undervisere der havde alle været med til at udvikle kurset året før og undervist første gang kurset blev afholdt, jævnfør afsnit 5.5.

Kursets didaktiske design afspejlede dermed en dialogisk tilgang til undervisning. I dialogisk organiseret undervisning ses kundskab som noget, der bliver skabt gennem interaktion mellem forskellige stemmer. Diskussion og dialog er centralt for denne tilgang i modsætning til monologisk organiseret undervisning, der ser kundskab som noget, der kan overføres fra lærer til studerende (Igland & Dysthe, 2003, s. 122).

Udover denne fælles intention var der også områder, hvor underviserne vægtede forskellige områder, eksempelvis i mere overordnede refleksioner om uddannelse, undervisning og læring. Det kom særligt til udtryk i forbindelse med et spørgsmål, som jeg stillede alle underviserne. Jeg spurgte dem om, hvad de synes var vigtigt for uddannelse og læring.
To af underviserne fremhævede de studerendes aktive arbejde med undervisningens indhold og deres oplevelse af, at kunne bruge undervisningen til noget.
De to andre nævnte også disse elementer, men de lagde mere vægt på udvikling af de studerendes selvforståelse, ejerskab og ansvarsfølelse knyttet til deres studier. De fremhævede begge to, at nye studerende helst skulle opleve, at de blev en del af et fællesskab, der var anderledes end det, de kom fra. I modsætning til deres to kolleger, der ikke italesatte fællesskab og ansvarsfølelse, nævnte disse to undervisere flere gange, at det var afgørende, at de studerende lærte, at de skulle blive en del af et felt. Den ene formulerede det således: *"Den måde, man lærer på er, at man bliver en del af et felt, ikke at man tilegner sig noget, der bliver serveret for en."* (Jens #1). Denne underviser fremhævede, at det var det centralt, at de studerende lærte at se sig selv som aktive deltagere:

"Det handler om en indstilling til, hvad viden er, og hvordan viden formidles. Om hvem der ejer viden, hvordan viden udvikles, og hvad der får status som viden, og hvordan vi deler viden. Der mener jeg, at vi bør have en demokratisk indstilling. Vi må respektere hinanden. Vi [studerende og undervisere] er allesammen deltagere. Vi har forskellige udgangspunkter for at deltage, og sådan er det også i et demokrati." (Jens #4).

Tanken om at læring gennem deltagelse i et felt eller fællesskab afspejler en af de grundlæggende tanker for teorien om situeret læring (se kapitel 2), og den anden underviser brugte konkrete begreber fra Lave og Wengers teori, da jeg spurgte om, hvad han mente, var vigtigt for læring: *"Mesterlære. De skal se, at de skal ind i et forskningsfællesskab."* (Flemming #1). Begge disse undervisere havde en del overvejelser om de studerendes forståelse af sig selv som universitetsstuderende, og de fremhævede, at det var afgørende, at *"…de studerende skal lære at være universitetsstuderende."* (Flemming #1).

Begge disse undervisere gav udtryk for, at de studerendes oplevelse af ejerskab og af at deltage i et fællesskab var fundamental for de studerendes deltagelse i og udenfor undervisningen. De fremhævede, at det var væsentligt, at de studerende tog ansvar for at

arbejde aktivt med stoffet, ikke kun i undervisningen, men i høj grad også mellem undervisningsgangene ved at læse de forberedelsestekster, der blev lagt ud af underviserne. De gav udtryk for, at dette havde afgørende betydning for undervisningens kvalitet og for, hvor meget de studerende lærte.

Disse overvejelser blev flere gange knyttet til de erfaringer, som de havde gjort sig på kurset semesteret tidligere. Her havde de oplevet, at mange studerende ikke mødte op til undervisningen, og at de fremmødte studerendes forberedelsesgrad var langt lavere end den, som underviserne havde lagt op til.

6.3 Justeringer på baggrund af erfaringer fra semesteret før

Da jeg i 2013 mødte underviserne, havde de som nævnt afholdt metodekurset første gang tidligere på året. Undervisergruppen udtrykte, at de overordnet var tilfredse med det didaktiske undervisningsdesign, de havde udviklet, og at de indbyrdes havde et godt samarbejde.
De havde dog oplevet flere problemer ved kurset, først og fremmest at der var mange studerende, der slet ikke mødte op til kurset. Ud af de ca. 100 studerende, der var tilknyttet hvert hus, mødte relativt få op til undervisningen: *"… sidst, der var vi chokerede over, at der sad 30 og 25."* (Sine #2). Kursuslederen mente, at det dels skyldtes, at kurset var meget nyt, men især at progressionskurset på første semester ikke havde fungeret særligt godt, og at de studerende derfor havde lave forventninger til 2. semesters progressionskursus.

Udover det manglende fremmøde oplevede underviserne, at dem, der mødte op til undervisningen, ikke havde forberedt sig på den måde, som de havde lagt op til. Kursusevalueringen viste, at de studerende efter eget udsagn havde læst markant færre tekster, end der blev lagt op til fra undervisernes side. De havde ligeledes brugt mindre tid end hvad underviseren anslog, man skulle bruge for at være velforberedt. Et tydeligt bevis for denne manglende forberedelse var, at mange af de studerende ikke havde anskaffet sig materialet. Der var blevet trykt et kompendie med kursets litteratur, men to tredjedele af disse var ikke blevet solgt.
De to undervisere, der talte om læring som deltagelse i et felt, havde begge mange refleksioner om de studerendes fremmøde og forberedelse. De talte markant mere om dette end deres to kolleger, og de gav udtryk for, at de synes at de studerendes forberedelse var dårlig. De sagde, at de studerendes forberedelsesgrad på bacheloruddannelsen generelt var dårligere end på kandidatuddannelserne. De gav desuden udtryk for, at både forberedelse og fremmøde var usædvanligt dårlig på dette kursus, og at dette var kommet som en overraskelse for undervisergruppen.

De mente, at der især var to årsager til de studerendes lave fremmøde og forberedelse. Dels pegede de på, at de studerende ikke havde lært, at deres uddannelses kvalitet i høj grad afhænger af deres egen forberedelse. De mente begge, at det var af stor betydning, at de studerende lærte*"… hvad det er at læse på et universitet."* (Jens #1). De fremhævede, at de studerende havde nogle uhensigtsmæssige vaner med fra gymnasiet, og at denne *"skolesocialisering"* (Flemming #5) betød, at de studerende knyttede forberedelse til prøver og tests frem for at knytte det til kvalificering af egen læring og af undervisningen.
Desuden pegede de på, at kurset ikke havde sin egen eksamen, og at de studerende derfor tog kurset mindre alvorligt. *"Jeg er tæsketilfreds med det, vi har lavet [kurset]. Grunden til, at der ikke kommer nogen, er at incitamentet i hum. bach. studieordningen ikke er til stede. Det er ikke relevant. Det er for dem der har overskud."* (Flemming #1). Som nævnt var der ikke en selvstændig eksamen knyttet til kurset, idet de studerende skulle eksamineres i kurset under deres projekteksamen. Ingen af kursets undervisere var til stede ved disse eksaminationer. Desuden var studieordningens formuleringer om kursuseksaminationen uklar på daværende tidspunkt. Beskrivelsen fremgik i studieordningens beskrivelse af kurset, men ikke i beskrivelsen af projektets eksamination (Studieordning for Den Humanistiske Bacheloruddannelse, 2013). Ifølge underviserne medførte dette en uklar eksamination af kurset. Jeg vender tilbage til dette i kapitel 11.

På baggrund af deres erfaringer semesteret før havde undervisergruppen planlagt tre markante ændringer af kurset.
Den første ændring var at øge kommunikationsindsatsen overfor de studerende forud for kurset. *"Jeg tror, at vi hjælper dem rigtig meget, og at vi hjælper vores kandidatstudier senere hen, hvis vi er tydelige. Klare deklarationer. Klare forventninger. Tydelig tale."* (Flemming #1). Denne kommunikationsindsats skulle blandt andet foregå ved, at repræsentanter fra undervisergruppen gav mundtlige introduktioner om kurset for de studerende ved studiestart. Desuden producerede de den førnævnte informationsvideo om kurset, som blev lagt på Moodle. Både oplæg, video og tekst i kursusbeskrivelser ekspliciterede tydeligt, hvor mange timer underviserne forventede, at de studerende skulle forberede sig.
Den anden ændring var oprettelsen af en postersession som afslutning på kursusforløbet. Året før var forløbet blevet afsluttet med en paneldebat, men de studerendes fremmøde havde været ret lavt. Underviserne besluttede at udskifte paneldebatten med en postersession, hvor de studerende skulle præsentere deres udbytte af metodekurset ved at fremlægge posters. Posteren ville dermed kræve et mere aktivt bidrag fra de studerende end paneldebatten. Der skulle desuden rammesættes feedback på disse posters. Det skulle både kvalificere de studerendes eksamensforberedelse og samle op på undervisningen, der spændte over flere dimensioner og indbefattede forskellige undervisere.
Underviserne håbede at disse tiltag ville påvirke de studerende i retning af øget fremmøde og deltagelse samt forbedret forberedelse. Som en af underviserne sagde: *"Vi skal på en eller anden måde indstifte et system, hvor billetten til at deltage herinde, det er forberedelse." (Flemming #5).*

Den tredje ændring var kursets undervisningslokale. Semesteret før var det blevet afholdt i auditorier, men da underviserne oplevede, at lokalets opbygning modvirkede interaktion og dialog, havde de fået ændret lokale, så kurset fremover skulle afholdes i husenes undervisningslokaler. Fordelen ved dette var, at husenes lokaler var mere fleksibelt indrettede end auditorierne med deres faste stolerækker, og at der i husene var tilstødende grupperum, som kunne anvendes under gruppearbejde. Underviserne håbede samtidig, at placeringen i husene kunne bidrage til, at de studerende følte mere ejerskab, da de var mere vante til at færdes i disse lokaler.

6.4 De studerendes fremmøde til kurset

"Jeg tror, at det bygger lidt på, at vi ikke kunne bruge det til så meget sidste gang… jeg tror det er derfor, at der er sådan et stort frafald."

På første kursusgang mødte der 45-60 studerende op i hvert hus, hvilket var cirka halvdelen af de studerende der formelt set skulle deltage i kurset. Fremmødet var altså noget højere end på progressionskurset året før, men der var fortsat mange, der udeblev.

Da den primære del af mine interviews med studerende er foretaget på kursusdage, har jeg kun i begrænset omfang talt med studerende, der slet ikke mødte op til kurset. Jeg har dog talt med enkelte, der slet ikke mødte frem på kurset, og med en del, der kun mødte op enkelte gange. Derudover har jeg spurgt fremmødte studerende om, hvad de troede, grunden til det lave fremmøde var. Desuden har undervisere og studerende drøftet det enkelte gange i undervisningen.

Der blev givet forskellige grunde til det svage fremmøde.
Den hyppigst givne begrundelse var, at det lave fremmøde skyldtes de studerendes erfaring med progressionskurset semesteret før: *"Det er helt sikkert pga. sidste semester"* (Hus C. #1. Interview 3) og *"Jeg tror, at det bygger lidt på, at vi ikke kunne bruge det til så meget sidste gang… jeg tror det er derfor, at der er sådan et stort frafald."* (Hus F. #1. Interview 1 2015).

Flere påpegede, at progressionskurset semesteret før skulle eksamineres som en del af projekteksamenen, og at de havde oplevet, at dette havde været usædvanligt nemt: *"Det var 5 minutter max… så fik alle lige sagt et eller andet om en bog, vi havde læst om et eller andet, og så var det fint nok, så bestod vi alle sammen"* (Hus D. #1. Interview 3), og *"Ja og eksamen var en del af projekteksamen og så blev det sådan lidt at folk følte det var lidt unødvendigt, hvis man kom til det [progressionskurset på første semester]. Så jeg tror det er lidt den samme."* (Hus F. #4. Interview 3 2015). Flere havde tilsvarende overvejelser om eksamen på dette progressionskursus.

Enkelte mente, at de, der ikke kom, havde fravalgt at komme, fordi de ikke kunne overskue den mængde forberedelse, som der blev forventet til dette kursus:*"… fordi der var mange, der ikke kunne overskue den mængde, der var. Så dukkede de bare ikke op, fordi de ikke havde læst. De [underviserne] havde også sagt i forvejen, at man ikke skulle dukke op, hvis man ikke havde læst."* (Hus E. Eksamen. Interview 1). Jeg vender tilbage til de studerendes forhold til forberedelse i kapitel 10.

Endelig var der nogle få, der mente, at det lave fremmøde skyldtes dovenskab og manglende studiedisciplin: *"Det er bare fucking dovenskab." (*Hus F. #4. Interview 4). Adspurgt om hvad der skulle til for at øge fremmødet, svarede denne studerende: *"Så skal man sætte eksamenerne højere tror jeg, altså så skal man gøre, at de er sværere."* (Hus F. #4. Interview 4).
Jeg vender tilbage til eksamens betydning i kapitel 11.

Det lave fremmøde til progressionskurserne blev i december 2013 behandlet i Roskilde Universitets Uafhængige Webavis (RUSK). I en artikel med titlen "Hum-studerende er for dårlige til at møde op til undervisning", beskrives, at fremmødet til progressionskurserne er for lavt. I artiklen interviewes to studerende, der netop har deltaget i deres tredje progressionskursus, *Videnskabsteori*, der på daværende tidspunkt lige var blevet afholdt for første gang. Desuden interviewes to undervisere fra progressionskurset i metode. Artiklen beskriver, at fremmødet på det tredje progressionskursus var ret lavt, idet kun en fjerdedel af de studerende mødte op.
Med de studerende og undervisere som talerør giver artiklen to begrundelser for det lave fremmøde. Dels at det første progressionskursus, der havde fokus på projektteknik, ikke fungerede, hvilket den ene studerende blev citeret for på følgende måde *"Jeg tror ikke, at jeg var den eneste, der havde opfattelsen af, at det første progressionskursus var en sludder for en sladder. Og så er motivation bare dalet siden."* (Akselsen, 2013). Desuden citeres den ene underviser for at sige: *"Kurset i projektteknik blev udråbt til at være en fiasko, og det har skabt en lav forventning til fremtidens kurser, og derfor kommer folk ikke."* (Akselsen, 2013).
Den anden begrundelse knytter sig til progressionskursernes eksamensform og bliver italesat af den anden studerende: *"Der var mange, der følte, at projektteknik ikke havde fyldt så stor en del under eksamen, så mange troede nok det samme om de efterfølgende kurser. Og hvorfor skal man så møde op?"* (Akselsen, 2013). Artiklen giver altså samme begrundelser for det manglende fremmøde, som de studerende og undervisere jeg har talt med.

Som nævnt vil jeg ikke diskutere det lave fremmøde som selvstændigt emne. Jeg ser et behov for videre undersøgelser, der kan belyse studerendes fremmøde og udeblivelse fra kursusundervisning, men det ligger udenfor afgræsningen af denne afhandling.

De næste kapitler vil omhandle forskellige læringsaktiviteter i kursets læringsrum. Jeg vil i disse kapitler fokusere på de studerende, der var til stede på kurset, og på de aktiviteter,

der foregik på kurset, da dette afspejler kernen i min erkendelsesinteresse. Af samme årsag har jeg prioriteret at lade min empiriske produktion fokusere på kursets læringsrum.
Jeg har således fravalgt at opsøge studerende, der ikke deltog på kurset, uagtet at det (også) ville kunne bibringe interessant og relevant viden. Jeg har ligeledes fravalgt at undersøge fremmøde og fravær som selvstændigt emne. Jeg vil dog diskutere studiekulturens og eksamens betydning for de studerendes deltagelse forskellige steder i min analyse, ligesom jeg vil inkludere de studerendes erfaringer med tidligere progressionskurser.

7. Underviseroplæg

I dette kapitel vil jeg behandle læringsaktiviteten underviseroplæg.

Indledningsvist vil jeg i afsnit 7.1 definere begrebet *underviseroplæg,* som jeg anvender det i denne afhandling. I forlængelse af dette vil jeg beskrive, hvordan denne type læringsaktivitet oftest bruges i dansk universitetsundervisning, samt de didaktiske formål, der typisk er knyttet til underviseroplæg som generel aktivitet.

I afsnit 7.2 jeg vil kort beskrive, hvordan underviseroplæg indgår i undervisningen på metodekurset, med udgangspunkt i mine observationer af kursusundervisningen. Jeg vil beskrive, hvornår i undervisningen, der er oplæg, og hvordan oplæggene er placeret tidsmæssigt i forhold til de øvrige aktiviteter i undervisningen. Jeg beskriver også, hvordan deltagerne er placeret i det fysiske rum, og hvilke medierende redskaber, der bruges under oplæggene.

Afsnit 7.3 fokuserer på underviseroplæg set fra *deltagernes positioner*. Jeg tager udgangspunkt i de studerendes perspektiv, som den kommer til udtryk i deres udsagn om undervisernes oplæg. De studerendes udsagn berører henholdsvis det nonverbale og det verbale i undervisernes oplæg. Jeg har valgt at fremhæve udsagn om emner, der omtales i mange interviews, og som fremhæver bestemte dele eller aspekter ved underviseroplæg, som de studerende fremhæver som særligt betydningsfulde for deres oplevelse af oplægget. Nogle udsagn peger på aspekter ved oplæg, som ifølge de studerende støtter deres forståelse af det faglige stof, som opleves som motiverende, eller som på anden måde fremhæves som befordrende for deres udbytte. Disse udsagn peger på overensstemmelse mellem de studerendes oplevelse af oplæggene og de didaktiske intentioner. Andre udsagn peger på aspekter, som ifølge de studerende gør det sværere at forstå det faglige stof, som opleves som demotiverende eller på anden måde beskrives som uhensigtsmæssige. Disse udsagn peger på brudflader mellem de studerendes oplevelse af oplæggene og de didaktiske intentioner.

I det omfang, at underviserne har udtalt sig om de pågældende aspekter, fremhæver jeg dette, ligesom jeg løbende vil inddrage mine observationer af undervisningen til at uddybe

og eksemplificere deltagernes udsagn. Jeg inddrager desuden litteratur, der kan belyse, bekræfte og diskutere de nævnte aspekter.

I afsnit 7.4 analyserer jeg de studerendes *handlinger* mens aktiviteten er i gang. Afsnittet fokuserer dels på sammenhænge mellem studerendes handlinger og kontekstuelle faktorer og dels på sammenfald mellem de studerendes og undervisernes handlinger undervejs i oplæggene. Gennem disse to fokuspunkter belyser jeg forskellige overensstemmelser og brudflader mellem de didaktiske intentioner bag underviseroplæg og de studerendes deltagelse under oplæggene.

Udgangspunktet er handlinger, som jeg har kunnet iagttage fra min forskerposition via deltagende observation. Disse handlinger er både knyttet til de studerendes nonverbale sprog under oplægget og til de synlige aktiviteter, de laver under oplæggene. Sidstnævnte aktiviteter er primært at skrive eller se på deres bærbare computere, men det indbefatter også andre aktiviteter som eksempelvis samtaler mellem studerende eller at se på sin telefon.

Jeg vil fremhæve observationer af fænomener, som jeg har iagttaget gentagne gange, og udelade observationer som jeg kun har iagttaget i en enkelt situation eller hos ganske få studerende. Jeg vil løbende fremdrage udsagn fra studerende og undervisere, der enten bekræfter, modsiger eller belyser mine observationer, således at forståelser fra deres positioner bliver inddraget i diskussionen. Jeg vil desuden inddrage litteratur, der beskriver og diskuterer de tendenser, som jeg har observeret.

7.1 Definition af underviseroplæg

For at fremme en klar analytisk fremstilling har jeg valgt at definere underviseroplæg ret snævert. Underviseroplæg er kendetegnet ved, at det *kun* er underviseren der taler. Når underviseren og studerende skiftes til at tale, vil jeg i denne undersøgelse kalde det plenumdialog, uanset om det er en længere fælles drøftelse eller en kort udveksling, hvor den ene part stiller spørgsmål og den anden svarer. Denne afgrænsning er en forskningsmæssig analytisk adskillelse, og jeg er opmærksom på, at læringsaktiviteter i undervisningspraksisser ikke altid så skarpt opdelt. På nogle kurser er underviseroplæg

tydeligt afgrænset fra andre læringsaktiviteter, men der findes også kurser, hvor skiftene mellem læringsaktiviteter er mere glidende eller udviskede, og underviseroplæggene er mere dialogiske.

Under et underviseroplæg formidler underviseren faglig viden med sit talte sprog som primært medierende redskab. Mange undervisere supplerer deres mundtlige oplæg med skreven tekst eller visuelt materiale via PowerPoint[24] eller tavle. Andre medierende redskaber kan anvendes, såsom fysiske artefakter. Der kan være stor variation i brugen af medierende redskaber, blandt andet fordi uddannelser har forskellige traditioner og omhandler forskellige typer af viden (Herskin, 2012, s. 74). Eksempelvis bruges tavlen ofte i fag som matematik, da den er velegnet til at demonstrere udregninger, og fag som arkæologi har typisk mange fysiske artefakter og billedmateriale af genstande, da fysiske artefakter har central betydning indenfor dette fag. Indenfor samme faglighed kan der dog også være stor forskel, da undervisere har forskellige præferencer og kompetencer knyttet til brugen af medierende redskaber.

Underviseroplæg er traditionelt set en fast bestanddel af kursusundervisning på universitetet. Dette afspejles i undervisningslokalerne, der er udformet, så de lægger op til frontalundervisning, hvor alle studerende kan se og høre underviseren samt se tavle og lærred fra de stole, som de forventes at sidde på. I mange lokaler er de studerendes stole placeret, så de alle har front mod underviseren (Dahl & Troelsen, 2013, s. 177). På nogle kurser er underviseroplæg den dominerende læringsaktivitet og udgør størstedelen af undervisningstiden. På andre kurser er det én af flere læringsaktiviteter. Underviseroplæg kan altså have ret forskellig varighed, og også her er der forskellige fagtraditioner med store variationer indenfor de enkelte fag.

Det typiske didaktiske formål med underviseroplæg er at øge de studerendes viden og forståelse. Oplæggene kan udformes på mange måder, men typisk vil de indeholde et eller flere af disse elementer:

- Underviseren gennemgår indhold præsenteret i tekster, de studerende har skullet læse forud.
- Underviseren forklarer, eksemplificerer eller konkretiserer udvalgte pointer fra teksterne.
- Underviseren formidler fagligt overblik og forbinder forskellige dele af faglig viden.
- Underviseren præsenterer nyt fagligt stof.
- Underviseren metakommunikerer om undervisningen, eksempelvis om dagens program, læringsaktiviteter, kursusgangens relation til hele kurset m.v.

[24] Enkelte undervisere anvender andre præsentationsprogrammer som Prezi. I denne undersøgelse har forskellen på disse programmer ikke nogen betydning. For nemhedens skyld kategoriserer jeg derfor alle præsentationsværkstøjer som PowerPoint, da det er det mest anvendte program.

Det didaktiske fundament for at lave underviseroplæg hviler på en række implicitte forventninger til de studerende (Ulriksen, 2009). Det er blandt andet forventninger om, at de studerende kan og vil koncentrere sig, og at de gør en indsats for at lære af oplægget, eksempelvis ved at tage noter eller reflektere aktivt over oplæggets indhold. Hvis de studerende *ikke* gør dette, kan det tolkes som en brudflade mellem den didaktiske intention og de studerendes forventninger, forudsætninger eller ønsker om deltagelse.

De næste afsnit vil belyse og diskutere sådanne brudflader, men først vil jeg beskrive, hvordan underviseroplæggene blev brugt specifikt på metodekurset med fokus læringsrummets kontekstuelle dimensioner.

7.2 Kursets underviseroplæg med et deskriptivt blik

Alle kursusgange havde flere mundtlige oplæg fra undervisernes side. Dels korte metakommunikerende oplæg ved kursusgangens indledning og afslutning og dels længerevarende faglige oplæg, hvor underviseren mundtligt formidlede fagligt stof.
Alle oplæg foregik ved, at underviseren stod placeret i enden af lokalet, mens de studerende sad på stole, der var placeret i stolerækker med eller uden borde foran. I et enkelt lokale stod bordene i grupper.
Alle underviserne anvendte visuelle præsentationsprogrammer som PowerPoint, der blev vist via projektor på et lærred i den ende af lokalet, hvor underviserens stod. Nogle undervisere havde stikord og korte sætninger på hvert slide, og andre havde flere udskrevne sætninger. Nogle brugte mange forskelligartede billeder i deres præsentationer, andre brugte kun få billeder. Enkelte undervisere brugte tavlen ind i mellem. Ingen undervisere medbragte fysiske artefakter.
Alle undervisere havde en vekselvirkning mellem deres faglige oplæg og forskellige andre læringsaktiviteter, hvor de studerende skulle deltage aktivt ved at diskutere, skrive eller andet. To af kursusgangene bestod af 1-2 faglige oplæg, der hver varede mellem 40 minutter og 1 time og 15 minutter. På disse to kursusgange var der desuden to længerevarende interaktive læringsaktiviteter. De to andre kursusgange bestod af kortere intervaller med flere oplæg af 5-20 minutters varighed, der vekslede med en række kortere interaktive læringsaktiviteter på under ti minutters varighed samt to længere læringsaktiviteter.

Der var selvsagt stor forskel på de indholdsmæssige sider af underviserens oplæg, der afspejlede emnerne for hver kursusgang. Indholdet kom til udtryk gennem de talte ord i oplægget samt i de skrevne ord og illustrationer, der blev vist på projektoren. Jeg vil afholde mig fra at beskrive dette i detaljer, jævnfør min tidligere afgrænsning.

7.3 De studerendes oplevelse af underviseroplæg

7.3.1 Underviserens engagement

"Noget af det vigtige ved en forelæser er, at de brænder for deres emne."

Det har været et gennemgående tema i de studerendes udsagn om underviseroplæg, at det har afgørende betydning, om de oplever, at de kan mærke underviserens engagement. Dette var som nævnt også blandt mine resultater fra forundersøgelsen.
Jeg har på intet tidspunkt spurgt de studerende direkte om, hvad de mente om underviserne eller deres formidlingsevner, kropssprog eller engagement. Alligevel har mange fremhævet netop dette, og oftest som det første, når jeg spurgte dem, hvad de syntes om undervisningen. Jeg tolker denne respons fra deres side sådan, at netop underviserengagement har afgørende betydning for deres oplevelse af undervisningen, både i forhold til undervisernes oplæg, men også i forhold til deres oplevelse af undervisningen som helhed.

Langt størstedelen af de studerendes udsagn om kursets underviseroplæg afspejler, at de studerende opfatter alle kursets undervisere som engagerede og dygtige til at formidle. Udsagn som: *"Jeg synes oplægget var ret fedt"* (Hus A. #3. Interview 6) og: *"… jeg synes faktisk næsten alle de lektorer eller hvad det hedder, har været rigtig gode og meget motiverende at høre på metodekurset."* (Hus A. #4. Interview 2) illustrerer, at de studerende oplever kursets undervisere som engagerede.

De studerende bruger forskellige ord og forklaringer, når de argumenterer for dette, men de fremhæver oftest nonverbal kommunikation som stemmeføring, bevægelse og øjenkontakt som nogle af de synlige tegn på engagement: *" Altså, han er sådan rimelig livlig… han giver sig tid til det, og han snakker lige så stille, man kan faktisk høre hvad han siger"* (Hus E. #1. Interview 1), og: *"Hun er meget nede på jorden, og det virker som om hun tænker over det. Hun snakker meget tydeligt og i et behageligt tempo, og så også bare det med, at hun har en behagelig stemme."* (Hus C. #3. Interview 3).

Disse kendetegn på engagement bliver ekstra tydelige, når de studerende sammenligner med undervisere fra andre kurser, som de ikke oplever udviser engagement:*" … når der er nogle forelæsere, som ikke smiler og ikke bevæger sig særlig meget... altså, så er det bare så umotiverende at kigge på."* (Hus D. #2. Interview 3). Det fremgår altså tydeligt, at oplevelsen af underviserens engagement har en markant indflydelse på de studerendes motivation.

Flere beskriver desuden, at det har betydning for deres koncentration og deres notetagning: *"Vi har også dem, der bare står ovre i hjørnet og taler i 45 minutter, og man er ved at slå*

sig selv ihjel … og det er lidt ærgerligt, når man har sådan en, fordi det er rigtig svært at tage noter til, fordi man bliver så ør af det." (Hus C. #1. Interview 1*).*

De studerendes udsagn om, at underviserne på dette kursus signalerer engagement, er helt i overensstemmelse med mine observationer af undervisernes oplæg. De talte alle frit fra manuskriptet med varieret toneleje, og deres tempo og artikulation betød, at jeg kunne høre og forstå det, de sagde. Alle underviserne var kropsligt henvendt mod de studerende forstået på den måde, at deres blik var rettet mod de studerende, og at de havde forsiden af kroppen rettet ud mod de studerende. Jeg har i andre sammenhænge observeret undervisere, som var kropsligt rettet mod deres PowerPoint på lærredet eller som mest så ned i deres papir, men dette var ikke tilfældet med nogen af disse undervisere. Jeg har eksempelvis skrevet om en specifik underviser: *"Han har udadvendt kropssprog, hverken overspændt eller underspændt*[25]*. Bruger varieret stemmeføring og fremstår engageret og saglig."* (Hus C. #4. Feltnote).

Flere af underviserne giver selv udtryk for, at de mener, at det er vigtigt at vise engagement. En udtaler, at *"hvis man ikke selv som lærer kan vise engagement, så tror jeg man er ilde stedt"* (Flemming # 6), og en anden siger: *"Altså jeg kan godt huske de undervisere, jeg selv havde på studiet, som så ud som om de kedede sig ved stå der, ikke? Altså forfærdeligt. Sådan nogle skrammebilleder – hvis jeg begynder at opføre mig sådan, så er det der, jeg skal gå på pension."* (Anne #1). Der er altså sammenhæng mellem underviserens didaktiske intention om at signalere engagement og de studerendes oplevelse.

Udover engagement fremhæver de studerende andre sider af undervisernes kommunikation. De omtaler ret entydigt kursets undervisere i positive vendinger og bruger ord som *venlig*, *energisk*, *skarp* og *levende* i deres beskrivelser. Det peger på, at de studerendes relation til underviserne er præget af positive følelser som udspringer af deres oplevelse af undervisernes kommunikation til dem. Dette kommer også til udtryk, når de taler om undervisernes igangsætning af interaktive læringsaktiviteter, hvilket jeg vil vende tilbage til i senere kapitler.

Flere fremhæver underviseres brug af humor som særligt positivt, og at de oplever det som motiverende, når underviseren gør brug af humor:

"Det er fordi, jeg synes for eksempel ham den sidste, han var meget engageret, altså i emnet og sådan, og var også lidt udover det. Han lavede også lidt sjov, og var lidt mere løs i det sådan. Det synes jeg egentlig

[25] Begreberne overspændt og underspændt henviser til oplægsholderens kropsholdning. Overspændt kropsholdning kan iagttages som en unaturlig spændt og rank positur. Underspændt kropsholdning kan iagttages som en sammenfaldet positur. Ifølge Gabrielsen og Christiansen er det hensigtsmæssigt, hvis oplægsholderen signalerer *kropslig parathed* uden at være hverken underspændt eller overspændt (Gabrielsen & Christiansen, 2010, s. 166).

fungerede meget godt. Han var rigtig god til at få folk til at følge med synes jeg." (Hus C. #2. Interview 1).

En anden studerende formulerer det således: *"Han fangede mig. Altså, jeg synes, der var liv i ham. Han var frisk og fik folk til at grine."* (Hus D. # 1. Interview 4). I mine observationer knyttet til denne undervisers faglige oplæg har jeg noteret i mine feltnoter, at specifikke humoristiske vendinger gik igen i hans oplæg i forskellige huse og udløste latter hver gang. I min første observation af hans undervisning har jeg blandt andet noteret: *" Han bruger humor, og har fået grin i gang tre gange her kl. 9.35. De studerende ser op, er i samspil via grin."* (Hus E. #1. Feltnote). Denne feltnote illustrerer, at underviserens humoristiske sproglige ytringer bidrager til, at hans monologiske oplæg får karakter af dialog, hvor de studerende responderer med latter. I denne og andre observationer jeg har gjort, ser det ud til, at underviserens nonverbale sprog påvirker de studerendes deltagelse i læringsaktiviteten. De studerende responderer, dels ved at kigge opmærksomt, men også gennem smil, grin, nik og andre nonverbale udtryk. Det er udtryk for, at der trods den monologiske verbale form er et samspil mellem underviser og studerende, der bliver styrket af underviserens brug af humor.
Underviseren fortalte efterfølgende, at han mener, at det er *"vigtigt at man signalerer, at det her er super spændende",* og at han er meget opmærksom på sin brug af humor som middel til at vise de studerende, at han *"gerne ville dem."* (Hus E. #1. Feltnote). Denne underviser bruger altså bevidst humor til at styrke relationen til de studerende. En anden underviser fremhæver, at humor kan være gavnligt for både stemning og koncentration: *"… det kan være med til lige at samle op på opmærksomheden."* (Per #1).

Flere studerende fremhæver på samme måde, at humor kan have betydning for både stemning og koncentration: *"… de har været rigtig gode til at lave noget sjov, så man lige griner, og så er man lige frisk igen."* (Hus C. #4. Interview 3). På dette område er der altså også sammenhæng mellem didaktiske intentioner og de studerendes oplevelse og deltagelse.

Undervisernes engagement og dettes betydning for studerendes oplevelser er beskrevet nogle steder i universitetspædagogisk litteratur, men det får typisk langt mindre plads end mange andre emner.
Dysthe beskæftiger sig med engagement, men med primært fokus på, hvad der motiverer og stimulerer engagement hos elever og studerende. Hun pointerer dog, at begrebet også er relevant at bruge i forhold til undervisere. Hun skriver, at underviserens engagement er særligt væsentligt i undervisningsformer som forelæsningen, hvor der ikke er involverende aktiviteter, der kan engagere de studerende (Dysthe, 2005, s. 232). Hendes behandlinger af undervisernes rolle er dog primært fokuseret på rammesætning af undervisning og undervisernes mundtlige og skriftlige dialoger med de studerende. Udover pointen om, at de studerende helst skal være reflekterende via "indre dialog", når underviseren holder

oplæg, beskæftiger hun sig stort set ikke med hvad, der er væsentligt i et monologisk underviseroplæg.

Det gør derimod Donald A. Bligh, der siden 1970erne har forsket i undervisning på videregående uddannelser. I bogen "What's the Use of Lectures" beskriver han en række didaktiske greb, undervisere kan bruge for at gøre mundtlige oplæg mere udbytterige for de studerende (Bligh, 2000). Samtidig argumenterer han for, at underviseroplæg aldrig bør stå alene som undervisningsform, da det er en læringsaktivitet med ret begrænset læringsmæssigt udbytte. Han mener ligesom Dysthe, at undervisere bør prioritere interaktion og dialog som afgørende motiverende og læringsskabende elementer i undervisningen. Han argumenterer for, at de studerendes motivation er drivkraften bag deres læring, og at dette er lige så væsentligt, når undervisningsformen er underviseroplæg. Han pointerer, at undervisernes engagement har afgørende betydning i forhold til dette, da underviserens engagement eller mangel på samme smitter af på de studerende: *"There's only one thing more contagious than enthusiasm, and that's the lack of it. The way to interest a class is to display interest oneself."* (Bligh, 2000, s. 59). Han begrunder dette argument med henvisning til diverse empiriske undersøgelser, der illustrerer, at studerende lærer mere, når underviseren udviser engagement under forelæsninger, end når de ikke gør. Han henviser blandt andet til Mastins undersøgelse fra 1963, hvor undervisere holdt flere forelæsninger på en række hold. Underviserne blev instrueret i at ændre på deres nonverbale kommunikation, så de udviste henholdsvis lavt engagement og højt engagement i hver sin forelæsning. Efterfølgende blev de studerendes udbytte testet i multiple choice-tests, og 19 ud af 20 klasser fik bedre resultater i testspørgsmål knyttet til forelæsningen, hvor underviseren havde udvist højt engagement (Mastin, 1963). Uagtet at man kan være kritisk overfor metoden brugt i undersøgelsen, (eksempelvis valg af multiple choice-spørgeskema som bevis for højere læringsudbytte), er resultatet interessant. Bligh henviser desuden til flere andre undersøgelser, der peger på betydningen af underviserens engagement, eksempelvis Stewart (1989), der viser, at studerende tager flere noter, når underviseren viser tegn på engagement, og at notetagning som aktivitet er fremmende for det faglige udbytte. Blighs pointer bekræfter det, som de studerende giver udtryk for i denne undersøgelse: at det har betydning for deres motivation og koncentration, at de oplever, at underviseren udviser engagement.

Andre internationale undersøgelser peger også på, at underviserens fremtræden er væsentlig for de studerendes deltagelse i undervisningen, og at særligt underviserens entusiasme har betydning (Hativa et al., 2001). De studerende bliver påvirkede af underviserens fremtræden, og den relation, de opbygger til underviseren, har afgørende betydning for, hvordan de forholder sig i undervisningen: *"We suggest that teaching at all levels is primarily about building relevant interpersonal relationships with students."* (Kane, Sandretto, & Heath, 2004, s 296).

Arild Raaheim, professor i universitetspædagogik i Bergen, skriver, at god undervisning blandt andet er kendetegnet ved, at underviseren *"viser, at en bryr seg om dem."* (Raaheim, 2011, s. 141). Dette indebærer at anerkende de studerende som ressourcer, der kan bidrage i undervisningen, at vise at man tror på dem, og at udstråle entusiasme og glæde ved det faglige stof og ved undervisningen (Raaheim, 2011, s. 149).

I den danske litteratur om universitetsundervisning behandles underviserens engagement kun enkelte steder, og underviserens kropssprog og udtrykte engagement fylder forbavsende lidt i lærebøger om universitetsundervisning. Sammenholdt med de empiriske fund beskrevet ovenfor, kan det undre, at emnet ikke tillægges mere værdi af forskere og didaktikere.

I "Effektiv holdundervisning" behandles underviserens engagement på én ud af bogens 119 sider. Forfatterne skriver, at det er væsentligt, at man som underviser forsøger at vække de studerendes interesse, og at undervisernes engagement har betydning for de studerende: *"Studerende, der oplever, at deres undervisere er entusiastiske og brænder for deres fag, er mere tilbøjelige til at engagere sig i læringsarbejdet."* (Herrmann & Bager-Elsborg, 2014 s. 60). De anbefaler derfor, at underviseren fortæller, hvorfor han/hun synes faget er interessant, tydeliggør fagets relevans og undgår at italesætte faget som kedeligt eller svært. Dette er utvivlsomt gode råd, men det er påfaldende, at underviserens kropssprog og stemmeføring ikke nævnes.
I antologien "Universitetspædagogik", der anvendes på mange universitetspædagogiske forløb og kurser, behandles forelæserens kropssprog og stemmeføring på mindre end én ud af bogens 500 sider (Rienecker, Jørgensen, et al., 2013). I Lars Ulriksens bog "God undervisning på videregående uddannelser" er knap to ud af 437 sider dedikeret afsnittet "Forelæseren som virkemiddel", hvor bl.a. underviserens kropssprog og stemmeføring behandles (Ulriksen, 2014, s.294-295). Ulriksen beskriver, at studerende ikke kun kommenterer på underviseres faglige kompetencer, når de udtaler sig om undervisning, men også på kompetencer knyttet til formidling, idet de bruger ord som "engageret", "kedelig" eller "monoton" der knytter sig til underviserens fremtoning. Det illustrerer, at underviserens krop og stemme er væsentlige virkemidler, der har betydning for studerendes oplevelse af undervisningen (Ulriksen, 2014, s. 294).

De tre danske bøger nævnt ovenfor er hyppigt brugt på universitetspædagogiske kurser og udviklingsforløb på danske universiteter, men de behandler altså kun underviserens engagement og udtryk gennem kropssprog og stemmeføring i ret begrænset omfang. Det samme gør sig gældende i Linda Greves "Den gode præsentation", der er målrettet undervisere eller studerende, der skal holde akademiske oplæg (Greve, 2011). Bogen, der er baseret på klassisk retorik, er en 190 sider lang vejledning til at lave akademiske oplæg, men kun knap tre sider omhandler underviserens kropssprog og stemmeføring.

Der foreligger tilsyneladende heller ikke empirisk funderet dansk forskning, der har underviserens engagement og nonverbale kommunikation som primært fokus, og jeg mener derfor, at området er underbelyst både i forskning og didaktisk teori.
I min forundersøgelse var der som tidligere nævnt en studerende, der udtalte, at *"Det hele kommer an på den der forelæser"*, og det tyder på, at underviserens fremtoning, kommunikation og udviste engagement er af afgørende betydning for de studerendes motivation og deltagelsesform. Jeg mener derfor, at der i forskning såvel som i didaktisk litteratur er behov for et øget fokus på de studerendes oplevelse af underviseren samt relationen imellem dem. Et væsentligt aspekt af dette er underviserens kommunikative kompetencer, herunder formidlingskompetencer, som jeg vil behandle i det følgende.

7.3.2 Underviserens formidlingskompetencer

"Han er virkelig god til at formulere det kort og præcist."

Mange studerende peger på, at udover underviserens engagement er den sproglige del af formidlingen af stor betydning for deres oplevelse af underviserens oplæg. Der er bestemte formidlingsmæssige kendetegn, som mange studerende forbinder med oplæg, som de finder gode, interessante eller lærerige. Det er oplæggets struktur og metakommunikation[26] samt underviserens formuleringsevne og brug af eksempler.
Denne studerende forklarer, at underviserens metakommunikation om dagens program er vigtig: *"Jeg synes den [undervisningen] var god. Ja, det er rart, at han gennemgår først hvad det ligesom er, det handler om, og hvad vi sådan skal igennem i dag. Og så laver han også en fremlæggelse af det grundlæggende bag det."* (Hus C. #4. Interview 3).

Andre studerende beskriver oplæggets eksempler som væsentlige: *"Hun har ret godt styr på, hvad det er, der kommer. Det er ikke sådan forvirrende… Det kører… de eksempler hun kommer med de passer til. Det giver mening."* (Hus A. #2. Interview 4).

Både eksempelbrug og klarhed i formidlingen har stor betydning for de studerendes oplevelse. Også på dette område inddrager de studerende beskrivelser af andre undervisere for at forklare, hvad de *ikke* synes fungerer: *"Hun [underviseren på kurset, der indgår i undersøgelsen] gentager ikke sig selv. Det er der så mange andre der gør. Bare siger det samme om og om igen. Mumler og siger øøh."* (Hus B. #2. Interview 4). Andre beskriver, hvordan de har oplevet, at manglende formidlingsevner påvirker deres motivation: *"… og hun [en underviser fra et andet kursus] har ikke styr på det og på rækkefølgen, og hun kegler rundt i de der PowerPoint. Det er bare ikke særligt motiverende."* (Hus B. #4. Interview 3).

[26] De studerende kalder det ikke selv metakommunikation, men referer til når underviseren fortæller hvad der skal ske i undervisningen, eksempelvis ved at gennemgå dagens program eller forklare emneskift.

Det er velkendt, at struktur, sprogbrug, eksempler og metakommunikation er væsentlige elementer i et godt underviseroplæg, hvilket nævnes i både universitetspædagogiske værker og andre tekster om formidling og undervisning (Bligh, 2000; Dahl & Troelsen, 2013; Greve, 2011; Herskin, 2012; Ulriksen, 2014). For eksempel viser en undersøgelse på Københavns Universitet, at de studerende på Statskundskab vægter underviserens formidlingsevner højere end eksempelvis venlighed og tilgængelighed. Ligesom de studerende, der bidrager til min afhandling, vægter de studerende i pågældende undersøgelse også, at underviseren er engageret og velstruktureret (Bhatti & Howard Grøn, 2014, s. 103).

Struktur og sprogbrug er særligt vigtigt i monologisk kommunikation som underviseroplæg set i forhold til andre typer kommunikation, fordi oplæg er kendetegnet ved, at den enkelte studerende dårligt kan påvirke tempoet i informationsstrømmen eller måden, tingene bliver forklaret på. Situationen adskiller sig markant fra en reel dialog, hvor to parter løbende tilpasser sig hinanden og helt legitimt kan spørge efter forklaringer og gentagelser. Selvom en studerende teoretisk set kunne komme med sådanne anmodninger under et underviseroplæg, forekommer det ikke så hyppigt, hvilket der kan gives mange logiske forklaringer på. Dels lægger genren ikke op til det, idet det nemt kan virke som en afbrydelse eller forstyrrelse, hvis en studerende bryder ind i underviserens talestrøm. Den fysiske kontekst med stolerækker vendt mod underviseren signalerer, at kommunikationen er tænkt som envejskommunikation og forstærker den asymmetriske relation mellem studerende og underviser (Cotner et al., 2013; Thornquist, 2011). Den sociale dimension spiller også en afgørende rolle. Når en studerendes skal ytre sig i undervisningen, kan ytringen ikke udelukkende være henvendt mod underviseren. De andre studerende vil også være modtagere (Hundeide, 2003, s.160). Ved at bede om at få noget forklaret, udstiller den studerende sig som én, der ikke forstår, både over underviseren, men også overfor de øvrige studerende. Det høje antal studerende på kurset som jeg undersøger, og organiseringen med nye undervisere hver undervisningsgang, giver desuden dårlige vilkår for at skabe en kultur præget af tryghed og rummelighed overfor den enkeltes behov for afklaring af tvivl, misforståelser og faglige udfordringer. Alle disse faktorer modvirker, at studerende skulle stille spørgsmål eller bede om gentagelser, og derfor er det ekstra væsentligt at underviserens formidling er tilpasset deltagernes forudsætninger, så det ikke opleves for vanskeligt at forstå.

I mit interviewmateriale med studerende fra metodekurset er der en tydelig tendens til, at de studerende oplever, at underviserne formidler på en klar og forståelig måde. Det stemmer overens med det, underviserne har udtrykt et ønske om at gøre, og på dette område er der altså tilsyneladende overensstemmelse mellem de didaktiske intentioner og de studerendes oplevede erfaringer.

På trods af denne overensstemmelse har jeg i mine observationer bemærket, at de studerendes deltagelsesform ikke altid var i overensstemmelse med de didaktiske intentioner. I nogle observationer har jeg tolket de studerendes handlinger under underviserens oplæg som tegn på overensstemmelse: når de studerende så op på underviserne, når de responderede nonverbalt som nævnt i forrige afsnit, eller når de tog noter undervejs. Jeg har dog også gentagne gange observeret det modsatte: studerende, som ikke responderede nonverbalt og som var orienterede mod aktiviteter, der ikke umiddelbart virkede relevante for undervisningen, fx. Facebook.
Dette peger på, at der har været brudflader mellem den didaktiske intention med underviseroplæg og de studerendes deltagelse, hvilket jeg vil uddybe i nedenstående afsnit.

7.4 Studerendes handlinger under underviseroplæg

Under underviserens oplæg sidder de studerende på stole i lokalet. Deres deltagelsesformer ligger indenfor nogle ret afgrænsede bevægelsesmønstre: De fleste studerende er helt stille, når underviseren taler. Indimellem er der studerende, der uopfordret rækker hånden i vejret for at markere, at han/hun gerne vil spørge om noget, og på nogle få kursusgange hænder det, at enkelte siger noget uden at have markeret først. En sjælden gang i mellem er der nogle, der hvisker eller taler lavt med hinanden.
Det generelle billede er dog, at de sidder stille, og at de kun taler, hvis underviseren lægger op til det. Mange har bærbare computere foran sig, enkelte har papirer eller mapper til at skrive i, og nogle har ikke nogen af delene. En del har smartphones liggende på bordet eller tager dem frem ind imellem. Smartphones bliver ikke brugt til telefonsamtaler, men til at se beskeder, sociale medier og lignende.

De studerende er selvfølgelig forskellige som individer, og de deltager på forskellige måder, når underviseren holder oplæg. Nogle skriver eksempelvis mange noter i en stor del af undervisningstiden, mens andre slet ikke tager noter. Nogle ser meget op på underviseren og andre gør det kun i mindre grad osv.

Den enkelte studerendes adfærd er ikke statisk, men forandrer sig flere gange i løbet af undervisernes oplæg. Jeg har primært observeret forandringer i studerendes deltagelse på to forskellige områder. Jeg har dels kunnet observere forandringer i det, de gjorde med hænderne, hvilket for de fleste studerendes vedkommende var knyttet til deres bærbare computere. Jeg har desuden observeret deres nonverbale kommunikation, om de eksempelvis havde åbne øjne med blikket mod underviser, tavle/projektor eller noter, om de udtrykte nonverbal respons som nikken, smil m.m. Jeg har tolket de studerendes kropssprog, såsom som udtryk, for udtryk for en indre oplevelse. Som Eide og Eide skriver, kan nonverbal kommunikation ses *"… som responderende sprog og som indirekte udtryk for underliggende følelser og holdninger."* (Eide & Eide, 2009, s. 155), jævnfør afsnit 5.6 om

observation af nonverbal kommunikation. Når studerende så op på underviseren, tog noter eller reagerede med nik, smil eller latter som respons på underviserens oplæg, har jeg tolket det som, at de udviste interesse og var involverede i oplægget. Når de ikke gjorde nogle af disse ting, men derimod så på eksempelvis Facebook på deres computere, har jeg tolket det som et signal om, at deres interesse og involvering i oplægget på det givne tidspunkt var mindsket eller fraværende.
Trods individuelle forskelle har jeg kunnet observere bestemte mønstre i undervisningen, hvor mange studerende samtidig har haft en adfærd, der havde fællestræk. Der har været tidspunkter, hvor stort set alle så op på underviseren, og andre tidspunkter hvor kun fåtallet gjorde det. På nogle tidspunkter har rigtig mange taget noter, og på andre tidspunkter har flertallet lavet andre ting på deres bærbare computere, eksempelvis været på Facebook. Det peger på, at deltagelsesformer i undervisningen ikke kun beror på den enkelte studerende motivation, koncentrationsevne eller studievaner, og det taler imod entydige dikotomiske kategoriseringer af studerende som værende henholdsvis motiverede/umotiverede, kompetente/inkompetente eller med dybdelæringsstrategier/overfladestrategier. Selvfølgelig er de studerende forskellige individer, men der er også mønstre i deres deltagelsesformer, der klart indikerer, at kontekstuelle og kommunikative faktorer påvirker den samlede gruppe studerende på trods af individuelle forskelle.
I det følgende vil jeg fremhæve sådanne mønstre, jeg har kunnet observere i de studerendes handlinger under underviserens oplæg.

Som nævnt giver de studerende udtryk for, at de bliver motiverede, hvis de oplever at underviseren udviser engagement. Når jeg sammenligner mine observationer fra kurset med de observationer, jeg gjorde i min forundersøgelse, er det tydeligt, at når underviseren har et aktivt, udadvendt kropssprog, er der en langt større andel af de studerende, der ser op på underviseren i den første del af oplægget, og andelen af studerende, der har noteprogrammer åbne på deres bærbare computere, er også større. Det er dog også tydeligt, at selvom underviseren har dette "engagerede" kropssprog, og selvom både studerende og jeg vurderer, at oplægget indholdsmæssigt er struktureret og klart formuleret, bliver de studerende ikke ved med at udvise disse ydre tegn på koncentration og motivation. De studerendes deltagelse bliver også påvirket på andre måder, og ved at sammenholde mine feltnoter fra forskellige underviseroplæg har jeg kunnet se, at disse deltagelsesmønstre er forbundet med bestemte aspekter af læringsrummet. Disse aspekter fremtræder særligt klart, når underviseroplæg er den primære aktivitet, men de er også synlige under andre læringsaktiviteter.

Aspekterne er:

- Den tidsmæssige rammesætning
- Den fysiske dimension
- Underviserens brug af visuelle virkemidler

- Skift i formidlingen
- Internettet

Jeg vil i det følgende beskrive og diskutere hver af disse aspekter enkeltvis.

7.4.1 Deltagelsesformer påvirkes af den tidsmæssige rammesætning

"Jeg kan se flere på Facebook, min nabo gaber."

Det mest iøjnefaldende aspekt, der kan kobles med de studerendes opmærksomhed, er oplæggets varighed, som i min læringsrumsmodel hører under komponenten aktivitet.
Som deltagerobservatør placerede jeg mig i midten eller bagerst i undervisningslokalet, og herfra kunne jeg se de studerendes adfærd på deres computerskærme. I samtlige af mine observationer har antallet af studerende, der tog noter, været ret højt i starten af underviserens oplæg. Jo længere tid en underviser holdt oplæg, des flere studerende skiftede deres notedokumenter ud med forskellige internetsider. Hvis underviseren lavede en markant variation i sin formidling, ved eksempelvis at bevæge sig til et andet sted i lokalet eller ændre sin stemmeføring markant, reagerede de studerende kortvarigt. Det kunne eksempelvis være at nikke, at rette sig op i stolen eller at flytte blikket fra Facebook til underviseren. På trods af sådanne mindre variationer, var der en klar tendens til, at de studerendes adfærd ændrede sig i løbet af oplæggene, og forandringerne skete typisk efter 20-40 minutter, hvilket jeg har registreret med noter som denne *"Jeg kan se flere på Facebook, min nabo gaber. Vi har kørt mere end en time. Naboernes*[27] *øjne ser trætte ud: de er lidt våde og røde."* (Hus A. #3. Feltnote).

Generelt så de studerende også mere opmærksomme ud i første del af kursusdagen end i sidste halvdel, dog med enkelte undtagelser som jeg vil komme ind på i kapitel 8 og 9.

Disse observationer er ikke overraskende. Megen universitetspædagogisk litteratur gør opmærksom på, at de studerendes koncentration og opmærksomhed er faldende under underviseroplæg (Se fx Biggs & Tang 2011; Dahl & Troelsen, 2013; Gibbs, 1981; Herskin, 2012; Ulriksen, 2014). Flere af disse værker henviser til Blighs bog "What's the Use of Lectures?", hvor han inddrager en række empiriske undersøgelser lavet i perioden 1959 – 1995. Han viser en række diagrammer, der skal illustrere studerendes faldende opmærksomhed under forelæsninger, blandt andet nedenstående diagram, som i forskellige udgaver også afbildedes i andres tekster (fx. Biggs & Tang, 2011, s. 137 samt Dahl & Troelsen, 2013, s. 182).

[27] Naboerne var min betegnelse for de studerende, der sad tættest på mig, når jeg sad og observerede.

Illustration 5: DECREMENT AND INTENTION (Bligh, 2000, s. 49).

Man kan anfægte om empiriske undersøgelser, der er lavet for mellem 30 og 60 år siden, kan bruges til at argumentere for studerendes adfærd i dag. Man må formode, at studerendes forudsætninger for at lytte koncentreret kan være ændret siden da, og at sociale praksisser på universiteter er forandret. Undersøgelserne Bligh henviser til bruger en række forskellige metodologiske tilgange, herunder observation af de studerendes notetagning, måling af deres hjerterytme og testning af deres læringsudbytte. Fra et sociokulturelt perspektiv kan man anstille sig kritisk overfor flere af disse metoder, da man vil argumentere for, at kvalitative studier skaber bedre forståelse af de studerende og deres læreprocesser. Som Dysthe skriver: *"Prøver og test kan fortælle, hvad der fæstner sig af den type kundskab, der kan måles, men det giver ikke svar på, hvordan selve læringsprocesserne fungerer."* (Dysthe, 2003b) Ikke desto mindre vil de fleste sociokulturelle læringsteoretikere være enige med Bligh i, at det kan være vanskeligt for studerende at forblive fokuserede og reflekterede under længevarende monologiske underviseroplæg. En grundtanke i det sociokulturelle er jo netop, at det er væsentligt for de studerendes engagement og udbytte, at de selv regelmæssigt bruger deres sprog aktivt fremfor kun at lytte (Dysthe & Igland, 2003, p. 85).
Endvidere peger mine observationer og interviews entydigt på den samme tendens, som Bligh og andre understreger. De studerendes opmærksomhed under underviseroplæg bliver over tid mindre fokuseret, således at der ved lange oplæg opstår en brudflade mellem de studerendes reelle deltagelsesform og den didaktiske intention om aktiv lytning og notetagning.

7.4.2 Deltagelsformer er knyttet til den fysiske dimension

"… når de er lidt kedelige, så sætter jeg mig bagi."

Den fysiske dimension af konteksten ser også ud til at spille en rolle i forhold til de studerendes deltagelsesformer under underviseroplæg. De studerende, der sidder forrest i lokalet, har en lidt anderledes deltagelsesadfærd end dem, der sidder bagerst. Billedet er ikke entydigt, idet der er undtagelser, men tendensen er klar.

De studerende, der sidder forrest i lokalet, tager hyppigere noter og udviser i højere grad nonverbale tegn på opmærksomhed end de studerende, der sidder bagerst i lokalet. Forskellen er ikke så stor i første del af undervisningsdagen og i starten af undervisernes oplæg, men tendensen med faldende opmærksomhed beskrevet i forrige afsnit ser ud til at gå i gang hurtigere for de studerende, der sidder bagerst i lokalet. I mine feltnoter har jeg flere gange noteret, at der foregår flere ting på samme tid i undervisningen: *"Dalende fokus hos de studerende her bagi, flere er på tlf. eller er aktive på Facebook. Timing mellem grin og undervisers kommentar indikerer, at der er mange foran, der lytter mere opmærksomt."* (Hus C. #3. Feltnote). I denne situation var det påfaldende, at der ikke var samme hørbare respons blandt de studerende, der sad bagerst i lokalet. De studerende, der sidder foran, responderer tydeligvis på et humoristisk element i underviseroplægget, men bagerst i lokalet er der ingen respons. De studerende er optaget af andre ting. En del feltnoter, der er skrevet efter at underviseren har holdt oplæg 30-60 minutter i træk, afspejler dette mønster: *"Kl. 10.33 stadig samme mønster, mange deltager forrest, mange på skærm bagerst."* (Hus C. #2. Feltnote).

Jeg har ved flere lejligheder fortalt studerende om disse observationer, når vi talte sammen i pauserne. De gav udtryk for at kunne genkende mine observationer om forskellige deltagelsesmønstre forskellige steder i lokalet. I 17 interviews har vi således talt om den fysiske dimension af konteksten. Flere studerende fortæller, at de selv er opmærksomme på, hvor de placerer sig i lokalet. En studerende, der sad bagerst i lokalet den undervisningsgang, hvor vi talte sammen, begrunder det med, at han ikke finder netop dette kursus særlig relevant. Han fortæller, at han andre gange placerer sig forrest:
"… og så kom der en underviser, ham der Karsten der, han kan bare inspirere mig, og så sidder jeg oppe foran og hører efter og skriver noter… når de [kurserne] er lidt kedelige, så sætter jeg mig bagi, så jeg ikke forstyrrer, hvis jeg snakker lidt. Det ved jeg, at jeg kommer til, når jeg ikke har lyst til at være 100 procent på." (Hus A. #3. Interview 6).
Den studerende har altså holdninger til hvilke typer deltagelsesformer, der er acceptable forskellige steder i lokalet, og han træffer et bevidst valg om, hvor han vil placere sig i lokalet på baggrund af hans forventninger til undervisningen.

Andre fortæller på samme måde, at man kan deltage på forskellige måder alt efter hvor, man sidder. Flere fremhæver, at man ikke kan sidde og snakke foran. Nogle begrunder det med, at det er uhøfligt eller forstyrrende, og andre taler om, at man risikerer at blive opdaget af underviseren. Der er altså flere motiver på spil, dels et hensyn til underviseren og de andre studerende, men også et hensyn, der knytter sig til risikoen for at blive opdaget af en autoritet. Sidstnævnte afspejler et syn på relationen mellem underviser og studerende, hvor underviserens rolle ikke kun er knyttet til faglig interaktion med voksne studerende på universitetsstudie, men til en lærerautoritet, der ikke skal opdage "elevens" reelle opførsel.

Nogle studerende beskriver, at de kender deltagelsesmønsteret fra folkeskolen og gymnasiet: *"Men sådan har det været siden folkeskolen. Hvis man gerne vil snakke med sin veninde, så er det nemmere at sidde bagerst og sende små beskeder og hygge sig med det."* (Hus B. #4. Interview 3). Kulturen blandt nogle af de studerende er altså præget af de skolemæssige erfaringer, som de har med sig fra gymnasie og folkeskole. På både folkeskole og gymnasie er der mødepligt, og de studerende kan derfor opleve at være "tvunget" til at skulle deltage i undervisning, som de reelt ikke ønsker at deltage i. Universitet skulle i princippet være anderledes. Det er et selvvalgt studie. Deltagerne er alle voksne, og der er ikke mødepligt på kurserne[28]. Alligevel rummer kulturen en form for ekko af de studerendes fortid som elever i folkeskolen, og de studerende bringer normer og deltagelsesmønstre med derfra. Det illustrerer, at den historiske og kulturelle dimension af konteksten præger læringsrummet.

De studerende tilpasser sig bestemte normer for deltagelsesformer i den kulturelle kontekst, og de skaber samtidig mulighed for at deltage på andre måder end den, der er knyttet til underviserens didaktiske hensigt. Den didaktiske hensigt er, at studerende sidder stille i undervisningen, mens de lytter og reflekterer, og på overfladen er der overensstemmelse mellem denne hensigt og de studerendes adfærd. Reelt er der dog en brudflade, eksempelvis når de studerende kommunikerer indbyrdes om emner, der ikke er knyttet til undervisningen. De studerende tilpasser deres kommunikation til lokalet, alt efter hvor de sidder i lokalet. Når de sidder bagerst, kan de hviske eller tale lavmælt, og når de sidder forrest, kan de kommunikere over de sociale medier, og set fra underviserens position kan man ikke se, om de chatter eller tager noter:

Studerende: Også når man er foran, så kan du ikke tillade dig at snakke med sidemakkeren.
Interviewer: Hvad gør man så, hvis man keder sig, når man sidder oppe foran?
Studerende: Facebook.
Interviewer: Sidder I så og chatter med hinanden eller med andre? Det er rigtigt, det kan de [underviserne] jo ikke se, om det er.
Studerende: Nej, de ved ikke, om man tager noter eller, - men ja, det gør vi
(Hus B. #4. Interview 2).

Den fysiske kontekst har også betydning på andre måder; blandt andet har indretningen betydning for de studerendes måde at bruge deres computere på. Møblementet stod ikke ens i de forskellige lokaler, undervisningen foregik i. I de fleste huse stod stolene på rækker, men i nogle lokaler var der ikke borde til. Der var generelt færre, der havde bærbare computere fremme i lokalerne med stolerækker uden borde imellem. Eksempelvis har jeg noteret ved undervisningens start: *"Kan se seks skærme herfra, alle klar til notetagning. Næsten alle har bærbare foran sig. Dog ikke på bagerste række. Kontrast til i går, hvor*

[28] På nogle universitetskurser er der mødepligt, men det var ikke tilfældet på det første år på den humanistiske bacheloruddannelse, da denne undersøgelse blev lavet.

der ikke var borde, og der ikke var mange bærbare fremme." (Hus A. #3. Feltnote). Flere studerende, der har undervisning i lokaler uden borde, bekræfter at bordopstillingen har betydning for dem. Nogle siger, at de får ondt i ryggen af at sidde med deres computere på skødet, og andre siger, at de synes, at lokalet *"… lægger op til, at man ikke tager noter, fordi der er ikke nogen borde. Det hele bliver sådan lidt rodet."* (Hus C. #2. Interview 6). Manglende borde mindsker altså de studerende notetagning og påvirker dermed deres deltagelsesform i undervisningen.

I drøftelser af lokalets indretning blev det tydeligt, at de studerende forbinder undervisningslokalerne i husene med noget andet end auditorierne, som mange af deres andre kurser bliver afholdt i. Nogle få studerende siger, at de synes det er hyggeligt at undervisningen foregår i deres eget hus, da de føler sig hjemme, og det er *"lidt mere nede på jorden."*. Sådanne udsagn peger på, at en del af den didaktiske tænkning, der ligger bag husenes arkitektur, fortsat fungerer (se afsnit 4.3.1 om sammenhængen mellem universitetets didaktik og bygninger). De studerende føler sig knyttet til det hus, de indgår i, og føler tilhørsforhold til bygningen, hvilket harmonerer godt med de tanker, der ligger til grund for opførelsen af basis-husene (Hansen, 1997 s. 65). Dog indikerer de studerendes ordvalg, at de i højere grad forbinder huset med noget socialt og hyggeligt end med noget fagligt.

Interviewer: Tror du, at man opfører sig anderledes derinde, end man ville i et auditorium?
Studerende 1: Ja, fordi der er mange hyggelige stunder derinde også, så man føler sig lidt hjemme.
Studerende 2: Det ville måske føles som rigtig undervisning, hvis det var i et auditorium i stedet for.
(Hus B. #3. Interview 5).

Nogle siger, at man oftere småsnakker, når man sidder "nede bagerst" i huset, og andre siger, at det virker mere "løst". Omvendt bliver ord som formel, seriøs og autoritet brugt af flere, når de taler om auditorierne, hvilket indikerer, at de studerende opfatter auditorierne anderledes end deres eget hus:

Studerende 1: Det er noget psykologisk, der sker der. Det [auditoriet], forbinder man med noget virkelig seriøst. Ja, det er helt sikkert.
Studerende 2: Det er jo også fordi, hvis man sidder derovre, så har man jo sin computer fremme, lige så snart man sætter sig ned. Og du pakker den sammen, når du går.
(Hus B. #2. Interview 3)

Det fysiske rum påvirker altså de studerendes opfattelse af undervisningen og deres måde at deltage på. Det afspejler sig dels i deres brug af computere, men de studerendes udsagn indikerer, at der er nogle normer om undervisningslokaler, der bevirker, at de opfatter undervisningen i deres hus som mindre seriøs. Hvis det er tilfældet, er det en klar

brudflade i forhold til undervisernes didaktiske intention, idet de ønsker, at de studerende skal tage dette kursus lige så seriøst som andre kurser.

Hvis man ser på det fysiske aspekt af to typer af lokaler, kan man med Thornquists ord sige, at de formidler noget forskelligt om, hvad der er relevant, og hvad der værdsættes (Thornquist, 2011, s. 40).

Illustration 6: Foto af henholdsvis et auditorie og et undervisningslokale i et bachelorhus.

Auditoriet er formelt og stramt rammesat med møblement, der ikke kan flyttes på, og stolerækker, der er opstillet, så de vender mod podiet, hvor underviseren forventes at have ordet. På mange måder afspejler et auditorie det klassiske billede på hvad undervisning på universitetet er. Bygningerne og møblementet er nyere og mindre slidte end i husene, hvilket også kan virke som et signal om, at auditorierne er mere betydningsfulde.
Lokalerne i husene virker mindre formelle, blandt andet fordi der er direkte adgang til de studerendes tekøkken. I nogle huse hænger der plakater på væggene. Møblernes placering kan tilpasses en række forskellige formål, og der er mange grupperum i umiddelbar tilknytning.

De studerende har desuden ret forskellige erfaringer med de to typer lokaler. Lokalet i husene bruges til mange forskellige ting, heriblandt gruppedannelse, husmøder og sociale arrangementer. Flere af disse aktiviteter er helt eller delvist rammesat af de studerende

selv. Selv når stolene stilles på rækker, som det gør på ovenstående foto, fremstår det mindre stringent end auditoriet.
Auditorier bruges til mere ensartede formål knyttet til undervisning og formidling, der typisk vil være udelukkende underviserstyret. Det er muligvis det, der afspejles, når nogle studerende bruger ord som *autoritet* og *formel* om auditorierne Man kan forvente, at de studerendes erfaringer påvirker måden de forstår de to typer lokaler på og at dette har betydning for deres deltagelsesform.
Jeg har desværre ikke tilstrækkeligt empirisk materiale til at belyse dette yderligere, men de studerendes udsagn viser, at der er en brudflade mellem undervisernes og de studerendes opfattelse af undervisningslokalet.

7.4.3 Visuelle virkemidler påvirker deltagelsen

"… lige så snart der kommer et slide op, så sidder alle bare og taster løs."

Et gennemgående træk i mine observationer af underviseroplæg er, at de studerendes handlinger under underviserens oplæg bliver påvirket af underviserens brug af visuelle virkemidler. Som beskrevet tidligere anvendte alle underviserne præsentationsværktøjer under deres oplæg, og flere gange har jeg noteret, at lige når der bliver vist et nyt slide, kan man høre, at mange studerende taster på deres computere.

Det lader altså til, at de studerendes notetagning bliver stimuleret af underviserens slides, hvilket er forståeligt. Tekst og billede på sliden illustrerer typisk væsentlige faglige pointer, og de tydeliggør samtidigt, når underviseren bevæger sig fra ét emne til det næste. Projektoren fungerer dermed som medierende redskab i underviserens oplæg og understøtter og supplerer underviserens verbale og nonverbale kommunikation. De studerende orienterer sig efter de visuelle slides, der aflæses som indikator for, hvad der er vigtigt og væsentligt i oplægget: *"Man prøver at tage noter og følge med når de snakker, men lige så snart der kommer et slide op, så sidder alle bare og taster løs. Så ved man, så har de udvalgt det vigtige. Det er det, jeg skal have med."* (Hus B. #2. Interview 3).

Tendensen spiller sammen med den historiske dimension. I starten af et oplæg skriver mange studerende kontinuerligt noter, men efterhånden som oplægget skrider frem bliver noteskrivningen mere sparsom, og flere begynder at veksle mellem at have notedokument og andre sider forrest på computerens skærm. Et nyt slide får dog flere til at skifte tilbage til deres notedokument og taste igen. Den samme tendens har jeg kunnet se, når undervisere skrev noget på tavlen. Studerende, der var på Facebook eller andet, vendte tilbage til deres notedokument og skrev noter knyttet til det, underviseren skrev.

Det lader altså til, at skiftet mellem slides eller fra slides til tavle i sig selv har indflydelse på, hvad de studerende foretager sig på deres computere, og at der i en vis udstrækning er

overensstemmelse med den didaktiske intention med slides og de studerendes oplevelse. Underviserne udarbejder slides for at kommunikere væsentlige faglige pointer til de studerende, og de studerende opfatter det på samme måde og forsøger at fastholde pointerne i deres noter. I det henseende fungerer PowerPoint og tavle som medierende redskaber i en form for informationskæde, der sammen med det talte oplæg formidler viden til de studerende (Dysthe, 2003b s. 52). De studerende bruger deres bærbare computere som medierende redskab til at fastholde og organisere den viden, der formidles via oplægget (Dysthe, 2013; Säljö, 2003). Det er dog også tydeligt, at måden slidsene er udformet på har betydning for, om denne overensstemmelse opretholdes.

Dele af mit materiale peger på, at underviserens brug af PowerPoint kan have en modsatrettet effekt, idet det faktisk kan få nogle af de studerende til at give oplægget mindre opmærksomhed og tage færre noter. Under et underviseroplæg observerede jeg en studerende, der sad på rækken foran mig. Han skrev ihærdigt noter. Underviseren formidlede engageret med tekstunge slides som virkemiddel. På et tidspunkt spurgte en anden studerende om slidsene ville blive lagt på Moodle. Underviseren svarede ja, hvorefter den studerende stoppede sin notetagning. Efter at have siddet lidt og lyttet til oplægget åbnede han et facebookvindue på sin computer. I pausen talte jeg med ham og to af hans medstuderende. Han fortalte, at han brugte sin computer på mange måder i undervisningen, både til noter, til at spille på og til sociale medier, og de andre nikkede genkendende. Jeg spurgte dem om indholdet på slidesene havde betydning for hvordan de tog noter, hvilket de alle tre sagde ja til. Jo mere tekst på slidsene, jo færre noter tog de. Da jeg spurgte, hvad de ville råde underviserne til, sagde de, at det ville være bedst bare at skrive stikord på de enkelte slides*"… så det ikke er så fordøjet, for det gør, at man bliver passiv."* (Hus B. #3. Interview 5 del 2).
Andre studerende giver på samme måde udtryk for, at overfyldte slides er en dårlig ide. En fortalte om et andet kursus, hun fulgte:

"… fx. til [et andet kursus] ikke? Der kan jeg nogle gange godt have fornemmelsen af, at jeg kunne sgu lige så godt lade være med at være til forelæsningen, og så bare læse den der fucking PowerPoint igennem, ja ja, for han siger præcis det samme, og han kommer faktisk ikke med særlig mange ting udover det." (Hus B. #4. Interview 3).

Mens nogle studerede tog færre noter, når der var megen tekst på slidsene, prøvede andre at nå at skrive al teksten ned. Det virkede heller ikke så befordrende:

"… Det jeg synes er problemet med andre forelæsere er, hvis der er for meget tekst på slidesene så har jeg i hvert tilfælde tendens til at sidde og læse den tekst eller få skrevet det ned. Jeg ved godt det ligger inde på Moodle, men jeg har bare en eller anden dårlig vane med at skrive det ned, der står der, fordi man er bange for ikke at få det hele med, og så hører man ikke hvad han siger." (Hus F. #1. Interview 3).

I dette eksempel opleves en stor mængde af tekst på slides som problematisk, fordi man ikke kan læse, skrive og lytte samtidigt. Derved kommer teksten på sliden til at få den modsatte virkning af det, der var tiltænkt, idet det modvirker, at den studerende kan nå at forstå og reflektere over det faglige indhold, der bliver præsenteret. Dette fænomen beskrives også af Koslynn et al, der fra et kognitionspsykologisk perspektiv analyserer og diskuterer PowerPoint i undervisningen. De argumenterer for, at for stor en mængde information på samme slide ofte mindsker eller hindrer reel forståelse, fordi den studerende kan have svært ved at orientere sig og nå at bearbejde al informationen. De tilråder af samme årsag, at man begrænser mængden af tekst på hvert slide (Kosslyn, Kievit, Russell, & Shephard, 2012, s. 3). Det samme råd går igen i mere anvendelsesorienteret litteratur (se fx. Christensen & Rosenquist, 2011, s. 151; Herrmann & Bager-Elsborg, 2014, s. 106; Kundart, 2014, s. 105).

Teksttunge slides kan altså skabe en brudflade mellem den didaktiske intention og de studerendes deltagelsesform, da det kan skabe dårlige rammer for bearbejdning af det faglige indhold og kan medvirke til passivitet. Hvis der skal være overensstemmelse mellem den didaktiske intention med slides og de studerendes oplevelse, er det altså væsentligt, at underviseren begrænser mængden af tekst på deres slides, og at de er opmærksomme på, at tekst på slides og det talte oplæg ikke skal være enslydende, men skal supplere hinanden.

7.4.4 Internettet påvirker de studerendes deltagelse

Det er tydeligt, at de studerendes bærbare computere, tablets og telefoner skaber særlige forudsætninger i læringsrummet. De kan på flere måder fungere som medierende redskab til notetagning og studierelaterede aktiviteter, og på den måde kan de støtte de studerende i at fastholde, bearbejde og organisere fagligt stof, der arbejdes med i undervisning. Samtidig kan de også have andre funktioner, især fordi de giver adgang til internettet og sociale medier og på den måde kan fungere som medierende redskab til en verden af information og interaktion, der ikke er knyttet direkte til undervisningen. Nogle studerende bruger primært deres computere til at skrive noter og se på undervisningens slides, som de har hentet ned fra Moodle. Andre anvender mange forskellige funktioner på deres computer i løbet af en undervisningsdag, eksempelvis har jeg noteret at en specifik studerende inden for to timer var på en online tøjbutik, skrev i et notedokument, skrev SMS, spillede Tetris og scrollede på Facebook.

En del af de studerende brugte jævnligt deres computere til aktiviteter, der ikke var knyttet til undervisningen, især hvis der var længere perioder uden variation i undervisningen. Facebook er den side, jeg oftest har observeret på studerendes computere, men mailprogrammer, shoppingsider og diverse onlinespil har jeg også set en del gange.

Enkelte gange har jeg også observeret studerende se filmklip på deres skærme, mens underviseren holdt oplæg.

Internettet præger altså læringsrummet og skaber forskellige muligheder for deltagelse, hvoraf nogle ikke er i overensstemmelse med de didaktiske intentioner. En del international forskning har belyst emnet og viser, at dette er en general tendens på tværs af landegrænser og uddannelsesinstitutioner. Eksempelvis viser en undersøgelse af amerikanske studerende, at 92% af de studerende sendte SMS eller chat beskeder i undervisningen (Tindell & Bohlander, 2012), og en undersøgelse fra Århus Universitet viser, at de studerende opfatter det som helt acceptabelt at bruge sociale medier i undervisningen (Bager & Herrmann, 2013).

Gaudreau, Miranda og Gareau har undersøgt, hvad universitetsstuderende foretager sig på deres bærbare computere i universitetsundervisningen. De skelner mellem to former for brug: *school related behaviour* og *school unrelated behaviour* (Gaudreau et al., 2014). Til den første kategori hører eksempelvis notetagning og søgning på begreber knyttet til undervisningen, mens den anden kategori indbefatter aktiviteter som læsning af e-mails og brug af sociale medier som Facebook.
Jeg vil i det følgende anvende denne kategorisering og omtale de studerendes brug af computere som henholdsvis studierelateret og ikke-studierelateret. Jeg er opmærksom på, at den indbyggede dikotomi i et sådant begrebspar medfører en risiko for et simplificeret blik på de studerendes adfærd. Der kan selvfølgelig være tilfælde, hvor de studerendes brug af computere ikke kan kategoriseres endegyldigt som studierelateret eller ikke-studierelateret, hvis de eksempelvis chatter med hinanden på et sociale medie og nogle af chattens emner er relevante for undervisningen. Det er også væsentligt at pointere, at mange studerende i et vist omfang formår at lytte til underviseren, mens de laver ikke-studierelaterede aktiviteter på deres computer. Det bemærkede jeg eksempelvis i observationen af en studerende, der på sin computer vekslede mellem forskellige onlinespil og Facebook og set udefra virkede mere optaget af disse aktiviteter end af undervisningen. På et tidspunkt stillede underviserens et spørgsmål, som de studerende skulle respondere på ved håndsoprækning. Den pågældende studerende rakte med det samme hånden i vejret, hvilket jeg tolker sådan, at han hørte efter, hvad underviseren sagde, og var i stand til at respondere på det.

Selvom studerende måske godt kan multitaske og følge med i undervisningen, mens de laver ikke-studierelaterede aktiviteter på deres computere, peger forskning på området entydigt på, at det læringsmæssige udbytte bliver forringet af det. Barks, Searight og Ratwiks studier viser eksempelvis, at studerende, der skriver tekstbeskeder (SMS eller via sociale medier) lærer mindre end studerende, der ikke skriver beskeder undervejs. Deres studier peger desuden på, at selvom studerende selv vurderer at kunne multitaske, forringer de ikke-studierelaterede aktiviteter deres udbytte af undervisningen (Barks et al.,

2011). Flere andre undersøgelser peger også på, at studerendes ikke-studierelaterede brug af computere kan have en negativ indflydelse på deres faglige udbytte (Clayson & Haley, 2013; Ravizza, Hambrick, & Fenn, 2014; Sana, Weston, & Cepeda, 2013; Wood et al., 2012). Som Wood et al skriver: *"…attempting to attend to lectures and engage digital technologies for off-task activities can have a detrimental impact on learning."* (Wood et al., 2012).

Fokus i denne undersøgelse er ikke at undersøge de studerendes faglige udbytte af undervisningen, og jeg vil derfor ikke gå videre i drøftelsens af hvordan internettet påvirker de studerendes læring. Dog vil jeg mene, at det er en problemstilling, der har afgørende betydning for de danske universiteter, og som overraskende få danske studier beskæftiger sig med. Jeg ser derfor et behov for yderlige forskning på området.

I det følgende vil jeg belyse, hvad henholdsvis studerende og undervisere udtrykker om emnet.

7.4.5 Studerendes brug af internettet er studiemæssig udfordring

"Det er bare hård disciplin at lade være med at hoppe på et eller andet på din computer."

Nogle af de studerende var øjensynligt klar over, at ikke-studierelaterede aktiviteter ikke gavnede deres koncentration, men en del beskrev den nemme adgang til internettet som en fristelse, der var svær at håndtere. En studerende beskrev det således:

"Jeg tror halvvejs inde i dag fx. så begynder man at blive ukoncentreret. Så er det lidt nemt bare at gå ind på Facebook eller tjekke sin mail, som du siger. Lige nogen ting, som man lige manglede at få gjort, fordi så bliver man ukoncentreret, så tror jeg, at det er virkelig svært for mig at lade være." (Hus C. #4. Interview 3).

Den studerendes udsagn bekræftede min observation af, at mange studerendes koncentration mindskedes over tid, og at de så flyttede fokus fra undervisningen til sociale medier og lignende. Nogle beskrev, at det skete, når de havde svært ved at koncentrere sig og havde brug for et *"break",* hvilket illustreres i nedenstående dialog.

Studerende: jeg har en dårlig vane med, at jeg skal have den [telefonen] liggende på bordet, men det er også, hvis man nu keder sig lidt.
Interviewer: går du så på nettet?
Studerende: ja eller skriver en kort besked.
…
Interviewer: hvad kan gøre, at du har brug for at break?
Studerende: hvis de fabler om noget, jeg ikke synes er relevant at gå mere i dybden med.
Interviewer: hvis det bliver kedeligt?

Studerende: ja eller bare man er røget af sporet, når de lige starter på noget nyt.
(Hus A. #3. Interview 4).

Denne studerende brugte altså den ikke-studierelaterede adfærd, når han oplevede forskellige udfordringer, eksempelvis at kede sig eller at være *"røget af sporet"*. Set fra et læringsmæssigt synspunkt er dette ikke hensigtsmæssigt, da den ikke-studierelaterede brug af computere ikke øger den studerendes forståelse. Forståelse kræver, at den lyttende part forholder sig aktivt til det sagte, og at man som Dysthe kalder det, er i "indre dialog" (Igland & Dysthe, 2003). Når den studerende flytter sin opmærksomhed fra underviseroplægget til internettet eller SMS-dialoger, stopper han samtidig med at arbejde på at forstå det faglige stof, der bliver præsenteret via underviseroplæg. Han ophører altså med at være i indre dialog om undervisningens indhold og indgår i stedet i dialoger, der ikke er studierelaterede. Der er flere problematikker ved denne adfærd. Dels opnår den studerende ikke forståelse for det faglige stof, som underviseroplægget handler om. Dels har han/hun dårlige forudsætninger for at indgå i dialoger om det faglige indhold, når der efterfølgende skal være læringsaktiviteter, hvor han/hun skal drøfte emnet med medstuderende. Dette kan påvirke hans/hendes eget læringsudbytte af aktiviteten, men det kan også få betydning for de medstuderende, som vedkommende skal interagere med. Vedkommende vil sandsynligvis ikke kunne bidrage kvalificeret, hvis han/hun ikke har opnået forståelse for det faglige indhold.
Et andet problematisk aspekt er, at når studerende igangsætter ikke-studierelaterede aktiviteter, fordi de keder sig eller har svært ved at forstå det faglige indhold, får de ikke trænet evnen til at forstå noget, der er svært tilgængeligt. At lære akademisk stof via et mundtligt oplæg kræver koncentration, lyttekompetencer og vedholdenhed, særligt når indholdet opleves svært eller kedeligt (Høegh, 2020). Disse er vigtige studietekniske kompetencer, som har afgørende betydning for den studerendes læring gennem hele deres universitetsstudie. Som alle andre kompetencer skal de tilegnes og opøves, men den let tilgængelige brug af Facebook og lignende kan vise sig at være en barriere for, at de studerende udvikler disse kompetencer. Dermed kan den ikke-studierelaterede adfærd, som nogle studerende oplever som en nem udvej, reelt modvirke deres faglige læring på både kort og lang sigt.

Flere studerende fortalte, at de brugte internettet som værn mod kedsomhed, hvilket er en tendens, der også beskrives også i andre studier, eksempelvis i McCrearys spørgeskemaundersøgelse med 449 amerikanske universitetsstuderende (McCreary, 2009, s. 1023). I undersøgelsen skulle de studerende svare på spørgsmål om deres brug af bærbare computere i undervisningen, dels hvordan de brugte den og dels hvorfor de brugte den som de gjorde. 80 % af de studerende svarede, at de altid brugte bærbare computere i undervisningen, og ud af disse svarede 87 %, at de også brugte den til at tjekke mails og surfe på internettet. Den årsag, der hyppigst blev angivet, var kedsomhed.

McCrearys undersøgelse viser samtidig, at computeren både er en distraktion og et vigtigt redskab for de studerende i deres læringsproces. Således svarede 96 % at de brugte den til at skrive noter, og 77% svarede, at de brugte den til at søge på studierelevante emner, eksempelvis begreber eller cases, der indgik i undervisningen. I sidstnævnte eksempler bruger studerende netop internettet til at styrke og udvide deres forståelser af det faglige indhold i undervisningen. Dette illustrerer, at den bærbare computer på flere måder kan have en vigtig studierelateret funktion, hvilket stemmer overens med det, jeg har kunnet observere i min undersøgelse.

Nogle studerende lod til at have øje for, at computeren både kan støtte og mindske deres udbytte af undervisningen. De beskrev, at Facebook og lignende ikke var gavnligt for deres koncentration, men at det på same tid var svært at lade være med: *"Det er bare hård disciplin at lade være med at hoppe på et eller andet på din computer, man er bare nødt til at sige, at det skal jeg ikke, altså det skal jeg ikke gøre."* (Hus A. #3. Interview 3).
Enkelte studerende beskrev, at de havde forskellige strategier for at undgå at blive forstyrret af deres eget internetbrug, eksempelvis sagde enkelte, at de lod telefonen blive i tasken, og andre sagde, at de skrev noter på papir for at kunne holde fokus i undervisningen.

Generelt fortalte de åbent om deres brug af ikke-studierelaterede aktiviteter, både dem de lavede individuelt på computeren og dem, hvor de kommunikerede med hinanden gennem hvisken eller chat, og det lod til at være fuldt acceptabelt blandt de studerende. Jeg havde heller ikke indtryk af, at de studerende, der sad ved siden af mig, forsøgte at mindske eller skjule deres ikke-studierelaterede aktiviteter. Jeg kunne ikke se tegn på, at det på nogen måde var i konflikt med deres egne normer for deltagelse i undervisningen.
Anna Bager og Kim Jesper Herrmann har fundet nogle af de samme tendenser i deres empiriske undersøgelse af normer for deltagelse i holdtimer på Århus Universitet (Bager & Herrmann, 2013, s. 38). De anvender i undersøgelsen Rimal og Reals begreber om deskriptive og påbudte normer (Rimal & Real, 2003).
Påbudte normer er udtryk for, hvad man bør og ikke bør gøre i et givent praksisfællesskab. De er typisk uudtalte og bliver opfattet som selvfølgeligheder af deltagerne i en given praksis. De kan blive italesat indirekte gennem begreber som "man", "nogle" og andre begreber, der almengør og afpersonificerer en bestemt norm.
Hvor de påbudte normer refererer til, hvad deltagerne i et praksisfællesskab er enige om, når det kommer til hvordan *man bør* deltage i undervisningen, beskriver de deskriptive normer, hvad de studerende *reelt* gør. Der kan sagtens være en modsætning mellem påbudte og deskriptive normer. I Herrmann og Bagers undersøgelse er den påbudte norm for deltagelse i undervisningen, at man bør deltage aktivt i undervisningen ved eksempelvis at forberede sig forud for undervisningen og deltage i plenumdialoger. Ifølge den deskriptive norm er det dog fuldt acceptabelt at lade være med dette. Bager og Hermanns skriver, at der blandt de studerende var *"… en almindelig forståelse af, at man som*

studerende bør være forberedt til timen, og samtidig var der en meget vid tolerance over for medstuderende, som ikke var forberedte." (Bager & Herrmann, 2013, s. 42). Bager og Herrmann peger på, at de studerende i deres undersøgelse i højere grad orienterer sig mod de deskriptive normer, der gælder internt mellem de studerende, end mod de påbudte normer de deler med underviserne. De skriver endvidere, at brug af sociale medier i undervisningen ikke var i modstrid med de deskriptive normer. Der er noget, der tyder på, at det samme er tilfældet på kurset, jeg undersøger. Her er der tilsyneladende en påbudt norm om, at man ikke bør snakke i timerne, men reelt set gør man det, man sørger bare for at gøre det diskret, så det ikke skaber en åben konfrontation med de påbudte normer. Ligeledes lader det til at være en deskriptiv norm, at man godt kan gå på sociale medier og lignende i undervisningen, så længe man gør det uden lyd.

Selv om nogle studerende udtrykte at deres brug af sociale medier foregik på en måde, der ikke forstyrrede, var det ikke er alle, der delte den opfattelse. Enkelte studerende gav udtryk for frustration over at blive forstyrret af de andres skærme: *"… jeg kan også mærke, at det generer faktisk mig, at andre folk sidder på Facebook eller andre folk sidder og ser film… Fordi der så er noget i feltet, som sådan kører op og ned og billeder."* (Hus A. #3. Interview 3).

Udsagnet her illustrerer, hvordan de enkelte individer i praksisfællesskabet bliver påvirket af hinandens måder at bruge computere på. Forstyrrelsen bliver særligt markant på grund af den fysiske indretning af lokalet, hvor de studerende sidder på rækker, og derfor har hinandens computerskærme i synsfeltet. Dette fænomen er også beskrevet i international forskning, hvor flere undersøgelser beskriver, at dem, der sidder ved siden af eller bagved studerende, der bruger deres bærbare computere til ikke-studierelaterede aktiviteter, bliver forstyrret og får formindsket deres faglige udbytte af undervisningen (Sana et al., 2013, s. 29). Tindelle og Bohlander skriver eksempelvis: *"While students may believe that silent text messaging during class should be permitted if the practice occurs without disturbing other students, a significant proportion of those surveyed believe that texting creates a distraction to those sitting nearby."* (Tindell & Bohlander, 2012).

De studerendes brug af internettet til ikke-studierelaterede aktiviteter er altså en studiemæssig udfordring, både for dem der benytter det og for deres medstuderende. Det står samtidig i kontrast til underviserens intentioner med undervisningen, hvilket jeg vil uddybe nedenfor.

7.4.6 Studerendes brug af internettet er didaktisk udfordring

"Det undrer mig, at man gider tage toget helt herned og så gå ind og sætte sig og gå på Facebook."

Flere af underviserne beskriver, at de er opmærksomme på, at nogle studerende laver aktiviteter, der ikke er direkte studierelevante. En underviser mener, at det ofte opstår ud

på dagen, når studerende er mere trætte, hvilket stemmer overens mine observationer, jævnfør afsnit 7.4.1. Hun tilføjer, at manglende koncentration ikke er et nyt fænomen, for *"… der var jo også ting folk lavede, før der var en skærm, der kunne distrahere dem."* (Anne #1). Samme underviser giver desuden udtryk for, at den organisatoriske og fysiske dimension af konteksten sætter dårlige rammer for undervisningen, idet de store hold og indretningen af lokalet skaber ringe forudsætninger for koncentration og dialog.

Andre undervisere giver udtryk for undren over de studerendes ikke-studierelaterede adfærd, hvilket er illustreret i overskriften på dette afsnit. Undervisernes valg om at lave oplæg afspejler en forventning om, at de studerende er motiverede for at lytte aktivt, og at de kan og vil holde koncentrationen gennem hele underviserens oplæg. De studerende har i længden svært ved at opretholde koncentrationen, og de er vante til at bruge internettet som værn mod kedsomhed, som adspredelse og til social interaktion online. For de studerende er der ikke en modsætning i at være til undervisning og være online på sociale medier samtidig, men for underviserne opleves det som en modsætningsfyldt adfærd.
Udover undren oplever underviserne også frustration, hvilket afspejler en markant brudflade mellem, hvad disse undervisere og mange studerende synes er forståelig eller meningsfuld studieadfærd i undervisningen. En underviser beskriver, at hun oplever det som tungt og forstyrrende, når studerende er på sociale medier eller hvisker i timerne. *"I nogle få huse var der 3-4 rækker [studerende] på Facebook omme bagved, hvor jeg bare tænkte: det her kommer jeg aldrig igennem (griner), det var så tungt det rum."* (Sine #1). Dette udsagn illustrerer, at undervisning er en fortløbende dialog, hvor parterne gensidigt påvirker hinanden. Selvom de studerende ikke er opmærksomme på, at deres ikke-studierelaterede aktiviteter har betydning for andre end dem selv, er deres adfærd mærkbar for underviserne. De studerendes handlinger indgår som nonverbale signaler i samspillet mellem undervisere og studerende, og underviserne kan opleve det som tungt, demotiverende eller provokerende *"… jeg kan godt mærke, at det provokerer en lille smule med det der åbenlyse: `Jeg gør hvad der passer mig."* (Jens #6).

Underviserne giver udtryk for, at det er en svær didaktisk udfordring, der udfordrer deres ønske om at skabe et læringsrum med god stemning og gensidigt engagement. De oplever, at de har gjort flere tiltag for at skabe undervisning, der er meningsfuld at deltage i for de studerende: De tydeliggør hvad undervisningens indhold kan bruges til, de formidler klart og engageret, og de rammesætter interaktive læringsaktiviteter flere gange på hver undervisningsgang. Alligevel oplever de, at nogle studerende melder sig ud af den fælles dialog, enten ved at gå sociale medier eller ved at småsnakke, når der er underviseroplæg.

Underviserne, der på mange andre områder er afklarede og målrettede i deres didaktiske arbejde, bliver mere usikre, når det drejer sig om at håndtere de studerendes ikke-studierelaterede aktiviteter i undervisningen. De udtrykker desuden bekymring for, om en

italesættelse af problematikken vil kunne påvirke de studerendes lyst til at deltage aktivt: *"Jeg er ikke trænet i det. Jeg er lidt i tvivl. Jeg ville ikke have lyst til at positionere mig som Mor Skrap, og så have nogen til at lave en øvelse bagefter."* (Sine #2).
Andre giver udtryk for, at de forventer, at det vil skade stemningen og relationen til de studerende, hvis de tager problematikken op:

"Jeg kunne se, at nogle af dem sad med telefonen fremme. Så var det lige før jeg adresserede det. Jeg tænkte: optager du mig eller sms'er du med nogle? Og så kan jeg bare mærke, at hvis jeg begynder at fokusere på det, så tegner jeg også nogle konflikter, hvor jeg også tvinger de andre [studerende] til at tage stilling til det. Så enten inviterer jeg dem ind til at være med sammen med mig til at mobbe en af deres medstuderende, eller også skaber jeg en større fjendtlighed overfor mig, så det fører ikke til noget. Så er det bedre at ignorere det." (Jens #6).

Kursets organisatoriske ramme vanskeliggør den didaktiske udfordring yderligere. De studerende indgår i undervisning på hold med lidt over 100 tilmeldte studerende. De har desuden mange forskellige undervisere i løbet af semesteret, hvilket gør undervisningen mere upersonlig. Som en studerende udtrykker det: *"Jeg har jo ikke noget forhold til lærerne. Jeg kan ikke engang huske hvad de hedder. … Hvordan skulle de nogensinde vide, hvem jeg var?"* (Hus A. #3. Interview 6 del 2). På dette kursus har den enkelte underviser kun hvert hold én gang. Det gør det vanskeligt for underviserne at skabe et læringsfællesskab med trygge relationer, og giver den enkelte underviser mindre indflydelse på, hvordan kulturen udvikler sig på holdet. Underviserne udtrykker også, at den store holdstørrelse er en barriere for at skabe relationer mellem undervisere og de studerende. Én kalder det en *håbløs kommunikationssituation* (Anne #1), og en anden udtrykker, at han ville blive *ekstremt træt*, hvis han skulle gå op i, om nogle af studerende melder sig ud ved at gå på Facebook. Han siger, at med 650 studerende[29] som han kun har én gang hver, er det næsten en umulig opgave at få inddraget studerende, der selv melder sig ud (Flemming #5).

De studerendes ikke-studierelaterede brug af computere opleves altså som en udfordring af underviserne og afspejler en klar brudflade mellem de didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse.

7.4.7 Sammenhæng mellem underviseroplæg og plenumdialoger

Som nævnt er en af de didaktiske udfordringer ved underviseroplæg, at tempo og formidling ikke kan tilpasses den enkelte studerende. Der kan derfor opstå læringsmæssige udfordringer, hvis studerende ikke forstår centrale begreber eller pointer undervejs i oplægget. Manglende forståelse kan være en barriere for at forstå efterfølgende dele i

[29] 650 er det samlede antal studerende i de seks huse, hvor kurset blev afholdt. Kun fem af disse huse indgår i min undersøgelse, da det sjette hus var en international uddannelse, hvor undervisningen foregik på engelsk.

oplægget, og det kan forringe den studerendes grundlag for deltagelse i undervisningens interaktive læringsaktiviteter. Man kan derfor argumentere for, at det er hensigtsmæssigt, hvis de studerende stiller spørgsmål eller beder om forklaringer, hvis de har svært ved at forstå indholdsmæssige dele af oplægget.

Underviserne på metodekurset er tilsyneladende opmærksomme på dette, og de kommunikerer til de til de studerende, at de skal stille spørgsmål, når der er noget, de ikke forstår. En sådan metakommunikativ udmelding er i overensstemmelse med typiske råd til undervisere, idet sådanne tiltag til forventningsafstemning ofte anbefales i didaktisk litteratur (Herrmann & Bager-Elsborg, 2014, s. 56).

Selvom alle underviserne kommunikerer dette til de studerende, er der stor forskel på, om de studerende rent faktisk stillede spørgsmål undervejs i undervisernes oplæg. På to af kursusgangene skete det stort set ikke, hvilket kan ses som en brudflade mellem den didaktiske intention og de studerendes reelle deltagelsespraksis på dette område. På to andre kursusgange stillede studerende regelmæssigt forståelsesspørgsmål, og de initierede også flere gange andre plenumdialoger. På disse kursusgange var der altså en større grad af overensstemmelse mellem den didaktiske intention om studenterinitierede dialoger og de studerendes deltagelse.

Jeg vil argumentere for, at disse overensstemmelser og brudflader kan forstås ud fra måden, hvorpå de enkelte undervisere benyttede aktiviteterne plenumdialog og summemøder.
Jeg vil derfor behandle disse aktiviteter i næste kapitel.

7.5 Opsamling

I dette kapitel har jeg belyst og diskuteret læringsaktiviteten underviseroplæg, og jeg har argumenteret for, at der både er overensstemmelser og brudflader mellem undervisernes didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesformer og erfaringer.

Underviserne har haft en intention om at afholde engagerede og velformidlede faglige oplæg, og de studerendes oplevelse har i en stor udstrækning været i overensstemmelse med denne intention. Samlet set giver de studerende udtryk for at have en positiv relation til kursets undervisere. De udtrykker, at de oplever underviserne som engagerede, når de holder oplæg, og de fremhæver, at oplæggene er præget af klar formidling med klar struktur, god eksemplificering og hensigtsmæssigt kropssprog og stemmeføring. En stor del af tiden lader det til, at de fleste studerende lytter aktivt til undervisernes oplæg og viser tegn på, at der er dialog, selvom det kun er underviseren, der taler. Denne

overensstemmelse styrkes yderligere ved variation og skift i visuelle virkemidler, såfremt der ikke er for megen tekst på hvert slide.

Samtidig udspiller der sig også en række brudflader, hvor dialogen mindskes, afbrydes eller ophører, hvilket især kommer til udtryk gennem de studerendes ikke-studierelaterede aktiviteter. De ikke-studierelaterede aktiviteter kommer til udtryk som brug af sociale medier eller hviskende samtaler om emner, der ikke er knyttet til undervisningen. Disse brudflader ser ud til at være knyttet til den tidsmæssige rammesætning. De forekommer ikke i korte oplæg, men opstår under længere oplæg, idet de forstærkes i slutningen af oplæggene. Brudfladerne hænger desuden sammen med den fysiske dimension af konteksten, idet den ikke-studierelaterede adfærd er mest udbredt blandt studerende, der sidder bagerst i lokalet.

De studerendes brug af smartphones og bærbare computere har stor betydning for både brudflader og overensstemmelser mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform. Bærbare computere og smartphones fungerer som medierende redskaber på forskellige måder, der er enten støttende og forstyrrende i forhold til den didaktiske intention. Når de studerende bruger notefunktioner, PowerPoint og internet-søgninger på faglige emner, er det i overensstemmelse med undervisernes didaktiske intention. Når de bruger dem til ikke-studierelaterede aktiviteter, som eksempelvis sociale medier, er det i modsætning til den didaktiske intention.
De ikke-studierelaterede aktiviteter udgør en studiemæssig udfordring for de studerende og en didaktisk udfordring for underviserne. Underviserne udtrykker, at det svært at håndtere, og at problematikken forstærkes af kursets organisatoriske ramme.
Alle undervisere siger eksplicit til de studerende, at de skal stille spørgsmål, hvis der er noget, de ikke forstår undervejs i underviseroplægget. Det gør de studerende dog kun på nogle af kursusgangene, hvilket jeg vil uddybe i næste kapitel, der omhandler plenumdialoger og summemøder.

8. Plenumdialoger og summemøder

Jeg har valgt at behandle disse to interaktive læringsaktiviteter, plenumdialoger og summemøder, i samme kapitel, da de på flere måder griber ind i hinanden i mit empiriske materiale.
Dels er plenumdialoger og summemøder de to eneste interaktive læringsaktiviteter, som jeg observerede i min forundersøgelse. Dels viser min empiri fra metodekurset, at brugen af netop disse to læringsaktiviteter kan have stor betydning for de studerendes deltagelse under undervisernes oplæg. Desuden er begge læringsaktiviteter karakteriseret ved at være ret tidsmæssigt afgrænsede sammenholdt med de andre typer interaktive læringsaktiviteter, jeg har observeret, eksempelvis gruppearbejde, quiz og interviewøvelser.

I afsnit 8.1 vil jeg først give en kort beskrivelse og begrebsafklaring af de to læringsaktiviteter.

Derefter vil jeg i 8.2 diskutere typiske didaktiske udfordringer knyttet til plenumdialoger. Med udgangspunkt i fund fra forundersøgelsen samt forskning og didaktisk litteratur vil jeg argumentere for, at plenumdialoger ofte er forbundet med didaktiske udfordringer knyttet til specifikke *kontekstuelle dimensioner*. Både den fysiske, den historiske, den kulturelle og den organisatoriske dimension af konteksten kan modvirke studerendes deltagelse i plenumdialoger og kan dermed medvirke til, at brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesformer bliver øget.

Jeg vil ikke lave en tilsvarende diskussion af typiske didaktiske udfordringer knyttet til summemøder. Dels fordi min forundersøgelse kun bidrog med ret sparsomt materiale om summemøder, men også fordi aktiviteten tilsyneladende er markant underbelyst i empirisk forskning. I universitetspædagogiske lærebøger anbefales aktiviteten ofte som metode til at aktivere mange studerende samtidigt, men den diskuteres ikke kritisk på samme måde som eksempelvis underviseroplæg og plenumdialoger (Dahl & Troelsen, 2013, s. 183;

Elmgren & Henriksson, s. 182, 2010; Herrmann & Bager-Elsborg, 2014, s. 91,; Herskin, 2012, s. 92; Ulriksen, 2014, s. 319).

I afsnit 8.3 vil jeg beskrive, hvordan plenumdialoger og summemøder har været brugt på metodekurset med fokus på hvilken *rammesætning* og *handlinger*. Med udgangspunkt i de studerendes udsagn, mine feltnoter samt observation af optaget undervisning vil jeg fremhæve specifikke situationer, hvor plenumdialogerne var kendetegnet ved, at en stor del af de studerende var aktive i plenumdialogerne og ved at ingen eller kun ganske få var involveret i ikke-studierelaterede aktiviteter. I disse situationer var der altså en høj grad af overensstemmelse mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform. Jeg vil analysere og diskutere undervisernes handlinger i de konkrete situationer og på baggrund af dette udlede de didaktiske greb, der har medvirket til den høje grad af dialog. Det drejer sig for det første om underviserens tidsmæssige *rammesætning* af underviseroplæg, summemøder og plenumdialoger. Det drejer sig desuden om undervisernes kommunikative *handlinger*, der har bidraget til at etablere særlige relationer og kommunikationsmønstre mellem undervisere og studerende, hvilket har påvirket de studerendes deltagelsesform.

I slutningen af kapitlet vil jeg argumentere for, at de fremhævede situationer afspejler faktorerne *variation, relation*, *synlighed* og *respons*, hvilket tilsyneladende motiverer de studerende til aktiv deltagelse.

8.1 Afgrænsning af begreberne

Plenumdialog som aktivitet er kendetegnet ved, at underviser og en eller flere studerende indgår i en talt dialog, der foregår i undervisningslokalet, hvor hele holdet er samlet. Disse dialoger kan have forskellig varighed fra få sekunder til mange minutter (Rocca, 2010, s. 187). Dialogen kan være igangsat af underviseren i en underviserinitieret samtale, hvor underviseren stiller spørgsmål, efterspørger kommentarer eller opfordrer de studerende til at stille spørgsmål. Den kan også være igangsat af studerende, der stiller et spørgsmål eller kommer med kommentarer, enten ved at tage ordet eller ved at have fået ordet af underviseren efter at have markeret med håndsoprækning.

Der kan være forskellige formål med plenumdialoger. Dialogen kan eksempelvis have til formål at øge de studerendes forståelse ved at skabe plads til, at forståelsesspørgsmål kan blive besvaret og uklarheder kan blive belyst. Hensigten kan også være at belyse flere perspektiver på en sag eller at træne de studerende i at diskutere. Endeligt kan formålet bunde i underviserens ønske om at vide noget om de studerendes forståelse, enten for at kontrollere deres viden og færdigheder eller for at inddrage de studerendes holdninger, værdier eller erfaringer.

Set ud fra et sociokulturelt perspektiv er dialog i plenum en læringsaktivitet med flere væsentlige potentialer. Den skaber mulighed for, at de studerende kan bruge deres sprog på det faglige område, og giver mulighed for, at de studerende kan få erfaringer med akademiske drøftelser og diskussioner. Når den fungerer hensigtsmæssigt, åbner den for dialog og vidensdeling mellem studerende og underviser og kan dermed skabe flerstemmighed i undervisningen.
Sociokulturelle undersøgelser peger samtidig på, at plenumdialogen kan have svære vilkår, og at underviserens rammesætning samt kulturen i læringsrummet er af afgørende betydning for, om dialogen reelt opstår (Dysthe, 2005a, 2013; Hundeide, 2003).

Summemøder er kendetegnet ved, at underviseren giver en instruktion eller stiller et spørgsmål, som de studerende skal drøfte i grupper af to eller tre (Dahl & Troelsen, 2013 s. 183). I modsætning til andre typer gruppearbejde er summemøder både tidsmæssigt og emnemæssigt mere afgrænsede. Ofte varer de 2-5 minutter, og på grund af den korte tidsramme skal spørgsmålene ikke være for tidskrævende at svare på. Summemøder anvendes typisk som afbræk i et underviseroplæg, som optakt til dialog i plenum eller som delelement af mere omfattende øvelser. Summemøder kan eventuelt følges op ved hjælp af afstemning, håndsoprækning eller via plenumdialog, der synliggør de studerendes svar. Summemøder kan have nogle af de samme typer formål som dialog i plenum, og det intenderede læringsudbytte vil være tæt knyttet til det spørgsmål, de skal drøfte. De studerende kan eksempelvis hjælpe hinanden med at forstå et givent aspekt af undervisningen, de kan udveksle erfaringer eller ideer, eller de kan træne deres argumentationskompetencer ved at diskutere et emne.

I danske universitetspædagogiske lærebøger anbefales det at anvende summemøder. Der argumenteres for, at summemøder bidrager til, at flere studerende efterfølgende deltager i plenumdialoger, uden at der dog henvises til forskning eller anden dokumentation for dette (Herrmann & Bager-Elsborg, 2014; Herskin, 2012; Rienecker, Von Müllen, Jørgensen, & Ingerslev, 2013; Ulriksen, 2014;). Det anføres desuden, at summemøder tilbyder et mere trygt forum for dialog end plenumdialoger, idet den enkelte studerende kun kommunikerer med en enkelt medstuderende frem for at skulle sige noget foran undervisere og resten af holdet. I sociokulturelle tekster fremhæves summemøder, fordi

de medvirker til, at alle studerende får brugt deres eget sprog på det faglige stof og får mulighed for at udveksle viden og forståelse (Ulstrup & Jeppesen, 2010, s. 61).

Som tidligere beskrevet var plenumdialog og summemøder de eneste interaktive læringsaktiviteter, jeg observerede i min forundersøgelse. Her blev plenumdialog igangsat på alle kursusgange, jeg observerede, omend de studerende ikke altid responderede på underviserens igangsætning. Summemøder blev brugt én gang.
I materialet fra forundersøgelsen kunne jeg observere to tendenser, der afspejlede brudflader i forhold til de didaktiske intentioner knyttet til plenumdialog. Den ene tendens var, at kun et fåtal af de studerende sagde noget, mens de resterende studerende var tavse. Den anden tendens var, at en del studerende gik i gang med ikke-studierelaterede aktiviteter på deres computere, når der var dialog i plenum. Jeg vil uddybe hver af disse tendenser i de følgende afsnit.
Jeg har ikke tilstrækkeligt empirisk materiale til at belyse brugen af summemøder i materialet fra forundersøgelsen.

8.2 Didaktiske udfordringer knyttet til aktiviteterne

8.2.1 Flertallet deltager ikke i plenumdialoger

"Når hun stiller spørgsmål ud i rummet, er det de 5-6 samme personer der svarer ikke? Det er lidt ærgerligt på en eller anden måde."

At det ofte kun er et fåtal af de studerende, der deltager i plenumdialoger, beskrives også i andre studier. Kelly A. Rocca har lavet en meta-analyse af studerendes deltagelse i universitetsundervisning, og hun henviser til syv forskellige amerikanske studier, der samstemmende viser, at det er et mindretal af de studerende, der deltager i dialoger i plenum, og at det typisk er den samme håndfuld studerende, der er aktive hver gang denne læringsaktivitet opstår (Rocca, 2010). Hun argumenterer for, at der kan være mange grunde til, at flertallet af studerende vælger ikke at sige noget i en plenumdialog.
Rocca peger på flere kontekstuelle aspekter, der kan modarbejde dialogen, og flere af disse afspejles også i min empiri.
For det første spiller det fysiske rum en væsentlig rolle. Eksempelvis virker stolerækker mindre befordrende på plenumdialoger end bordopsætning i hestesko (Rocca, 2010, s. 190). De undervisningslokaler hvori jeg har observeret undervisning, var indrettet med stolerækker rettet mod underviserens podie/bord. Denne opsætning signalerer, at underviserens formidling er det centrale i undervisningen, hvilket er kontraproduktivt for fælles dialoger. Indretningen kan derfor meget vel være medvirkende årsag til den begrænsede deltagelse.

For det andet påpeger Rocca, at der typisk er flere studerende, der deltager i plenumdialoger i slutningen af uddannelserne end på de første år, og at der tilsvarende er flere dialoger i slutningen af semesteret end i starten (Rocca, 2010, s. 190). Dette aspekt har jeg ikke tilstrækkelige observationer til at belyse empirisk. Jeg har ikke empirisk materiale fra henholdsvis starten og slutningen af en given uddannelse, og mine observationer af undervisningsgange, både i forundersøgelsen og under metodekurset, er foretaget indenfor en kort tidsperiode, der fandt sted på under en fjerdedel af de studerendes semester. Dog må det anføres, at der på metodekurset var færre deltagende i plenumdialoger de første to uger end på de to sidste uger. Jeg mener dog, at denne forskel snarere skyldtes underviserens tilrettelæggelse af de enkelte kursusgange, hvilket jeg vil beskrive i næste afsnit.
Rocca peger desuden på et tredje kontekstuelt aspekt, nemlig holdstørrelse. Hun argumenterer for, at organisering af de studerende i store hold har stor betydning, og at studerendes modvillighed til at tale i plenum forstærkes jo større holdene bliver (Crombie et al., 2003; Herskin, 2012; Rocca, 2010). Ifølge Rocca viser flere studier, at nervøsitet for at tage ordet i undervisningen kan mindskes, hvis de studerende lærer hinanden og underviserne bedre at kende. Den organisatoriske kontekst kan dog ofte skabe barrierer for dette. Kurser på universitetet er ofte organiseret med ganske få konfrontationstimer. Når der samtidig er mange studerende på hvert hold, er der ringe betingelser for at underviser og studerende lærer hinanden at kende. På RUC kan den strukturelle organisering i huse dog mindske denne tendens, idet de studerende jo følges ad det første 1 ½ år af deres studietid og dermed har gode forudsætninger for at lære hinanden at kende. De studerende lærer dog ikke nødvendigvis underviserne at kende, eksempelvis møder de kun metodekursets undervisere en eller to gange på et semester, hvilket vanskeliggør etableringen af stærke relationer mellem underviser og studerende.

Roccas argument om at store hold modvirker studerendes deltagelse i plenumdialoger stemmer godt overens med min empiri fra forundersøgelsen. På alle de kursusgange jeg har observeret, har der været +40 fremmødte, og med undtagelse af de situationer, jeg behandler i slutningen af dette kapitel, var det konsekvent mindre end 10% af de studerende, der sagde noget i plenumdialoger.
Med et sociokulturelt begrebsapparat kan man altså sige, at aspekter knyttet til den fysiske, historiske og organisatoriske dimension af læringsrummet virker hæmmende på de studerendes deltagelse i plenumdialoger på de kurser, jeg har undersøgt.

Rocca fremhæver desuden en fjerde væsentlig grund til den manglende deltagelse. Hun anfører, at mange i udgangspunktet ikke har lyst til at sige noget højt foran underviser og medstuderende. Mange oplever det, hun kalder *classroom apprehension,* der kan oversættes til nervøsitet, frygt eller modvilje mod at sige noget højt i undervisningen (Rocca, 2010, s. 190).

Dette beskrives også i dansk litteratur, eksempelvis af Mads Haugsted, der er lektor emeritus på Institut for uddannelse og pædagogik på Aarhus Universitet. I hans bog *Taletid*, argumenterer han for, at en "alarmerende høj" andel af elever og studerende giver udtryk for, at de ofte eller altid har problemer med at præstere mundtligt i klassen (Haugsted, 2004, s. 69). Haugsted henviser til diverse empiriske interviewundersøgelser, der peger på, at op mod 65% af gymnasieelever har det sådan. Om det også forholder sig sådan for universitetsstuderende i dag, må stå hen i det uvisse. Haugsteds undersøgelser er ikke af nyere dato, og jeg har ikke kunnet finde empiriske undersøgelser, der undersøger dette i danske universitetskontekster.

Når vi skal forstå de studerendes modstand mod at deltage i plenumdialoger, må vi medtænke, at dialogen foregår i en specifik kulturel kontekst, hvor der er flere forskellige typer deltagere. Som Hundeide påpeger, vil en given ytring i læringsrummet altid have flere modtagere (Hundeide 2003).
De studerendes ytringer vil dels være målrettet og justeret til underviseren, og deres relation til underviserne er derfor af stor betydning for de studerendes interaktion. Dysthe og andre argumenterer for, at undervisernes kommunikative kompetencer har afgørende betydning for, om det opleves trygt og meningsfuldt at indgå i fælles dialoger. Dysthe peger på, at særligt underviserens spørgeteknik og respons har afgørende betydning for de studerendes motivation for at deltage (Dysthe, 2013, s. 94). Mine feltnoter fra forundersøgelsen beskriver primært de studerendes deltagelsesformer, og jeg har derfor ikke materiale nok til at kunne sige noget præcist om undervisernes kommunikation i disse tilfælde. Til gengæld har jeg rigeligt materiale fra metodekurset, hvilket jeg vil uddybe i kommende afsnit.

Udover at tilpasse sine ytringer til underviseren vil den studerende også justere sine ytringer ud fra, hvad vedkommende forventer er acceptabelt i gruppen af medstuderende. Hundeide fremhæver, at både ytringer og tavshed skal ses i lyset af det intersubjektive rum, der opstår i den konkrete kontekst. Det intersubjektive rum skaber *"stiltiende og subtile bånd og styringer, der opstår, og er virksomme, når mennesker mødes."* (Hundeide, 2003, s. 160). Når en studerende overvejer at deltage i en plenumdialog, vil han/hun altså ikke kun tænke på, hvordan underviseren vil respondere på vedkommendes deltagelse. Han/hun vil i lige så høj grad orientere sig efter en forventet respons fra medstuderende. Studerende kan både opleve frygt eller bekymring for at sige noget, der er fagligt forkert, men også for at sige noget, som andre oplever som banalt eller irrelevant.
Bager og Herrmann diskuterer dette i deres undersøgelse af studerendes deltagelse i universitetsundervisning på Århus universitet. De peger på, at de studerende er meget optagede af, hvordan deres medstuderende opfatter dem, og at normerne i studentergruppen har stor betydning for den enkeltes lyst til at engagere sig i dialog i plenum. De skriver blandt andet: *"De færreste bryder sig om at sige noget, der opfattes som selvfølgeligt, irrelevant eller som viser sig at være forkert."* (Bager & Herrmann, 2013, s. 43). Det

betyder altså, at kulturen på holdet og relationerne blandt de studerende kan have afgørende betydning for de studerendes motivation for at deltage i plenumdialoger.

Man må antage, at forskellige grupper af studerende har forskellige normer for, hvornår og hvordan det er acceptabelt at deltage i fælles dialoger. Forundersøgelsens empiri belyser kun sparsomt de studerendes normer på dette område, og jeg kan derfor ikke sige, om der er samme tendenser som i Herrmanns og Bagers undersøgelse. Empirien viser dog tydeligt, at de studerende ikke er vante til nogen særligt høj grad af dialog i undervisningen, og følgelig kan man forvente, at aktiv deltagelse ikke er en fast del af deres praksis i kursusundervisningen. Dette præger selvfølgelig normerne i deres praksisfællesskab, og som studerende vil man derfor skille sig ud fra mængden, hvis man deltager i plenumdialoger. Dette kan meget vel skabe en yderligere barriere for den enkeltes motivation til at sige noget i plenum. Den kulturelle dimension af konteksten kan altså også medvirke til brudflader mellem didaktisk intention og studerendes deltagelsesform i plenumdialoger.

8.2.2 Ikke-studierelaterede aktiviteter under plenumdialoger

"Det er, som om der kører flere ting i rummet samtidig, dels en dialog i plenum, dels andre aktiviteter der ikke er relateret til undervisningen."

Parallelt med mine iagttagelser af at kun få studerende sagde noget i plenumdialoger, kunne jeg iagttage en anden tendens. Mange af de andre studerende begyndte ikke-studierelaterede aktiviteter på deres computere ret hurtigt efter, at plenumdialogen gik i gang. Dette skete uanset om dialogen var opklarende, diskuterende eller perspektiverende. Tendensen blev særligt tydelig, når jeg talte antallet af computerskærme, der viste Facebook, mailprogrammer og lignende.

I mine observationer fra forundersøgelsen er det tydeligt, at den ikke-studierelaterede adfærd var mere udbredt i bagerste del af lokalet. Dette kan skyldes, at det er sværere at høre dialogen, når man sidder bagerst i lokalet. En studerende udtalte:

"Altså, til forelæsninger synes jeg personligt, at det er skide irriterende, når der er én, der diskuterer med oplæggeren, for man kan ikke høre, hvad personen siger, man hører kun svaret … så er det jo der, hvor folk slår fra, og går på Facebook." (Hus B. #4. Interview 2).

En anden medvirkende årsag kan være, at nogle af dem, der sætter sig bagerst, i forvejen være mindre motiverede for at deltage i undervisningen (jævnfør afsnit 7.4.2).

Fænomenet forekom dog også i forreste del af lokalet og kan derfor ikke udelukkende forklares ud fra den fysiske dimension af konteksten. At det opstod hos studerende, der

sad mange forskellige steder i lokalet, kan være et tegn på, at det er sværere for studerende at opfange de faglige pointer, når de opstår i dialoger. Dels er dialoger mindre lineær kommunikation en underviseroplæg, og dels understøttes de sjældent af visuelle virkemidler såsom PowerPoint, som en del studerende opfatter som indikatorer for, hvad der er væsentligt (jævnfør afsnit 7.4.3).
Fænomenet kan også ses som udtryk for, at en del studerende tillægger kommunikation under plenumdialoger mindre værdi end kommunikation, hvor det kun er underviseren, der taler. Dialog i plenum som reel dialog bunder i en didaktisk tanke om, at viden er distribueret blandt deltagerne i en kontekst, og at de studerende kan lære af hinandens udsagn. Hvis studerende ikke deler denne antagelse, vil medstuderendes udsagn i plenumdialoger forekomme mindre relevante end underviserens oplæg. Nedenstående interviewuddrag er et udtryk for dette:

Interviewer: Jeg har lagt mærke til, at når en underviser taler og der kører nogle powerpoint så er der en der tager noter. Men hvis en underviser taler på baggrund af, at en studerende har spurgt om noget, så er der ikke særlig mange der tager noter. Hvad tænker du om det?
Studerende: Det er måske lidt sådan, at når en elev spørger om noget, så kobler man lidt af, sådan, okay, nu handler det lige om den person. Så tror jeg bare automatisk at man tænker, at det er ikke noget han [underviseren] har valgt ud som er vigtigt for undervisningen, så det behøver jeg ikke [at tage noter til].
Interviewer: Nej. Er det fordi initiativet kommer fra nogen af de andre?
Studerende: Ja. Ja, det burde jo egentlig ikke være sådan.
(Hus F. # 3. Interview 1).

Uanset årsagen må man formode, at det mindsker de studerendes faglige udbytte at lave ikke-studierelaterede aktiviteter under plenumdialoger (jævnfør kapitel 7).
Opsamlende kan det siges, at min forundersøgelse og de ovennævnte undersøgelser peger på, at der ofte kan opstå brudflader mellem den didaktiske intention og de studerendes deltagelsesformer knyttet til plenumdialoger, og at brudfladen kan øges af kontekstuelle forhold som uhensigtsmæssig indretning, stor holdstørrelse samt relationer og kultur på holdet.

8.3 Plenumdialoger på metodekurset

Trods de didaktiske udfordringer knyttet til plenumdialog er der tilfælde, hvor aktiviteten tilsyneladende fungerer ret godt på metodekurset, også selvom bordopstillingen er uhensigtsmæssig og holdene er store. Jeg har observeret flere situationer med stor overensstemmelse mellem didaktisk intention og studerendes deltagelse i dialog i plenum.

På to af metodekursets undervisningsgange igangsatte underviserne jævnligt dialog i plenum som selvstændig aktivitet, ofte i forlængelse af et summemøde[30]. På disse to kursusgange opstod aktiviteten desuden flere gange på baggrund af de studerendes initiativ, og på begge kursusgange deltog en langt højere andel af studerende. Samtidig var mønsteret med ikke-studierelaterede aktiviteter på computerne under plenumdialoger også væsentligt mindre, end det jeg observerede i forundersøgelsen.
Jeg vil i det følgende kalde de to kursusgange X og Y.

Undervisningen på kursusgang X og Y havde flere kendetegn, der kan ses som medvirkende faktorer til den øgede grad af studenterdeltagelse i plenumdialoger. Disse kendetegn er knyttet til underviserens tidsmæssige tilrettelæggelse af undervisningen og til undervisernes kommunikation med de studerende. De vil i det følgende blive behandlet i hver sit afsnit med fokus på henholdsvis:

- Hyppige plenumdialoger i kombination med summemøder
- Underviserens kommunikation før og under plenumdialoger

8.3.1 Hyppig brug af plenumdialoger og summemøder øger deltagelsen

"… når de laver de der summerunder, så har folk lidt mere mod på at komme på banen."

Det mest markante kendetegn var knyttet til den tidsmæssige tilrettelæggelse af undervisningen. I modsætning til den undervisning, jeg observerede i min forundersøgelse, indebar alle fire kursusgange på metodekurset flere forskellige interaktive læringsaktiviteter, og de var tilrettelagt på ret forskellige måder. Kursusgang X og Y var kendetegnet ved mange korte, interaktive læringsaktiviteter, hvoraf en stor del var summemøder efterfulgt af dialog i plenum. Disse aktiviteter var flettet sammen med underviseroplæggene således, at der på intet tidspunkt var mere end 20 minutters uafbrudt underviseroplæg. Der var derfor markant flere skift i aktivitetsformerne end på de to andre kursusgange, der var tilrettelagt med få længerevarende underviseroplæg og få længerevarende læringsaktiviteter i gruppearbejde.

Denne forskel i struktureringen af læringsaktiviteter var den tydeligste forskel, jeg kunne iagttage mellem kursusgang X og Y og de andre kursusgange. På andre observerbare parametre mindede de fire kursusgange en del om hinanden: Ifølge de studerende udviste alle underviserne engagement, og underviserne italesatte alle sammen undervisningens relevans, eksempelvis ved at relatere det til projektarbejde. Alle undervisningsgangene rummede et varieret udbud af læringsaktiviteter, der var i god overensstemmelse med kursets læringsmål, og som indebar, at de studerende skulle drøfte forskelligt fagligt

[30] På andre kursusgange brugtes dialog i plenum desuden som underviserinitieret opsamling på længerevarende læringsaktiviteter lavet i grupper.

indhold med hinanden. Men kun X og Y havde regelmæssigt plenumdialogerne med summemøder som optakt.

På grund af den hyppige variation mellem oplæg, summemøder og dialog i plenum blev de studerende inviteret ind i plenumdialogen et højt antal gange i løbet af undervisningen. I en specifik lektion på 50 minutter, der startede 9.30, kunne jeg eksempelvis observere følgende interaktioner:

- Fire summemøder
- Fire plenumdialoger som opfølgning på summemøde
- Et spørgsmål besvaret med håndsoprækning i plenum
- Tre underviserinitierede plenumdialoger
- En studenterinitieret plenumdialog

Netop hyppigheden havde tilsyneladende en markant påvirkning på de studerendes deltagelsesmønstre.
De første gange der var plenumdialog, var der kun få studerende, der deltog, og det var primært studerende, der sad i forreste del af lokalet. De studerendes deltagelse afspejlede altså samme mønster som observeret i forundersøgelsen og på de første kursusgange på metodekurset.
I løbet af undervisningen begyndte mønsteret dog at ændre sig, idet et stigende antal studerende begyndte at deltage, og flere også begyndte at stille uopfordrede spørgsmål eller komme med uopfordrede faglige kommentarer. Jeg kunne konstatere dette mønster i samtlige observationer af kursusgang X og Y. Som tidligere nævnt blev kurset afholdt for alle huse på bacheloruddannelsen, og jeg kunne derfor observere den samme undervisningsgang afholdt med forskellige grupper af studerende. Hver gruppe er organiseret i eget hus med egne kursusgange og egne lokaler, og som i andre praksisfællesskaber har de udviklet bestemte normer og deltagelsesmønstre (Lave, 1991; Wenger, 2003). Alligevel kunne jeg konsistent observere den samme tendens, at kun få studerende deltog aktivt i starten af undervisningen, mens lang flere deltog senere.
På baggrund af dette vil jeg argumentere for, at underviserne har påvirket de studerendes deltagelsesform i plenummøder ved at tilrettelægge undervisningen med hyppige skift og et højt antal læringsaktiviteter, hvoraf mange igangsatte alle studerende samtidigt.

Ifølge Bjarne Herskin, forfatter til flere bøger om undervisningsplanlægning, er netop hyppigheden af interaktioner i undervisningen afgørende for, at der kan opstå en " en god dialogkultur", hvor de studerende har en aktiv studenterrolle, og undervisningen er præget af livlig deltageraktivitet (Herskin, 2012, s. 158). Herskin argumenterer for, at mange studerende tilegner sig en "publikumsrolle" i løbet af deres første tid på universitetet. Hvis de oplever, at kursusundervisningen er kendetegnet ved en markant overvægt af underviseroplæg uden interaktive studieaktiviteter, vil de erfare, at deres indsats ikke inddrages eller belønnes (Herskin, 2012, s. 128). Dette vil resultere i

”publikumssyndromet”, som betyder, at mange vænner sig til at have en passiv rolle i undervisningen og derfor ikke er indstillet på at indgå i fælles dialoger. Denne tendens kom til udtryk i forundersøgelsen på flere måder, eksempelvis i situationen, hvor underviseren stillede et spørgsmål, men ingen studerende svarede. Det kom ligeledes til udtryk i studerendes udsagn om, at underviseroplægget var den dominerende aktivitet i undervisningen, og at de ikke var forberedt på at skulle at deltage i dialog med underviseren (jævnfør afsnit 5.2). Det kommer også til udtryk i følgende udsagn, hvor en studerende beskriver, at de studerendes opfattelse af interaktive øvelser er præget af, hvad de er vant til:

”Jeg synes øvelser fungerer flot her [på metodekurset], men sidste år i nogle af forelæsningerne, så skulle vi lave øvelser, hvor folk blev forfjamskede, for det havde de slet ikke prøvet før: Snak lige om det i 5 minutter med sidekammeraten. Så sad folk bare: Det gider vi da ikke. Vi har bare lyst til at skrive det ned, som du siger.” (Hus D. #2. Interview 3)

Udsagnet her illustrerer tydeligt, at de studerende var vante til publikumsrollen, men at de var uvante med interaktionen og havde modstand mod mere aktiv deltagelse i undervisningen.
Det viser, at de studerende ikke kun lærer om det faglige indhold via de kurser de følger. De lærer også om forventede deltagelsesformer. Med Lave og Wengers ord ville man sige, at de lærer at udfylde roller i undervisningens sociale praksis (Lave & Wenger, 2003, s. 37). Når de tidligere på uddannelsen har erfaret, at den typiske deltagelsesform i undervisningen er at sidde stille, forventer de også at skulle deltage på den måde i andre kurser. Den gentagne deltagelsesform skaber vaner og normer, som ikke uden videre bliver brudt.

Herskin argumenter for, at hvis publikumssyndromet skal brydes, og der skal etableres en reel dialogkultur, kan underviseren med fordel gøre to ting.
For det første skal underviserne igangsætte dialoger hyppigt. I dette arbejde kan underviseren med fordel anvende spørgsmål, der lægger op til, at de studerende skal tænke selvstændigt og anvende det faglige stof.
For det andet skal underviseren arbejde for, at dialogen bliver spredt, så det ikke kun er få studerende, der deltager. Her anbefaler Herskin netop summemøder, der bidrager til at alle studerende er aktive undervejs frem for blot at være publikum til andres dialog (Herskin, 2012, s. 159).
Underviserne på kursusgang X og Y gjorde begge dele. I interviews gav begge undervisere udtryk for, at de syntes det er vigtigt, at de studerende bliver inddraget i undervisningen. De fremhævede, at aktivt arbejde med stoffet er vigtigt for deres studerendes motivation, deltagelse og faglige udbytte. Den ene underviser beskrev, at han prøvede *”…at trække det i retning af, at de studerende kommer mere på banen.”* (Per #1), og den anden beskrev summemøder som *”en måde at få de studerende i gang på.”* (Sine #2),

Ifølge mine observationer lykkedes det disse to undervisere at få inddraget de studerende i langt størstedelen af kursusgangenes samlede undervisningstid, og deres didaktiske intentioner på dette område blev dermed indfriet.

De studerendes udsagn om summemøder er generelt positive. Det blev fremhævet, at summemøder gav den enkelte studerende tid til at reflektere over undervisningens indhold: *"I de fleste tilfælde, der fungerer det fint. Man får lige lov til at sidde og reflektere sådan lidt selv over det."* (Hus A. #3. Interview 4). En anden studerende italesatte summemødernes effekt på plenumdialoger: *"Jeg synes, det virker fint. Altså, jeg har tit oplevet i undervisningen, at når de laver de der summerunder, så har folk lidt mere mod på at komme på banen. I stedet for hvis man bare stiller spørgsmålet sådan ud i en forsamling, så er der ikke nogen, der har lyst til at sige noget."* (Hus B. #3. Interview 1). Denne studerende reflekterer også over den manglende dialog i undervisning præget af lange underviseroplæg:

"… det kan være enormt svært at bryde ind i deres [undervisernes] ekspertisesnak. Og så bliver de sådan lidt sure over, at der ikke er nogen, der siger noget. Men det kan være enormt svært at bryde ind i sådan en to-timers monolog om deres egen forskning igennem de sidste 20 år, når man går på 2. eller 3. semester… Ja, og det kører ligesom bare for dem, og det er deres egen forskning, og det er den der monologform, og så spørger de til sidst: "Er der ikke nogen, der har nogle spørgsmål?". Det har man ikke, for de har ligesom bare kørt det igennem, og de har dækket det hele. På deres måde. Og så, at de samtidigt kan blive sådan lidt sure over, at der ikke er nogle, der deltager. Det er bare enormt svært at deltage, når det ligesom er deres verden. Fordi vi bliver ikke rigtig inviteret ind, hvis man kan sige det sådan." (Hus B. #3. Interview 1).

På nogle kurser oplever denne studerende altså, at de studerende ikke bliver *inviteret ind* i underviserens monolog. Hun peger på, at den tidsmæssige placering af de talte dialoger har betydning for de studerendes deltagelse, og hun fremhæver underviserens formidling og tidsmæssige strukturering af undervisning som den primære barriere for at deltage. En underviserinitieret plenumdialog kan forekomme uhåndterbar efter et langt monologisk underviseroplæg, hvorimod summemøder undervejs i oplægget giver flere mod på at deltage i plenumdialogerne.

Både den tidsmæssige og den fysiske organisering af læringsaktiviteter var særlig på kursusgang X og Y. Som konsekvens af organiseringen med mange korte, interaktive aktiviteter, foregik alle dialogerne i samme undervisningslokale gennem hele undervisningen. Derved blev undervisningslokalet fysisk ramme for *både* underviseroplæg, plenumdialoger og dialoger internt mellem de studerende.
Dette var anderledes end de to andre kursusgange, hvor interaktive læringsaktiviteter primært var rammesat som længerevarende gruppearbejder, der i vid udstrækning blev lavet i tilstødende grupperum i huset, se figuren nedenfor. Her foregik de studerendes

interne dialoger primært *udenfor* selve undervisningslokalet, hvilket forstærkede forskellene på de forskellige læringsaktiviteter. I undervisningslokalet var der underviseroplæg og plenumdialoger, hvor underviseren var den styrende. Her var de studerendes rolle henholdsvis at lytte til underviserens tale eller at svare, når de blev spurgt. I begge typer aktiviteter indtog størstedelen af de studerende en lyttende rolle, da plenumdialogerne her fulgte det typiske deltagelsesmønster med kun få talende studerende. Udenfor undervisningslokalet var der gruppearbejde, hvor de studerende talte med hinanden i andre lokaler. Her havde de studerende en langt mere aktiv rolle, da gruppearbejdet er baseret på, at de studerende er selvstyrende og selv bestemmer tempo, fordelingen af taletid m.m. Forskellen på aktiviteterne blev forstærket af, at aktiviteterne ofte foregik indenfor en længere tidsramme, hvor rollerne ikke ændrede sig.

Kursusgang X										
Aktiviteter i undervisnings - lokalet	Op-læg	Summe-møde	Plenum-dialog	Op-læg	Gruppe-arbejde	Plenum-dialog	Op-læg	Summe-møde	Plenum-dialog	Oplæg

Kursusgang Z på metodekurset				
Aktiviteter i undervisnings-lokalet	Oplæg som intro til gruppearbejde		Plenum-dialog	Oplæg
Aktiviteter i andre rum		Gruppearbejde		

Kursusgang i forundersøgelsen		
Aktiviteter i undervisnings-lokalet	Oplæg	Plenum -dialog

Illustration 7: Tilrettelæggelsen af to lektioners læringsaktiviteter på kursusgang X, en anden kursusgang i metodekurset og en kursusgang fra pilotundersøgelsen. I flere lektioner på kursusgang X og Y var skiftene endnu hyppigere end illustreret her.

På kursusgang X og Y bevirkede de hyppige skift, at grænserne mellem de forskellige typer af aktiviteter blev udviskede. Der var ikke *enten* et oplæg *eller* en dialog. Der var dialoger med skiftende vægt, nogle gange var underviseroplægget den dominerende aktivitet, men dette blev afløst eller suppleret af et summemøde eller plenumdialog, for så igen at give plads til underviserens oplæg. Jeg har i en feltnote beskrevet det således: *"Dialogen om artiklen fortsætter med forskellige studerende, der byder ind, og Per der svarer, forklarer og viser mellem hver studenterinput. Flere byder ind uden først at markere. Jeg tolker det, som at samtalen er mere flydende og naturlig"* (Hus A. #4. Feltnote).

Disse to undervisningsgange demonstrerer altså, at hyppige summemøder efterfulgt af plenumdialoger kan øge flerstemmigheden og skabe større overensstemmelse mellem de studerendes deltagelse og undervisernes didaktiske intentioner om dialog i undervisningen.

Ifølge mine observationer medførte skiftene desuden en mere fokuseret deltagelse under underviseropæg. På kursusgang X og Y var der en meget lav grad af ikke-studierelaterede aktiviteter under underviseroplæg. Dette kan ikke umiddelbart forklares med undervisernes formidlingsevner, for de studerende tilkendegav, at de syntes at samtlige undervisere på dette kursus var gode formidlere. Der er heller ikke noget i det empiriske materiale, der indikerer, at de studerende fandt indholdet på disse kursusgange mere relevant. Den fokuserede deltagelse kan derimod forklares med, at de enkelte oplæg var relativt korte, og de studerende derfor ikke oplevede samme udmatning ift. koncentration, som jeg kunne observere under længerevarende underviseroplæg, jævnfør kapitel 7. De varierede skift lader dermed til at have en befordrende virkning på de studerendes deltagelse *både* under underviseroplæg *og* i mere interaktive læringsaktiviteter. Jeg vil derfor argumentere for, at variationen medvirkede til en studenterdeltagelse, der i høj grad harmonerede med undervisernes intentioner.

En anden væsentlig, medvirkende grund var undervisernes kommunikation i plenumdialogerne.

8.3.2 Undervisernes kommunikation er afgørende for deltagelsen

"Hun er også god til at inddrage folk."

I det sociokulturelle perspektiv betones det ofte, at måden dialoger rammesættes på, er afgørende for, at velfungerende plenumdialoger kan etableres. Særligt underviserens formulering af spørgsmål og respons på studerendes ytringer har været behandlet i mange værker.

I det følgende vil jeg kort redegøre for centrale begreber og betegnelser anvendt i sociokulturelle diskussioner af plenumdialoger (ofte omtalt som klasserumsdialoger). Det drejer sig om IRE-samtalen samt begrebsparret recitative klasserumssamtaler og dialogiske klasserumssamtaler. Desuden de didaktiske greb *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdsætning*. Herefter vil jeg sammenholde disse begreber med de to konkrete undervisningsgange, hvor plenumdialogen har fremstået særligt velfungerende.

IRE-samtalen er en ret udbredt form for plenumdialog, hvor underviserens stiller et spørgsmål i plenum (**I**nitiering), en studerendes svarer (**R**espons), og underviseren fortæller om svaret er rigtigt eller forkert (**E**valuering). Denne dialogform er blevet

diskuteret i sociokulturel klasserumsforskning, og den kritiseres for at være en form for pseudodialog, idet de studerende skal komme med et forudbestemt svar fremfor at indgå i udforskende dialoger via selvstændig tænkning (Säljö & Cestari, 2019, s. 17). Dog peger nogle forskere på, at formen kan fungere, hvis underviserens respons og opfølgning er mere fyldig og anerkender de studerendes bidrag (Aukrust, 2003, s. 175ff; Dysthe, 2013, s. 93).

IRE-samtalen kan forstås ud fra Aukrusts skelnen mellem recitative og dialogiske klasserumssamtaler (plenumdialoger). Den recitative dialog er kendetegnet ved, at underviseren bestemmer temaet for dialogen, og at de studerende kun taler, når de får tildelt ordet. De studerendes svar er korte, og underviserne bygger sjældent videre på de studerendes udsagn (Aukrust, 2003, s. 182). Denne samtaleform er i stor kontrast til dialogiske samtaler, der blandt andet kendetegnes ved at *både* underviser og studerende kan initiere dialogen, at der er flere udsagn fra de studerende, og at både underviser og studerende inddrager tidligere responser i deres udsagn. IRE-samtalen er altså ofte, men ikke altid, en recitativ form for plenumdialog.

Ligesom Aukrust er Dysthe fortaler for, at man som underviser tilstræber at skabe dialogiske klasserumssamtaler for at understøtte, at mange studerende kan deltage, og at rummet kan blive flerstemmigt.
Hun anbefaler, at underviserne initierer plenumdialoger via *autentiske spørgsmål.* Autentiske spørgsmål er åbne spørgsmål, der kan besvares på flere måder, og som lægger op til, at studerende kan bidrage med noget nyt til samtalen frem for blot at give et endegyldigt facit. De har altså en anden karakter end spørgsmål i IRE-samtalen, og de er som udgangspunkt reelt dialogiske.
Hun understreger desuden, at underviserens respons på de studerendes ytringer har afgørende betydning for de studerendes motivation for at deltage, og hun anbefaler undervisere at bygge videre på de studerendes udsagn i den videre dialog via *optag*. Det kan være ved at inddrage den studerendes formuleringer eller begreber i svar og kommentarer eller i efterfølgende spørgsmål. Ifølge Dysthe signalerer underviseren gennem optag, at de studerendes ytringer har værdi for den fælles samtale.
Hun påpeger desuden, at dialogkulturen kan blive yderligere styrket af, at underviseren kommunikerer via *høj værdsætning,* hvilket betyder, at underviseren inddrager de studerendes udsagn i den videre undervisning (Dysthe, 2013, s. 94).

Begreberne *autentiske spørgsmål, optag* og *høj værdsætning* er oprindeligt introduceret af Martin Nystrand (Nystrand et al., 1996), og Dysthe refererer til dem i en del af sine værker. Anbefalingen om at bruge disse kommunikationsværktøjer videregives også i en del nyere universitetspædagogiske lærebøger (Se fx. Herrmann & Bager-Elsborg, 2014; Haugsted & Ingerslev, 2013; Ulriksen, 2014).

Underviserne på kursusgang X og Y gør i ret forskellig grad brug af de ovennævnte kommunikationsværktøjer. Denne ene underviser gør hyppigt brug af autentiske spørgsmål, mens den anden underviser oftest stiller spørgsmål, der har et korrekt svar. Stik mod de typiske anbefalinger opnår *begge* undervisere dog at etablere flerstemmige dialoger med udbredt grad af studenterdeltagelse.
Underviseren på kursusgang Y gør kontinuerligt brug af autentiske spørgsmål i både summemøder og plenumdialoger. Hun indleder sine spørgsmål med formuleringer som: *"Hvor ville I rekruttere deltagere til en fokusgruppe om...", "Hvilke fordele og ulemper ser I ved…"* og *"Er der nogen situationer eller emner, hvor fokusgrupper er et mindre hensigtsmæssigt valg?"* (Sines video #1+2). Disse spørgsmål er fagligt relevante for undervisningens tema, der i denne lektion var anvendelse af fokusgrupper i forskning. De er autentiske, idet de kalder på selvstændig tænkning, og der kan findes mange kvalificerede svar. Samtidig er de relativt håndterbare for de studerende. Selv hvis man kun ved lidt om fokusgrupper, vil man kunne deltage i en diskussion af spørgsmålet. Hun gør flere gange også brug af optag og høj værdsætning ved at referere tilbage til de studerendes ytringer.
Denne underviser gør også brug af andre kommunikative virkemidler for at fremme dialogen med de studerende. Når en studerende har sagt noget i plenum, bekræfter hun deres udsagn med små udsagn som: *"Ja"*, *"Godt"*, *"Ja, hvad mere?"*, *"Nemlig"* og lignende. Samtidig er hun kropsligt vendt mod de studerende, så hun både med ord og kropssprog signalerer, at hun er interesseret i, at de studerende indgår i dialogen.

I mine interview med denne underviser fremgår det tydeligt, at hun mener, at det er centralt for de studerendes læring, at de får forholdt sig aktivt til undervisningens indhold. Hun siger, at dette er en større udfordring på kurser end i projektarbejde, og at det derfor er centralt at undervisningen skaber rum for, at de studerende kan: *"…diskutere, prøve nogle ting, og tolke det ind i deres projekt, forholde sig til det. At tingene bliver konkrete, det tænker jeg, at det er det, der kan skabe læring."* (Sine #1).

De fleste studerende, der udtrykker sig om denne kursusgang, fremhæver på eget initiativ underviserens evne til at inddrage de studerende: *"Jeg synes, hun er meget sympatisk, og når folk siger noget, er hun meget positiv og giver god respons på det. Det synes jeg, at hun er rigtig god til."* (Hus B. #3. Interview 1). Da jeg spørger denne studerende, om formuleringen af spørgsmålene har betydning, sammenligner hun det med andre undervisere, der stiller spørgsmål, der gør hende mere usikker: *"Der er også nogle undervisere, der har en tendens til at spørge: "Hvad synes I om det?" … Eller: 'Er der nogen, der har nogle kommentarer til det?". Og så var det aldrig de kommentarer, han havde tænkt på."* (Hus B. #3. Interview 1). Disse eksempler vidner om, at undervisere godt kan stille spørgsmål, der sprogligt set ligner autentiske spørgsmål, men som reelt ikke er det. Hvis underviseren forventer nogle bestemte svar er dialogen i højere grad recitativ og ikke autentisk, og den lægger ikke op til flerstemmighed på samme måde som de autentiske spørgsmål. Denne studerendes udsagn peger på, at de to forskellige typer dialoger opleves ret forskelligt af de studerende.

En anden studerende beskriver, at underviserens spørgsmål får hende til at deltage i dialog i plenum, selvom hun normalt er stille i den type aktiviteter. Nedenfor er et uddrag fra et interview, hvor vi taler om en af plenumdialogerne, hvor underviseren fik de studerende til at brainstorme på et givent emne:

Studerende: *Jamen pointen med den øvelse er jo simpelthen at få os alle sammen med, og få sådan en som mig, der aldrig ville sige noget, til at sige noget.*
Interviewer: *Sagde du noget der?*
Studerende: *Ja ja, så det synes jeg fungerede.*
(5.2#3 interview 3).

Som nævnt opstår der flere studenterinitierede plenumdialoger i denne undervisningsgang, og i en del stiller de studerende forståelsesspørgsmål. Underviseren metakommunikerer om dette i starten af undervisningen, idet hun siger: *"I er meget velkomne til at stille spørgsmål, der er ikke noget, der hedder dumme spørgsmål."* (Video, Sine #1). Denne type metakommunikation har jeg også observeret andre undervisere på kurset bruge, uden at det dog fik de studerende til at stille spørgsmål undervejs. Grunden til deres forskellige reaktion kan som nævnt findes i de hyppige summemøder og dialoger, men også at denne undervisere italesætter, at man som studerende ikke nødvendigvis forstår det hele. Et par af de studerende bed mærke i dette og referer til det i nedenstående udsagn:

Studerende 1: Jeg synes også det er meget godt hun er lidt barsk i det. Det der med: "Har I fattet det?" – ingen respons. "Okay, I har ikke fattet det". (Latter)
Interviewer: Ja?
Studerende 1: Det er sgu egentlig meget fedt. Hun er ikke en af dem der tænker: "Når de tier stille, så fatter de det."
Interviewer: Ja, for hvorfor tier man stille der?
Studerende 1: det er nok fordi, hvis nu man tror at man har et rigtigt svar og rækker hånden op for at forklare hvorfor, og det så ikke er rigtigt. Det kan godt være… (tavshed)
Interviewer: Sådan lidt usikkerhed?
Studerende 1: Ja.
Interviewer: På om man har forstået det?
Studerende 2: For mig er det den nemmeste måde at sige – jeg er blank. (latter)
Interviewer: Ja?
Studerende 2: Hvis jeg ikke reagerer på noget, så er det nok fordi jeg er blank… Man burde nok også sige – det har jeg ikke fattet. Men altså nogle gange …
Studerende 1: Men jeg synes også forelæsninger, der er det meget sådan, hvis man rækker hånden op og siger noget der er forkert, så siger de virkelig bare sådan: "det er ikke rigtigt!" … jeg tror også, der er nogen, der er sådan: "Nå, så rækker jeg ikke lige hånden op, når det ikke er rigtigt"
(Hus C. #3. Interview 3).

Disse studerende italesætter, at deres lyst til at indgå i plenumdialoger er ret påvirket af undervisernes kommunikation knyttet til de studerendes misforståelser og manglende forståelse. De fremhæver undervisningsgang Y som positiv, fordi de oplever, at underviseren gør det acceptabelt, at man som studerende ikke har forstået det hele. Man kan deltage, selvom man ikke føler sig sikker teoretisk.

Disse studerende fremhæver desuden, at de synes, at det er en fordel, at man kan deltage i dialogerne, selvom man ikke har læst:

"Der er mange, der ikke har læst fx. og hvis man ikke har læst op på sin teori, så er det også svært at deltage, når der bliver snakket om en teoretiker. Men her er der meget, man godt selv kan tænke sig til på en eller anden måde, fordi det er så meget mere konkret. Nemmere at forholde sig til." (Hus C. #3. Interview 3).

Disse studerende peger på, at mange møder uforberedte op og derfor ikke kan deltage i dialoger, der forudsætter grundig forberedelse. De ser det som en fordel, at underviseren skaber rum for dialoger, man kan deltage i uanset forberedelsesniveau.
De studerendes udsagn peger på et didaktisk dilemma. Fra et sociokulturelt perspektiv er det hensigtsmæssigt at etablere læringsrum, hvor de studerende har lyst og mod til at deltage i de talte dialoger. Det er sandsynligt, at de studerende citeret ovenfor har ret i, at de uforberedte studerende får større udbytte af denne type dialoger end af dialoger, der forudsætter, at man har forberedt sig hjemme. Det er mere uklart, hvad denne type dialoger betyder for de velforberedte studerende. Ved at skabe læringsrum, hvor studerende kan deltage uanset forberedelsesgrad, kan undervisere komme til at medvirke til en studiekultur, hvor forberedelse ikke opleves som meningsfuld eller nødvendig.
Dette er særligt problematisk, når konteksten er en universitetsuddannelse, der jo er er organiseret ud fra et princip om, at de studerende bruger tid derhjemme på forberedende arbejde og har relativt få timer med undervisning på campus.

En enkelt af de studerende pegede på netop dette problem. Han er den eneste studerende, jeg talte med, der udtalte sig kritisk om denne undervisningsgang:

"Jeg synes også det er et problem, når hun spørger ud til de eksempler: "Hvad synes I?" Så tager det meget udgangspunkt i en løs gennemgang og form, som hun har lavet hurtigt, og ikke en mere dybdegående teori, som man kunne have læst på derhjemme." (Hus A. #3. Interview 6).

Det skal dog tilføjes, at netop denne studerende mente, at der slet ikke burde være øvelser eller dialoger i undervisningen, og at han i øvrigt ikke selv havde læst til den pågældende undervisning. Hans udsagn vidner desuden om, at man som individ kan have selvmodsigende og modsatrettede holdninger og ønsker.

Jeg vender tilbage til sammenhængen mellem undervisning og forberedelse i kapitel 10, der omhandler de studerendes forberedelse til undervisningen.

Undervisningsgang Y var altså kendetegnet ved hyppige dialoger, hvoraf en del var studenterinitierede, og hvor mange forskellige studerende deltog. Underviseren brugte autentiske spørgsmål og andre kommunikative greb til at fremme flerstemmigheden i undervisningen, og undervisningen havde karakter af det Aukrust ville kalde dialogisk klasserumssamtale. De studerendes deltagelse var i vid udstrækning i overensstemmelse med underviserens ønske om at motivere dem til at forholde sig til undervisningens indhold og deltage aktivt i dialoger under hendes faglige oplæg.

Som nævnt var der også mange plenumdialoger i undervisningsgang X, men denne underviser gjorde ikke brug af autentiske spørgsmål. Tværtimod havde stort set alle hans spørgsmål ét korrekt svar, og dialogformen havde ofte karakter af IRE. Han indledte heller ikke sin undervisning med at sige, at spørgsmål var velkomne, så umiddelbart var hans kommunikation ikke i tråd med typiske didaktiske anbefalinger.
Alligevel deltog en høj andel af de studerende i plenumdialogen, og flere initierede selv dialoger gennem kommentarer eller spørgsmål. Samtidig var stort set ingen studerende i gang med ikke-studierelaterede aktiviteter undervejs i disse lektioner.

Underviseren underviste i argumentationsteori, og de første lektioner var bygget op efter samme didaktiske form, der gentog sig flere gange i hver lektion: Han gennemgik et klart afgrænset fagligt indhold, eksempelvis principper for afklaring af argumenters gyldighed. Derefter viste han et argument på tavlen, og de studerendes fik herefter 1-2 minutters summemøde til at afgøre, om det levede op til principperne for gyldige argumenter. Herefter samlede underviseren op ved at starte med en håndsoprækning for at afklare, hvor mange der mente, at argumentet var henholdsvis gyldigt eller ugyldigt. Herefter bad han de studerende om at uddybe deres svar og gav dem respons på, om de havde svaret rigtigt eller forkert.
Spørgsmålene, der blev anvendt, var ikke autentiske. Det var meget tydeligt, at der var et rigtigt og et forkert svar. Enten var argumentet gyldigt, eller også var det ikke gyldigt. At svare på et sådan spørgsmål indebar altså en betydelig chance for at svare forkert, hvilket ofte gives som grund til at studerende ikke ønsker at svare. I denne undervisning var der dog mange, der deltog i dialogerne, også selvom der ofte var nogle, der svarede forkert.
Grunden til den høje grad af deltagelse kan dels findes underviserens formuleringer, når han spurgte og svarede. Når underviseren stillede spørgsmålene, brugte han forskellige formuleringer, der signalerede, at det var fuldt acceptabelt at svare forkert. Han brugte vendinger som: *" Er der nogen, der tør give et bud på, hvorfor argumentet er det ene eller det andet?"*. Når nogle svarede forkert var hans respons klar, men imødekommende. Eksempelvis

svarede han: *"Nej, det er det ikke, men jeg kan godt forstå, at du tænker det sådan"* og *"Nej, det er heller ikke rigtigt. Er der andre der har et bud?"* (Per, video 1).
Det var min oplevelse, at han virkede imødekommende, blandt andet fordi han var smilende, men også fordi han brugte tid på at lade de studerende forklare deres svar og på at give dem faglig respons og forklaringer.
Det samme gjorde han, når de studerende tog initiativ til at stille spørgsmål eller kommentere, eksempelvis spurgte en studerende: *"Kan du ikke tage den igen, jeg forstår det ikke?"* hvortil underviseren svarede: *"Jo, meget gerne."* (Per, video 1).

Underviseren beskrev selv netop dette:
"En anden side af sagen er jo også, hvordan man så behandler de spørgsmål, der bliver stillet. Der tror jeg, at det er vigtigt at forsøge at signalere, at man er interesseret i at tage de spørgsmål der kommer alvorligt... og det er især nødvendigt på et kursus som det her, hvor der så og sige er rigtige og forkerte svar på meget af det her... så man kan potentielt dumme sig… det er potentielt en lidt vanskeligere situation at tale i for de studerende." (Per #1).

Underviseren var altså meget opmærksom på det intersubjektive rum, og hvordan han påvirkede det. Han arbejdede bevidst med at etablere en kultur, hvor man gerne måtte svare forkert, og hvor forståelsesspørgsmål var velkomne. Han var desuden opmærksom på de studerendes perspektiv og på, hvordan han kunne skabe en positiv relation til dem
De studerende fremhævede flere aspekter af denne undervisers kommunikation, blandt andet at han havde *"god kontakt", "gav noget af sig selv"*, *"at der var samspil"*, og at han *"forklarer det på en god måde, altså på lige niveau i stedet for bare at stå og plapre. Og så spørger han folk, om man er med."* (Hus A. #4. Interview 2).

På den måde demonstrerede underviseren væsentlige kompetencer, som Dysthe angiver som centrale for dialogisk undervisning, herunder faglig kundskab og "evne til at indgå som samtalepartner " (Dysthe, 2003, s. 30).
Hans undervisning havde desuden et meget centralt kendetegn, nemlig at de studerendes færdigheder blev meget synlige gennem summemøder, håndsoprækning og plenumdialoger, og at de fik kontinuerlig feedback på, om de kunne anvende teorien eller ej. Netop fordi spørgsmålene ikke var autentiske, men havde et endegyldigt svar, blev det meget tydeligt for de studerende, om de kunne svare rigtigt. De studerende fremhævede efterfølgende, at det var motiverende at finde ud af, om man havde svaret rigtigt eller forkert. Selv de, der ikke sagde noget højt, kunne sammenlige det svar, de kom frem til i summemødet, med det svar, der blev givet under dialog i plenum. Denne hyppige og nemt aflæselige feedback var ikke til stede på samme måde i de andre undervisningsgange.

Det er alment kendt i det universitetspædagogiske felt, at feedback er væsentlig for læringsudbytte og for motivationen (G. Gibbs & Simpson, 2004; Graham Gibbs, 1999; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Rienecker & Bruun, 2015; Wiliam, 2011). Feedback er

centralt for den studerendes forståelse for egen læring og oplevelse af progression, og ofte stimulerer det motivation. Det kan dog være svært for undervisere at etablere feedbackprocesser på store hold, særligt indenfor humanistiske fag, hvor det sjældent er entydigt, hvad det rigtige svar er (hvis der overhovedet er et). I denne undervisning fik de studerende kontinuerligt små opgaver, som de skulle finde svar på i summemøder, og de kunne umiddelbart efter finde ud af, om de havde været i stand til at finde det rigtige svar. En studerende beskrev det således: *"… det der med at man lige får det der øjeblik til at sidde med det selv, og så man hurtigt efter gennemgår det, så man ligesom kan tage fat på de ting, som man måske sidder og undrer sig lidt over."* (Hus F. #4. Interview 3).

Opsummerende kan man altså sige, at underviser X fik etableret en flerstemmig plenumdialog på trods af, at han ikke anvendte anbefalede didaktiske greb som eksempelvis autentiske spørgsmål. Han anvendte derimod IRE-samtaleformen, men grundet hans spørgsmålsformuleringer og respons på de studerendes svar, fik han etableret et dialogisk læringsrum præget af høj studenterdeltagelse og både underviserinitierede og studenterinitierede plenumdialoger. Gennem summemøder, håndsoprækning og plenumdialoger blev de studerendes færdigheder meget synlige for både underviser og studerende, og den indbyggede brug af feedback virkede desuden motiverende for de studerende, der udviste en høj grad af deltagelse og ekstremt lav grad af ikke-studierelaterede aktiviteter.

Dette giver anledning til en kritisk stillingtagen til de hyppigt anførte anbefalinger i didaktisk litteratur. Autentiske spørgsmål kan være glimrende værktøjer, hvilket også fremgår i analysen af undervisningsgang Y. Ifølge analysen af kursusgang X er det dog ikke er spørgsmålstypen i sig selv, der har betydning for de studerendes engagement og lyst til at deltage. Det lader derimod til at være mere betydningsfuldt, at undervisningen bar præg af *variation* med hyppige skift mellem undervisningsoplæg, summemøder og plenumdialoger. Måden læringsaktiviteterne blev rammesat på gjorde de studerendes viden og færdigheder mere *synlige* i læringsrummet, og underviserne gav kontinuerlig, anerkendende *respons* og *feedback* på de studerendes ytringer, hvilket indvirkede positivt på de studerendes deltagelse. Endeligt havde det afgørende betydning, at underviserne brugte verbal og nonverbal kommunikation til at etablere en positiv *relation* til de studerende. Den positive relation motiverede de studerende til at indgå i dialogerne og deltage i undervisningen på måder, der afspejlede undervisernes intentioner om høj deltagelse.

De fremhævede situationer afspejler altså, at faktorerne *variation, synlighed*, *respons og relation* motiverede de studerende til aktiv deltagelse.

8.4 Opsamling

I dette kapitel har jeg belyst og diskuteret plenumdialoger og summemøder.
Jeg har indledningsvist argumenteret for at plenumdialoger ofte er forbundet med didaktiske udfordringer. Disse udfordringer betyder, at plenumdialoger sjældent er studenterinitierede, at det typisk kun er en mindre del af de studerende, der deltager aktivt, og at flere studerende i stedet involverer sig i ikke-studierelaterede aktiviteter mens plenumdialogen foregår.

Kapitlet fokuserer på to undervisningssituationer, der adskiller sig fra dette, idet en stor del af de studerende deltager aktivt og få eller ingen studerende er involverede i ikke-studierelaterede aktiviteter. Dette skyldes primært undervisernes tidsmæssige rammesætning af aktiviteterne samt deres verbale og nonverbale kommunikation med de studerende.

Undervisningens rammesætning er karakteriseret ved hyppige skift mellem summemøder, plenumdialoger og underviseroplæg. Denne varierede rammesætning bevirker, at de studerende jævnligt taler med hinanden eller med underviseren, så deres bidrag kontinuerligt bliver synliggjort og gjort til genstand for respons. Desuden bliver skellet mellem underviseroplæg og interaktion bliver mindre skarp. Som undervisningen skrider frem deltagere flere og flere studerende i plenumdialogerne, der også i stigende grad opstår på de studerendes initiativ.

Begge undervisere er positive og anerkendende i deres kommunikation med de studerende. Både verbalt og nonverbalt kommunikerer de, at de er engagerede og interesserede i at kommunikere med de studerende, hvilket virker opbyggende på relationen mellem underviser og studerende. De to undervisere benytter forskellige spørgeteknikker. Den ene underviser stiller udelukkende autentiske spørgsmål, som er en spørgsmålstype, der ofte anbefales i didaktisk litteratur, fordi det lægger op til forskellige svar og ansporer til flerstemmighed. Den anden underviser anvender lukkede spørgsmål, hvor der kun er ét korrekt svar. Dette frarådes ofte i didaktisk litteratur, idet det forbindes IRE samtalen, der er en recitativ dialogform, som efter sigende sjældent engagerer de studerende. I den konkrete situation deltager de studerende dog meget aktivt og engageret. Dette kan tilskrives, at underviseren samtidig anvender sproglige formuleringer, der tydeliggør at alle svar er velkomne og kombinerer dette med konkret feedback på rigtigheden af de studerendes besvarelser.

Begge undervisere lykkedes således med at skabe et flerstemmigt læringsrum der afspejler en høj grad at overensstemmelse mellem de studerendes deltagelsesform og undervisernes didaktiske intentioner om en høj grad af deltageraktivitet.

9. Gruppearbejde og øvelser

I dette kapitel vil jeg behandle de studerendes deltagelse i længerevarende interaktive læringsaktiviteter i undervisningen.
Som nævnt indgik der mange forskellige læringsaktiviteter på kurset. Udover underviseroplæg, summemøder og plenumdialoger var der skriveøvelser og quizzer samt diverse former for gruppearbejde, hvor de studerende skulle lave forskellige aktiviteter, blandt andet producere tekst, analysere tekst, sammenligne og diskutere egne transskriptioner samt interviewe hinanden.
Med så mange forskellige typer aktiviteter ville jeg ikke have mulighed for at undersøge dem alle i dybden indenfor den tids- og pladsmæssige ramme, der er for denne afhandling. Jeg har desuden ikke empirisk materiale til at kunne undersøge dem alle. Sidstnævnte skyldes, at hver enkelt kursusdag indeholdt en del forskelligartede aktiviteter, og interviewene foretaget på disse kursusdage derfor omhandlede mange aktiviteter og emner. Konsekvensen af dette har været, at nogle af aktiviteterne kun bliver omtalt i ret få interviews, hvilket ikke udgør et tilfredsstillende grundlag at analysere ud fra.

Jeg har foretaget en udvælgelse af to aktiviteter til dette kapitel om gruppearbejde og øvelser. Udvælgelsen er sket ud fra to kriterier. Dels har jeg tilfredsstillende empirisk materiale om hver af aktiviteterne, og dels er det de aktiviteter, hvor der er mest entydige mønstre i de studerendes udsagn. Begge aktiviteter bliver overvejende omtalt som engagerende og relevante af de studerende. Mine observationer peger ligeledes på, at størstedelen af de studerende deltog meget aktivt i netop disse øvelser. Jeg vil derfor argumentere for, at der på mange måder var overensstemmelse mellem didaktiske intentioner for disse aktiviteter og de studerendes deltagelsesformer og erfaringer, og at det er relevant at undersøge, hvad der har medvirket til dette.
Aktiviteterne er henholdsvis et gruppearbejde med tekstproduktion og en quiz med peerfeedback.

I det følgende vil jeg behandle de to aktiviteter i hver sit afsnit, henholdsvis 9.1 og 9.2.

I hvert afsnit vil jeg starte med at beskrive, hvordan aktiviteten blev afviklet med fokus på aktiviteternes delelementer *formål*, *indhold, rammesætning* og *handlinger*. Dette vil jeg gøre med udgangspunkt i

underviserens udsagn, observationer af aktiviteterne samt de skriftlige beskrivelser på Moodle.
Dernæst dels vil jeg diskutere overensstemmelser og brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse i aktiviteterne. Dette vil jeg gøre med udgangspunkt i de studerendes udsagn om aktiviteterne samt mine observationer, som jeg vil sammenholde med undervisernes didaktiske intentioner. Jeg vil desuden inddrage universitetspædagogisk litteratur, der kan supplere forståelsen af, hvorfor studerende fandt disse aktiviteter engagerende.
Jeg vil undervejs argumentere for, at begge aktiviteter var kendetegnet ved faktorerne relevans, variation, synlighed og respons, og at netop disse faktorer bidrog til, at de studerendes deltagelsesform i vid udstrækning afspejlede undervisernes didaktiske intentioner.

Endeligt vil jeg argumentere for, at *den organisatoriske* dimension af konteksten spiller en afgørende rolle for studerendes og undervisernes handlemuligheder under den enkelte læringsaktivitet, men at dette spiller ind på forskellig vis i de to aktiviteter. Med udgangspunkt i undervisernes udsagn om den organisatoriske kontekst vil jeg belyse, hvordan tid og holdstørrelse påvirker undervisernes muligheder for at få undervisningen til at leve op til deres didaktiske intentioner.

9.1 Aktivitet 1: Gruppearbejde med tekstproduktion

Denne aktivitet blev afviklet på første kursusgang, hvor emnet var grundlæggende videnskabelige metoder indenfor historie og kultur med fokus på tre metodiske tilgange: filologi, kildekritik og hermeneutik.

Formålet med aktiviteten var, at de studerende skulle udvikle forståelse for centrale kendetegn ved hhv. filologisk læsning, kildekritisk læsning og fortolkende læsning, samt lære at anvende disse læsestrategier til akademisk læsning af en given kildetekst. Underviseren sagde om aktiviteten, at han ønskede, at de studerende skulle lære, hvordan man kan læse tekster på forskellige måder. Han fortalte, at der ofte *"er en implicithed omkring det at læse"*, og formålet med kursusgangen og med øvelsen var, at de studerende skulle lære at anvende forskellige læsestrategier. Dette skulle de gøre ved at stille spørgsmål til tekster ud fra forskellige videnskabelige perspektiver. Han fremhævede dette som en

central færdighed for alle humanister: *"… Uanset om det er interview eller en gammel kilde, så skal de kunne reflektere over, hvad der leder de forskellige blik. De skal også vende den om og sige: Hvilke spørgsmål ville en filolog stille til teksten?"* (Flemming #1).
Formålet med aktiviteten lægger sig op ad de overordnede læringsmål med kurset, som blev udtrykt i studieordningen. Her stod blandt andet, at de studerende skulle udvikle *"Kompetence i at kunne reflektere kritisk over metodiske problemstillinger indenfor det humanistiske område."* (Roskilde Universitet, 2013, s. 17).

Udover dette mål om læsestrategier understregede underviseren flere gange, at han ønskede, at kurset ville bidrage til en kvalificering af de studerendes forberedelsespraksis jævnfør kapitel 6.1. Han udtrykte, at universitetsundervisning skulle sigte efter at være undervisning på højeste niveau, og at det krævede en indsats fra både underviser og studerende: *"Universitetet er et fællesskab mellem undervisere og studerende, og jeg kan ikke undervise kvalificeret, hvis de ikke har forberedt sig."* (Flemming #1). Både i interviews og overfor de studerende italesatte denne underviser vigtigheden af de studerendes forberedelse. Jeg udleder, at han ønskede, at undervisningen på hans kursusgang både skulle støtte de studerendes specifikke læsefærdigheder og også skulle påvirke de studerendes motivation for at kvalificere deres læsepraksis mellem undervisningsgangene. En kvalificering af de studerendes praksis ift. forberedende læsning kan således ses som et underliggende formål for denne underviser.

Aktiviteten var rammesat, så den bestod af flere trin, hvor de studerende skulle deltage på forskellige måder.

1. Som forberedelse forud for undervisningen skulle de studerende læse to versioner af samme kildetekst samt litteratur om de tre metodiske tilgange. Desuden lå der på den digitale platform en videoforelæsning, som de studerende skulle se forud for kursusgangen. I denne videoforelæsning fortalte underviseren om kildeteksten.

2. På kursusgangen var selve aktiviteten organiseret som gruppearbejde, hvor de studerende skulle arbejde i grupper, som de i forvejen var organiseret i via deres projektarbejde. De studerende skulle gruppevis formulere tre spørgsmål eller kommentarer, der kunne bidrage til at læse og analysere kildeteksten ud fra henholdsvis et filologisk, et kildekritisk og et hermeneutisk perspektiv. De studerende skulle nedskrive deres spørgsmål i programmet Titanpad, der er et digitalt værktøj, hvor flere kan bidrage med tekstbidder samtidig. Hvert bidrag blev markeret med sin egen farve, og da alle deltagerne havde adgang til titanpadden, var gruppernes bidrag synlige og identificerbare for både undervisere og resten af holdet, se illustration på næste side.

3. Titanpadden kunne ses på de studerendes bærbare computere, og den blev også vist på lokalets lærred via projektor. De studerende fik 45 minutter til at formulere de tre spørgsmål. De fleste grupper lavede dette arbejde i de tilstødende grupperum, og enkelte blev siddende i undervisningslokalet, hvor jeg sad og observerede. Undervejs i gruppearbejdet, gik underviseren rundt mellem grupperne og drøftede aktiviteten samt deres besvarelser.

Illustration 8: Det digitale værktøj Titanpad, hvor gruppernes skriftlige bidrag er markeret med hver sin farve.

4. Som opsamling på aktiviteten samledes alle studerende igen i undervisningslokalet. Padletten blev vist på projektoren hvorved de studerendes spørgsmål og kommentarer blev synliggjort. Underviseren kommenterede på nogle af de studerendes indlæg, og stillede enkelte spørgsmål som blev besvaret af de studerende, der havde skrevet pågældende indlæg. Dette blev suppleret af enkelte korte

plenumdialoger initieret af underviseren, som handlede om mere generelle spørgsmål relateret til kildeteksten og de tre tilgange til tekstlæsning.

Både observationer og interviews med studerende peger på, at størstedelen af de studerende deltog i gruppearbejdet med en del engagement og i overensstemmelse med underviserens didaktiske intention. På alle de kursusgange jeg observerede denne aktivitet, har jeg noteret, at de fleste studerende virkede fokuserede under gruppearbejdet. Jeg blev siddende i undervisningslokalet under aktiviteten og kunne således se og høre de grupper, der blev i lokalet. De dialoger, jeg kunne høre, omhandlede næsten udelukkende aktiviteten, og de få gange, jeg hørte nogen sige noget om andre emner, vendte gruppen hurtigt tilbage til emnerne for gruppearbejdet. Taletiden var forskelligt fordelt blandt deltagerne i de grupper, jeg kunne observere, forstået på denne måde, at i nogle grupper talte alle gruppemedlemmer en del, mens taletiden i andre grupper var langt mere ulige fordelt. Som nævnt sad nogle af grupperne og arbejde i tilstødende grupperum, men eftersom padletten viste de enkelte gruppers bidrag efterhånden som de blev skrevet, havde jeg en form for indirekte adgang til at observere deres tekstproduktion. Via denne observation kunne jeg se, at der også i de andre grupper løbende blev produceret tekst gennem alle 45 minutter.

I opsamlingen var deltagelsen blandt de studerende af mere blandet karakter. Underviseren kommenterede på de studerendes tekst og initierede enkelte plenumdialoger. Mange viste tegn på aktiv deltagelse gennem nonverbalt kropssprog, og enkelte sagde noget i plenumdialogerne. Der var dog også nogle studerende, der gik i gang med ikke-studierelaterede aktiviteter, primært via deres mobiltelefoner.

Jeg talte med studerende om aktiviteten i 15 forskellige gruppeinterviews. De studerende udtalte sig overvejende positivt, og kun én studerende ytrede sig kritisk overfor aktiviteten.

I de næste 3 afsnit vil jeg behandle de studerendes opfattelse af aktiviteten ud fra temaer, der er gennemgående i interviewmaterialet. Disse tre temaer er 1) Variation og interaktion. 2) Relevans. 3) Synlighed og respons. Jeg har udvalgt disse temaer, fordi de konsekvent træder frem i interviewmateriale med de studerendes oplevelser og beskrivelser af aktiviteterne.

I de efterfølgende to afsnit vil jeg beskrive tematikker, der primært er udsprunget af mine observationer. Disse temaer er 1) Synlighed kan opleves utrygt. 2) Forberedelse har betydning. Jeg har udvalgt det første af disse to temaer, fordi det indirekte belyser de typiske deltagelsesformer i kursusundervisning samt de forventninger og normer, de studerende har dannet på baggrund af dette. Disse aspekter kommer ikke til syne gennem de studerendes beskrivelser i interviewene, men de bliver synlige gennem deres handlinger og indbyrdes samtaler i undervisningen, der dermed giver indblik i mere

uudtalte aspekter af den kulturelle praksis. Jeg har valgt det andet tema, fordi det peger på en af de mest markante brudflader i det samlede materiale, nemlig de studerendes forberedelse.

9.1.1 Variation og interaktion opleves positivt

"Jeg kan godt lide, at man ligesom skal ud og tænke lidt selv og arbejde lidt."

Der var ingen af de studerende, der tidligere i deres studietid havde deltaget i en øvelse, hvor de skulle skrive synlige bidrag på en online platform, og flere udtalte, at det var motiverende at være aktiv på en ny måde: *"Det er første gang, jeg har prøvet det her, men det virkede bare. Jeg synes, at det virkede så godt. Man bliver virkelig engageret."* (Hus C. #1. Interview 3).
En del fremhævede, at interaktionen og variationen i sig selv var var givende, og de sammenlignede det med monologiske forelæsninger: *"Jeg synes det har været lidt givende, at vi skulle lave nogle opgaver, frem for at han [underviseren] bare snakker i et par timer."* (Hus C. #1. Interview 7). Denne oplevelse deltes af mange: *"Jeg kan godt lide, at man ligesom skal ud og tænke lidt selv og arbejde lidt."* (Hus B. #1. Interview 3). Flere studerende fremhævede, at interaktionen styrkede deres læring: *"Jeg synes bedst, man får det lært, hvis man får det bearbejdet og får sat ord på det, i stedet for bare at møde op to timer, høre og så tage hjem."* (Hus C. #1. Interview 4).

Andre pointerede, at det var motiverende at de selv skulle producere skriftlige spørgsmål, og at det engagerede dem på en anden måde end hvis de udelukkende skulle tale sammen:

"Ja, fordi tit [på andre kurser] så oplever man: "Her er nogle spørgsmål. Gå ud og arbejd med dem. Så mødes vi i plenum. Hvad vil I svare på de her spørgsmål?" Og så er der helt stille, ikke? Hvor her altså, han er virkelig velforberedt og formår at engagere os. Det der med, at vi skal selv stille spørgsmålene, det gør bare, at man er nødt til at aktivere sig selv og sit hoved." (Hus C. #1. Interview 3).

Denne studerende peger på altså på, at øvelsens design med gruppedrøftelse og tekstproduktion aktiverer hende mere kognitivt end øvelser, der kun indebærer samtale. Kombinationen af samtale og skrivning i samme aktivitet fremhæves også af Dysthe, som skriver, at det rummer større læringspotentiale end øvelser, der kun rummer den ene dialogform. Hun påpeger, at det kan øge motivationen til at deltage samt fremme det faglige engagement og læringsudbytte (Dysthe, 2013, s. 97 ff).
Den studerendes udsagn peger desuden på, at hendes indstilling til øvelsen var influeret af hendes oplevelse af underviseren som person. Hendes udsagn om, at han virker forberedt og formår at engagere, understreger pointen fra tidligere kapitler om, at de studerendes relation til underviseren har stor betydning.

De studerende havde overordnet en meget positiv indstilling til aktiviteten, og de fremhævede, at den skabte variation og interaktion, hvilket gjorde det engagerende og udbytterigt at deltage i den. På grund af aktivitetens rammesætning blev de studerende involverede i varierende interaktionsformer, både i talte dialoger internt i gruppearbejdet, i skriftlige opgavebesvarelser og i den efterfølgende plenumdialog som opsamling. Deres deltagelsesform var således i overensstemmelse med undervisernes overordnede intentioner om, at de studerende skulle deltage aktivt i læringsaktiviteter, der fik dem til at arbejde med det faglige stof på forskellige måder.

De studerendes udsagn bekræfter desuden resultaterne fra forundersøgelsen samt analyserne af underviseroplæg, summemøde og plenumdialoger (se kapitel 8 og 9). Her gav de studerende også udtryk for, at variation i undervisningen havde stor betydning for deres koncentration og engagement, og at interaktion kunne øge motivation og læring. Dette svarer til centrale principper i den sociokulturelle læringsforståelse og anbefalinger på det universitetspædagogiske område om, at variation og interaktion kan styrke motivation og udbytte (Dysthe, 2003 s. 46; Herskin, 2012, s. 155; Rienecker et al., 2015, s. 229; Ulriksen, 2014, s. 303).

9.1.2 Formålet oplevedes relevant

"Jeg kan se formålet både i forhold til projektarbejde og i sådan alt fremtidigt arbejde."

Flere studerende gav udtryk for at kunne forstå formålet med øvelsen, og at de oplevede det som relevant og motiverende, hvilket eksempelvis kom til udtryk i dette interview:

Studerende: Jeg kan se formålet både i forhold til projektarbejde og i sådan alt fremtidigt arbejde. Det er fedt, hvis man kan se et eller andet formål med at lære noget.
Interviewer: Hvad tænker du, formålet er?
Studerende: At stille kritiske spørgsmål. Lige præcis som han siger. At adskille de forskellige tilgange.
(Hus D. #1. Interview 2)

Udsagnet om, at det er *fedt,* hvis man kan se et formål, illustrerer, at der er sammenhæng mellem relevansopfattelse og motivation, hvilket også påpeges i universitetspædagogisk litteratur (se eksempelvis Ulriksen, 2014, s. 84).

Flere studerende gav udtryk for, at øvelsen med at formulere skriftlige spørgsmål skabte andre erfaringer end at læse om metoderne derhjemme eller høre underviseren fortælle om det. De studerende anvendte udtryk som *"…at få det mellem hænderne"* (Hus F. #1. Interview 1) og *"hands on"* (Hus C. #1. Interview 2), når de forklarede, at de fandt det relevant at lære at anvende det faglige indhold i praksis.

"Jeg synes, det er fedt, fordi man bliver tvunget til at reflektere og bruge det i praksis. Fordi en ting er, når man sidder derhjemme og læser noget fx. noget filologi. Noget andet er, når man faktisk skal stille et filologisk spørgsmål. Det er sværere end man lige sådan har forestillet sig. Så det der med, at man bliver kastet lidt ud på dybt vand, det synes jeg var udfordrende og spændende." (Hus F. #1. Interview 3).

Disse udsagn harmonerer i høj grad med underviserens intention om at udvikle konkrete færdigheder og kompetencer i at anvende videnskabelige metoder. De studerendes arbejde blev understøttet gennem opgavebeskrivelsens formulering, der lever op til principperne for autentiske spørgsmål: opgaven kunne besvares kvalificeret på en række forskellige måder, og der blev lagt op til, at de studerende skulle tænke selvstændigt og inddrage deres erfaringer og viden. De studerendes ytringer harmonerer også med undervisergruppens intentioner med kursusrækken som helhed, jævnfør kapitel 6.1. Ligeledes var der overensstemmelse mellem de studerendes oplevelse af at skulle reflektere og stille kritiske spørgsmål og det overordnede formål med kurset, som blev udtrykt i studieordningen.

Som nævnt havde størstedelen af de interviewede studerende en positiv indstilling til aktiviteten. En enkelt studerende var dog kritisk. Jeg talte med hende mere end en måned efter kursusgangen, og hun gav klart udtryk for, at hun ikke havde fundet undervisningen eller dens aktiviteter relevante, fordi hun ikke mente, det skulle bruges til eksamenen:

"Det virkede ikke særligt motiverende. Men hvis vi i stedet for havde forstået eller fået at vide, at det rent faktisk er en slags smagsprøve på eksamen, eller at der er nogen uvildige som stiller jer nogen spørgsmål I rent faktisk kan forbedre jeres eksamen med... Så havde jeg da ikke været i tvivl om, at det var værd at bruge mit krudt på." (Hus B. Postersession. Interview 1).

Denne studerende var til stede den første kursusgang, men fravalgte at møde op til flere af de næste. Hun fremhævede selv, at det havde haft afgørende betydning for hendes fremmøde, hvis opgaven havde været eksamensforberedende. Hendes forståelse af, hvad der var vigtigt og væsentligt adskilte sig fra markant fra underviserens. Han så ikke eksamensforberedelse som et formål i sig selv, men var optaget af, at de studerende skulle udvikle viden og færdigheder for bedre at kunne forstå og arbejde med faget. Han fremhævede, at den slags færdigheder var relevante for alle studerende på humaniora. Der var altså en klar brudflade mellem underviserens fokus og forståelse af relevans og denne studerendes relevanshorisont, der var tæt knyttet til eksamen. Da hun ikke oplevede, at aktiviteten var relevant for eksamen, mente hun ikke, at aktiviteten var relevant overhovedet. Dette var i modsætning til andre studerende, der oplevede, at det var relevant at lære læsestrategierne, så de kunne anvende det i projektarbejde eller i fremtidigt arbejde.

Som jeg senere vil vise, var der en del andre studerende, hvis relevansopfattelse var meget snævert knyttet til eksamenens betydning. Dette vil jeg uddybe i kapitel 11.

9.1.3 Synlighed og respons bidrager til engagement

"Jeg synes også, at det er fint, at man kan se, hvad man har skrevet deroppe, og så er der nogen andre, der kommer med feedback på det."

Mange studerende betonede, at det skabte engagement, at deres spørgsmål blev synlige for andre, og at det var motiverende at læse de andres spørgsmål. *"Det var ret sjovt. Det en god ide, det der med at alles ting, de kommer op samme tid, det var helt sikkert sjovt at prøve."* (Hus E. #1. Interview 1).

De fremhævede, at synliggørelsen af deres arbejde stimulerede lysten til at gøre en indsats: *"… man har ikke lyst til at være den, der sidder der og ikke laver noget, ikke bidrager og ikke har læst. Det der med at man bliver holdt op på det, det er sådan en kæmpe hjælp altid."* (Hus F. #1. Interview 4). Enkelte gav udtryk for, at det skærpede konkurrencefølelsen *"Jeg kunne sådan mærke, at jeg ville godt være hurtig til at lave nogle spørgsmål, for jeg fik en konkurrencefølelse. Det gør bare, at man bliver meget mere aktiveret sammenlignet med alle mulige andre former [for undervisning]."* (Hus C. #1. Interview 4).

Det digitale medierende værktøj havde en afgørende betydning for de studerendes oplevelse med øvelsen. Titanpadden bidrog til at mediere de studerendes ytringer, så de blev synlige for alle. Det skabte en flerstemmighed på en helt anden måde end eksempelvis plenumdialog, hvor kun én kan tale ad gangen. I plenumdialoger skiller den enkelte sig ud ved at deltage i dialogen, men via det digitale værktøj i denne øvelse skilte man sig ikke ud ved at deltage. Tværtimod skulle alle grupper bidrage med synlig tekst. Noget tyder på, at når alle studerende gruppevis skal gøre det, kan den enkelte føle sig mindre udsat: *"Jeg tror, at han [underviseren] fik flere svar, end hvis han bare havde spurgt … fordi det er mere trygt at gøre det på skrift, at gøre det skriftligt."* (Hus D. #1. Interview 4).

Dette udsagn illustrerer, at skriftlig og mundtlig kommunikation sætter forskellige rammer for interaktionen (Thornquist, 2011, s. 66). I den talte dialog bliver ytringerne skabt og tilpasset hen ad vejen, og når først en ytring er sagt, kan den ikke trækkes tilbage. I skriftlig kommunikation er der mere tid til at gennemtænke indhold og formulering, og man kan rette i sin ytring, hvis man ønsker det. Denne forskel kan skabe tryghed og et andet rum til refleksion og overvejelse end i talte dialoger, fordi *"… tale i modsætning til skrift er kendetegnet ved at være øjeblikkelig."* (Gabrielsen & Christiansen, 2010, s. 32).

Flere studerende pointerede altså, at den konkrete øvelse, der resulterede i synlige skriftlige formuleringer, gjorde gruppearbejde og opsamling engagerende og aktiverende.

Nogle fremhævede desuden, at synliggørelsen betød, at der blev givet mere konkret feedback, og at dette havde betydning for deres oplevelse af øvelsen: *"Jeg synes også, at det er fint, at man kan se, hvad man har skrevet deroppe, og så er der nogen andre, der kommer med feedback på det. Så man kan se: nå, det var det jeg glippede. Det forpligter."* (Hus F. #1. Interview 4).

Det lod til at have en motiverende effekt, at feedbacken kom umiddelbart efter, at de studerende havde formuleret deres spørgsmål, hvilket flere pegede på: *"… det kommer lige efter at man har arbejdet med det. Det er som sagt friskt i erindringen. Ja, få feedback på det, det synes jeg er supervigtigt, så man kan forbedre sig.... Det er supervigtigt."* (Hus F. #1. Interview 3). En anden studerende fra samme interview supplerede: *"Det er ikke så tit, man får feedback på det, man laver. Tit så skriver man bare noter. Det er fedt at få feedback på det, man har skrevet."* (Hus F. #1. Interview 3).

Det er velbeskrevet, at synlighed og feedback kan have en afgørende betydning for studerendes engagement og motivation (Elmgren & Henriksson, 2010; Graham Gibbs, 1999; Hattie, 2009; Rienecker & Bruun, 2015; Ulriksen, 2014). Ud fra et sociokulturelt perspektiv vil man sige, at de studerende bliver engagerede, fordi de bliver inviteret ind i reel dialog i læringsrummet, og at den efterfølgende feedback og dialog støtter op om denne flerstemmighed. Det knytter sig til Dysthes pointe om, at det er hensigtsmæssigt at skabe læringsmiljøer og situationer, hvor*: "… eleven oplever at blive værdsat både som en, der kan noget, og som en der kan bidrage til de andre. Selve det at deltage i og blive værdsat i et fællesskab giver motivation til forsat læring."* (Dysthe, 2003, s. 46).

Det er ligeledes veldokumenteret, at feedback kan have stor betydning for studerendes faglige udbytte. Havnes et al. skriver: *"Feedback is seen as a primary component in formative assessment and one of the factors that have the strongest influence on learning."* (Havnes et al., 2012). John Hattie argumenterer for, at noget af det mest afgørende for effektiv undervisning er synliggørelse af de studerendes læring og løbende feedback (Hattie, 2015, s. 44). Hans metastudier inkluderer over 800 metaanalyser om, hvad der har betydning for elevers læringsudbytte (Hattie, 2009). Flere universitetspædagogiske tekster henviser til hans undersøgelser (Biggs & Tang, 2011; Rienecker & Bruun, 2015), og feedback er i de senere år blevet tillagt stadig større betydning for uddannelse og læring.

Selvom der ikke blev givet systematisk feedback til hver enkelt gruppe, var alles bidrag synlige og bidrog dermed til et flerstemmigt læringsrum. Det digitale værktøj synliggjorde de studerendes skriftlige arbejde og bidrog dermed til at skabe en læringssituation, der igangsatte refleksioner, aktiv deltagelse, synlig læring og feedback.

9.1.4 Synlighed kan opleves utrygt

"Én spørger om man kan se, hvem der har skrevet hvad, og da underviseren svarer, at det kan man, siger han stille: Shit!"

Flere studerende fremhævede altså, at det skriftlige forum skabte en tryg ramme for deltagelse, og i interviewene efter øvelsen var der ingen studerende, der udtalte sig kritisk overfor at deres svar blev synliggjort på skrift. I mine observationer af undervisningen kunne jeg dog iagttage, at det indledningsvist kunne opleves utrygt for nogle studerende. Jeg har skrevet følgende, mens jeg observerede underviserens introduktion til øvelsen:

"Underviseren introducerer til Titanpad. Én i gruppen jeg sidder ved, siger stille: Nej! De studerende ser alvorlige ud. En gruppe bag mig drøfter hviskende hvem i gruppen, der har læst hvilke tekster. Én spørger om man kan se, hvem der har skrevet hvad, og da underviseren svarer, at det kan man, siger han stille: Shit!" (Hus D. #1. Feltnoter).

De studerendes reaktioner kan ses som et udtryk for *classroom apprehension,* idet man kan forestille sig, at studerende kan opleve nervøsitet, frygt eller modvilje mod at levere synlige skriftlige bidrag på samme måde, som de kan opleve det ift. at noget højt i undervisningen, jævnfør afsnit 8.1.2 (Rocca, 2010).

Man kan også tolke andre ting ud fra denne observation. Dels tolker jeg, at de studerende ikke er vante til, at undervisningen "kræver" synlige bidrag fra deres side. Som nævnt i forundersøgelsen er plenumdialoger typisk den primære interaktion på kurser på bacheloruddannelsen, og i den læringsaktivitet er det frivilligt, om man vil deltage. Desuden er det kun fåtallet af studerende, der siger noget i disse dialoger, så de fleste studerende er ikke vant til at skulle bidrage med synlige eller hørbare bidrag i kursusundervisningen. Gennem kursusundervisningen på hele første semester har gruppen af studerende udviklet normer og praksisser for deltagelse i undervisningen. Det er sandsynligt, at de har udviklet en kultur, hvor det er udbredt at deltage i kursusundervisningen uden at blive synlig gennem mundtlige eller skriftlige ytringer. De studerendes reaktion i ovennævnte situation kan derfor være udtryk for, at dette nye "krav" oplevedes umiddelbart utrygt for nogle studerende.
Jeg tolker desuden, at de studerende er vante til, at det er uproblematisk ikke at have forberedt sig. Øvelsen lagde op til, at de studerende skulle anvende de metodiske tilgange, der blev beskrevet i det skriftlige materiale, som de studerende skulle læse forud for undervisningen. Hvis man ikke havde læst eller forstået dette materiale, ville man indledningsvist have svært ved at forstå, hvordan man skulle løse opgaven. Eftersom man skulle bidrage skriftligt i Titanpad, var der udsigt til, at andre skulle se ens besvarelse. Jeg forestiller mig, at det var dette, der lå til grund for de studerendes nervøse reaktioner i situationen beskrevet ovenfor. Jeg fik dog ikke drøftet denne antagelse med de studerende, da jeg først reflekterede over det efter kursets afslutning.

Dog var dog tydeligt, at de studerendes forberedelsesgrad spillede en rolle for deres deltagelse i øvelsen.

9.1.5 Den enkeltes forberedelse har betydning for deltagelsen

"Der var nogen, der havde læst… Så kan man hægte sig lidt på dem."

Sammenhængen mellem de studerendes forberedelse og deltagelse i undervisningen var et emne, som underviseren havde mange overvejelser omkring. I flere interviews fortalte han, at han syntes, at de studerendes forberedelsesgrad generelt var alt for ringe, ikke kun på bacheloruddannelsen men i det hele taget. Han mente, at der var en uhensigtsmæssig studiekultur blandt de studerende, der betød, at mange studerende mødte op til undervisningen uden at være ordentligt forberedt. Som nævnt gav han udtryk for, at de studerendes forberedelse havde afgørende betydningen for kvaliteten af undervisningen, og han arbejdede på flere måder på at styrke de studerendes forståelse af, at forberedelse var vigtigt. Et tiltag var at designe læringsaktiviteten, så den tog afsæt i de tekster, som de studerende skulle læse forud for kursusgangen (Flemming #1).

I flere af de grupper, jeg observerede, virkede det som om, der var ret stor forskel på deltagernes forberedelsesgrad. Jeg overhørte flere samtaler, hvor det blev tydeligt, at en del kun havde læst dele af materialet. Enkelte studerende gav også udtryk for, at de syntes, at de skriftlige spørgsmål i Titanpadden afspejlede et lavt niveau, der skyldtes de studerendes lave forberedelsesgrad: *"Det var også det, det lidt har præg af, de spørgsmål vi havde skrevet. Altså, det var meget generelt. Der var ikke nogen specifikke og konkrete eksempler. Men det kan måske afspejle, at folk ikke har læst."* (Hus D. #1. Interview 3).

Udover forskelle i forberedelsesgraden var der også forskelligheder i deltagelsesform. Ved flere lejligheder observerede jeg en ret stor forskel på, hvordan studerende i samme gruppe deltog i gruppearbejdet. Eksempelvis kunne nogle gruppemedlemmer sidde og skrive i Titanpadden, mens andre fra samme gruppe var stille eller optaget af de sociale medier. De forskellige deltagelsesformer kan have årsager, der ikke har med forberedelse at gøre. I etablerede projektgrupper kan studerende nemt falde ind i forskellige roller, der præger deres indsats i gruppen. De studerende kan have forskelligt humør den pågældende dag og forskellig motivation for undervisningens indhold, og det er ikke ualmindeligt, at studerende deltager ret forskelligt i gruppearbejder (Herskin, 2012, s. 190).

Ikke desto mindre var der flere indikatorer på, at de studerendes forberedelsesgrad havde betydning for hvordan de deltog i gruppearbejdet. En af dem, der ikke havde forberedt sig, sagde eksempelvis: *"Der var nogen [i gruppen], der havde læst. De havde jo så noget at byde ind med. Så kan man hægte sig lidt på dem."* (Hus A. #3. Interview 6). En anden studerende, der

havde forberedt sig til undervisningen, fortalte, at hun var glad for øvelsen, fordi hendes medstuderende var forberedte. Hun fortalte, at hun foretrak at arbejde sammen med studerende, der havde forberedt sig lige så meget som hun selv, da hun ellers fik mindre udbytte at øvelsen: *"… ellers synes jeg ikke deres inputs er relevante, og så det er lidt, at jeg skal tage den anden part i hånden… det får jeg ikke så meget ud af."* (Hus F. #1. Interview 4). Begge disse studerende fortæller altså, at der er klare sammenhænge mellem forberedelsesgrad og deltagelsesformer, og at velforberedte studerende ofte tager større ansvar og arbejdsbyrde i gruppearbejdet end uforberedte studerende.

Jeg talte med flere studerende om, hvilken betydning forberedelse havde for, at man kunne forstå og løse opgaven. To studerende, der ikke havde forberedt sig hjemmefra, fortalte, at det var svært at formulere spørgsmål.

Studerende 1: Det var svære opgaver.
Interviewer: Var de for svære eller?
Studerende 2: Jamen han kom jo ind og snakkede med os, så synes jeg også vi forstod dem bedre altså.
Studerende 1: ja. Jeg var ikke forberedt til det her, det kunne jeg godt mærke
(Hus C. #1. Interview 7).

Den studerendes oplevelse af, at opgaven var svær, indikerer, at det lykkedes underviseren at lave en aktivitet, hvor den studerendes forberedelse gjorde en forskel for deres deltagelse.
Andre studerende, der have læst det meste af materialet, mente også i første omgang, at opgaven krævede, at man var forberedt hjemmefra. Den ene sagde, at *"… det havde været umuligt"*, hvis ingen i gruppen havde læst materialet. Efter en kort tænkepause fortsætter hun dog: *"Men på den anden side så ville det heller ikke være så svært at komme udenom",* og hendes medstuderende supplerede: *"Man kunne jo godt stille spørgsmål alligevel. Uden at blive busted."* (Hus D. #1. Interview 2). Denne ordveksling mellem studerende er interessant på flere måder.
Dels indikerer den, at de studerende har nogle særlige forståelser af henholdsvis underviserens og de studerendes roller. Det engelske verbum *busted* betyder på dansk *arresteret* eller *anholdt*, og den studerendes brug af ordet kan ses som udtryk for, at hun ser underviseren som en autoritet, der nødigt skulle opdage ens manglende forberedelse. Som jeg vil diskutere i kapitel 10, er denne type forståelse ofte på spil i sammenhæng med de studerendes forberedelsespraksis.
Ordvekslingen illustrerer desuden, at studerende kan finde måder at deltage på, selvom de ikke har læst. Udsagn fra andre studerende bekræfter, at de studerende, der ikke havde læst, godt kunne deltage alligevel. Dette skyldes dels de studerendes brug af internettet og af hinanden og dels af underviserens handlinger under gruppearbejdet.

Nogle grupper, der havde svært ved opgaven, brugte internettet som redskab til at forstå, hvad de forskellige metodiske tilgange indebar. Mine feltnoter indeholder blandt andet denne beskrivelse: *"I gruppen ved siden af mig er de inde på Wikipedia for at læse om filologi. Da de har læst det, siger én: "Vi skal stille et spørgsmål til sproget i eventyret."* (Hus D. #1. Feltnoter).
På samme kursusgang i et andet hus skrev jeg*: "Gruppen ved siden af mig konsulterer google for anden gang. Jeg tror, at det mest er den ene studerende, der har forberedt sig."* (Hus A. #1. Feltnoter). Disse observationer illustrerer, at selvom underviseren har ønsket at lave en øvelse, der forudsatte de studerende forberedelse, kunne uforberedte studerende godt deltage. Ved at bruge internettet som medierende redskab kunne de hurtigt skabe tilstrækkelig viden til at deltage. Dermed kunne de eksempelvis formulere skriftlige spørgsmål med en filologisk tilgang på trods af, at de ikke havde anskaffet sig forudsætninger for dette gennem forudgående læsning. De kompenserede endvidere for deres manglende forberedelse ved at dele viden internt i grupperne.

Flere studerende, der ikke havde forberedt sig, fortalte desuden, at opgaven blev mere håndterbar, når underviseren kom ud og talte med dem undervejs i gruppearbejdet: *"Det hjælper rigtig meget, når han går rundt og er med, og han kommer med de der løbende forklaringer."* (Hus C. #1. Interview 2). Underviseren selv mente også, at det var afgørende for de studerendes deltagelse, at han gik rundt til grupperne under gruppearbejdet: *"Du kan ikke sætte sådan noget her [denne type øvelse] i gang, hvis du ikke går rundt til dem. Og der <u>skal</u> være feedback."* (Flemming #4). Det var tydeligt, at hans støtte undervejs i gruppearbejdet kvalificerede deres skriftlige bidrag på titanpadden. Set i det perspektiv bidrog hans handlinger til det faglige formål om at lære dem konkrete læsestrategier. Samtidig bevirkede hans støtte, at studerende kunne gennemføre aktiviteten, selvom de ikke havde forberedt sig til undervisningen. Set i det lys havde hans støtte måske den modsatte virkning end hans tilsigtede intention om at styrke deres motivation for at forbedre deres forberedelsespraksis.

Underviseren fortalte, at han godt vidste, at en stor del af de studerende ikke havde forberedt sig som de skulle, og at nogle studerende ikke deltog særligt aktivt i gruppearbejdet: *"… det er faktisk normalt i sådan en gruppe, at der er en halvdel der bidrager, og en halvdel der ikke bidrager."* (Flemming #5). Han fortalte, at selvom han syntes, at det var problematisk, fravalgte han at gøre noget ved det. Han var ansvarlig for enkeltstående kursusgange i seks forskellige huse med hver cirka 100 studerende, og det satte en begrænsning på, hvor meget han kunne gå op i den enkelte studerendes indsats: *"... som underviser ville jeg blive ekstremt træt, hvis jeg skulle gå op i det. Så skulle vi være mange flere [undervisere]. Jeg kan ikke tage 100 mennesker under min vinge."* (Flemming #5).
Denne udtalelse peger på, at kursets organisering med mange studerende på hvert hold har betydning for underviserens praksis. Det høje antal studerende betød, at han arbejdede mindre med deres forberedelse og deltagelseskultur, end hvis det havde været et mindre

hold*: "Jeg er nødt til at gå mindre op i det end jeg gør, for ellers får jeg det bare dårligt."* (Flemming #5). Dette vender jeg tilbage til i kapitel 10.

Læringsaktiviteten med Titanpad afspejler på ene side en klar overensstemmelse mellem de studerendes deltagelse i aktiviteten og underviserens didaktiske intention om at lave en øvelse, hvor de studerende aktivt træner færdigheder i at stille læsestrategiske spørgsmål. Samtidig var der en vis brudflade mellem underviserens didaktiske intention om at styrke forberedelsen og de studerendes reelle erfaringer.

Ingen af de studerende jeg talte med, gav udtryk for, at de ville forberede sig anderledes fremover. Faktisk gav en enkelt studerende gav udtryk for, at øvelsen havde den modsatte virkning på ham. Denne studerende havde læst alt materialet til kursusgangen. Den efterfølgende kursusgang gav han dog udtryk for, at han ikke oplevede, at læsningen var nødvendig for at kunne deltage i øvelsen:

"Jeg læste de her 200 sider, og jeg brugte rigtig lang tid på det, men jeg oplevede bare ikke rigtigt, at der var nogen grund til at læse det. Fordi jeg var i gruppe med andre, som ikke havde læst, og vi kunne gøre det samme. De [underviserne] stillede ikke så mange krav til det på en eller anden måde." (Hus B. #2. Interview 2).

Jeg vender tilbage til denne problematik i kapitlet om de studerendes forberedelse.

I det følgende vil jeg behandle den anden udvalgte læringsaktivitet.

9.2 Aktivitet 2: Quiz med peerfeedback

Denne øvelse foregik om eftermiddagen på en kursusgang, der omhandlede metoder indenfor filosofi og videnskab. Kursusgangens fokus var begrebsanalyse og argumentationsteori, der på kursets digitale platform blev beskrevet således: *"Disse metoder er centrale i filosofien, men også bredt anvendelige i de fleste typer akademisk arbejde."* Der stod endvidere: *"Vi vil kigge på, hvordan et sundt argument fungerer, hvordan man dissekerer og vurderer de argumenter, man møder i praksis, og hvordan man spotter en række af de mest almindelige fejlslutninger."*

Formålet med denne specifikke læringsaktivitet var, at de studerende skulle lære at identificere argumentationsfejl i udsagn fra politiske debatter. Underviseren fremhævede, ligesom hans kolleger, at han syntes at det var væsentligt, at de studerende blev inddraget i undervisningen, og at de fik konkrete erfaringer med at arbejde aktivt med stoffet. I modsætningen til underviseren, der varetog undervisningsaktiviteten beskrevet i afsnit 9.1,

var der ingen af hans udsagn der indikerede, at han have en målsætning om at ændre de studerendes forberedelsespraksis.

Forud for øvelsen havde underviseren holdt et oplæg på cirka 30 minutter med enkelte plenumdialoger initieret af studerende. I dette oplæg gennemgik han seks forskellige sofistiske fejlslutninger, der er *"en særlig type ugyldige argumenter"* (Video Per #6). En fejlslutning er et argument, som er i modstrid med den formelle logiks regler, og derfor er ugyldigt. I oplægget gav underviseren diverse eksempler på de forskellige typer fejlslutninger, og de blev samtidig vist på hans PowerPoint.
Umiddelbart efter oplægget introducerede han øvelsen, som han kaldte "find otte fejl". Den primære aktivitet var, at de studerende skulle identificere argumentationsfejl i otte modargumenter udtalt af danske politikere. De arbejdede sammen i grupper af 2-3 studerende gennem hele aktiviteten. Hver gruppe fik forud for øvelsen udleveret at papir, hvorpå der var trykt en tabel. Her var de otte modargumenter listet op i kolonner, og nedenfor var der rækker med de forskellige typer af fejlslutninger, der var blevet gennemgået i underviseroplægget. Aktiviteten var rammesat, så den bestod af otte runder, der hver bestod af følgende trin:

1. Et modargument blev vist på PowerPoint, hvorefter hver gruppe skulle afkrydse, hvilken type fejlslutning, modargumentet bestod af. De fik et par minutter til at blive enige om, hvad de ville afkrydse.
2. Efter denne besvarelse skulle grupperne udveksle papirer med en anden gruppe.
3. Herefter forklarede underviseren den rigtige besvarelse, der også blev vist på Power Pointen.
4. På baggrund af dette skulle grupperne tildele hinanden to point for rigtigt svar eller et minuspoint et forkert svar.
5. Enkelte gange blev det fulgt op af en kort plenumdialog, hvor studerende og underviseren drøftede besvarelsen.
6. Herefter afleverede parrene papirerne tilbage til hinanden og gjorde sig klar til næste modargument.

Argumenterne var illustreret på underviserens PowerPoint med billeder af de personer, der havde udtalt argumenterne. Argumenterne var sat ind i talebobler. Underviseren brugte animationseffekten, så de studerende først så et oprindeligt argument fremsat af en kendt person og umiddelbart derefter så modargumentet fremsat af en politiker. Efterfølgende fik de vist den rigtige besvarelse på opgaven. Underviseren udnyttede derved PowerPoints medierende funktion til trinvist at vise sammenhængen mellem de forskellige indholdselementer i aktiviteten. Se eksemplet på næste side:

Et argument.

Et politisk modargument.

Opstilling af modargumentet samt den rigtige bevarelse, i dette tilfælde modargumentstypen Ad Populum.

I underviserens introduktion til øvelsen gennemgik underviseren de forskellige trin i øvelsen. Han tilføjede, at de to grupper, der scorede flest point, ville blive præmieret med kantinens kager, hvorpå han viste to poser med hver to stykker kage. Dette udløste småsnak blandt de studerende med kommentarer som: *"hvor lækkert!"*. Herefter fik han de studerende til at finde sammen i grupper.

9.2.1 Variation og konkret anvendelse virker engagerende

"… når man skal bruge det til noget konkret, så giver det lidt mere mening."

Mine observationer af denne øvelse var ret ens i de forskellige huse. De studerende var stille og opmærksomme, når argumenterne blev læst op, og de var aktive i gruppedrøftelser samt når de skulle afkrydse og give hinanden point. Hver gang det rigtige svar blev vist, opstod der spontan snak med flere udråbsord som eksempelvis *"Jaa!"*, *"Wuhu!"*, *"Nej!"* og *"Ej!"*. Denne deltagelesform med spontane råb og energisk kropssprog var usædvanlig sammenlignet med al den resterende undervisning, jeg har observeret.

De studerende omtalte generelt øvelsen ret positivt. De brugte ord som *"fedt", "sjovt"* og *"godt",* når jeg spurgte dem om, hvad de syntes om øvelsen. Flere at begrundelserne for dette havde fællestræk med nogle af de udsagn, som blev givet om *gruppearbejde med tekstproduktion*. Flere gange blev variation brugt som begrundelse*: "Det ville blive en rimeligt lang dag, hvis vi bare skulle sidde stille, så mister vi bare koncentrationen. Jeg tror, at det er sundt med sådan et afbræk."* (Hus A. #4. Interview 4).

En del pegede også på, at øvelsen var god, fordi den var anvendelsesorienteret og indebar *"konkrete redskaber"*. Også i denne øvelse lod det til, at de studerendes oplevelse af relevans blev styrket af, at de skulle bruge teorien til noget konkret: *"Det der med at omsætte teori til noget praktisk. Fordi det bliver bare meget abstrakt, når man står og snakker om det, men når man skal bruge det til noget konkret, så giver det lidt mere mening."* (Hus A. #4. Interview 2). En anden formulerede det således: *"At man meget konkret bruger de teknikker, som man lige har lært teoretisk. Det er sådan meget fedt få det brugt direkte."* (Hus F. #4. Interview 3).

De studerendes oplevelse af variation og konkret anvendelse er i god overensstemmelse med underviserens intentioner for undervisningen. Han sagde blandt andet: *"Man er nødt til at give det en form, hvor det er til at have med at gøre for modtageren. Og der spiller variation en rolle... Der er ingens opmærksomhed, der kan holde til én kanal så længe af gangen."* Han understregede også vigtigheden af at arbejde med teorien i praksis: *"Det er meget tung teori, og det bliver hurtigt til klassisk forelæsningsformidling. Det er en udfordring at prøve at trække det i retning af, at de studerende kommer mere på banen... bruge, eksperimentere, arbejde med materialet."* (Per #1).

Underviseren gav udtryk for, at den organisatoriske ramme med flere undervisningstimer på samme dag gjorde det nemmere for ham at indfri sine didaktiske ambitioner. Han mente, at det ofte var svært at finde tid til aktiverende undervisning indenfor den typiske organisatoriske ramme på to undervisningslektioner om ugen, hvor der er *"så lidt tid til input fra studerende."* Han var glad for, at dette kursus var organiseret med lange kursusdage, og han sagde, at det skabte gode præmisser for undervisningen: *"Det er en enormt god ramme, vi har... Jeg oplever at have god tid på det kursus."* (Per #1). Han sagde uddybende, at han fik en

langt bedre fornemmelse for, hvad de studerende fik ud af undervisningen, når de studerende blev inddraget mere i den.
Underviserens udsagn peger på, at den organisatoriske dimension af konteksten har stor betydning for undervisningen. Når kursusgangene er organiseret med mere tid, rammesættes mere dialog, hvilket støtter de studerendes aktive arbejde med stoffet. Flerstemmigheden skaber desuden bedre mulighed for at synliggøre de studerendes viden og færdigheder, hvilket styrker underviserens viden om de studerendes læring og læringsudbytte. På kursusgange, hvor der kun er få timer med de studerende, oplever underviseren at skulle nå meget stof på kort tid. Derfor bliver dialogen mere sparsom, og han får ikke samme fornemmelse af, om de studerende lærer noget.

I undervisningen på metodekurset rammesatte denne underviser interaktiv undervisning, der på flere måder lever op til gængse universitetspædagogiske anbefalinger. Det er samtidig i overensstemmelse med hans egne idealer for undervisning, når de studerende fortæller, at de synes, at undervisningen er interessant og engagerende. Når han samtidig fortæller, at hans undervisning på kortere kursusgange er mere præget af det, han kalder "*klassisk forelæsningsformidling*", peger det på, at organisatoriske rammer kan være med til at skabe den udbredte monologiske undervisningspraksis, som ifølge mine observationer og de studerendes udsagn dominerede kurserne på bacheloruddannelsen. Denne udtalelse sætter perspektiv på mine resultater fra forundersøgelsen. De kurser, der indgik i forundersøgelsen, var alle organiseret med to timers undervisning i auditorier, og underviserne på de kurser har altså ikke haft den samme "gode ramme" som underviserne havde på dette kursus.

Sammenhængen mellem tid og dialog i undervisningen påpeges ofte i didaktisk litteratur, og det er velkendt, at kort tid på kursusgange nemt kan resultere i *stoftrængsel,* hvor der ikke skabes tid til fordybelse og dialog (Herskin, 2012, s. 33; Jørgensen, 2013, s. 148; Ulriksen, 2014, s. 52). Ifølge Ulriksen er det ret uhensigtsmæssigt med for lidt tid til dialog. Hvis undervisere og studerende skal skabe vellykkede læringsfællesskaber, er det centralt, at der bruges undervisningsformer, der giver underviseren indsigt i de studerendes forudsætninger og læreprocesser (Ulriksen, 2014, s. 257).
I dette perspektiv er det problematisk, at så megen universitetsundervisning er organiseret med ganske få timer per kursusgang.

9.2.2 Øget feedback giver øget motivation

"… en tilfredsstillelse i at man svarer rigtigt på det."

Ligesom i læringsaktiviteten med tekstproduktion fremhævede de studerende, at de syntes, det var motiverende at få feedback på deres arbejde. Faktisk blev feedbackelementet fremhævet i særligt høj grad. Ifølge mine observationer afspejlede de studerendes deltagelsesform også en høj grad af engagement. Det fremgik tydeligt af deres nonverbale sprog og af deres spontane udbrud, at de tillagde det stor betydning, om de fik svaret rigtigt eller ej. Deres opmærksomhed i feedbackdelene af denne øvelse virkede langt mere fokuseret end i feedbackdelen af øvelsen med tekstproduktion, og ingen af de studerende påbegyndte ikke-studierelevante aktiviteter.
Det store engagement omkring feedbackdelen i denne øvelse er tilsyneladende knyttet dels til konkurrenceelementet, dels til spørgsmålenes karakter og dels til omfanget og timingen af feedbacken.

Mens jeg observerede de studerendes adfærd, reflekterede jeg over konkurrenceelementet i øvelsen. Jeg spekulerede på, om det var de studerendes ønske om at vinde, der drev deres engagement. I de efterfølgende interviews var der en enkelt, der sagde: *"Jeg vil gerne have præmien",* men kort efter pointerede han, at det var på grund af de konkrete redskaber, at han synes, at det var en god øvelse.
Konkurrenceelementet var generelt ikke det dominerede tema i de studerendes beskrivelse af øvelsen. Nogle sagde at konkurrence mod andre var sjovt, men at det var mere væsentligt at få feedback på sine egne færdigheder:

Studerende 1: jo, der er da lidt konkurrence i det. Det er da meget sjovt.
Studerende 2: Når der er en mulighed for, at man kan tage fejl med den faglige viden, så bliver der også et eller andet på spil selvfølgelig.
Studerende 3: Det var ikke fordi jeg battlede mod jer som sådan. Jeg synes, at det var interessant at deltage.
Studerende 1: Jeg tænker også det er konkurrencen med én selv, om man har man forstået det, og kan man finde ud af det.
Interviewer: Vil det sige, at der er en tilfredsstillelse i at få en respons på det man har tænkt eller hvad?
Studerende 1: Ja, en tilfredsstillelse i at man svarer rigtigt på det.
(Hus F. #4. Interview 4).

Flere andre studerende fremhævede, at det var særligt motiverende at finde ud af, om man kunne svare rigtig eller ej: *" … så får man også sådan en tilfredsstillelse ved, at nu har jeg ligesom forstået det på en anden måde, synes jeg."* (Hus F. #4. Interview 3).

Denne udtalelse afspejler, at den studerende undervejs i øvelsen har haft refleksioner over sin egen forståelse af det faglige stof, hvilket kan betragtes som en metakognitiv

erkendelse. Metakognition betyder "*consciously thinking about one's own thinking processes.*" (Kane, Lear, & Dube, 2014, s. 514), og begrebet henviser til mange forskellige typer af refleksioner over egen læring. Mange studier peger på, at metakognitive refleksioner ift. udvikling af egen viden, færdigheder og kompetencer spiller en afgørende rolle for studerendes faglige udvikling. Det anbefales derfor at indlægge aktiviteter, der stimulerer metakognitive refleksioner, og det fremhæves, at det med fordel kan understøttes af feedbackaktiviteter (Biggs & Tang, 2011; Deslauriers et al., 2019; Dysthe, 2005b; S. Kane et al., 2014b; Olsen, 2010).

Selvom underviserne ikke brugte metakognition som begreb, blev metakognitive refleksioner alligevel omtalt, eksempelvis af en underviser, der refererede til det som *"springet mellem forståelse og anvendelse."*[31]. Han fremhævede, at der er *"forskel på at forstå noget, når det bliver fortalt, og så at kunne anvende det."* (John #1). Han gav udtryk for, at der er *"et stor spring"* mellem de to niveauer, som de studerende ikke altid opdager, fordi *"de studerende ikke ser det, før de får et eksempel, hvor de svarer forkert."* (John #1). Netop den klare feedback på, om man kunne anvende teorien eller ej, skabte i denne øvelse gode muligheder for metakognitive refleksioner.

Mange andre studerende fremhævede, at det var motiverende at få en klar feedback på, om de havde svaret rigtigt eller forkert. Denne oplevelse af at kunne svare rigtigt eller forkert er bundet op på selve spørgsmålenes karakter. Spørgsmålet om hvilken type fejlslutning et given argument er, er ikke et åbent autentisk spørgsmål, som så ofte anbefales indenfor Humaniora (Dysthe, 1997; P. S. Jørgensen, 2013; Rienecker, Von Müllen, et al., 2013). Det er et spørgsmål med ét korrekt svar, og det har samme kendetegn som de spørgsmål, der anvendes i IRE-samtalen, jævnfør afsnit 8.2.2 (Aukrust, 2003, s. 175ff; Dysthe, 2013, s. 93). Didaktikere anfører ofte, at denne type spørgsmål sjældent gavner flerstemmigheden i undervisningen. I denne konkrete sammenhæng formår underviseren dog at bruge de lukkede spørgsmål til at motivere de studerendes til at reflektere og diskutere.
Netop spørgsmålenes karakter, hvor der kun var ét klart svar, skabte nogle særlige forudsætninger for rammesætning af synlighed og feedback. Eftersom svarene på spørgsmålene var entydigt rigtige eller forkerte, behøvedes der ikke individuel feedback på forskelligartede besvarelser.
Tværtimod kunne underviseren med ét klik på sin PowerPoint mediere det rigtige svar, uden at de studerendes individuelle besvarelser behøvede at være synlige for ham. Det var tilstrækkeligt, at de blev synliggjort på papir overfor medstuderende, der efterfølgende kunne give feedback. Dermed kunne de studerende give hinanden feedback på, om de kunne anvende teorien eller ej. Feedbacken var mindre afhængig af underviserens tid, og

[31] Dette udsagn blevet givet af den underviser, der varetog quiz-øvelsen i 2015. Det var en anden underviser end i 2014, men han brugte det samme didaktiske design, de samme slides og den samme øvelse.

den organisatoriske ramme med mange studerende blev ikke en barriere i netop denne øvelse.

Dette er markant anderledes end i øvelsen med tekstproduktion, hvor det autentiske spørgsmål resulterede i, at de studerende producerede en stor mængde forskelligartede svar. Her var det kun underviseren, der gav feedback, og da holdet var stort og opgaven kompleks, var det kun en mindre del af besvarelserne, der blev givet feedback på. Det kan meget vel være medvirkende grund til forskellen på de studerendes koncentration i feedbackdelene på de to øvelser.

Ifølge de studerende var det altså i høj grad feedbacken, der var udslagsgivende for deres oplevelse med quiz-øvelsen, hvilket er i tråd med litteratur på området (Herrmann & Bager-Elsborg, 2014; Levesque, 2011; Mathiasen, 2011). Eksempelvis skriver Hovgaard: *"I litteraturen går det igen, at den umiddelbare feedback, som den studerende får efter at have svaret på et konkret spørgsmål, stimulerer den studerendes læreproces positivt i forhold til det aktuelle faglige indhold."* (Hovgaard, 2011, s. 40).
Det lader til, at det spiller en afgørende rolle for de studerendes engagement, at de modtager feedback lige umiddelbart efter deres besvarelse. Dette er i tråd med princippet om *Prompte feedback,* der ifølge Graham Gibbs har afgørende betydning for de studerendes læringsudbytte. Han påpeger, at megen feedback på videregående uddannelser først kommer længe efter, at den studerende er beskæftiget med emnet, for eksempel feedback på skriftlige opgaver, der ofte gives flere uger efter aflevering. Gibbs argumenterer for, at feedback skal gives umiddelbart efter, at de studerende har arbejdet med det faglige stof, mens det stadig opleves som relevant for dem. Den skal gives prompte (G. Gibbs & Simpson, 2004, s. 18; Graham Gibbs, 1999, s. 46).

Princippet om prompte feedback fremhæves også i megen litteratur om *student response system* (SRS), som har mange fællestræk med denne øvelse. SRS er kendetegnet ved, at underviseren stiller et lukket spørgsmål, der enten er et multiple choice-spørgsmål eller et spørgsmål, som de studerende kan besvare med ja eller nej. Med SRS afgiver de studerende deres svar via clickers (små fjernbetjeninger) eller via deres telefoner eller computere, hvorefter underviseren giver det rigtige svar eller følger op på anden vis (Herrmann & Bager-Elsborg, 2014, s. 110). I øvelsen her afgiver de studerende svar på papir, men øvelsen afspejler de samme didaktiske intentioner som SRS og har samme typer fordele: Alle studerende bliver aktiveret. Alle får mulighed for at afprøve deres færdigheder i at anvende det faglige stof, og alle får umiddelbar feedback på deres besvarelse. Flere studier af SRS-aktiviteter viser, at de typisk øger de studerendes motivation (Hovgaard, 2011, s. 40; Mathiasen, 2011, s. 286), hvilket stemmer overens med det, jeg kunne iagttage i observationen af undervisningen. Jeg oplevede, at de studerende virkede fokuserede og engagerede i øvelsen, selvom undervisningen havde været i gang i mere end fire timer. Stemningen disse eftermiddage var mere koncentreret og engageret

end den sidste time på de andre kursusgange, hvor de studerende oftest virkede mere trætte. Jeg har blandt andet skrevet: *"Der er fokuseret stemning: koncentrerede samtaler under quizzen, og alle ser ud til at være i gang. Når de får resultatet, er der begejstrede kommentarer."* (Hus C. #4. Feltnoter).

Fra et sociokulturelt perspektiv er øvelsen hensigtsmæssig, fordi den skaber interaktion mellem deltagerne på kurset, og den indebærer kognitive aktiviteter der indebærer problemløsning. Ligeledes vil man i et sociokulturelt perspektiv mene, at det er hensigtsmæssigt at indlægge feedbackelementer i undervisningen, idet feedback er afgørende for de studerendes læring. Dog ville man argumentere for, at feedback-delen på flere måder ikke fungerer optimalt i denne øvelse, blandt andet fordi den ikke sætter ramme for de studerendes forståelse eller bearbejdelse af feedbacken (Dysthe, 2013; Sadler, 2010), og fordi de ikke skal bruge feedbacken til noget fremadrettet (Boud, 2000). Det er velkendt, at megen feedback ikke skaber det ønskede læringsudbytte, og nogle af de mest udbredte grunde er, at de studerende ikke bearbejder feedbacken, anvender den eller ikke tillægger den betydning (Hattie & Timperley, 2007; Rienecker & Bruun, 2015). Den manglende anvendelse betyder også, at hverken underviser eller studerende kan vide, hvilken læringsmæssig betydning, feedbacken har haft. Som Boud skriver *"unless students are able to use the feedback to produce improved work, through, for example, re- doing the same assignment, neither they, nor those giving the feedback, will know that it has been effective."* (Boud, 2000, s.158).

Min empiri fortæller ikke noget om, hvilken betydning feedbackdelen havde for de studerendes færdigheder i at analysere argumenter. Den belyser heller ikke, om de bearbejdede feedbacken, selvom der ikke var nogen didaktisk rammesætning for det.
Det fremgik dog tydeligt, at de studerende syntes, at feedbacken var værdifuld, og at den havde afgørende betydning for deres aktive deltagelse. Det var også tydeligt, at de syntes, at det var relevant at anvende det faglige stof, og at de generelt fandt øvelsen interessant og engagerende. Dermed var der høj grad af overensstemmelse mellem deres oplevelse og deltagelsesform og underviserens didaktiske intention med øvelsen.

I analysen af øvelsen med tekstproduktion har jeg argumenteret for, at der var en brudflade knyttet til de studerendes forberedelsespraksis. Underviseren, der varetog quizaktiviteten, havde ikke en målsætning om at påvirke de studerendes læsepraksis. Han gav derimod udtryk for at han ønskede at undervisningen skulle opleves relevant og motiverende for de studerende uanset forberedelsesgrad. Empirien peger på, at dette lykkedes ham, idet der ikke kan aflæses nogen sammenhæng mellem de studerendes motivation og deres forberedelsesform.

9.3 Opsamling

De to øvelser, jeg har behandlet i dette kapitel, var begge to kendetegnet ved en stor grad af sammenhæng mellem de studerendes deltagelsesform og undervisernes didaktiske intentioner.
De studerende oplevede begge øvelser som engagerende og udbytterige, og de udtalte sig positivt om både undervisningen og underviserne. De studerendes deltagelse var i vid udstrækning aktiv og fokuseret og i overensstemmelse med underviserens intentioner. Aktiviteterne skabte en variation i forhold til andre typer undervisning, hvilket bidrog til de studerendes positive oplevelse, men særligt det anvendelsesorienterede aspekt i begge aktiviteter betød, at de studerende oplevede dem som relevante. Det virkede desuden befordrende for de studerendes motivation og aktive deltagelse, at deres læring blev synliggjort via forskellige typer af besvarelser, og at der efterfølgende blev givet feedback på deres besvarelser.
Analysen af de to læringsaktiviteter understøtter dermed argumenter beskrevet i de to foregående kapitler: Faktorerne relevans, relation, variation, synlighed og respons lader til at være af central betydning for de studerende engagement og deltagelse i læringsrummet.

Analysen har samtidigt peget på enkelte brudflader mellem didaktisk intention og de studerendes deltagelse. Særligt på kursusgangen med øvelsen med tekstproduktion var der klare brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes forberedelsespraksis. Underviseren på denne kursusgang havde en klar ambition om, at øvelsen skulle forudsætte de studerendes forberedelse, og at kursusgangen skulle styrke de studerendes motivation for at forberede sig fremadrettet. Det fremgik dog tydeligt, at de studerendes reelle forberedelsesgrad var lavere end underviserens didaktiske intention for samme. Mange studerende formåede at deltage i øvelsen trods lav forberedelsesgrad. Der er ikke noget, der indikerer at de studerende havde forberedt sig anderledes til kursusgangen med quizaktivitet, men eftersom underviseren ikke havde nogen særlig eksplicit målsætning på dette område, kan det ikke på samme måde italesættes som en brudflade. Jeg vil uddybe brudflader knyttet til forberedelse i næste kapitel.

Analysen af disse to aktiviteter har tydeliggjort, at den organisatoriske dimension af konteksten for kurset har betydning på flere måder.
Dels er tidsrammen afgørende for graden af og kvaliteten ved dialogen i undervisningen. Underviserne havde valgt at sammenlægge undervisningsgangene på dette kursus, så de hver gang havde flere timer til rådighed. Med flere timer sammen øgedes dialogen, underviseren fik bedre fornemmelse for hvad de studerende lærte og fik bedre mulighed for at indlægge synlig læring og feedback aktiviteter. På den måde var den tidsmæssige organisering af kurset med til at styrke overensstemmelsen mellem de studerendes deltagelsesformer og underviserens didaktiske intentioner om at skabe dialoger og hands-on erfaringer.

Samtidig satte det store antal studerende på hvert hold og organiseringen med skiftende undervisere begrænsninger for, hvor meget underviserne kunne og ville involvere sig i de enkelte studerende. Det gav også ringe vilkår for udviklingen af relationer mellem undervisere og studerende og for undervisernes indflydelse på de studerendes forberedelsespraksis og deltagelseskultur. Det illustrerer, at den organisatoriske dimension af kontekst også kan virke begrænsende for underviseres ønske om at påvirke de studerendes deltagelsesformer, normer og holdninger til uddannelsen.

10. De studerendes forberedelse

I dette kapitel vil jeg undersøge brudflader og overensstemmelser mellem didaktiske intentioner for studenterforberedelse og de studerendes reelle forberedelsespraksis. Dette tema er en af de mest markante brudflader i afhandlingen, og da det samtidig er kendetegnet ved en høj grad af kompleksitet, er dette kapitel længere end de øvrige analysekapitler.

Det er et centralt aspekt af alle danske universitetsuddannelser, at en stor del af den tid, de studerende forventes at bruge på studiet, skal foregå i tiden før, mellem og efter rammesatte sessioner, hvor de er sammen med underviserne. Dette er gældende, uanset om disse sessioner har form af kursusgange, vejledningsmøder eller andet.

I modsætning til de læringsaktiviteter, jeg hidtil har behandlet, foregår de studerendes forberedelse i læringsrum, der ikke er fysisk forankret i undervisningslokalet. Det betyder, at jeg ikke har haft nogen direkte observationer af denne læringsaktivitet, da al min observation er foretaget i eller lige omkring de lokaler, undervisningen er foregået i. Jeg har kun kunnet observere forberedelsen indirekte gennem situationer i undervisningen, hvor forberedelsen er blevet omtalt eller anvendt. Min viden om de studerendes forberedelse er derfor primært produceret gennem interviews om emnet. Af samme årsag har jeg struktureret kapitlet med udgangspunkt i *deltagernes* positioner.

I de første afsnit vil jeg behandle studenterforberedelse fra henholdsvis underviserne og fra de studerendes perspektiv.

I afsnit 10.1 vil jeg fremlægge og diskutere undervisernes intentioner og handlinger knyttet til forberedelse. Jeg vil først beskrive, hvilken forberedelse, der var lagt op til på metodekurset. Dernæst vil jeg redegøre for undervisernes erfaringer fra den første gang de afholdt kurset og fra deres øvrige undervisningspraksis, og diskutere hvordan disse erfaringer påvirkede undervisernes intentioner og handlinger knyttet til forberedelse. Jeg vil desuden diskutere, hvordan de organisatoriske rammer sætter modsatrettede krav til undervisernes arbejde. Endelig vil jeg beskrive, hvordan underviserne kommunikerede deres forventninger til de studerende forud for kursusstart.

I afsnit 10.2 vil jeg behandle de studerendes perspektiv på forberedelse. Dels vil jeg beskrive, hvordan de havde forstået undervisernes forventninger til deres forberedelse og hvilke holdninger, de havde til disse forventninger. Så vil jeg beskrive deres reelle forberedelse, som de selv italesætter den, og her vil jeg tydeliggøre, at der er markante brudflader mellem deres deltagelse i forberedelsesaktiviteter og undervisernes intentioner for samme. Jeg vil desuden argumentere for, at denne brudflade repræsenterer en generel problematik på videregående uddannelser. Det er veldokumenteret i både dansk og international forskning, at der ofte er uoverensstemmelse mellem den mængde af forberedelse, som en uddannelse officielt lægger op til, og den mængde forberedelse de studerende reelt laver. Jeg vil herefter analysere de forskellige typer af begrundelser, de studerende giver for deres forberedelse, og diskutere, hvordan deres normer og erfaringer influerer deres forberedelsespraksis samt sammenholde dette med undervisernes perspektiv. Jeg vil undervejs diskutere, hvordan principperne relevans, variation, synlighed og respons har betydning for de studerendes forberedelsespraksis.

I afsnit 10.3 vil jeg fremhæve og diskutere det empiriske materiale, der peger på, hvordan studerendes forberedelsespraksis kan ændre sig over tid hen over semestre og også indenfor tidsrammen for et enkelt kursusforløb. Jeg vil påpege, hvordan studerendes forberedelse bliver påvirket af deres erfaringer i undervisningen, og at undervisere utilsigtet kan komme til at bidrage til, at de studerende forbereder sig mindre end underviserne ønsker.

Afslutningsvis vil jeg i afsnit 10.4 reflektere over min egen forforståelses betydning for min empiriproduktion, og hvordan jeg utilsigtet kom til at favorisere bestemte vinkler på bekostning af andre. I forlængelse af det vil jeg påvise, hvordan jeg ser nogle af de samme forforståelser i underviserens udsagn og i forskning på området. Jeg vil desuden argumentere for, at forskningsfeltet om studenterforberedelse har en problematisk favorisering af de kvantitative aspekter af forberedelse, og at der mangler kvalitativt funderet viden på området.

10.1 Undervisernes didaktiske intentioner tilknyttet forberedelse

10.1.1 Pensum og forberedelse til metodekurset

I forhold til forberedelse var metodekurset tilrettelagt som mange andre universitetskurser. Der blev lagt op til, at de studerende skulle forberede sig forud for et antal rammesatte undervisningsgange, hvor studerende og undervisere var sammen i et undervisningslokale. Forberedelsen bestod primært af tekstlæsning.

Som nævnt var kurset bygget op ad fire undervisningsdage af hver seks timers varighed samt en postersession. Denne struktur var anderledes end semesterets andre kurser med samme ECTS-belægning, idet disse var organiseret med 10-11 undervisningsgange af hver to timers varighed. Det samlede pensum på hver af semesterets kurser havde cirka samme omfang, men der var et større antal sider til hver kursusgang på metodekurset, da der var færre undervisningsdage. Til hver af kursets fire kursusgange var der 100-140 normalsiders pensum, hvilket var 2-3 gange mere end den typiske forberedelsesmængde pr. kursusgang på andre kurser. Reelt var der 100-200 siders litteratur der skulle læses til hver kursusgang, da nogle af kursets bøger var trykt i et lille format.

Forberedelsen bestod primært af tekster, der skulle læses; dels et kompendium og to bøger, de studerende skulle anskaffe sig, og dels tekster, der lå online på kursets digitale platform. Der var tekster på dansk og engelsk og en enkelt på norsk. Med enkelte undtagelser omhandlede teksterne forskellige emner knyttet til humanistiske metoder. Udover det skrevne pensum var der forberedelse i form af videoer med underviseroplæg, som de studerende forventedes at se før undervisningen. Som skrevet i kapitel 6 var der en video, hvor kursets undervisere introducerede det samlede kursus. Der var desuden en video til hver af de to første kursusgange, hvor underviseren introducerede emnet og fortalte om dele af det materiale, der skulle læses til den pågældende undervisningsgang. Videoerne varede hver 15-20 minutter. Til fjerde kursusgang var der udarbejdet en skriftlig læsevejledning. Til anden undervisningsgang skulle der laves en transskriptionsøvelse.

10.1.2 Undervisernes erfaringer med de studerendes forberedelse

"Det er jo helt generelt, at vores erfaring er, at det er meget tit, at de ikke har forberedt sig."

Metodekurset var ret nyetableret, da jeg indledte samarbejdet med underviserne, idet det kun havde været afholdt én gang tidligere. Som nævnt i kapitel 6 oplevede underviserne især to udfordringer, da kurset blev afholdt første gang. Dels var der ret få fremmødte, og dels var de fremmødte ret dårligt forberedt.
Underviserne oplevede at, at de studerende på dette kursus generelt forberedte sig mindre, end der blev lagt op til fra undervisernes side, og at dette afspejlede et generelt problem blandt universitetsstuderende. Som en udtalte: *"Det er jo helt generelt, at vores erfaring er, at det er meget tit, at de ikke har forberedt sig."* (John #1). Den første gang kurset blev afholdt, var der altså en klar diskrepans mellem undervisernes ambitioner og ønsker for de studerendes forberedelse og de studerendes reelle forberedelse. Alle underviserne gav udtryk for, at de ville ønske, at de studerende forberedte sig bedre, og at de oplevede, at det var en udfordring, der var svær at håndtere.

10.1.3 Forskellige tilgange til de studerendes forberedelse

Trods undervisernes enighed om, at de studerendes mangelfulde forberedelse var problematisk, forholdt de sig ret forskelligt til læsning som studieaktivitet. De havde forskellige syn på, hvad der var væsentligt ift. læsning, og de havde også forskellig praksis, når det kom til italesættelse og anvendelse af de studerendes forberedelse i undervisningen.

Overordnet set tegnede der sig et billede af to overordnede tilgange til forberedelse. Underviserne med den ene tilgang tillagde læsning meget stor betydning og bestræbte sig på at påvirke de studerende i retning mod at læse mere og bedre. Underviserne med den anden tilgang mente også, at de studerendes forberedelse var mangelfuld, men de valgte at tage udgangspunkt i, at mange ikke havde forberedt sig, og de gjorde færre eksplicitte tiltag for at påvirke de studerendes læsepraksis. I det følgende vil jeg beskrive og eksemplificere de to tilgange.

Tilgang 1: De studerende skal: *"lære at læse på et universitet."*

Nogle undervisere omtalte flere gange de studerendes forberedelse i vores indledende interviews. Det fremgik tydeligt, at det var et emne, de havde tænkt meget over i forbindelse med planlægningen af kurset, og de udtrykte ved gentagne lejligheder, at de anså omfanget af de studerendes forberedelse som ret problematisk.

Disse undervisere fremhævede, at flere aspekter ved læsningen var betydningsfulde. Dels betonede de det faglige udbytte som læsningen skulle give. De fremhævede desuden, at de studerendes forberedelse er en forudsætning for, at selve undervisningen kan få en høj kvalitet: *"Universitetet er et fællesskab mellem undervisere og studerende, og jeg kan ikke undervise kvalificeret, hvis de ikke har forberedt sig."* (Flemming #1). De udtrykte, at når de studerende forberedte sig, havde de et andet udgangspunkt for at deltage i undervisningen, end hvis de ikke havde forberedt sig. Det muliggjorde, at undervisningen kunne foregå på et højere fagligt niveau, hvilket ville give de studerende et større fagligt udbytte.

Underviserne udtrykte, at undervisning bør være et samspil mellem undervisere og studerende, og at de studerendes forberedelse er en central del af dette fælles samarbejde. De fortalte samtidig, at deres erfaring var, at mange af de studerende ikke delte denne forståelse af undervisningen, og de tolkede de studerendes manglende læsning som et tegn på, at de studerende ikke følte medansvar for undervisningen. De udtrykte desuden et klart ønske om at ændre de studerendes opfattelse af deres egen studenterrolle ift. undervisning og uddannelsen. De ønskede, at de studerende skulle forstå, at deres egen indsats var central for deres udbytte, og at de studerende skulle tage ansvar for at forberede sig i overensstemmelse med de forventninger, der var lagt op til fra undervisernes side.

De udtrykte, at de studerende skulle *"lære at læse på et universitet"* (Jens #1). De betonede, at de studerende skulle lære, at der er stor forskel mellem at være studerende på universitetet og gymnasiet i og med, at man som universitetsstuderende selv har ansvaret for større dele af studieaktiviteterne, end når man er gymnasieelev: *"De skal lære, at det er*

noget fundamentalt anderledes end de kommer fra. Der forventes en indsats." (Flemming #1). Underviserne fremhævede på forskellig vis, at de studerende skulle opleve at blive en del af et akademisk fællesskab, hvor de følte ejerskab og så deres egen indsats som afgørende for læring og undervisning.

Disse undervisere udtrykte desuden, at målet med læsning ikke kun er knyttet til de studerendes tilegnelse af kursets faglige indhold og deltagelse i undervisningen. Selve det at lære at læse akademiske tekster var afgørende for de studerendes videre studier. Evnen til at læse akademiske tekster bidrager til, at de studerende kan udvikle sig som akademikere og blive del af et fagligt felt: *"Selve den proces, det er at afkode teksten, er noget af det, du skal lære her. Det er mere end hvad der står i teksten, det er selve afkodningen, du kommer til at trække på senere."* (Jens #1).

Undervisere med tilgang 1 mente altså, at tekstlæsningen havde høj betydning og tjente flere formål. Dels skulle de studerende erhverve sig viden om undervisningens indhold ved at læse teksterne og deltage kvalificeret i undervisningen. Dette kan ses som et vidensmål knyttet til indholdet på de enkelte kursusgange. Derudover mente de også, at tekstlæsningen havde til formål at træne og udvikle de studerendes læsefærdigheder, som de fremhævede som en særlig vigtig færdighed på akademiske uddannelser. I forlængelse heraf så de den studerendes læsning som en vigtig faktor for, at den studerende kunne klare sig i deres videre uddannelser og blive del af det akademiske fællesskab.

De fortalte desuden, at undervisergruppen tilknyttet metodekurset havde lavet en intern aftale, der skulle understøtte de studerendes motivation for at læse. De havde aftalt, at undervisningen på kurset skulle ligge på et niveau, der forudsatte, at de studerende havde forberedt sig, og at de medtænkte dette i planlægningen af de specifikke læringsaktiviteter, de var ansvarlige for: *"…vi skulle forudsætte i vores undervisning, at de studerende havde læst."* (Jens #1).
Den ene underviser fortalte, at de i undervisergruppen i praksis havde håndteret dette forskelligt, fordi det skulle *"… passe til ens temperament."* (Jens #1)

Tilgang 2: *"Mine valg er, at jeg delvist gennemgår tingene."*
I modsætning til underviserne beskrevet ovenfor valgte nogle af de andre undervisere at forsøge at tilgodese både de velforberedte og de uforberedte i undervisningen. Den ene beskrev, at han syntes, at man ideelt set skulle tilrettelægge undervisningen *"… så der er noget at hente på begge niveauer, så dem, der ikke har forberedt sig kan få noget ud af det, og der også vil være noget som man får mest ud af, hvis man har forberedt sig."* (Per # 1). Denne underviser sagde med egne ord, at hans indstilling var *"lidt kynisk"* idet han havde: *"… en forventning om at rigtig mange studerende ikke vil have forberedt sig specielt grundigt. At man skal være heldig, hvis halvdelen har læst halvdelen."* (Per #1). Han pegede altså på, at de studerendes studievaner, de kulturelle dimensioner af konteksten, påvirkede hans konkrete didaktiske valg. Baseret

på hans erfaringer med de studerendes studiekultur, havde han lave forventninger til de studerendes forberedelse.

Han fortalte desuden, at organisatoriske rammer som holdstørrelsen samt tidsrammen for konfrontationstid og egen forberedelse havde betydning for, hvordan han tilrettelagde og udførte sin undervisning.

"… jeg har en vis sympati for et strengere synspunkt, der siger, at det dur ikke, både fordi vi har en disciplinær opgave, og fordi vi sænker niveauet til et sted, det ikke hører hjemme. At vi bør sætte et fagligt niveau, der forudsætter, at man har forberedt sig... Jeg har alligevel vurderet, at givet de vilkår vi arbejder under, kan det bedre betale sig at prøve at finde et niveau som tillader folk, der ikke har forberedt sig, at deltage og få noget ud af det" (Per #1).

Jeg mener, at dette er et klart eksempel på, hvordan kontekstuelle vilkår kan påvirke underviseres valg i retninger, som de ikke selv ser som optimale. Underviserens udsagn viser, at kulturelle og organisatoriske dimensioner af konteksten havde afgørende betydning for hans håndtering af det didaktiske problem med manglende forberedelse. Hans egen beskrivelse af en *"lidt kynisk indstilling"* kan ses som et pragmatisk valg med henblik på at få undervisningen til at fungere under de vilkår, betingelser og begrænsninger, der er til stede i hans undervisningspraksis.

En anden underviser beskrev ligeledes, at hun oplevede en modsætning mellem det ideelle, hvor de studerende mødte op velforberedte og motiverede for at lære, og så hendes erfaring med at deres forberedelse var *"meget blandet"*. Hun beskrev problemet som et dilemma, hvor der altid ville være nogle studerende, der ikke fik nok ud af undervisningen: dilemmaet mellem at lave undervisning, der forudsætter, at de studerende er forberedte, og at lave undervisning, der tager hensyn til, at de ikke har forberedt sig:

"… så hvis du har siddet og læst, og du får det at vide en gang til, så er det kedeligt, men hvis ikke du har læst, og vi så kører videre ud fra at du har læst, og der sidder tre ud af halvtreds der har læst, så bliver det også mærkeligt. Så jeg synes, at det er smaddersvært, hvor man skal lægge sig." (Sine #2).

Det dilemma som underviseren her beskriver, italesættes i international litteratur om forberedelse som "vicious circle", - en ond cirkel, hvor undervisere oplever, at nogle studerende ikke er forberedte. For at kunne gennemføre undervisningen gennemgår underviseren det læste materiale, hvilket kan resultere i, at færre studerende prioriterer at forberede sig fremover (B. Brost & Bradley, s. 107, 2006; Starcher & Proffitt, 2011, s. 398). Ifølge Brost og Bradley er fænomenet ganske udbredt, og de påpeger, at dynamikkerne knyttet til vicious circle er komplekse, og at det kan være svært at finde en god måde at håndtere problematikken på (Brost & Bradley, 2006).

Underviseren gav også udtryk for, at hun oplevede, at det var svært at finde en god måde at håndtere problemstillingen. Til spørgsmålet om, hvad hun tænkte om de studerendes forberedelse, var hendes første umiddelbare reaktion:

"Det prøver jeg helst ikke at tænke på (latter). Jeg synes det er en smaddersvær balancegang, og jeg synes ikke, vi får leveret nogen opskrift her på stedet, på hvad man forventer af os… Så når jeg siger, at jeg prøver på ikke at gøre mig nogle forestillinger, så er det nok fordi, at hvis jeg lukker øjnene, er det nemmere at træffe nogle valg. Og mine valg er, at jeg delvist gennemgår tingene, og det er der nogen, der synes er for banalt." (Sine #1).

Hendes udsagn om, at underviserne ikke får *leveret nogen opskrift,* kan ses som et udtryk for, at hun ikke oplevede, at hendes arbejdsgiver, universitetet, havde markeret holdninger eller givet retningslinjer for, hvordan underviserne skulle håndtere problematikken. Hun stod derfor alene med udfordringen.
Hun kunne godt se, at hendes valg om delvist at gennemgå de forberedende tekster kunne virke demotiverende for de velforberedte studerende, men hun vurderede, at med den forberedelsesgrad, de studerende mødte frem med, var en delvis tekstgennemgang en pragmatisk løsning, der fik undervisningen til at fungere.
Denne underviser understregede desuden, at diskussionen om forberedelse nemt bliver forsimplet, og at der mange komplekse aspekter, man bør medtænke, eksempelvis at læsning ikke er lig med tilegnelse. Hun pegede på, at for at lære et fagligt stof er det ofte ikke nok at læse, men også væsentligt at få det forklaret, perspektiveret og desuden at arbejde med det selv. Derfor er problemet ikke løst ved en beslutning, om hvorvidt man skal, eller ikke skal, gennemgå stoffet.

Hun anførte desuden, at diskussionen om krav til forberedelse skulle ses i sammenhæng med, at studerende i dag står over for mange krav både på og udenfor uddannelsen. Hun udtrykte, at det var en svær balance mellem at sætte højere krav til de studerende, men samtidig undgå, at kravene blev så store, at de studerende *"knækkede"*.

En tredje underviser, der også underviste med hensyntagen til de studerende, der ikke havde læst, begrundede sine didaktiske valg med, at dette kursus var placeret på andet semester, og at det var vigtigt at *"få alle med"* i starten af uddannelsen. Han tilføjede, at når det gjaldt studerende, der var længere fremme på deres uddannelse, burde man i højere grad forudsætte, at de havde forberedt sig. Desuden mente han, at de studerendes manglende forberedelse kunne skyldes, at metodekurset var nyetableret, og at de studerende derfor kunne have en uklar forståelse af kursets relevans og betydning (John #1).

10.1.4 Brudflader i undervisernes vilkår

"Jeg har ikke nogen sanktionsmuligheder overfor det, fordi min institution tør ikke være autoritet."

Underviserne oplevede altså en brudflade mellem deres didaktiske forventninger til forberedelse og de studerendes reelle forberedelsespraksis, og de gav udtryk for, at det var en pædagogisk udfordring, der var meget svær at håndtere i praksis. På flere måder oplevede de, at de stod i en modsætningsfyldt situation med modstridende hensyn og incitamenter, og at dette skabte flere svære dilemmaer for dem.

I forhold til den konkrete varetagelse af undervisningen var dilemmaet, hvorvidt de skulle levere undervisning, der forudsatte forberedelse eller ej: Hvis de tog hensyn til, at mange var mangelfuldt forberedt, ville niveauet blive for lavt, og det ville virke demotiverende for dem, der havde forberedt sig. Hvis de derimod planlagde med udgangspunkt i at de studerende var velforberedte, risikerede de ikke at kunne gennemføre undervisningen eller at de måtte gennemføre på en måde, hvor kun nogle kunne deltage.

Underviserne oplevede, at dilemmaet blev vanskeliggjort af de organisatoriske rammer. Dels var det svært at etablere relationer til de studerende og bidrage til udviklingen af deres forberedelseskultur, når der var så mange studerende på hvert hold, og de kun havde hvert hold én gang. Dels var der ikke klare retningslinjer fra universitetet eller ledelsen. Flere af underviserne gav udtryk for, at de mente, at ledelsen burde give klarere retningslinjer i forhold til problematikken. Som nævnt udtrykte en, at underviserne ikke fik nogen *opskrift* og en anden underviser efterspurgte sanktionsmuligheder: *"Jeg har ikke nogen sanktionsmuligheder overfor det, fordi min institution tør ikke være autoritet. Af forskellige årsager tør vi ikke sige, kære venner, det var ikke godt nok, gør det lige engang til."* (Flemming #1).

Flere pegede desuden på, at udfordringen var en del af en større organisatorisk problematik, fordi de som undervisere havde et vist medansvar for at flest mulige studerende bestod, idet uddannelsens økonomi er bygget op omkring STÅ[32]. Dette krav står i modsætning til kravet om høj kvalitet i undervisningen, idet krav om højere forberedelsesgrad, større indsats og højere fagligt niveau i sidste ende vil kunne resultere i højere frafald. En underviser formulerede det således: *"… hvis man tager de ting vi siger alvorligt, ECTS-vægten og niveauet, så er der faktisk nogle af de studerende, i hvert fald med den arbejdsindsats de giver i dag… de leverer ikke et fuldtidsstudie. De vil ikke kunne følge med."* (John #1). Han tilføjede, at problematikken forstærkedes af, at man i de senere år har optaget et stadigt større antal studerende på universiteterne, og der dermed starter studerende, som *"… ikke burde være her"*, forstået på den måde, at de enten ikke kan eller ikke vil yde den indsats, som et universitetsstudie af høj kvalitet kræver.

[32] Universitetsuddannelsernes økonomiske fundament er baseret på studenterårsværk (STÅ). Hver STÅ er lig med en studerendes beståede eksamensaktivitet svarende til et års normeret studietid (60 ECTS), og hver STÅ udløser et fastsat økonomisk beløb til universitetet.

Når de studerende forberedte sig mindre, end der blev lagt op til, oplevede underviserne altså at stå i en situation med modsatrettede krav. På den ene side lå der et uudtalt krav om at få flest muligt studerende til at gennemføre studiet. På den anden side lå der krav om at levere undervisning af højeste kvalitet, men det kunne kun lykkes, hvis de studerende leverede en arbejdsindsats, der afspejlede et fuldtidsstudie.

10.1.5 Undervisernes kommunikation om forberedelse forud for kurset

"Kurset kræver meget og dedikeret forberedelse."

I forbindelse med planlægningen af kurset, der skulle afvikles i 2014, havde underviserne drøftet både fremmøde og studenterforberedelse, og de havde iværksat forskellige tiltag i ønsket om at imødegå disse udfordringer på det kommende kursus. En del af disse tiltag skete ud fra et ønske om klart at formidle deres forventninger til forberedelse til de studerende. Både i kursusbeskrivelsen og i introduktionsvideoen ekspliciterede de, hvad de forventede, at de studerende skulle læse. Kursusbeskrivelsen lå på universitetets online kursusportal, hvor kursusbeskrivelser for alle universitetets kurser var tilgængelige for de studerende. I kursusbeskrivelsen var også beskrivelser af de enkelte kursusgange, information om litteratur samt praktiske information om tidspunkt, lokale og undervisere, og der stod blandt andet:
"Kurset kræver meget og dedikeret forberedelse. Det skyldes, at undervisningsformen baserer sig på de studerendes aktive deltagelse. Undervisningsformen vil som nævnt være 'hands-on' og involvere øvelser, som kræver, at deltagerne har forberedt sig grundigt. I modsat fald kan øvelserne og undervisningen ikke gennemføres. Sagt med andre ord: man skal møde velforberedt op til undervisningen, ellers giver det ingen mening." (Roskilde Universitet, 2014).

Der stod desuden, at de studerende skulle påregne ca. 16 timers forberedelse per kursusgang. Kursets timeforbrug blev deklareret på baggrund af ECTS-point, så det fremgik tydeligt, hvor lang tid, de studerende kunne forvente, at de forskellige kursuselementer vil tage. Samme beskrivelse for forberedelse lå også på Moodle. Her var der seks sektioner, der beskrev hhv. introduktion og formål med kurset, hver af de fire kursusgange samt den afsluttende postersession. I hver sektion var der tydelige overskrifter, og i de enkelte kursusganges sektioner stod skrevet hvilken forberedelse underviserne forventede af de studerende.

Udover den skriftlige information valgte underviserne også at afholde mundtlige introduktioner om kurset for de studerende i forbindelse med semesterstart. Disse introduktioner blev afholdt således, at hvert hus havde besøg af en underviser fra kurset, som afholdt et mundtligt oplæg af 15-20 minutters varighed. Oplægget omhandlede formål og indhold for kurset samt information om undervisningsformatet og forventninger til de studerendes forberedelse.

Undervisernes intention med disse tiltag var at tydeliggøre kursets formål og relevans for de studerende samt eksplicitere forventninger til deres forberedelse. Målet var, at det skulle øge antallet af fremmødte studerende, og at de fremmødte var bedre forberedt end året forinden.

Undervisernes tiltag for at tydeliggøre formål, relevans og forventning om forberedelse afspejler didaktiske anbefalinger i universitetspædagogiske lærebøger og artikler. Her fremhæves det, at eksplicitering af formål og forventninger er centralt i arbejdet med at skabe gode rammer for de studerendes læring (Jørgensen, 2013; Rienecker, Von Müllen, Jørgensen, & Ingerslev, 2013; Ulriksen, 2009, 2014; Von Müllen, 2011). Det påpeges desuden, at førsteårsstuderende i særlig grad kan have svært ved at gennemskue universitetets krav og forventninger, og netop derfor er det formålstjenligt, at de bliver hjulpet til at gennemskue og få overblik over studiets aktiviteter, herunder den forventede forberedelse (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Holmegaard et al., 2014; Kift et al., 2010; Tinto, 2006).

Opsamlende kan man sige følgende om undervisernes didaktiske intentioner tilknyttet forberedelse: Kursets forberedelse bestod primært af tekstlæsning, og sideantal var udregnet på baggrund af ECTS-point. Eftersom dette kursus havde færre kursusgange end andre kurser samme semester, var der flere sider, der skulle læses til hver gang. Til nogle af kursusgangene var læsningen suppleret af videoer med underviseroplæg, og til én kursusgang var der en praktisk øvelse. Underviserne havde året før erfaret, at de studerende forberedte sig mindre, end der blev lagt op til fra undervisernes side, og de udtrykte, at dette afspejlede en udbredt tendens. De valgte derfor at foretage flere tiltag for, at de studerende forud for kurset skulle forstå forventningerne til forberedelse. De kommunikerede således deres didaktiske intention både skriftligt og mundtligt til de studerende, hvilket er i tråd med gængse universitetspædagogiske anbefalinger.
Flere undervisere fremhævede, at de studerendes forberedelse var af afgørende betydning, dels for de studerendes faglige udbytte af læsning og undervisning, og dels fordi udvikling af læsekompetencer var afgørende for, at de studerende kunne blive del af det akademiske fællesskab. Disse undervisere udtrykte klare ønsker om at påvirke de studerendes forberedelsespraksis, så de studerende følte mere ejerskab og ansvar for at forberede sig.
Andre undervisere forholdt sig mere pragmatisk til de studerendes forberedelse. For at få undervisningen til at fungerere, valgte de at tage udgangspunkt i, at de studerende mødte op med forskellige forberedelsesgrader, selvom de ikke syntes, at dette var en optimal løsning.
Alle underviserne gav udtryk for, at de fandt de studerendes manglende forberedelse problematisk, og at de oplevede det som en svær didaktisk udfordring. Flere påpegede, at udfordringen blev yderligere vanskeliggjort af kursets organisatoriske kontekst, herunder den store holdstørrelse, de få konfrontationstimer samt manglende retningslinjer fra

ledelsen om, hvordan man skulle forholde sig til problematikken. I forlængelse af dette pegede flere på, at de studerendes manglende forberedelse satte dem i en situation med modsatrettede krav. På den ene side var krav om at levere undervisning af højeste kvalitet, hvilket ikke kunne lykkes, hvis de studerende skulle kunne deltage i undervisningen uden forberedelse, og på den anden side uudtalte krav om at få flest muligt studerende til at gennemføre studiet uanset deres forberedelsesgrad.

10.2 De studerendes perspektiv på forberedelse

10.2.1 De studerendes forståelse af forventet forberedelse til kurset

"De har sagt, at man skal regne med 16 timers forberedelse til hvert metodefag."

Underviserne havde altså søgt at formidle forventninger til forberedelse klart og tydeligt til de studerende, og det ses som en klar tendens i interviewmaterialet, at langt de fleste studerende ved kursusstart havde forstået budskaberne om, at forberedelse var centralt for kurset, og at underviserne forventede, at de studerende mødte velforberedte op. *"Der er en hel bog, som skal læses og udover det flere forskellige tekster. De har sagt, at man skal regne med 16 timers forberedelse til hvert metodefag."* (Hus D. #1. Interview 1).

Der var dog ret stor forskel på, hvordan de studerende opfattede kommunikationen, og hvilken betydning, de tillagde den.
Nogle af de studerende gav udtryk for, at de værdsatte den kommunikation, underviserne gav via video og instruktioner på kursets digitale platform: *"… så man ved, hvor meget man kan forvente."* (Hus E. #4. Interview 6). De gav udtryk for, at det virkede motiverende for dem og hjalp dem fagligt. En udtrykte, at det var *"… fedt endelig at blive taget seriøst."* (Hus E. #1. Feltnoter), og andre udtalte, at opsætningen på kursets digitale platform med videoer viste undervisernes engagement.

Der var en høj grad af sammenhæng mellem disse studerendes forberedelsespraksis og undervisernes didaktiske intentioner. Disse studerende oplevede undervisernes kommunikation som motiverende, og de forberedte sig i vid udstrækning på en måde, der afspejlede undervisernes intentioner for kurset.
En del af disse studerende gav udtryk for, at de generelt mødte velforberedte op til undervisning. Kommunikationen forud for kurset skabte dermed ikke en større ændring i deres læsevaner, men det motiverede dem til at fastholde en høj forberedelsesgrad, at undervisernes kommunikation havde været klar og nem at forstå: *"… når man kiggede på Moodle så var man selv skyld i, hvis man ikke følte, at man forstod kursusgangene, fordi det var simpelthen lagt frem på et sølvfad… bl.a. med videoer, så det synes jeg var rigtig fint."* (Hus D. #1. Interview 4). Dette citat stammer fra et interview på den første kursusgang. Der deltog to

studerende i interviewet. De havde begge forstået hvad og hvor meget, der skulle forberedes, og de havde også læst alle teksterne før første kursusgang. De gav udtryk for, at de gik meget op i deres studie, og var bl.a. også med i fagudvalget[33] i deres hus. Da jeg spurgte dem, om de mente, at deres tilgang til forberedelse var repræsentativ ift. studerende generelt, svarede de begge nej.
Disse studerendes tilgang til forberedelse adskilte sig da også fra en stor del af de andre studerende, hvilket jeg vil vise i det følgende.

Der var en vis overvægt af studerende, der udtrykte en kritisk indstilling til mængden af forberedelse. Disse studerende forstod, at underviserne forventede, at de mødte velforberedte op, og at forberedelsen var normeret til 16 timer, men de forholdt sig afvisende eller kritiske til denne forventning. Mange mente ikke, at det var realistisk, at de brugte så lang tid på at forberede en kursusgang, og en del beskrev, at det høje sideantal virkede demotiverende på dem.
Der var altså en brudflade mellem disse studerendes forståelse af, hvad der var rimeligt og realistisk at forvente af studerende og undervisernes forståelse af samme. Tilsyneladende byggede deres forståelse også på andre rationaler end undervisernes.
Undervisernes rationaler om omfang af litteratur byggede på viden om arbejdsbelastning ift. ECTS-point. Ingen studerende nævnte af sig selv ECTS-point. De sammenlignede mængden af forberedelse med hvad der forventedes, at de læste på andre kurser, uagtet at deres andre kurser typisk havde mere end dobbelt så mange kursusgange.
Underviserne så forberedende læsning som en vigtig og meningsfuld aktivitet. De studerende i den sidstnævnte gruppe delte ikke denne opfattelse, og de valgte at forberede sig mindre, end der blev lagt op til.

De studerende, der var kritiske overfor forberedelsesmængden, havde en del forskellige begrundelser for dette ståsted, og jeg vil diskutere de hyppigst fremsatte begrundelser separat. Først vil jeg dog redegøre for de studerendes reelle forberedelse.

10.2.2 De studerendes reelle forberedelse

Der var stor forskel på, hvordan de studerende forberedte sig til kurset, men den overordnede tendens var, at mange forberedte sig mindre, end underviserne lagde op til.
I 71 af mine interviews med studerende fra kurset har vi berørt emnet forberedelse, og i mange af dem har en eller flere studerende udtalt sig eksplicit om, hvor meget de har læst til den pågældende gang. Jeg har 10 gange talt med én eller flere studerende, der sagde, de havde læst alt det, underviserne havde lagt op til. 39 gange udtalte en eller flere studerende,

[33] Fagudvalg er centrale udvalg i husene, der består af frivillige studerende. Fagudvalgets opgave er blandt andet at rammesætte gruppedannelsen i det enkelte hus og indkalde til husmøder.

at de havde læst mindre, og 22 gange har en eller flere fortalt, at de slet ikke havde læst noget.[34]

Tendensen bekræftes også i mine observationer. Jeg har ikke kunnet observere direkte på de studerendes forberedelse derhjemme, men jeg har eksempelvis noteret, når jeg har overhørt de studerende tale med hinanden om deres forberedelse. Dette er typisk foregået lige før undervisningens start, før underviseren er ankommet. For eksempel noterede jeg en samtale mellem en gruppe kvindelige studerende om morgenen før sidste kursusgang. En af de studerende spurgte*: "Har I læst?",* hvortil en af de andre svarede: *"Skulle man det?"* (Hus A. #4. Feltnoter). Andre feltnoter knyttede sig til dialoger undervejs i undervisningen, hvor undervisere talte med de studerende om deres forberedelse. Ved flere lejligheder bad en underviser de studerende markere med håndsoprækning, hvor meget de havde læst, og her var tendensen, at kun få studerende markerede, at de havde læst pensum. Jeg har noteret følgende i mine feltnoter: *"Underviseren spørger, hvor mange der har læst, ret få hænder rejser sig. Jeg når at tælle fem, men der er vist nogle, der er i tvivl, om de skal rejse hænderne, - måske de kun har læst noget?"* (Hus C. #3. Feltnoter). Som mine feltnoter indikerer, kan den enkelte studerende ikke nødvendigvis kategorisere sin forberedelse som at have læst eller ej, da de jo kan have læst dele af pensum. Dette fremgik tydeligt, da den samme underviser stillede det samme spørgsmål til et andet hold. Her spurgte en af de studerende om, hvor meget læsning underviseren mente. Underviseren svarede: *"Bare noget"* hvorefter 2/3 rakte hænderne op (Hus A. #3. Feltnoter). Det er muligt, at denne gruppe studerende var bedre forberedte end det hold, hvor kun fem rakte hånden op, men der er ikke noget i min øvrige empiri, der tyder på det. Det illustrerer, at det i spørgsmål om forberedelse er væsentligt, at formuleringerne ikke lægger sig op af dikotomien forberedt/uforberedt, da de studerendes reelle forberedelsesgrad er mere nuanceret.
Det var dog tydeligt, at mange af de studerende forberedte sig markant mindre end underviserne lagde op til, og at der dermed var en klar brudflade mellem undervisernes didaktiske intentioner for forberedelsesaktiviteter og de studerendes deltagelse i samme.

Denne type brudflade er ikke unik for det kursus, der er genstand for denne undersøgelse. Fænomenet er velkendt på både danske og internationale universiteter, og det er veldokumenteret, at der ofte er uoverensstemmelser mellem den mængde af forberedelse, som en uddannelse officielt lægger op til, at de studerende laver, og den mængde forberedelse, de studerende reelt laver. Dette er gældende både i forholdt antal timer brugt på studiet og i forhold til antal sider, der læses.

[34] For at få et mere klart billede af hvor meget de studerende siger de har læst sig, har jeg kodet de 71 interviews med underkodningerne: - har læst alt, - har læst mindre, - har intet læst. Tallene skal dog tages med forbehold: i mange interviews deltog flere studerende, så i et interview med en gruppe på fem kan der fx. have været en, der slet ikke havde læst, tre der havde læst noget og en der har læst det det hele.

Ifølge Kvalitetsudvalgets analyserapport "Høje Mål" fra 2014 møder op mod 25 % af universitetsstuderende ofte eller meget ofte op uden at have forberedt sig (Uddannelse og Forskningsministeriet, 2014, s. 22 ff). Rapportens empiriske grundlag bygger bl.a. på en spørgeskemaundersøgelse af ca. 43.000 studerende indskrevet på videregående uddannelser i Danmark (ibid s. 11). Rapporten viser blandt andet, at universitetsstuderende oftere møder uforberedte op til undervisning end studerende på andre videregående uddannelser. Analyserapportens tal bygger på studerendes egne udtalelser, og man kan derfor ikke udelukke, at det reelle tal er højere.
Flere danske forskere og læringskonsulenter beskriver, at den studerendes mangelfulde forberedelse er en tilbagevendende pædagogisk udfordring for undervisere på universitetet (L. K. Hansen, 2015; Herrmann et al., 2013; Herrmann & Bager-Elsborg, 2018; Mullen, 2010; Rienecker, Von Müllen, et al., 2013; Thøgersen, 2011).

Fænomenet er også behandlet i international universitetspædagogisk forskning, hvor empiriske undersøgelser viser, at der sjældent er overensstemmelse mellem underviserens oplæg til forberedelse og de studerendes reelle forberedelse, idet en stor del af de studerende forbereder sig mindre, end der lægges op til (Baier et al., 2011; Brost & Bradley, 2006; S. Kane et al., 2014a; Ryan, 2006; Sharma et al., 2013; Starcher & Proffitt, 2011). Starcher og Proffit skriver, at tendensen ikke er begrænset til bestemte fag eller områder, men kan ses på tværs af både naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og humanistiske fag (Starcher & Proffitt, 2011).
I en undersøgelse lavet af Clump, Bauer og Bradley fandt de ud af, at ca. 27 % af bachelorstuderende læste den mængde litteratur, der blev lagt op til. Resten af de studerende læste mindre eller intet (Clump et al., 2004). Noget tyder på, at kandidatstuderende læser mere. Eksempelvis viser en undersøgelse fra 2007 af Clump og Doll, at ca. 54 % af kandidatstuderende i deres undersøgelse læser hele det angivne pensum (Clump & Doll, 2007).
Det er altså en overordnet tendens, at universitetsstuderende ofte forbereder sig markant mindre, end det underviserne lægger op til.

I de følgende afsnit vil jeg fremlægge de studerendes egne begrundelser for måden, de forbereder sig på. Jeg har opdelt de studerendes begrundelser i følgende underliggende kategorier, der behandles i hvert sit delafsnit:

- Forberedelse oplevedes ikke som værende relevant eller nødvendig
- For meget litteratur
- For lidt tid
- Litteraturen var dyr at anskaffe
- Man bør forberede sig

Afslutningsvis vil jeg behandle, hvordan de studerendes forberedelsespraksis ændrede sig over tid.

10.2.3 Forberedelse oplevedes ikke relevant eller nødvendig

"… det er bare svært, når man ikke ved, hvor relevant det er."

En af de tendenser, der går igen i det empiriske materiale, er, at de studerende ikke tillægger forberedelsen den samme betydning, som underviserne gør. Forskellige udsagn peger på, at de ikke opfattede forberedelsen til metodekurset som særligt interessant eller relevant. Dette havde tydeligvis betydning for deres motivation for at forberede sig. En studerende udtrykte det således: *"Jeg sad også og kæmpede mig gennem teksterne i går, men det er bare svært, når man ikke ved, hvor relevant det er, for det er så svært at sidde og læse så meget uden at se et formål."* (Hus D. #1. Interview 3).

For mange studerende var forberedelsens relevans knyttet til forventninger om, hvorvidt forberedelsen skulle bruges i undervisningen eller til eksamen. For dem var relevans ikke knyttet til teksternes potentiale for udvikling af deres faglige viden, og læsning blev tilsyneladende ikke tillagt nogen værdi i sig selv. Relevans var knyttet til brugbarhed og nødvendighed i forhold til at deltage i undervisningen eller at bestå sine eksamener.

Denne tilgang til forberedelse kan forstås ud fra Flemming Olsens begreb *nødvendighedslogik*. Olsen har i sin ph.d. undersøgt danske gymnasieelevers forhold til lektielæsning i gymnasiet set med et sociokulturelt perspektiv. Hans empiriske grundlag udgøres primært af skoledagbøger, klasserumsobservation og fokusgruppeinterview. På baggrund af dette materiale har han undersøgt de studerendes forberedelsespraksis, herunder deres forståelser, prioriteringer og adfærd.
Han skriver, *"… at der formentlig eksisterer en kløft mellem, hvad lærere (og forældre) synes er værdifuldt ved lektier, og hvad elever synes er værdifuldt ved lektier."* (Olsen, 2010, s. 74). Olsens begreb *kløft* har visse fællestræk med min brug af begrebet *brudflade*, der også kan henvise til en afstand mellem forståelser. Begrebet brudflade dækker dog mere end blot afstand, idet det også indbefatter modsætningsforhold og forskellighed. Der er flere paralleller mellem Olsens forskning af gymnasielevers forberedelsespraksis og mit empiriske materiale, og jeg vil derfor diskutere mit materiale ud fra hans begreb nødvendighedslogik.
Olsen påpeger, at gymnasielevernes prioriteringer af lektielæsning ikke determineres af undervisernes krav og forventninger, men derimod er langt mere orienteret efter, om lektielæsningen opleves som nødvendig: *"Hovedpointen er, at "nødvendigheden" af lektiearbejdet havde første prioritet, og "nødvendigheden" bliver styret af forudsigelsen af, hvordan lektiearbejdet skal anvendes i undervisningen og om det ud fra denne forudsigelse er relevant at læse lektier."* (Olsen, 2010, s. 109).
Ifølge Olsen vurderer gymnasieleverne lektielæsningens nødvendighed ud fra fire kriterier: *Opdagelseskriteriet*, *præstationskriteriet*, *socialt kriterium* og *videnskriteriet* (Olsen, 2010, s. 116).

Opdagelseskriteriet knytter sig til, om læreren "opdager", at eleven ikke har forberedt sig. Hvis eleven vurderer, at der er stor chance for at blive opdaget, vil han/hun være mere tilbøjelig til at forberede sig.

Præstationskriteriet knytter sig til elevens forventning om at skulle præstere noget på baggrund af det forberedte. Kriteriet bliver aktuelt, når eleven vurderer, at forberedelsen er nødvendig for en bestemt præstation. En præstation i denne sammenhæng kan være at få underviserens anerkendelse gennem deltagelse i undervisningen, eller det kan være at få en højere karakter.

Det sociale kriterie knytter sig til elevens ansvarsfølelse overfor klassekammerater. Eleven vil være mere tilbøjelig til at forberede sig, hvis han/hun forventer, at forberedelsen vil få betydning for andre, eksempelvis fordi de skal anvende deres forberedelse i et gruppearbejde.

Videnskriteriet knytter sig til elevens ønske om at lære noget. Hvis eleven ønsker at opnå den specifikke viden, der kan opnås gennem forberedelse, vil han/hun være mere tilbøjelig til at prioritere forberedelsen.

Olsens forskning viser, at de studerende orienterer sig ud fra en nødvendighedslogik, og på baggrund af dette prioriterer de deres hjemmearbejde: hvis den studerende forventer, at forberedelsen er nødvendig ud fra et eller flere af disse kriterier, vil han/hun være tilbøjelig til at prioritere at forberede sig. Hvis de *ikke* forventer, at det er "nødvendigt", vil de være tilbøjelige til at lade være med at forberede sig. Disse fire kriterier afspejler altså forskellige sider af gymnasielevernes oplevelse af, hvad der er vigtigt og relevant.

Når man belyser min empiri ud fra begrebet nødvendighedslogik, kan man se, at mange af de studerendes rationaler og begrundelser er orienteret efter logikker, der afspejler Olsens kategorier. I lyset af, at mange af de studerende har gået i gymnasiet umiddelbart før de startede på universitetet, er det forståeligt, hvis deres studiepraksis på universitetet bygger videre på normer og logikker udviklet i gymnasiet.

Der er relativt få udsagn fra studerende, der indikerer, at deres forberedelse er orienteret efter videnskriteriet. De få gange studerende udtaler, at noget forberedelse er relevant, fordi de lærer noget, er i udsagn, hvor de fortæller om deres erfaringer med forberedelsesvideoerne. En del studerende er positive overfor videoerne, og de begrunder det med, at videoen hjælper dem til en større forståelse af det faglige stof. Dette kan ses som en orientering omkring ønsket om at lære fagets indhold, hvilket ifølge Olsen er knyttet til videnskriteriet.
I udsagn knyttet til de skriftlige tekster er der ikke indikatorer på, at de studerende finder teksternes indhold relevant eller interessant i sig selv. Den eneste undtagelse herfra er et

eventyr, der fungerer som kildetekst[35], og altså ikke er en faglig tekst. Det tyder på, at de opfatter de faglige tekster som mindre relevante end underviserne gør.
Denne konklusion skal dog tages med forbehold. De holdninger og begrundelser, der er at finde i interviewmaterialet, er langt overvejende initieret af de studerende selv, og jeg ikke har spurgt specifikt ind til deres oplevelse af teksternes indhold. Derfor kan det ikke konkluderes, at de ikke finder teksterne relevante, men blot at de ikke omtaler relevans overfor mig.

I undersøgelsen af de studerendes indstilling til forberedelse er det væsentligt at medtænke det særegne ved kurset og dets faglige indhold. Jeg vil mene, at kursets og teksternes tværfaglige, metodiske fokus kan have betydning for de studerendes manglende oplevelse af relevans. Det faglige indhold på dette kursus repræsenterer ikke en kernefaglighed på samme måde som indholdet på de øvrige kurser, de møder på deres første år. De andre kurser afspejler afgrænsede fag, som de studerende kender fra gymnasiet, eksempelvis filosofi, historie eller psykologi. Flere studerende nævner sådanne faglige interesser i drøftelserne af andre emner, og man må antage, at studerende, der har valgt at læse på den humanistiske bacheloruddannelse, opfatter et eller flere af sådanne humanistiske fag som interessante og relevante, hvilket flere også giver udtryk for. Kun ganske få studerende udviser dog bred interesse for videnskabelige metoder i sig selv. De fleste gange, hvor studerendes udtalelser har signaleret særlig interesse for det faglige indhold, har været når det omhandlede en specifik metode, som de vidste, de skulle anvende i projektarbejde samme semester.

Jeg vil argumentere for, at de studerendes manglende relevansopfattelse af metodetekster kan skyldes, at de stadig er nye i den akademiske verden. Det kræver et perspektiv på fag som *forskningsfelter,* og ikke blot som faglige *emner*, at forstå, at en generel viden om metoder er relevant for alle fag. Fra et forskerperspektiv er metodisk viden og refleksion centralt i enhver faglighed, og dette er i særligt høj grad tilfældet på RUC, hvor tværfaglighed fremhæves i både forskning og uddannelse. Underviserne, der jo er forskere, fremhæver dette flere gange både i interviews og overfor studerende i undervisningen. Fra et underviserperspektiv er indholdet på metodekurset derfor relevant, uanset hvilke faglige interesser man har.
Det lader dog til, at mange af de studerende, der kun er på deres andet semester, ikke har den samme forståelse for metoders betydning. Ingen af dem nævner tværfaglighed, og kun relativt få udtrykker, at de kan se metoders relevans i mere bred forstand. Mange kan derfor ikke se relevansen af at læse hundredevis af sider om forskningsmetoder. Dette kan forklare brudfladen mellem undervisernes og de studerendes syn på de faglige tekster.

[35] Eventyret fungerede som tekstkilde på en undervisningsgang, hvor de studerende lærte om læsestrategier. Målet var at de studerende lærte at anvende forskellige strategier på tekstkilder, så eventyret blev brugt som eksempeltekst. Der skulle desuden læses flere faglige tekster til pågældende kursusgang.

Som jeg vil vise i kapitel 12, er denne brudflade blot en del af en mere overordnet brudflade knyttet til studieelementerne på den første del af uddannelsen. Denne brudflade omhandler blandt andet de studerendes forståelse af tværfaglighed og af den indbyrdes relation mellem uddannelsens studieelementer.

Hvad kursusforberedelse angår, lader det til, at en del studerende er orienteret efter præstationskriteriet. Flere siger direkte, at de vurderer forberedelsens relevans alt efter, om den vil bidrage til deres præstation til eksamen. Jeg havde flere samtaler med studerende om dette, og særlig de studerende, der ikke havde forberedt sig særligt meget, gav udtryk for denne type orientering. I disse samtaler fortalte de studerende om deres erfaringer fra det tidligere semester, hvor de havde oplevet, at deres forberedelse ikke havde betydning for, hvordan de klarede sig til eksamen. Dette vil jeg belyse yderligere i næste kapitel.

Det var tydeligt, at det også havde betydning for de studerende, om deres forberedelse skulle anvendes i synlige præstationer i selve undervisningen. I øvelsen om tekstproduktion reagerede de studerende med *"Nej!"* og *"Shit",* da det gik op for dem, at de skulle skrive synlige bidrag på titanpadden, jævnfør afsnit 9.1.4. Disse udtryk indikerer, at de studerende frygtede, at deres manglende forberedelse ville blive opdaget. Det kan ses som udtryk for, at de er orienterede efter opdagelseskriteriet, idet de ikke ønsker, at deres manglende forberedelse skulle opdages af underviseren. Deres reaktioner kan dog også ses som en orientering ud fra præstationskriteriet. I denne øvelse ville deres præstationer blive synlige for underviser og medstuderende, og deres manglende forberedelse kunne resultere i en dårlig præstation. Jeg har desværre ikke empirisk materiale, der kan belyse dette yderligere.

En stor del af de studerende gav udtryk for, at deres forberedelsespraksis var afhængig af, hvordan de forventede, at forberedelsen ville blive brugt i selve undervisningen. Hvis de forventede, at det ville være svært at følge med uden forberedelse, ville de prioritere forberedelsen, men hvis de forventede, at forberedelsen ikke var nødvendig for at kunne følge med i undervisningen, ville de vægte det mindre.
Flere fortalte, at mange undervisere på både progressionskurser og dimensionskurser gentog, hvad der stod i teksterne, og at det havde en demotiverende virkning på deres motivation for at forberede sig: *"… hvis det bare er, at man får gentaget alt, man selv har siddet og lavet hjemme, så er det virkelig virkelig demotiverende, og det synes jeg går ret meget igen. Der er mange forelæsere som lidt gør det der."* (Hus B. #4. Interview 3). Tilsvarende kunne det have en motiverende effekt, hvis undervisningen var tilrettelagt, så det var svært at følge med uden at være forberedt: *"Hvis du kommer til en forelæsning og det bygger videre på noget, man skulle have læst, og man bliver helt lost og føler: "Ej, jeg har ikke læst det her", - altså så læser man til næste gang."* (Hus B. #4. Interview 3). Disse udsagn kan også ses som udtryk for, at de orienterer sig

efter videnskriteriet, da de studerende gerne ville lære noget, men samtidig ville undgå at spilde sin tid.

Udsagnene peger samtidig på en didaktisk udfordring knyttet til sammenhængen mellem forberedelse og undervisning. De studerende udtrykker, at de oplever det som demotiverende, når undervisningen ligger for tæt op ad de tekster, som de skal læse forud for undervisningen. Det er klare eksempler på føromtalte vicious circle, hvor for tæt sammenhæng mellem forberedelse og fagligt stof, er medvirkende årsag til, at studerende fravælger hjemmearbejdet (Starcher & Proffitt, 2011). De studerende beskrev, at de havde erfaringer med dette både fra det tidligere semester, men også fra dette kursus. Det peger på, at undervisere uforvarende kan komme til at påvirke de studerendes studievaner i en retning, der går direkte imod deres didaktiske intentioner, hvilket jeg vil uddybe i kapitlets næste afsnit.

Det er desuden endnu et eksempel på, at den historiske og kulturelle kontekst har afgørende betydning for de studerendes deltagelsesform. De studerendes normer og praksis udvikler sig over tid, dels gennem de uddannelsesinstitutioner, de har været i før de starter på universitetet, men også gennem de kurser, de deltager i på deres første år. I dette tilfælde lader det til, at mange studerende har udviklet en relevansopfattelse, der i vid udstrækning er orienteret efter nødvendighedslogik, og at det præger deres forberedelsespraksis.

10.2.4 For meget litteratur og for lidt variation og synlighed

"Så virker det meget overvældende at skulle læse 200 sider."

Som skrevet tidligere mente en del af de studerende, at den forventede mængde forberedelse var for omfattende: *"Det synes jeg er lidt irriterende, at forberedelsesmængden er for meget."* (Hus C. #2. Interview 5). En anden studerende sagde: *"Jeg har slet ikke forberedt mig… men det er fordi, at jeg ikke ved hvad jeg skal prioritere, når der er så meget."* (Hus D. #1. Interview 1). Begge disse studerende syntes, at den forventede læsemængde var meget høj, og de oplevede det høje antal sider som en barriere. Flere andre udtrykte også, at de oplevede, at det var overvældende at skulle læse så meget litteratur.

Flere studerende sammenlignede den forventede forberedelsestid med det, der blev forventet på dimensionskursernes kursusgange. En af disse studerende påpegede, at det ikke var en *"vane"* for de studerende at forberede sig så meget. Jeg spurgte hende, om hun mente, at det var realistisk at bede de studerende om at forberede sig 16 timer til hver kursusgang. Hun svarede:

"Hvis jeg skal være ærlig, så tror jeg nej. Men det er også fordi, det er i så skarp kontrakt til hvad man for eksempel har i kurserne [dimensionskurserne]. Altså da han præsenterede sidst, hvad vi skulle læse, så var det jo 150 - 200 sider ikke? På mange studier, der gør man det jo til hver forelæsning. Det er bare ikke det, der har været kutyme her, så jeg tror det sværeste det er at bryde igennem det der med, at man er vant til at skulle læse 40-50 sider. Så virker det meget overvældende at skulle læse 200 sider." (Hus D. Eksamen. Interview 1).

Det er en central pointe, at de studerendes forståelse af, hvad der er rimeligt og håndterbart, i høj grad afhænger af, hvad de er vante til. Deres erfaringer fra semesteret før, og fra de andre kurser de deltager i, har bidraget til at skabe "*vaner* "og *"kutyme"* knyttet til forberedelse. De har udviklet en kultur med bestemte normer og praksisser knyttet til forberedelse, og denne kultur ligger til grund for deres forståelse for, hvad der er tilpas og hvad der er *"alt for meget"*. De studerende tager afsæt i disse forståelser, normer og vaner, når de forholder sig til undervisernes forventning om eksempelvis 200 sideres læsning forud for en kursusgang. Dermed orienterer de sig efter helt andre logikker end underviserne, der regner på baggrund af en forståelse af ECTS-point og forventet timeforbrug.

De studerendes forståelse af selve forberedelsesmaterialet er heller ikke i overensstemmelse med undervisernes. Underviserne har udvalgt tekster, som de har vurderet til at være relevante for de studerendes læring. Teksterne afspejler læringsmålene for kurset, og da kurset har til formål at understøtte de studerendes udvikling af metodisk viden og kompetence, er teksterne set fra et underviserperspektiv også relevante for projektarbejde. Som nævnt mener flere undervisere desuden, at læsning også har en værdi i sig selv. I de studerendes udsagn om forberedelsen til kursusgangene er der ikke særlige tegn på, at de studerende finder læsning af de faglige tekster udpræget relevant eller motiverende i sig selv. Den eneste tekst, der bliver fremhævet positivt, er kildeteksten, der adskiller sig fra de andre tekster, idet det ikke er en faglig tekst, men et eventyr.

De forberedelsesopgaver, der havde andre formater end læsning, omtaltes i langt højere grad som motiverende. Som nævnt beskrev flere studerende videoerne som gode: *"Videoen var god synes jeg. Jeg synes virkelig, at det var fedt."* (Hus D. #1. Interview 5). Flere pointerede, at videoerne hjalp til en bedre forståelse af det faglige stof *"… det giver bare rigtig meget med videoerne."* (Hus A. #3. Interview 2).
Mange studerende oplevede således, at det var motiverende at se videoer, der formidlede stoffet på en anden måde end den tekstlige, og som skabte variation i forhold til læsemængden.

Også forberedelsesøvelsen, der indebar transskription, blev omtalt ret positivt. Flere beskrev det som *interessant*, *fedt* og *sjovt*, og det blev fremhævet, at aktiviteten adskilte sig fra læsning:

Interviewer: Så skulle I lave en øvelse med transskription…
Studerende 1: … det fungerede fint at transskribere, det synes jeg.
Interviewer: Okay, så det har du prøvet at gøre derhjemme?
Studerende 2: Ja ja.
Interviewer: Okay.
Studerende 1: Vi havde også downloadet et program så vi kunne spole frem og tilbage og sætte hastigheden. ned. Det synes jeg var super fedt. Helt vildt sjovt.
Interviewer: Sjovt, hvordan altså?
Studerende 2: Jeg synes det var sjovt, underholdende på en eller anden måde.
Interviewer: Fordi det tænker jeg, jeg har også gået på RUC og tit så er det hjemmearbejde, man skal lave, det er tit læsning.
Studerende 1: Ja.
Interviewer: Så det er anderledes på det her kursus med at I skal gøre noget?
Studerende 1: Jeg synes at det er federe, at vi skal gøre noget.
Interviewer: Okay, hvorfor?
Studerende 2: Jeg er ikke nogen læsehest rigtig. Jeg synes godt det kan være svært nogle gange at sætte sig ned og være totalt fokuseret på noget læsestof.
(Hus F. #3. Interview 2).

Dialoger som ovenstående peger på, at universitetets forventning om, at de studerende skal læse store mængder akademisk tekst, kan opleves som en udfordring for nogle studerende.
Det er velkendt; særligt på de første år på universitetet oplever mange studerende det som en udfordring at skulle læse store mængder tekst, både på grund af manglende læsekompetencer, men også fordi de har svært ved at se relevansen, og fordi det er svært for dem selv at skulle være ansvarlige for at tilrettelægge mange timers studieaktivitet udenfor undervisningen. Studerende oplever typisk udfordringer knyttet til manglende studieteknik, og organisering af tid, og mange har svært ved at overskue læsebyrden (Elving & Hansen, 2020; Mitescu, 2014; Tinto, 2006; Ulriksen, 2013).
Nogle af de udfordringer, som studerende oplever ved læsning, kan tilskrives typen af tekst, der bruges på kurset. Som på mange andre universitetskurser består pensum på metodekurset af en kombination af forskningsartikler og faglige tekster om metode og teori. Denne type litteratur har en anderledes opbygning end de lærebøger, som de studerende kender fra gymnasiet, og de studerende kan derfor opleve det som svært tilgængelig læsning, særligt fordi de ikke har samme læsekompetencer som deres undervisere (Katan et al., 2018). Samtidig er læsemængden større end de er vant til både fra gymnasiet og fra de andre kurser. Set i lyset af dette er det forståeligt, at de studerende sætter pris på en variation i formatet som eksempelvis en video eller en praktisk øvelse.

Udover at tilbyde variation i forhold til de øvrige forberedelsesaktiviteter bidrog den praktiske transskriptionsøvelse desuden til en synliggørelse af de studerendes arbejdsindsats, idet de skulle sammenligne og diskutere deres transskriptioner i projektgrupperne. Dermed blev den enkeltes hjemmearbejde synligt for andre, og de fik respons fra medstuderende, som de allerede havde en relation til via deres projektarbejde. Forventningen om denne inddragelse af forberedelse skabte tilsyneladende motivation for at forberede sig og for at tage aktiv del i undervisningen: *"Jeg synes, at det var fedt, at man skulle lave den der transskription. Så var man ligesom med. Så var man en del af det, af det der skulle foregå."* (Hus A. #3. Interview 4). Den sidste del af dette udsagn er særligt interessant. Den studerende beskriver, at anvendelsen af hendes hjemmearbejde skabte oplevelsen af at være *en del af det, der skulle foregå.* Det indikerer, at hun oplevede, at aktiviteten åbnede for en anden rolle og deltagelsesform, der påvirkede hendes relation til undervisningen og de andre deltagere. Hendes fremhævelse af at *være en del af* noget, indikerer, at hun som studerende kan være til undervisning uden at det opleves sådan, og at hun ikke er vant til, at hendes forberedelse indgår særligt direkte i undervisningen.

Det lader altså til, at variation i forberedelsesaktiviteter kan bidrage til en højere grad af motivation hos de studerende, samt at deres engagement for at lave forberedelsesaktiviteter styrkes, når forberedelsen skal synliggøres, og når der gives respons fra andre deltagere i læringsrummet.

I forlængelse af dette er det væsentligt at bemærke, at der ikke blev givet feedback eller respons på de studerendes øvrige læsning på metodekurset. Ifølge de studerende var dette gængs praksis, idet der heller ikke blev givet feedback på forberedelse til de andre kurser. Deres erfaring var, at kursusforberedelse udelukkende bestod af tekstlæsning, og at den enkeltes læsning ikke blev synlig for undervisere eller medstuderende.
Kun en enkelt studerende kunne fortælle om et tidligere kursus, hvor underviseren havde lagt op til andet end tekstlæsning. Hun fortalte om en erfaring fra en specifik undervisningsgang på første semester, der efterfølgende har fået betydning for hendes forberedelsespraksis. Her var de studerende blevet bedt om at analysere en tekst, hvilket hun havde brugt meget tid og energi på inden hun mødte op til undervisning:

"Jeg havde skrevet ret mange noter til det og brugt ret lang tid på det, og havde lidt glædet mig til at sige: Hey – jeg forstår meningen med det (griner), og jeg har brugt det jeg lige har læst, det har jeg brugt på den der tekst. Og er det rigtig, det jeg er nået frem til? Og så kom vi aldrig dertil, og så var jeg sådan: Det gider jeg altså ikke gøre igen." (Hus B. #4. Interview 3).

Den studerendes beskrivelse illustrerer, at hun som udgangspunkt havde fagligt engagement med høj deltagelse og en orientering efter videnskriteriet og præstationskriteriet. Hun *glædede* sig til at vise, hvad hun havde lavet og få respons på hendes arbejde, så hun kunne finde ud af, om hun havde lært det *rigtigt*. Det fik stor betydning, at der ikke kom nogen respons,

bearbejdning eller opfølgning på hendes forberedende arbejde, og den studerende beskrev, at det påvirkede måden, hun forberedte sig på efterfølgende: *"Så anden gang der kom analysetekster, gad jeg ikke læse dem, fordi hvis vi ikke skal gennemgå dem."* (Hus B. #4. Interview 3). Denne beskrivelse af hendes reaktion og efterfølgende studiepraksis kan forstås ud fra begrebet om metalæring, der henviser til erfaringer, der skaber mere vedvarende læring i form af eksempelvis holdninger, sympati eller antipati. Metalæring har afgørende betydning for, hvordan individet efterfølgende forholder sig til fx. faglige emner, undervisningsformer eller uddannelse i det hele taget (Vaage, 2003, s. 147). Den studerendes udsagn illustrerer, hvordan hendes erfaringer fra denne situation kun i mindre grad skabte en ændring i hendes faglige viden, men i høj grad ændrede hendes indstilling til forberedelse.
Ifølge den amerikanske forsker Tracey Ryan, der har undersøgt, hvordan man kan styrke studerendes forberedelsespraksis, er den studerendes reaktion meget typisk. Med udgangspunkt i flere empiriske studier peger Ryan på, at mange studerende undlader at forberede sig, hvis de ikke oplever en ydre konsekvens, nytte eller belønning: *"Other researchers suggest that students need additional incentives to do the reading, such as a quiz to motivate them. Without the extrinsic reward or consequence, they will not be motivated to do the hard work at home."* (Ryan, 2006, s. 1). I sit studie har Ryan undersøgt forskellige didaktiske tiltag til at styrke forberedelsen, og det, der havde størst effekt, var aflevering af hjemmeopgaver med efterfølgende feedback fra underviseren. Også Starcher og Proffit argumenterer for, at feedback ofte spiller en afgørende rolle for, om studerende forbereder sig eller ej (Starcher & Proffitt, 2011).

Ingen af de studerende havde på første semester oplevet at få feedback på deres forberedelse. De gav udtryk for, at deres forberedelse sjældent blev bemærket af andre, og mange oplevede, at det ikke havde nogen særlig betydning for undervisningen, om de havde forberedt sig eller ej. De var derfor ikke særligt motiverede til at bruge for meget tid på forberedelsen.

Synlighed og respons kan altså igen ses som væsentlige faktorer for de studerendes deltagelse, og sammen med variation og relevans har disse principper afgørende betydning for de studerendes deltagelse i forberedelsesaktiviteter.

10.2.5 For lidt tid

"… og så har jeg ikke haft tid til det."

En del studerende begrundede deres manglende forberedelse med, at de havde svært ved at finde tid og overskud til det blandt de mange forskellige aktiviteter, de havde i deres liv:

"Jeg læser i weekenden og så læser jeg om onsdagen, det er der hvor jeg har tid. Jeg har bare ikke haft tid… Der er også nogen, der engagerer sig helt vildt meget i studiepolitik og alle mulige andre ting. Synes

bare generelt jeg får ondt i maven over, at der er så mange unge, der går ned med stress, fordi de vil nå det hele, hele tiden. Det kan man ikke." (Hus C. #2. Interview 6).

Denne studerende oplevede at have for lidt tid til forberedelse, fordi andre aktiviteter i hendes liv også krævede meget af hendes tid. Hun fortalte endvidere, at hun prioriterede at komme til undervisningsgangene, også når hun ikke var forberedt. Hun omtalte sig selv som en af de mere engagerede studerende. Ved et senere interview fortalte hun, at hun var med i fagudvalget (Hus C. Postersession. Interview 2). Andre studerende fortalte også, at travlhed både påvirkede forberedelse og fremmøde til undervisningen. Et eksempel er denne studerende, der ikke deltog på de to første kursusgange og begrundede det med, at han ikke følte, han havde tid og overskud.: *"… Jeg ville ønske, at jeg var kommet, men det er også fordi jeg laver ret meget frivilligt arbejde, og der har været rigtig meget med det, som har optaget mig, og så har jeg ikke haft tid til det."* (Hus A. #3. Interview 4).

Det er velkendt, at studerende i dag ofte er engagerede i mange aktiviteter ved siden af deres studieliv. Ifølge en undersøgelse lavet af Dansk Magisterforening har størstedelen af universitetsstuderende studiejob og/eller frivilligt arbejde. 1733 studerende deltog i undersøgelsen, heraf 227 fra RUC, og mere end 78% svarede, at de havde et eller flere studiejob. Desuden svarede halvdelen at de har eller har haft frivilligt arbejde (Dansk Magisterfoerning, 2017). Også internationale undersøgelser peger på, at studerendes studiejob kan have indflydelse på deres forberedelsesgrad, og at mange studerende overvurderer deres evne til at kunne balancere studie og arbejdstid (Starcher & Proffitt, 2011, s. 399).

Nogle af de studerende, jeg har talt med, mente, at der var mange, der ikke brugte fuld tid på deres studie. I otte interviews har studerende talt om arbejdsbyrde, eksempelvis i form af hvor mange timer, man skulle studere om ugen, eller hvor meget man skulle arbejde for at bestå eksamen. I samtlige otte interview gav de studerende udtryk for, at arbejdsbyrden på RUC kan være mindre end på andre universiteter: *"Jeg ved, de laver mere på Københavns Universitet end vi gør her.*" (Hus A. Interview med fraværende 1).

Nogle fremhævede, at de oplevede, at studieformen på RUC var ret løs, og at et højt læringsudbytte satte krav til de studerendes selvdisciplin. En studerende sagde eksempelvis at:

"Der er rigtig mange, der tænker, at RUC er et nemt sted at være, fordi vi ikke har særlig meget undervisning, det er lidt løst og sådan noget. Hvis du egentlig vil være en optimalt god studerende, så er det netop det omvendte, så skal du være rigtig god til selvdisciplin." (Hus C. #2. Interview 6).

De studerende havde tilsyneladende ret forskellige holdninger til studieformen på RUC. Nogle italesatte det som noget positivt: *"En af de ting jeg synes, er rigtig god ved RUC, er at*

uddannelsen er ret meget, hvad man gør det til selv.… Så på den måde tror jeg, man skal have lidt mere nosser for at gå på RUC." (Hus B. #2. Interview 1). Andre gav udtryk for at savne mere faste rammer, og særligt kravene knyttet til eksamen var genstand for kritiske kommentarer. Dette vender jeg tilbage til i næste kapitel.

Der ligger en interessant modsætning i, at de studerende begrundede deres manglende forberedelse med, at de ikke havde tid, og at de samtidig ikke studerede på fuld tid. Det peger på, at nogle universitetsstuderende bruger mindre tid på deres studie, end der lægges op til fra uddannelsens side, og det indikerer, at der er en overordnet brudflade mellem de studerendes og universitetets forståelse af, hvad et universitetsstudie medfører rent tidsmæssigt.

Denne brudflade er ikke kun knyttet til metodekursets læringsrum eller til RUCs uddannelser. Den ses på universiteter i hele Danmark (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2015) såvel som i andre vestlige lande (Starcher & Proffitt, 2011). Ifølge Danmarks Evalueringsinstitut er det udbredt, at universitetsstuderende bruger mindre tid på deres studier, end uddannelsen lægger op til. Det dokumenteres blandt andet i rapporten *Styrk de studerendes udbytte* hvor det blandt andet står: *"Undersøgelser af de studerendes studieintensitet viser dog, at den gennemsnitlige studieaktivitet blandt studerende på de videregående uddannelser ligger markant under normen for et fuldtidsstudie."* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 7).

Brudfladen knyttet til studerendes forberedelse er altså et udbredt fænomen på danske universiteter, idet studerende statistisk set prioriterer at bruge mindre tid på deres studier, end uddannelserne lægger op til.
Der er dog nogle prioriteringer, der er mere kontekstbunde til metodekursets og dets sammenhæng med andre studieelementer på RUC. Nogle studerende fortalte, at de ikke havde tid til at læse til dette kursus, fordi de prioriterede at forberede sig til andre studieaktiviteter i stedet for at forberede sig til metodekurset. Hver uge havde de studerende to dimensionskurser, som de skulle deltage i og forberede sig til udover deres deltagelse i metodekurset. Desuden havde de løbende arbejde i projektgrupperne. Flere gav udtryk for, at de prioriterede dimensionskurserne højere end progressionskurset: *"Det har bare været ekstremt svært at nå at læse alt det, man skulle … Fordi man også har de to andre kurser. Så har man nok prioriteret at læse til dem først. Fordi vi skal skrive opgave til dem."* (Hus A. #4. Interview 2). Denne studerende begrunder altså sin prioritering af forberedelse ud fra hvilken eksamensform kurset har. Det er velkendt, at studerende ofte er orienterede mod eksamen, og at eksamen har betydning for deres studiemæssige prioriteringer (H. L. Andersen & Tofteskov, s. 22, 2016; Skov, 2014, s. 19), hvilket jeg vil diskutere i næste kapitel.

Den studiemæssige arbejdsbelastning lod til at være en udfordring i særligt én af ugerne, hvor de studerende udover den almindelige kursusforberedelse også skulle deltage i problemformuleringsseminar med deres projektgruppe. Dette indebar forberedelse og fremlæggelse med egen projektgruppe samt rammesat peerfeedback til en anden projektgruppe. Særligt i denne uge gav flere udtryk for, at det var svært at finde tid til forberedelsen. Det illustrerer, at den organisatoriske kontekst havde betydning for de studerendes deltagelse i kurset. Jo flere studieaktiviteter, der var samlet i samme periode, des sværere havde de ved det at finde tid til det hele.
Denne type udfordringer knytter sig dels til de studerendes evne til at planlægge deres egen tid og dels til organisering på tværs af studieelementer.

I drøftelser om prioritering af tid var der desuden en klar tendens til, at de studerende syntes, at forberedelse til projektarbejdet var vigtigere end forberedelse til kurserne: *"Jeg har også prioriteret at læse mere til vores projekt end til det her"* (Hus E. #1. Interview 4). Nogle havde aftalt denne prioritering intern i gruppen: *"Det har vi i hvert fald snakket om i vores gruppe, at vi prioriterer gruppen højere."* (Hus B. #2. Interview 3).
Ifølge de studerende var der flere grunde til, at projektarbejdet fik højere prioritet. Dels havde det betydning, at forberedelsen i projektarbejdet var synlig for andre: *"Så har jeg prioriteret det [projektarbejdet] i forhold til at læse til forelæsningerne. Også fordi jeg skal jo komme og vise det til nogle andre."* (Hus B. #4. Interview 3). De studerende udtrykte, at det gjorde en stor forskel at andre skulle se resultatet af deres arbejde, og at deres arbejde skulle indgå i det fælles arbejde med projektet, hvilket betød, at de følte mere ansvar og større motivation for at forberede sig. Her ses altså igen, at det gør en forskel for de studerende, om deres indsats er synlig for andre, og om den indgår i et samarbejde med nogen, de har en relation til.

En anden væsentlig begrundelse for at prioritere projektarbejdet var, at de selv havde været med til at bestemme det faglige indhold og fandt indholdet spændende og relevant:

Studerende 1: … *fordi man ofte har valgt det her projekt, fordi man synes, det er fedt. Så er det jo noget, man synes er interessant, og så har man måske mere lyst til at læse det*
Studerende 2: I forhold til progressionskurserne som er obligatoriske, og noget man skal have, selvom det ikke er noget, der interesserer en. Så der ligger også noget ren interesse, at jeg hellere vil vide noget om det ene end om det andet (Hus B. #2. Interview 4).

Jeg vil argumentere for, at man kan forklare de studerendes prioritering af forberedelse til projektarbejdet fremfor forberedelse til progressionskurserne ud fra Olsens nødvendighedslogik, da selve arbejdsformen i projektarbejdet medvirker til at forberedelse er nødvendig ud fra flere kriterier samtidigt. De studerende beskriver, at deres forberedelse til projektarbejdet er vigtig, fordi den bliver synlig for de andre i gruppen. Dette peger på, at de orienterer sig efter det sociale kriterie, der knytter sig til

den sociale forpligtigelse mellem medstuderende. De orienterer sig samtidig efter videnskriteriet, for som flere beskriver, har de en større interesse i det selvvalgte indhold i projektarbejdet og vil derfor gerne lære mere om det pågældende indhold. Jeg mener desuden, at man kan argumentere for, at præstationskriteriet og opdagelseskriteriet kan komme i spil i projektarbejdet. I projektarbejdet har de studerende hyppige møder med deres vejleder, der efterfølgende skal være deres eksaminator. På sådanne vejledningsmøder er de studerende typisk i tæt dialog med deres vejleder, og grundet gruppestørrelsen vil det være sværere for den enkelte studerende at være "usynlig" end på undervisning med større hold. Chancen for at blive "opdaget" er derfor til stede, og man kan argumentere for, at opdagelseskriteriet bliver mere aktuelt i projektarbejdet end på traditionelle kurser. Præstationskriteriet vil ligeledes kunne blive aktualiseret, eftersom de studerende kan opnå anerkendelse gennem den vejlederfeedback, de får på deres tekstudkast og deres mundtlige bidrag.

Forskellen på de studerendes indstilling til forberedelse i henholdsvis kursus og projektarbejde er interessant på flere måder.
Den kan ses som udtryk for, at projektpædagogikken virker efter hensigten. Undervisningsformen i det problemorienterede projektarbejde er kendetegnet ved de studerendes selvstændige arbejde og er i høj grad båret af de studerendes egen motivation samt lyst og evne til at arbejde med fagligt stof på egen hånd (Andersen & Kjeldsen, 2015). Det er et bærende pædagogisk princip, at de studerende selv vælger og prioriterer en stor del af beslutningerne, og grundtanken i projektpædagogikken er, at netop dette stimulerer de studerendes lyst til aktivt at arbejde med det faglige stof, herunder at læse akademisk litteratur (jævnfør kapitel 4). De fleste studerende gav netop udtryk for, at læsning i forbindelse med projektarbejdet oplevedes som mere relevant og vigtigt end læsning til metodekurset.

Der ligger samtidig en interessant brudflade i dette, for grundtanken bag etableringen af progressionskurserne var et ønske om at understøtte projektarbejdet. Hensigten var, at kurserne skulle hjælpe de studerende med at tilegne sig viden og redskaber, som de havde brug for i projektarbejdet. Metodekursets undervisere betonede, at dette var en central præmis for kurset (jævnfør kapitel 6), og kurset var planlagt med stort fokus på konkret anvendelse i projekter. I undervisernes perspektiv var kurset altså absolut relevant for de studerendes projektarbejde, men ikke alle studerende oplevede det som relevant. Selvom den didaktiske intention var, at de to studieelementer pegede mod samme formål, kom de på en måde til at konkurrere om de studerendes tid.
Jeg vil i kapitel 12 argumentere for, at denne brudflade er knyttet til en problemstilling, der omhandler universitetets forskellige studieelementer.

Afslutningsvis vil jeg understrege, at når de studerende begrundede deres manglende forberedelse med mangel på tid, skal dette ses i relation til deres opfattelse af relevans. Tid

kan ses som en ressource, og de studerende skal prioritere, hvad de vil bruge denne tidsmæssige ressource til. Der er mange ting, både på studiet og i deres fritidsliv, som kan være relevante at bruge tid på, og de udtrykte, at de ikke kunne eller ville prioritere at bruge tid på forberedelse til kurset, fordi det var mere relevant at bruge tid på andre aktiviteter i og udenfor studiet.

10.2.6 Litteraturen er dyr at anskaffe

"Problemet med den bog, det har været, at den kostede 300 kr."

Man kan ikke ud af interviewmaterialet udlede noget om, hvorvidt de faglige teksters type, format eller sprog havde betydning for, hvordan de studerende forberedte sig. Det skyldes, at vi kun i mindre grad har talt specifikt om de enkelte tekster.
Dog fremgår det tydeligt, at den økonomiske faktor havde betydning for, hvor mange studerende gik i gang med at læse en given tekst. De kursusgange, hvor det primære læsearbejde var i en bog, de studerende selv skulle anskaffe sig, var der markant færre, der var forberedt. Ved flere lejligheder talte jeg med studerende, der havde læst en tekst, der var at finde i kompendiet eller online, men ikke teksten i bøger man selv skulle anskaffe sig: *"Og så er der de her bøger; jeg kan se, jeg skal bruge én bog til én gang som er hvad? 3 – 4 timer? Så tænker man, at så køber jeg kompendiet, og så klarer jeg mig med det."* (Hus E. Eksamen. Interview 3).

Det viste sig, at en stor del af de studerende ikke havde anskaffet sig materialet, fordi de syntes, at det var for dyrt: *"Problemet med den bog, det har været, at den kostede 300 kr."* (Hus B. #2. Interview 1). På denne kursusgang aflyste underviseren en øvelse på grund af, at så mange studerende ikke havde læst kapitlerne i pågældende bog. Efterfølgende reflekterede en af de studerende*:*

"Det er jo skide ærgerligt. Her vi mister jo noget alle sammen ved at vi ikke har forberedt os, og ved at vi ikke har bogen. Fordi vi kunne have fået rigtig meget ud af det her. Men man tænkte bare lidt inden: 400 kr. for en bog hvis det kun er i dag vi skal bruge den, og hvis det så ikke er relevant." (Hus C. #2. Interview 6).

Udsagnet her udtrykker en ambivalens, idet den studerende er ærgerlig over at gå glip af noget undervisning, men samtidig ikke ønsker at bruge penge på materiale, der kun bruges én gang i undervisningen. Hendes økonomiske ressourcer og læringsmæssige ønsker og behov peger hver sin vej.

Der var en klar tendens til, at selvom mange undlod at købe bøger, der kun var knyttet til én kursusgang på metodekurset, havde stort set alle købt materialerne til

dimensionskurserne: *"Altså jeg har jo købt de ting, man skal lave hver uge til de forelæsninger man har. Dem skal man have… De er nødvendige, så det er dét, der bliver prioriteret."* (Hus C. #2. Interview 4). Det ses altså også her, at de studerende tillægger dimensionskurserne større betydning end progressionskurserne.

Flere studerende, der ikke havde købt bogen, begrundede desuden deres valg med erfaringer semesteret før: *"… også den måde vi lagde ud sidste år, hvor vi skulle købe en bog…vi brugte den ikke, og jeg kommer aldrig nogensinde til at bruge den. Den har bare stået hjemme på hylden."* (Hus A. #3. Interview 6).

Ifølge Brost og Bradley er det ikke usædvanligt, at studerende kan opleve, at forberedelsestekster ikke anvendes aktivt i undervisningen. De har fundet samme tendens i deres empiriske undersøgelse af studerendes forberedelse: *"… much of the assigned reading did not have an overt pedagogical role; over half the faculty didn't even use the assigned reading in apparent way within their class time."* (Brost & Bradley, 2006, s. 106). Ifølge Brost & Bradley kan en sådan undervisningspraksis være medvirkende til, at de studerende finder det irrelevant og demotiverende at forberede sig fremadrettet, hvilket også kan ses afspejlet i de studerendes udsagn ovenfor.

De studerendes begrundelse for manglende forberedelse er endnu et eksempel på, hvordan den historiske kontekst har afgørende betydning for de studerendes adfærd. Underviseren på metodekurset havde en klar pædagogisk hensigt med, at de studerende skulle læse i den nævnte bog, og han havde designet en læringsaktivitet, der forudsatte, at de havde læst kapitlerne hjemmefra. Hans didaktiske planlægning ligger dermed i fin tråd med anbefalinger i didaktisk litteratur (Rienecker, Von Müllen, et al., 2013; Ulriksen, 2014; Von Müllen, 2011), men de studerende orienterede sig ikke efter hans planlægning. De orienterede sig efter, hvad de havde erfaret tidligere på studiet.
Dette eksempel peger på, at nogle didaktiske udfordringer ikke kan løses eller løftes af den enkelte underviser, når vedkommende kun møder de studerende få gange i løbet af et semester eller en uddannelse. Hvis man vil påvirke de studerendes studievaner i en bestemt retning, kræver det sandsynligvis en samlet indsats fra de mange forskellige undervisere, der rammesætter undervisningen for de studerende.

Der findes p.t. ingen udgivet dansk forskning, der undersøger udviklingen af universitetsstuderendes forberedelsespraksis og dennes sammenhæng med de forskellige studieelementer, som de studerendes møder i løbet af deres uddannelse. Set i lyset af, hvor udbredt "mangelfuld" forberedelse er, er det et område, der kalder på yderligere forskning.

10.2.7 Man bør forberede sig

"… fordi jeg synes, at det er lidt en pligt."

Som nævnt var der også studerende, der havde læst det meste eller alt pensum. Flere af dem gav udtryk for, at de stort set altid gjorde dette, så deres praksis harmonerede med undervisernes didaktiske intentioner. De velforberedte studerende gav udtryk for, at det var de studerendes *pligt*, og noget man skulle gøre, fordi man *tog studiet alvorligt,* og det hørte med til at være universitetsstuderende: *"Jeg går på universitetet, så jeg har den indstilling, at selvfølgelig skal man læse det."* (Hus B. #2. Interview 4).

Denne type begrundelse kan ikke indfanges af Olsens fire kategorier. Den afspejler ikke en nødvendighedslogik, der er knyttet til forberedelsens udbytte eller konsekvenser. I stedet beror den på idealer eller principper, der lader til at være knyttet til identitet og forståelse af rollen som studerende. Dette kunne kaldes *pligtlogik*.

Jeg har desværre ikke særligt meget datamateriale, der belyser disse studerendes måde at orientere sig på. Det skyldes, at der var relativt få interviews med studerende, der havde læst alt, hvad der blev lagt op til fra undervisernes side, og at vi kun ved enkelte lejligheder fik talt om deres begrundelse og forståelser af forberedelse.
Jeg mener, at man med fordel kan belyse denne type begrundelse med begreberne påbudte og deskriptive normer, jævnfør afsnit 7.4.5 (Rimal & Real, 2003). Som tidligere forklaret refererer de påbudte normer til hvad deltagerne i et praksisfællesskab er enige om, at *man bør* gøre som studerende. De deskriptive normer er hvad de studerende *reelt* gør.
Ifølge de påbudte normer er forberedelse en vigtig og relevant del af kursusforløbet, og *man bør* derfor forberede sig. Man kunne udlede, at de studerende, der har et højt forberedelsesniveau, fordi det er en pligt, er orienterede efter sådanne påbudte normer.

Det er dog kun en mindre del af de studerende, der har denne orientering. Min empiri viser, at det er udbredt, at de studerende møder op til undervisning uden at være forberedte i det omfang, der lægges op til fra underviseres side. I samtaler mellem de studerende ses det tydeligt, at de studerende ved, at der fra undervisernes og studiets side er en forventning om, at de forbereder sig ved at læse det, der beskrives på kursets digitale platform. Samtidig viser deres indbyrdes samtaler, at det er fuldt acceptabelt ikke at være forberedt eller at være forberedt i mindre omfang: Disse interne samtaler er med få undtagelser blot konstateringer af forberedelsesniveauet og ikke en diskussion af, om forberedelsen eller forventningerne burde være anderledes. I deres samtaler med mig fortæller de studerende åbent, at de ikke har forberedt sig, og direkte adspurgt giver de udtryk for, at de kan tale åbent med hinanden om deres forberedelsesgrad:

Interviewer: Altså, når I så sidder sammen, afklarer I så, hvem der har læst og hvem der ikke har læst eller kan man bare fornemme det?

Studerende: Folk er åbne. De siger det
Interviewer: Okay, så det er ikke noget, man skjuler, hvis man ikke har læst?
Studerende: Nej
(Hus D. #1. Interview 4)

Dette kan ses som udtryk for, at mange af mange studerende orienterer sig efter de deskriptive normer, og ud fra dem er det acceptabelt og forståeligt at vælge at undlade at forberede sig til undervisningen.

Dette er ikke et unikt fænomen. Herrmann og Bager-Elsborg har fundet en tilsvarende tendens i deres undersøgelse fra Århus universitet. Her medvirkede 12 universitetsstuderende i kvalitative interviews, og alle gav udtryk for, at det er acceptabelt ikke at forberede sig. *"Direkte adspurgt svarede samtlige tolv studerende, at det var acceptabelt ikke at være forberedt."* (Bager & Herrmann, 2013). Olsens forskning viser samme tendens: at det blandt de studerende anses for at være legitimt og acceptabelt ikke at forberede sig (Olsen, 2010). Diskrepansen mellem hvordan de studerende *bør* forberede sig og hvordan de *reelt* forbereder sig er altså ikke et lokalt fænomen knyttet til dette universitet, men snarere et udtryk for en mere generel modsætning mellem studerendes og underviseres normer og holdninger.

Det er påfaldende, at hverken de meget velforberedte studerende eller de mindre velforberedte har begrundet deres forberedende tekstlæsning ud fra videnskriteriet. De beskriver ikke teksternes indhold som relevante, og de udtaler sig ikke om, hvad de lærer af at læse dem. Dette kan muligvis tilskrives mangelfuld udspørgen fra min side, hvilket jeg vil diskutere sidst i kapitlet. Det er dog samtidig et udtryk for, at det ikke er noget, der optager de studerende i særlig høj grad. De studerende taler ofte på eget initiativ om, hvad de oplever at få ud af undervisningen, og på hvilke måder de oplever, at undervisningen er relevant eller irrelevant, men de nævner ikke tilsvarende emner, når det kommer til forberedelse.
Det er i stor kontrast til undervisernes italesættelse af forberedelse. Underviserne gav udtryk for, at teksterne var relevante, at de repræsenterede væsentlig og nyttig viden, og at udbyttet af læsningen var vigtigt. På dette punkt har de studerende og underviserne altså markant forskellige forståelser af relevans og formål med læsning.

En ting var særligt påfaldende ved interviews med studerende med høj forberedelsesgrad. Flere af disse studerende fortalte, at de var med i forskellige af universitetets politiske organer, eksempelvis fagudvalget. Dette kunne indikere, at de er særligt engagerede eller pligtopfyldende i forhold til deres medstuderende. Jeg har dog ikke empirisk materiale til at kunne underbygge det, og også dette område kalder på mere forskning.

Opsamlende kan man sige, at selvom de fleste studerende forstod undervisernes intentioner for forberedelse, var der stor forskel på, hvordan de opfattede disse intentioner. En overvægt af de studerende var kritiske overfor disse forventninger og forberedte sig mindre, end der blev lagt op til. De hyppigst angivne grunde til denne mere afgrænsede forberedelsespraksis var knyttet til manglende relevansopfattelse og til oplevelsen af, at der var for meget litteratur samt manglende variation, synliggørelse og respons i forberedelsesaktiviteten. En del angav, at de havde for lidt tid eller at litteraturen var for dyr, og begge disse argumenter kan knyttes til en manglende relevansopfattelse. Disse begrundelser afspejler i vid udstrækning kriterierne i Olsens begreb nødvendighedslogik. En mindre gruppe studerende udtrykte, at undervisernes klart formulerede forventninger var motiverende, og de forberedte sig i vid udstrækning i overensstemmelse med dette. Disse studerendes begrundelse for at forberede sig kan ikke forklares med kriterierne for nødvendighedslogik, men kan i stedet betegnes som en pligtlogik eller som en orientering efter undervisningens påbudte normer.

10.3 Forandringer i studerendes forberedelsespraksis

10.3.1 Fald i forberedelsesgrad

"Jeg synes, at jeg læste meget mere første semester."

De studerende måde at forberede sig på var ikke statisk. Flere studerende fortalte, at deres måde at forberede sig på havde ændret sig siden de startede på universitet, og at de nu forberedte sig mindre, end da de lige var startet: *"Jeg synes, at jeg læste meget mere første semester. Var meget mere fokuseret på at følge med. Så fandt jeg ud af, at man godt kunne være lidt bagud, og at de kurser ikke er så vigtige igen."* (Hus A. #4. Interview 3).

Nogle af disse studerende begrundede det med, at de oplevede, at underviseren gentog, hvad der stod i teksterne. Jeg spurgte en af disse studerende, om han mente, at der var udviklet en kultur blandt de studerende, der betød at de læste mindre. Han svarede:

"Jeg ved ikke, om den er udviklet. Jeg synes faktisk, at den er etableret til at starte med, og så indpasser man sig under den kultur. Altså, det er tydeligt at mærke på forelæserne, hvis de stiller sig op og refererer eller gentager teksten. Altså, jeg vil gerne blive sat af, hvis jeg ikke har læst og tropper op." (Hus B. #3. Interview 5).

Denne studerende fortalte, at han læste mere på første end på andet semester, og han mente, at det skyldtes, at han havde tilpasses sig en kultur der er på universitetet i forvejen. Denne kultur kommer til udtryk, når underviserne gennemgår stoffet på en gentagende

og refererende facon. Det kan ses som et tydeligt eksempel på føromtalte vicious circle, der også kendes fra andre universiteter.
Andre, der også gav udtryk for at deres forberedelsespraksis havde ændret sig, begrundede det med deres erfaringer med sammenhængen mellem forberedelse og eksamen på semesteret før:

"Det [læste alt] gjorde jeg det første semester, der var jeg helt på, ikke? Det andet [semester] var jeg sådan: Ej, alle bestod. Det giver bare en mindre motivationsfaktor for at læse, fordi du ved du kan skrive din opgave på én dag og bestå. Det er resultatet af et halvt års arbejde. Det synes jeg føles mega fladt."
(Hus A. Postersessiom. Interview 1).

Begge disse udsagn afspejler en forandring i de studerendes læsepraksis, men de studerende bruger forskellige begrundelser. Denne første type udsagn indikerer et fokus på læring og udbytte, hvilket indikerer en orientering efter videnskriteriet. Den anden afspejler et fokus på eksamen, hvilket kan ses som en orientering efter præstationskriteriet. Begge udsagn peger på begrundelser, der er knyttet til det didaktiske design og den didaktiske praksis på de kurser, de har gennemført semesteret før.

Forandringer i forberedelsespraksis skete også i løbet af kurset. Det blev særligt tydeligt i tre interviews med den samme studerende foretaget på hver sin kursusgang. Denne studerende var én af dem, der begrundede sin forberedelse med pligt og principper, og i starten af kurset var hans forberedelsespraksis, at han stort set altid læste alt, som underviserne lagde op til, og det havde han også gjort til den første kursusgang. (Hus B. #1. Interview 1).
Han udtalte blandt andet: *"… 99% af gangene så laver jeg det [forberedelsen]. Jeg synes ikke, der er så meget at læse. Det er kun med de her metodekurser, hvor jeg tænker: Åh fuck, nu har jeg travlt."* (Hus B. #2. Interview 4).
Denne studerende havde både viljen og evnerne til at forberede sig på en måde, der levede op til kravene til den implicitte studerende på kurset. Hans adfærd, indstilling og studiekompetence var i overensstemmelse med undervisernes forventninger.

På anden kursusgang sagde han, at han på den første kursusgang ikke havde oplevet, at hans forberedelse havde gjort en forskel for hans deltagelse i de interaktive læringsaktiviteter sammenlignet med medstuderende, der ikke havde forberedt sig: *"… jeg oplevede bare ikke rigtigt, at der var nogen grund til at læse det. Fordi jeg var i gruppe med andre, som ikke havde læst, og vi kunne gøre det samme…" (*Hus B. #2. Interview 4)

På tredje kursusgang havde han forberedt sig mindre end tidligere.

Interviewer: Du sagde sidst gang at du havde læst en del, og du synes ikke, at du fik noget særligt med udover det?

Studerende: Nej, og sådan står man også med det i dag. Nu har jeg ikke læst alt i dag. Jeg kiggede lidt meget grundigt hurtigt det igennem, ikke. Jeg læste slet ikke det med tekstanalyse op, fordi altså, som jeg også synes at jeg oplevede her: Det jeg har læst, er også det hun [underviseren] sagde ikke? Så altså, der var ikke så meget nyt i det. Hun brugte teksteksempler fra noget af den tekst vi har læst, så hun sagde jo sådan set bare det vigtige af det, vi skulle læse, så jeg ved ikke lige hvorfor vi skulle bruge 16 timer på at læse op til noget, som hun bruger 3 timer på at fortælle os.
(Hus B. #3. Interview 4).

Denne studerende ændrede altså sin forberedelsespraksis i løbet af de uger, han deltog på metodekurset. På trods af undervisernes didaktiske intentioner om at styrke forberedelsen, og de forskellige tiltag de gjorde for at understøtte dette, bevægede denne studerende sig i den modsatte retning, og bevægelsen startede under de kursusgange, der blev varetaget af undervisere som vægtede læsning særligt højt.
Andre studerende fortalte ligeledes, at episoder på de samme kursusgange mindskede deres motivation for at forberede sig. Disse beskrivelser knyttede sig ikke til undervisernes gennemgang af stoffet, men til deres deltagelse i de interaktive aktiviteter. Flere sagde, at de sagtens kunne deltage uden at have læst de 200 sider. Dette peger på, at selve udformningen af læringsaktiviteter har stor betydning for de studerendes læring og erfaring, og at fænomenet *vicious circle* ikke kun er knyttet til undervisernes mundtlige oplæg, men også til de interaktive undervisningsaktiviteter. Hvis de studerende oplever, at deres forberedelses ikke har nogen betydning for deres deltagelse i de interaktive læringsaktiviteter, kan det bidrage til, at de oplever forberedelse som mindre relevant. Det viser, at underviserne uforvarende kan komme til at mindske de studerendes motivation for at forberede sig.

Udover erfaringer med oplæg og aktiviteter henviste enkelte studerende desuden til situationer, hvor underviseres dialog om forberedelse virkede demotiverende. Konkret var der nogle af underviserne, der indledte deres undervisning med at spørge, hvor mange der havde forberedt sig:

"Jeg sad faktisk også tænkte på sidste gang metodekursus. Der spurgte hun, hvor mange der havde læst, fordi de havde ret svært ved at vurdere, hvordan man skulle tilrettelægge undervisningen. Om de skulle forvente, at folk havde læst eller ej. Og så var der ikke særlig mange der rakte hånden op, og så gennemgik hun det hele, og hvorfor havde jeg så siddet og læst? Det var helt vildt demotiverende for dem, der faktisk havde gjort det." (Hus B. #4. Interview 3).

Denne studerende oplevede, at underviserens dialog med de studerende mindskede hendes motivation for at forberede sig, fordi der blev taget mest hensyn til dem, der ikke havde læst. Underviseren kom til at skabe en form for legitimering af dårlig forberedelse idet hun ikke italesatte eller kritiserede den manglende forberedelse som problematisk, men derimod tog hensyn til den ved at gennemgå stoffet. Intentionen med spørgsmålet

var at få mere viden om de studerende udgangspunkt for undervisningen, men det fik altså en utilsigtet virkning på studerendes motivation for forberedelse, når underviseren efterfølgende gennemgik stoffet.
Stik mod didaktiske intentioner begyndte nogle studerende altså at forberede sig mindre til kurserne, end der blev lagt op til fra undervisernes side.
Udviklingen skete dels i perioden fra første til andet semester, og dels i løbet af kurset.

Ifølge Olsen sker der en tilsvarende ændring med gymnasieelever i perioden fra 1. til 3. g. Han skriver, at eleverne opnår en stadig større indsigt i forberedelsens konsekvenser og anvendelse i undervisningen, således at de over tid forbereder sig mindre og i stedet prioriterer deres forberedelse ud fra nødvendighedslogikken. Olsen beskriver det som en *"bevægelse fra at være idealist til at være realist."* (Olsen, 2010, s. 149).

10.3.2 Utilsigtet forstærkning af mangelfuld forberedelse

Undervisernes intentioner om, at de studerende skulle forberede sig grundigt, viste sig at være svære at indfri. De studerende var præget af erfaringer og logikker, der var etableret før de var startet på selve kurset. Disse logikker betød blandt andet, at en stor del af de studerende var orienteret efter nødvendighedslogik, og at de havde en praksis med at forberede sig mindre, end underviserne lagde op til.

Selvom det ikke var undervisernes intention, kom de selv til at forstærke denne tendens.
Som beskrevet i ovenstående afsnit, har jeg identificeret en række eksempler på dette: De studerende oplevede, at forberedelseskravet bestod af overvældende omfang af læsning, som de ikke fandt specielt interessant eller relevant. Undervisernes didaktiske design indebar, at der ikke var megen variation i forberedelsesformen. De studerendes forberedelse blev, med en enkelt undtagelse, ikke synlig for andre, og der blev ikke givet feedback på den. De studerende kunne følge med i underviseroplæggene, og de kunne deltage i de interaktive aktiviteter selvom de ikke var forberedte. Enkelte gange oplevede studerende, at undervisere fremstod accepterende over for den manglende forberedelse. De studerende fik altså en række erfaringer, der svækkede deres motivation for at forberede sig, hvilket virkede imod undervisernes didaktiske intentioner.

I forståelsen af disse problematikker er det væsentligt at se på den store forskel mellem undervisernes rammesætning af aktiviteter i og udenfor undervisningslokalet. Undervisernes rammesætning for forberedelse indbefattede kun i lille grad aktive og varierede læringsprocesser, og de studerendes indsats blev ikke gjort til genstand for respons. Mange af de studerende opfattede forberedelsen som mindre relevant og deltog derfor ret begrænset i de planlagte forberedelsesaktiviteter. Dette står i påfaldende kontrast til undervisernes grundige og reflekterede rammesætning for læringsaktiviteterne i selve undervisningen, der var kendetegnet ved høj grad af interaktion, variation,

synlighed og respons. De studerende, der var til stede i undervisningen, deltog aktivt i læringsaktiviteterne, og de gav i vid udstrækning udtryk for, at de oplevede dem som relevante.
Denne forskel i rammesætning er paradoksal taget i betragtning af, at størstedelen af de studerendes studietid formelt set skulle bruges på forberedelse. Det illustrerer, at forberedende læringsaktiviteter nemt bliver didaktisk underprioriteret, og at læse- og forberedelsespraksis let bliver indforstået og uden tydelig rammesætning.

Ifølge Starcher og Proffitt er det et udbredt problem, at forberedelse til universitetsundervisning er er mangelfuldt rammesat. Det er ikke usædvanligt, at de studerende selv må finde ud af, hvordan de skal forberede sig, og der er er tendens til, at de studerendes forberedelse ikke synliggøres og anvendes i megen undervisning (Starcher & Proffitt, 2011). Den manglende rammesætning kan være problematisk, da det kan være svært for studerende at *knække koden* for, hvordan man skal håndtere de mange siders læsning, der forventes (L. K. Hansen, 2015, s. 2019; Ulriksen, 2013, s. 57). Når man som studerende ikke har knækket koden, kan læsning af mange sideres akademisk litteratur opleves både irrelevant og unødvendig.
De studerende forberedelsespraksis skal derfor ikke blot ses som et individuelt anliggende, hvor den enkelte studerende bærer det fulde ansvar for at opretholde engagement og motivation for forberedelse på bestemte måder. De studerendes forberedelsespraksis afspejler et samspil mellem studerende og de uddannelseskontekster, de indgår i. Deres motivation, selvdisciplin og studiemæssige kompetencer er blevet udviklet gennem deres erfaringer som elever i folkeskolen, i gymnasiet og videre på universitetet. Som Ulla Ambrosius Madsen skriver i bogen "Unges Motivation og Læring", kan manglende motivation ses som udtryk for måden, uddannelsessystemet er indrettet på: *"For måske handler det ikke om, at de unge er "umotiverede", måske handler det om den måde, vi har indrettet uddannelserne og skolen på."* (Madsen, 2014, s. 152). De studerende reagerer på og lærer af de erfaringer, de gør sig som elever og studerende, og deres normer, vaner og holdninger udvikles i mødet med de undervisningspraksisser, de møder i uddannelsessystemet, både gennem de konkrete undervisningssituationer og gennem de overordnede administrativt og politisk besluttede strukturer (Madsen, 2014, s. 159).

Gennem deres skole- og gymnasietid har de studerende udviklet en nødvendighedslogik, der præger deres tilgang til undervisningsforberedelse og de kulturelle normer knyttet hertil. Udviklingen er fortsat i perioden fra første til andet semester, hvor manglende synlighed og respons på det læste samt underviseres gennemgang af stoffet mindskede deres motivation for at forberede sig. Dette blev forstærket af, at de oplevede, at deres forberedelsespraksis ikke havde større betydning for deres kursuseksamener.
Udviklingen fortsatte også indenfor kursusrækkens tidsramme, hvor både undervisernes design af interaktive læringsaktiviteter, deres gennemgang af stoffet og deres dialoger med de studerende kom til at virke kontraproduktivt på deres intentioner om at styrke

forberedelsen. Tendensen blev forstærket af de studerendes forventninger om, at kursusforberedelse ikke ville få betydning for deres eksamen.
De studerendes forberedelsespraksis kan altså forstås i lyset af de kulturelle praksisser, de har udviklet gennem uddannelsessystemet og på første del af deres universitetsuddannelse.

Dette illustrerer, at læringsrummets komponenter er indbyrdes forbundne. Læringsrummets deltagere, aktiviteternes elementer og kontekstens dimensioner virker ind i hinanden, og man kan ikke opnå tilstrækkelig forståelse af en enkelt komponent uden at inddrage dens forbindelse med de andre komponenter. De studerendes deltagelse i en given læringsaktivitet, i dette tilfælde forberedelse på et specifikt kursus, skal ses i lyset af den historiske, kulturelle og organisatoriske kontekst.

10.4 Opsamling

Der er altså tydelige brudflader mellem de didaktiske intentioner for forberedelse og de studerendes reelle forberedelsespraksis, idet de fleste studerende forbereder sig mindre, end der lægges op til fra undervisernes side. Trods intentionen om det modsatte, modvirker dette kursus ikke denne tendens. Der ses endda udtryk for, at det forstærker den.

Problemet lader til at være komplekst og svært at løse indenfor det enkelte kursus, idet de studerende i høj grad orienterer sig efter normer og logikker, der er etableret forud for kursets start. Både den historiske og den kulturelle kontekst er med til at gøre undervisernes intentioner svære at indfri. Desuden oplever underviserne ikke, at den organisatoriske kontekst støtter op om deres intentioner. Dels er der et modsætningsforhold mellem kravet om højt fagligt niveau og kravet om høj gennemførselsprocent på grund af STÅ. Desuden oplever underviserne ikke, at universitets ledelse giver nogen retningslinjer eller værktøjer til at håndtere udfordringen. Ydermere oplever de, at store hold og få konfrontationstimer gøre det vanskeligere at påvirke de studerendes studiepraksis.

Det lykkedes underviserne at få de studerende til at forstå hvilken mængde forberedelse, underviserne forventede af dem, så på dette punkt var der overensstemmelse mellem didaktisk intention og de studerendes forståelse. Det er dog tydeligt, at denne forståelse ikke i sig selv var nok til at motivere de studerende til at forberede sig.
Mange studerende delte ikke undervisernes holdning til, hvilken mængde forberedelse der var relevant eller realistisk at forvente af dem, og de orienterede sig efter andre logikker end underviserne gjorde. Underviserne trak på viden om ECTS og timeberegning, men de studerendes forståelse tog udgangspunkt i en sammenligning med andre kurser. De

studerende gav ikke udtryk for, at forberedelse var meningsfuld eller udbytterig i sig selv, og deres relevansforståelse af forberedende læsning var dermed markant anderledes end undervisernes, der anså læsning som en vigtig og meningsfuld læringsaktivitet. Der var dermed en tydelig brudflade mellem underviseres og studerendes forståelser af forberedelsens relevans.
Det lader desuden til, at undervisernes rammesætning for forberedelse forstærkede den manglende forberedelse. Forberedelsesaktiviteterne var ikke varierede, idet de primært bestod af læsning, og det høje antal af sider, der skulle læses, blev af flere studerende oplevet som uhåndterbart og demotiverende. Med undtagelse af transskriptionsaktiviteten blev de studerendes forberedelse ikke synliggjort eller gjort til genstand for respons eller feedback. Mange studerende oplevede derfor ikke forberedelsen som relevant eller nødvendig for at deltage i undervisningen.

10.5 Underbelyste vinkler i undersøgelsen af forberedelse

Igennem mit arbejde med at forstå sammenhænge og brudflader knyttet til forberedelse er jeg blevet opmærksom på to områder, hvor jeg har været uopmærksom på min egen forforståelse. Set i bakspejlet kan jeg se, at det har medført, at der er relevante områder, som er empirisk underbelyste.

Det første område drejer sig om mit fokus i undersøgelsen af begrundelser knyttet til forberedelse.
I interviews med de studerende har jeg spurgt de studerende, om der var forberedelse til pågældende kursusgange. Undervejs i samtalerne har jeg stillet uddybende og opfølgende spørgsmål, og ofte har jeg spurgt om, hvad de havde forberedt. Som afsnittet ovenfor viser, har jeg haft flest samtaler med studerende, der fortalte, at de havde læst dele af pensum. Mange af dem har på eget initiativ uddybet deres forberedelse ved at forklare, hvorfor de *ikke* havde læst mere. Ved andre lejligheder har jeg stillet opfølgende spørgsmål, og jeg har typisk spurgt, hvorfor de har forberedt sig som de har. Også her har deres besvarelser kredset om den forberedelse, de *ikke havde* gjort, og ikke om den forberedelse, de *havde* gjort.
Dette mønster er jeg først blevet opmærksom på efter at have lyttet en lang række interviews igennem. Det er faktisk kun i de få samtaler med studerende, der har læst alt eller plejer at læse alt, at de er fremkommet begrundelser for, *hvorfor de læser*. Og jeg har på intet tidspunkt spurgt direkte til deres begrundelser for at læse. Det peger på nogle underliggende forforståelser hos både mig som interviewer og hos de studerende: At der kræves begrundelser, hvis man ikke forbereder sig fuldt ud, hvorimod man i mindre grad behøver at begrunde den forberedelse, man laver.

Det tydeliggør også, at jeg som forsker har haft en forforståelse om, at man skal være forberedt, og at jeg tilmed har været blind for denne forforståelse i interviewsituationerne. Man kan sige, at jeg har orienteret mig efter den påbudte norm (Rimal & Real, 2003).
Min forforståelse har resulteret i, at jeg har produceret omfattende materiale om begrundelse for ikke at forberede sig og ret begrænset materiale om begrundelser for at forberede sig. Førstnævnte materiale afspejler i vid udstrækning en studenterorientering ud fra *nødvendighedens logik*.

Det er muligt, at et større materiale om begrundelser for at forberede sig kunne have afdækket andre rationaler og logikker blandt de studerende, som kunne udfordre eller videreudvikle Olsens begreb om nødvendighedslogik. En større forståelse af studerendes motivation for at forberede sig vil være værdifuld for både forskning og didaktisk arbejde, og jeg vil derfor anbefale, at dette område udforskes yderligere.

Det andet område, hvor min forforståelse har medført underbelyste vinkler, knytter sig til en utilsigtet prioritering af de kvantitative aspekter af forberedelse på bekostning af de kvalitative.

I de senere år har der været mange drøftelser af de studerendes forberedelsespraksis indenfor det universitetspædagogiske felt. Begreber som *studieintensitet* og *fuldtidsstudier* har fyldt meget i diverse medier, og det har haft stor opmærksomhed i ministerielle udgivelser. Begrebet studieintensitet defineres af Danmarks Evalueringsinstitut som "den samlede tid brugt på studiet" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016b). Også internt på danske universiteter har disse begreber vundet genklang i mange diskussioner og debatter, og mange steder har det resulteret i øget fokus på registrering af fremmøde, deklarering af forventet forberedelsestid m.m. (Aarhus Universitet, 2016; J. E. Feldt & Kruse, 2014; Herrmann et al., 2013; Kongpetsak, 2018; Uddannelsesservice & Københavns Universitet, 2014).
Begreberne er kendetegnet ved et ensidigt fokus på den kvantitative del af forberedelse. Der er fokus på omfanget af forberedelsen, på antal af timer og mængde af tekst, men den kvalitative side behandles ikke. Det diskuteres, hvor længe de studerende læser, men ikke hvordan de læser, eller hvad de erfarer, når de læser. Det diskuteres, hvor mange tekster, men ikke hvad de studerende lærer ved at læse dem.
Mit interviewmateriale om forberedelse afspejler samme fokus. Undervisernes udsagn handler i vid udstrækning om de studerendes tid, om de har læst eller ej, og om de har "læst nok". Både i interviews og på undervisermøder har drøftelserne kredset om hvor lidt eller hvor meget de studerende forberedte sig, men de har kun i begrænset omfang handlet om, hvad de studerende skulle gøre, når de forberedte sig, og hvad deres udbytte skulle være. Det samme er gældende i mine interviews med studerende. Jeg har spurgt ind til omfanget af deres forberedelse, men jeg har kun i ringe grad spurgt om, hvad de gjorde i forberedelsesarbejdet, hvordan det oplevedes, og hvad de fik ud af det.

Ifølge Flemming Olsen kan man se det samme fokus i gymnasieforskningen om lektier og forberedelse (Olsen, 2010). Både internationalt og nationalt er der en overvægt af kvantitativ forskning, der fokuserer på omfang af forberedelse og kortsigtede akademiske effekter som for eksempel eksamenskarakterer. Kvantitativ viden om forberedelsens omfang er relevant, men fra et sociokulturelt perspektiv bør denne type forskning ikke stå alene. Det vil være afgørende også at undersøge kulturelle, kontekstuelle og sociale faktorer, samt deltagelsesformer, normer og ikke mindst udbytte.

Olsen påpeger at der kun findes begrænset forskning, der fokuserer på mere komplekse sammenhænge mellem eksempelvis forberedelsesform, målsætninger og indhold, eller på langsigtede effekter, eksempelvis elevers vilje til læring. Han anfører, at den forskning, der eksisterer, tegner et klart billede af, at kvantitative forståelser ikke kan stå alene, og han argumenterer for, at de studerendes studievaner og deres motiver for at forberede sig har større betydning end antallet af sider og timer:

"Lektier, der engagerer eleverne i aktiv læring, er en effektiv metode til at øge elevernes præstationer. Derfor handler det mere om, at det er arten af elevens indsats og ikke om det er mængden af lektier eller tiden anvendt til lektier, der øger elevens præstation. Når eleverne fokuserer på deres lektier, fordi de er motiverende, eller fordi de har udviklet gode studievaner, forøger det præstationen." (Olsen, 2010, 76).

I lyset af den fremtrædende plads studerendes forberedelse har på danske universitetsuddannelser, vil det være ønskeligt, hvis der kunne produceres mere forskningsbaseret viden om de kvalitative aspekter af emnet. I de senere år har enkelte forskere beskæftiget sig med det (se eksempelvis Bager & Herrmann, 2013; Hansen, 2015; Herrmann & Bager-Elsborg, 2018a), og man kan ønske, at emnet fremover vil blive undersøgt yderligere.

11. Eksamens betydning

Som nævnt i ovenstående kapitler var der flere studerende, der inddrog deres forventninger til kursets eksamen som begrundelse for deres deltagelsesform i kurset. I dette kapitel vil jeg derfor beskrive og diskutere, hvilken betydning eksamen har haft for de studerendes engagement og deltagelse.

Min behandling af eksamen sker med henblik på at belyse og diskutere eksamens betydning for de studerendes deltagelse i læringsaktiviteter undervejs i kurset.
Kapitlet trækker på tekst fra kursets digitale læringsplatform, fra studieordningen og fra kursusbeskrivelsen, for at kunne beskrive de formelle rammer og bestemmelser for eksamen. Jeg inddrager desuden interviews, hvor studerende og undervisere har omtalt eksamen. Jævnfør min afgrænsning i kapitel 1 har min erkendelsesinteresse vedrørt selve kursusundervisningen, og jeg har som udgangspunkt ikke haft selve eksamen som fokus. Langt størstedelen af mine interviews med studerende og undervisere er foretaget før og under kursusforløbet, og kun ganske få studenterinterviews er foretaget efter eksamen. Studenterinterviews anvendt i dette kapitel omhandler de studerendes forventninger til eksamen, og hvad deres forventninger betød for deres deltagelsesform på kurset. Interviews med undervisere omhandler deres holdninger til kursets eksamensform samt deres forståelser af eksamens betydning for de studerendes deltagelse i undervisningen.

På baggrund af en systematisk gennemgang af udsagn knyttet til eksamen vil jeg argumentere for, at eksamensformen på det undersøgte kursus har virket kontraproduktivt for underviserens intentioner om at skabe engagerende undervisning med en høj grad af deltagelse. Eksamensformen er tæt knyttet til de studerendes oplevelse af relevans, og på dette kursus har eksamensformen haft betydning for mange studerendes fremmøde og for deres forberedelsespraksis. Den har haft mindre betydning for fremmødte studerendes motivation for at deltage i læringsaktiviteter på selve kursusgangene.

I kapitlets første afsnit vil jeg beskrive kursets eksamensform. Jeg vil indledningsvist give en beskrivelse af kursets formelle eksamen baseret på teksten i studieordningen og kursusbeskrivelsen. Jeg vil dernæst give en beskrivelse af den postersession, som fungerede som en afslutning på kurset. Postersessionen er ikke beskrevet i studieordningen, så min beskrivelse er baseret på kursusbeskrivelsen, tekst i kursets digitale platform samt undervisernes udsagn. Jeg vil desuden anskueliggøre sammenhængen mellem kursets læringsmål og formål med eksamen og postersessionen. Jeg har inddraget postersessionen af to årsager. Dels fordi nogle studerende omtalte den som en del af eksamen, og fordi der blandt andre studerende herskede tvivl om, hvorvidt

postersessionen var en del af eksamen eller ej. Dels fordi underviserne havde planlagt postersessionen med henblik på at skabe nogle af de læringsmæssige og motivationsmæssige effekter, som en eksamen kan have for studerende.
Mine beskrivelser af eksamen og postersession har et afgrænset fokus på *formål* og *rammesætning*. En beskrivelse af disse to delelementer er afgørende for analyserne i de efterfølgende afsnit, der omhandler studerendes og underviseres forudgående forståelse af eksamen og postersession. Jævnfør min afgrænsning har jeg ikke observeret nogen eksamener eller og interviews foretaget i forbindelse med postersession og eksamen, men har fokuseret på de studerendes retrospektive forståelser af selve kursusforløbet. Mit empiriske materiale belyser derfor ikke eksamens faglige indhold eller deltagernes handlinger i og udbytte af eksamen.

I de to efterfølgende afsnit anlægger jeg et *deltagerperspektiv* på eksamen, og jeg vil derfor tage udgangspunkt i de studerendes og undervisernes udsagn.

Afsnit 11.2 omhandler de studerendes forventninger til kursets eksamen. Jeg vil i dette afsnit argumentere for, at de studerendes forventninger til eksamen resulterede i, at flere valgte at udeblive fra undervisningen og/eller mindske deres forberedelse. Jeg vil desuden vise, at de studerende tolkede eksamensformatet, eksamenskrav og organiseringen af postersessionen som udtryk for, hvilken betydning underviserne og universitetet tillagde kurset.

I afsnit 11.3 vil jeg belyse og diskutere undervisernes udsagn om eksamen. Jeg vil tydeliggøre, at underviserne havde kendskab til eksameners uhensigtsmæssige påvirkning af de studerende, og at de oplevede, at flere kontekstuelle dimensioner satte begrænsninger for deres didaktiske råderum.

Afslutningsvis vil jeg i afsnit 11.4 belyse studerendes eksamensfokus med fokus på *kulturelle* og *organisatoriske* dimensioner af konteksten.

Med afsæt i studier fra andre danske universiteter vil jeg argumentere for, at de studerendes eksamensorientering afspejler en generel tendens blandt studerende på danske universiteter. Jeg vil desuden argumentere for, at de studerendes fokus på eksamen kan ses som udtryk for en socialisering skabt gennem uddannelsessystemet. Denne socialisering medvirker til, at de studerende starter på universitetet med bestemte logikker og orienteringer, der præger deres praksisfællesskab og dermed den kulturelle kontekst for kurset.
I forlængelse af dette vil jeg diskutere, hvordan den organisatoriske kontekst sætter begrænsninger for undervisernes pædagogiske råderum.

Jeg vil afslutningsvist argumentere for, at faktoren relevans er særligt vigtig for at forstå brudflader knyttet til eksamen.

11.1 Eksamen på kurset

Metodekurset havde ikke en selvstændig eksamen, idet eksaminationen var indlejret i de studerendes projekteksamen. Metodekursets eksamen adskilte sig derved fra de andre kurser på samme semester, som alle var skriftlige og blev beskrevet som: *"… en individuel, bunden hjemmeopgave. Opgaven stilles af kursuslæreren og har en varighed af en uge… Der gives bedømmelsen bestået/ikke bestået."* (Roskilde Universitet, 2013, s 13). Det vil sige, at de studerende dette semester skulle følge to kurser, der blev eksamineret gennem en individuel skriftlig opgave, og ét kursus, der blev eksamineret gennem en projekteksamen, som var en mundtlig gruppeeksamen med individuel bedømmelse. Det samme havde også været gældende semesteret før.

I studieordningen og i kursusbeskrivelsen stod der følgende om kursets eksamensform: *"Kurset bedømmes ved en mundtlig prøve. Ved prøven medvirker intern bedømmer. Prøven er en gruppeprøve for deltagerne i projektarbejdet i BP2 [Bachelor Projekt 2]"* og videre: *"Prøven har en varighed af ca. 5 minutter pr. studerende inklusiv votering. Der skal foretages en individuel bedømmelse af den enkelte studerendes præstation. Der gives bedømmelsen bestået/ikke bestået."* (Roskilde Universitet, 2013, s. 17). Ifølge de formelle dokumenter skulle de studerende altså

eksamineres individuelt under deres projekteksamen. Denne ordning kan nok tilskrives, at hensigten med alle progressionskurserne var at understøtte projektarbejdet, der står centralt i RUC's pædagogik. Som nævnt i afsnit 4.3.3 er RUC forpligtet til at lade mindst 50% af studieaktiviteterne være organiseret som kurser. Progressionskurserne kan således ses som et kompromis mellem universitetets idealer om at prioritere projektpædagogikken og de politiske krav om at mindst halvdelen af uddannelsernes ECTS-point skulle være bundet til kursusaktivitet. Organiseringen med at lade progressionskursernes eksamen indgå som en del af gruppeprojekteksamen kan således ses som en af flere måder hvorpå studieordningen kommunikerede, at netop disse kurser var forbundne med projektarbejdet, jævnfør kapitel 6.

Det fremgik altså tydeligt i studieordningens beskrivelse af metodekurset, at de studerende skulle eksamineres i kurset under projekteksamen. Det fremgik dog ikke af beskrivelsen af projekteksamenen, at eksaminator og censor skulle varetage eksaminationen af metodekurset indenfor projekteksamenens tidsramme. I studieordningen stod der følgende om projekteksamen:

"Prøven er en gruppeprøve for deltagerne i projektarbejdet. Ved prøven tages der udgangspunkt i de studerendes projektrapport. Eksaminationen foregår som en samtale mellem de studerende og eksaminator(erne). Den studerende skal eksamineres med udgangspunkt i hele projektrapporten og på en måde, så individuel bedømmelse er mulig. Ved prøven er der afsat 25-30 min. pr. studerende inkl. votering, dog højst 3 timer. Der skal foretages en individuel bedømmelse af den enkelte studerendes præstation. Bedømmelsen er en samlet bedømmelse af projektarbejdet og den mundtlige prøve. Der gives én karakter efter 7-trinsskalaen." (Roskilde Universitet, 2013, s. 10).

Det er min opfattelse, at den manglende overensstemmelse var en fejl, der skal ses i lyset af at uddannelsen på daværende tidspunkt lige havde fået ny studieordning, der medførte markante ændringer, herunder etablering af helt nye kursusstrukturer. Efterfølgende studieordninger afspejler en langt større grad af indbyrdes sammenhæng og eksplicitering.

Sammenhængen mellem progressionskurset og semesterets projektarbejde var dog tydelig på flere måder, blandt andet var flere læringsmål for projektarbejdet formuleret med tydeligt fokus på metode, eksempelvis: *"Færdighed i at begrunde projektets metoder og deres muligheder og begrænsninger, også i forhold til andre humanvidenskabelige metoder."* (Roskilde Universitet, 2013, s. 9).

Til projekteksamen eksamineredes de studerendes af deres projektvejleder, og censor var typisk en anden vejleder tilknyttet huset. Det var derfor ikke underviserne fra metodekurset, der varetog eksaminationen af metodekurset.

For at supplere eksaminationsformen og lave en mere selvstændig afslutning på kurset havde underviserne planlagt at afslutte kurset med en postersession. Intentionen var, at postersessionen skulle have nogle af de samme læringsmæssige formål, en eksamen kan have. Sådanne læringsmæssige formål kan eksempelvis være faglig fordybelse, refleksion og feedback (Andersen & Tofteskov, 2016, s. 21; Skov, 2014b, s. 23). Til postersessionen skulle de studerende gruppevis præsentere deres viden om kursets indhold gennem oplæg og posters. Gennem disse præsentationer skulle de kondensere kursets indhold, sammenholde de forskellige metoder samt reflektere over, hvordan metoderne ville kunne anvendes i projektarbejde. De ville desuden få feedback og sparring fra medstuderende og undervisere. Det forberedende arbejde op til dette, samt de diskussioner, der ville være på selve postersessionen, ville de studerende kunne inddrage i deres projekteksamen, og det kunne bidrage til, at de studerende nåede de læringsmål som var opstillet på kurset, eksempelvis *"Færdighed i at give en kritisk vurdering af muligheder og begrænsninger i metodiske valg inden for det humanistiske område"* og *"Kompetence i at reflektere over kursusstoffets betydning og relation til projektarbejde"*. (Roskilde Universitet, 2013, s. 9).

I kursusbeskrivelsen stod: *"Postersessionen er ikke eksamen i formel forstand, men et evalueringsseminar. Det vil dog være nærmest umuligt for de studerende som har gennemført kurset, ikke at kunne drage stor og direkte nytte af sessionen i deres projekteksamen, hvor også projektarbejdets metode eksamineres."* (Roskilde Universitet, 2014).

Underviserne havde før kursets begyndelse besluttet, at postersessionen skulle afslutte kurset, og at den tidsmæssigt skulle lægges i slutningen af semesteret, efter at de studerende havde afleveret deres projektrapport, og før de skulle til projekteksamen. Der var således lidt over to måneder mellem den sidste kursusgang og postersessionen.
Underviserne have på grund af tidspres ikke fået besluttet den endelige ramme for postersessionen, da kurset startede, så ved kursusstart lå der kun en kortfattet beskrivelse på den digitale læringsplatform. Undervejs i kurset blev der uploadet yderligere beskrivelser af postersessionen og også en video, der forklarede, hvordan man kunne lave en poster.
Det var de enkelte huses huskoordinatorer, der var ansvarlige for at planlægge og koordinere postersessionen, og en eller to af kursets undervisere deltog på selve dagen.

11.2 Eksamens indflydelse på studerendes deltagelse

"… hele kurset kommer til at virke uambitiøst, fordi det er sådan en uambitiøs eksamen."

De studerende har talt om eksamen i 55 interviews. I over halvdelen af disse interviews var det de studerende, der bragte emnet op i forbindelse med, at jeg spurgte til deres forventninger eller erfaringer med metodekurset. Det skete oftest, når de fortalte om deres

forventninger til metodekurset som helhed, eller når de fortalte, at de havde prioriteret lavt fremmøde eller mindre forberedelse til konkrete kursusgange. At så mange studerende selv bragte emnet op, ser jeg som en klar indikator på, at eksamen havde stor betydning for deres oplevelse af kursets relevans.

Det fremgik tydeligt, at de studerendes forventninger til metodekursets eksamen byggede på deres erfaringer med eksaminationen i progressionskurset semesteret før. Mange fremhævede, at man i progressionskurserne ikke skulle til eksamen "på samme måde" som i de andre kurser: *"Vi får jo ikke karakter i det, du bliver jo ikke, altså, der er jo aldrig nogen, der er dumpet i det."* (Hus D. #2. Interview 3). Ifølge de studerende blev progressionskursets indhold kun inddraget i deres projekteksamen på første semester i begrænset omfang, og de havde indtryk af, at det ikke havde betydning for den karakter, de fik. Ingen gav udtryk for, at den del af eksamenen, der vedrørte progressionskurset, havde været vanskelig. Tværtimod udtrykte flere, at det havde været overordentligt let at klare denne del af eksamenen: *"… selve bedømmelsen er meget, meget nem."* (Hus B. # 2. Interview 3). De studerende fortalte, at indholdet i progressionskurset kun var blevet drøftet i ganske kort tid til projekteksamenen, og at det havde været ret let at svare på de spørgsmål, eksaminator havde stillet:

"Altså, i forhold til sidste semester igen, hvor at det var projektteknik til eksamen, og det var så lidt man snakkede om. I forhold til mig og min gruppe, vi sad derinde i to timer og 45 minutter, og det var 5 minutter maks. vi snakker om. Og det var til aller aller sidst, hvor det var sådan: "Nå, ja, vi skal da også lige huske og, ja, vi har lige 5 min. til…" Og så var det sådan, så fik alle lige sagt et eller andet om en bog, vi havde læst om et eller andet og så var det fint nok, så bestod vi alle sammen." (Hus D. #1. Interview 3).

De studerende, der fortalte om denne type af erfaringer fra semesteret før, gav udtryk for, at de forventede, at det samme ville ske med metodekursets eksamen, da det også var et progressionskursus. Denne forventning kom til udtryk i mange interviews. En del gav udtryk for, at den manglende eksamination gjorde kurset mindre relevant, og som tidligere skrevet betød dette, at nogle forberedte sig mindre, end underviserne havde lagt op til, jævnfør kapitel 10: *"Jeg tror, at færre har forberedt sig til metodekurserne, fordi det kommer oven i. Fordi du skal ikke til eksamen på samme måde… vi får jo ikke karakter i det."* (Hus D. #2. Interview 3).

Tilsyneladende havde det også betydning for de studerendes fremmøde til kursusgangene. Flere fortalte, at de fravalgte at møde op til en eller flere af kursusgangene på grund af eksamensformen: *"Altså, jeg har også bevidst valgt det fra på en eller anden måde, fordi … det har egentlig ikke rigtig nogen betydning i den lange ende til eksamen."* (Hus D. Eksamen. Interview 1).

Der var en klar tendens til, at studerende der fortalte, at de ikke var mødt op til flere eller alle kursusgange, inddrog eksamen som hel eller delvis begrundelse for deres fravær. Når jeg spurgte ind til dette, sagde flere, at de ville have haft en anderledes deltagelse i kurset, hvis eksamen havde været anderledes: *"Jamen, altså jeg tror også, jeg havde været til alle de der progressionskurser, hvis vi skulle til eksamen, sådan rigtig eksamen i det. Jeg tror, jeg havde været der til dem alle sammen."* (Hus D. Eksamen. Interview 1).

De fleste studerende havde altså en klar forståelse af, at kursets eksamen var indlejret i projekteksamenen, og der var en udbredt forventning om, at denne eksamination kun ville udgøre en ret lille og nemt håndterbar del af projekteksamenen.

De studerende havde til gengæld ikke nogen klar forståelse af postersessionen. Flere var i tvivl om, om postersessionen var en eksamen eller ej, og en del havde svært ved at forstå, hvad en poster var. Det gav anledning til en del forvirring og usikkerhed: *"Jeg synes, der var meget forvirring omkring, hvad det egentlig var, vi skulle … så var det sådan lidt, jamen, det er ikke obligatorisk og vi skal aflevere noget før og, men I skal bruge det til eksamen, men så alligevel ikke."* (Hus D. Postersession. Interview 4). Ordet *"obligatorisk"* indgik en del gange i interviews om postersessionen, og de studerende fortalte, at de internt havde diskuteret, om postersessionen var obligatorisk, både til gruppemøder og på Facebook.

De uafklarede spørgsmål hang sammen med, at underviserne ikke havde afklaret det endelige format for postersessionen, da kurset startede, og deres kommunikation om dette var derfor ikke særligt klar i første del af kurset. Desuden betød en teknisk fejl på universitets digitale platform, at den skriftlige beskrivelse af postersessionen ikke kunne læses af de studerende før sent i kursusforløbet. De studerendes forvirring blev desuden forstærket af, at postersessionerne blev varetaget af deres huskoordinatorer, så den information, de modtog om postersessionen, kom fra forskellige personer.
En del studerende oplevede derfor, at kommunikationen om postersessionen var ret uklar: *"Jeg forstod det [postersessionen] som en ting man skulle være til for at kunne gå til eksamen. Det fandt vi så ud af det var det ikke… så er det sådan lidt – nå okay, så er det måske ikke så seriøst."* (Hus E. Eksamen. Interview 2).

Flere gav udtryk for, at de så eksamensformen som udtryk for, hvilken betydning kurset havde i undervisernes og i universitetets perspektiv: *"Jeg synes også det er lidt ærgerligt for selve kurset, at hele kurset kommer til at virke uambitiøst, fordi det er sådan en uambitiøs eksamen."* (Hus C. Postersession. Interview 1). Selvom denne studerende syntes, at undervisningen havde været god og udbytterig, oplevede hun, at eksamenen fik kurset til at fremstå uambitiøst.
Udsagn som dette eksemplificerer en tydelig tendens i det empiriske materiale. For en del studerende var deres forventninger til eksamen afgørende for deres deltagelsesform på kurset. For dem var undervisning i særlig grad relevant, når den var relevant for eksamen, og hvis undervisningen ikke var nødvendig for at klare eksamen, fravalgte nogle at møde

op til undervisningen, mens andre valgte at forberede sig mindre, end de ellers ville have gjort. Det kan ses som udtryk for, at disse studerende i udpræget grad var orienteret efter præstationskriteriet, jævnfør Olsens nødvendighedskriterie beskrevet i kapitel 10. Denne orientering gjaldt ikke kun deres forberedelsespraksis, men også deres fremmødepraksis.

Mange studerendes relevansopfattelse var altså knyttet til eksamen. Denne orientering benævnes ofte i universitetspædagogisk litteratur (2013; Biggs & Tang, 2011, s. 99; Skov, 2014, s. 19; Ulriksen, 2014, s. 187), eksempelvis skriver Andersen, Dahl og Tofteskov at: *"… eksamens betydning for undervisningen ikke kan overvurderes…"* (Hanne Leth Andersen et al., 2013, s. 369). De studerendes eksamensfokus har haft særligt store konsekvenser for det undersøgte kursus, fordi kursets eksamen var integreret i de studerendes projekteksamen, der ikke blev varetaget af kursets undervisere. De studerende havde derfor en velbegrundet forestilling om, at der ikke ville være mærkbar sammenhæng mellem deres deltagelse i kurset og karaktergivningen til eksamen. Med et studenterperspektiv var der altså ikke constructive alignment mellem læringsmål og eksamensform, og det fik konsekvenser for de studerendes samlede engagement i kurset. Den vage eksamensform blev brugt som begrundelse for deres lave fremmøde til undervisningen, og da de studerende i høj grad prioriterede deres forberedelse ud fra, om de forventede at blive eksamineret i indholdet, fik den også betydning for deres forberedelsespraksis. Dette fænomen betegnes ofte som backwash-effekten, der henviser til at et kursus' eksamensform, og at de studerendes forventninger til eksamen påvirker de studerendes deltagelse i undervisningen (Biggs, 1996, s. 350; Dysthe & Webler, 2010, s. 262, Skov, 2014, s. 3).

Det var dog langt fra alle, der delte dette eksamensfokus. Nogle studerende tillagde ikke eksamen lige så stor betydning, og de tog afstand fra hele diskussion om, hvorvidt undervisningselementer var obligatoriske. Disse studerende kom med udsagn, der i højere grad afspejlede fokus på at lære og på at lave et godt projekt. Flere beskrev, at kurset var relevant for deres projektskrivning: *"Vi har brugt det [kurset] virkelig meget, og alt det materiale vi har fået om fokusgrupper til den progressionskursusgang, det har vi så brugt til at skrive vores metodeafsnit i rapporten og også til at udføre interviewene, og hvordan det skulle formes og sådan noget."* (Hus E. Postersession. Interview 1). Flere af disse studerende kunne også se, at kurset var relevant for fremtidige projekter: *"Jeg tænker også i forhold til når man skal vælge næste projekt, at man måske har en lidt dybere indsigt i, hvad de forskellige dimensioner kan … man får jo selv lov til at komme med forslag til projekter. Så man ligesom kan komme sige, at jeg synes vi skal gøre det her på den her måde."* (Hus E. Postersession. Interview 1).

Der var flere af denne type studerende, der havde en kritisk indstilling overfor medstuderendes fokus på eksamen:

"Personligt synes jeg det er en lidt mærkelig holdning at have. Det der med at det ikke er obligatorisk, og der netop ikke har været så meget fremmøde. Fordi vi går på et studie vi selv har valgt, og vi vil selvfølgelig gerne gøre det bedste for at opgaven [projektet] kan blive god. Så jeg synes personligt, at det er lidt tyndt på en eller anden måde." (Hus E. Eksamen. Interview 3).

Nogle udtrykte, at de syntes, at det manglende fremmøde var udtryk for en *"lad"* holdning (Hus D. #1. Interview 4). Disse studerende argumenterede for, at deres medstuderende burde have mere fokus på at lære noget fremfor at fokusere på eksamen. De gav tydeligt udtryk for, at deres egen relevansopfattelse i højere grad var knyttet til deres faglige udbytte af undervisningen, og deres indstilling harmonerede i vid udstrækning med undervisernes forståelser af, hvad der var vigtigt for universitetsstuderende. Deres udsagn kan ses som udtryk for, at de var orienterede efter videnskriteriet, der knytter sig til ønsket om at lære det faglige indhold (Olsen, 2010).

De studerende havde altså ret forskellige holdninger og værdier når det kom til, hvad der var relevant og væsentligt på studiet. På trods af disse forskellige studenterperspektiver viser det empiriske materiale tydeligt, at mange studerende var påvirkede af deres forventninger til eksamen, og at det havde stor indflydelse på deres deltagelse i kurset.

De studerende medbragte ikke kun negative forventninger knyttet til eksamensformen. Mange studerende forklarede, at de havde negative forventninger til undervisningen på metodekurset allerede inden kursusstart, og at det skyldtes deres erfaringer med deres sidste progressionskursus' indhold og organisering. Flere havde haft en oplevelse af, at kurset havde været dårligt tilrettelagt, og at det bar præg at være et nyt kursus: *"Det progressionskursus, projektteknik, vi havde sidste år, der var vi vist også prøvekaniner, jeg tror det var første gang, det egentlig kørte af stablen."* (Hus A. #1. Interview 4). En anden beskrev det således: *"De er stadig et "work in progress", så selvom de [underviserne] selvfølgelig har nogle erfaringer, de kan trække på og de forsøger på at være professionelle og sådan noget, så virker det også sådan lidt som om, de famler lidt."* (Hus D. Eksamen. Interview 2).

Nogle mente, at også den svage eksamination skulle ses i lyset af, at kurset var nyetableret. Ifølge dem var projektvejlederne i tvivl om, hvordan eksaminationen af disse nye progressionskurser skulle håndteres: *"Jeg tror ikke altid vejlederne ved, hvordan de skal have det med. Heller ikke i projekterne. Jeg tror, det er ret nyt også for dem."* (Hus B. #2. Interview 3).
Sådanne udsagn skal forstås i forhold til kursets organisatoriske ramme. Som nævnt tidligere blev progressionskurserne eksamineret af projektvejledere, der ikke selv underviste på kurset. Ifølge nogle studerende opstod der altså udfordringer på grund af denne nye rollefordeling blandt undervisere og vejledere.

Hvor ovenstående udtalelser illustrerer en vis forståelse for opstartsvanskeligheder for et nyudviklet kursus, var en del af de andre studerende mindre forstående. Flere udtalte sig

direkte kritisk: *"…vi havde en anden type progressionskursus, som det kaldes, sidste år, hvor det også bare var sådan lidt: "La-la", ikke? Så har man måske den forudindtagede holdning, at det også er lidt: "La-la." det her [metodekurset]."* (Hus B. #3. Interview 5).
Ifølge de studerende var konsekvensen af de negative forventninger til progressionskurser, at mange ikke tog det særligt alvorligt og enten ikke mødte op til undervisningen eller undlod at forberede sig særligt meget.

De studerendes udsagn om erfaringer fra semesteret før viser, at den historiske og kulturelle kontekst havde en afgørende rolle for de studerendes deltagelse i kursets læringsrum. Deres erfaringer fra semesteret før havde påvirket deres forståelser af kurser, der hedder progressionskurser, og det afspejlede sig i den måde, de omtalte det på. Det fremgik tydeligt, at mange tillagde progressionskurser lav værdi i forhold til andre studieelementer på uddannelsen, blandt andet fordi de forventede, at deres deltagelse i, eller fravær fra, undervisningen ikke ville få betydning for deres eksamen. Dette påvirkede deres prioriteringer allerede inden kursusstart og resulterede i mindre fremmøde og lavere forberedelsesgrad.

Jeg har ikke spurgt ind til, hvorfor de studerende oplevede progressionskurset på første semester så negativt, da det ligger udenfor mit specifikke fokus. Flere studerende har dog af sig selv berørt emnet, men det vil jeg udelade her, dels på grund af begrænset empirisk materiale, men også fordi jeg vurderer, at det er mindre relevant for min undersøgelse.

11.3 Undervisernes perspektiv på eksamen

"Det forekommer mig, at det ikke er en heldig eksamensform."

Som nævnt var undervisernes erfaringer fra første gang, de holdt kurset, at en stor gruppe af de studerende ikke mødte op, og at de fremmødte var dårligere forberedt, end der var lagt op til. Flere af underviserne mente, at det især skyldes den uhensigtsmæssige eksamensform. De pegede på flere forskellige problematikker knyttet til kursets eksamensform, blandt andet at det ikke var kursusunderviserne, der skulle eksaminere de studerende:

"Det forekommer mig, at det ikke er en heldig eksamensform, det med at have eksamener i projektet sammen med eksamen i progressionskurset. Jeg tror, man bør skille det ad, fordi de studerende bliver forvirrede, fordi det er uklare krav, der bliver stillet, og de uklare krav skyldes bl.a., at det er forskellige parter, der underviser og eksaminerer." (Per #2).

Flere af underviserne mente, at eksaminationen af kurset ikke var blevet vægtet særligt høj under projekteksamenen året før, og at dette var problematisk, fordi en del studerende

var ret orienterede mod eksamen. De vurderede, at forventningen om en svag eksamination ville betyde, at nogle studerende ville fravælge at brug tid på fremmøde eller forberedelse: *"Jeg tænker, at det handler om relevans. Hvis ikke det her er relevant for dem [de studerende] lige nu, enten til eksamen eller et projekt, hvorfor så bruge ressourcer på det?"* (Sine #2).

Underviserne så problematikken som en del af en generel problemstilling, der omhandlede, at de studerendes opfattelse af relevans var anderledes end undervisernes. Underviserne mente, at kurset gav de studerende mulighed for at udvikle viden og kompetencer, der var væsentlige for resten af deres studietid og for deres virke efter universitetet. De vidste samtidig, at mange studerende havde mere kortsigtede opfattelser af, hvad der var relevant, og at disse studerende derfor fokuserede mere ensidigt på kursets eksamen fremfor hvordan kurset kunne bidrage til deres generelle faglige kompetenceudvikling og dannelse:

"Så står vi lektorer og undervisere i en position, hvor vi kender feltet bedre, vi kender de forskellige veje, har bedre overblik over, hvilke redskaber der er gode og vigtige at have med sig i pakken undervejs… De [studerende] har sværere ved at se meningen af det. Hvad skal vi med det lige nu, når der er så meget andet, der er vigtigt lige nu?" (Sine #1).

Selvom underviserne forsøgte at kommunikere denne mere langsigtede relevans til de studerende, mente de, at mange studerende ikke forstod det: *"Vi prøver at sige, at det her er noget med deres almene dannelse, og hvis de ikke får brug for det nu, får de brug for det senere. Der ved vi godt, at det går hen over hovedet på nogle."* (Jens #3).

Nogle af underviserne inddrog kontekstuelle aspekter, når de talte om de studerendes eksamensfokus. De gav udtryk for, at kulturen blandt de studerende havde ændret sig gennem tiden, og at de oplevede, at en del af de nuværende studerende var mere eksamensfokuserede og mindre ressourcestærke end tidligere. De henviste til, at kurser på RUC tidligere var noget, de studerende deltog i frivilligt for at styrke viden og færdigheder, de kunne bruge i projektarbejdet, jævnfør kapitel 4. De gav udtryk for, at mange af nutidens studerende opførte sig anderledes: *"Der er intet af det gamle studenter-etos tilbage. Hvis du tilbyder noget uden ECTS i dag, er det kun dem, der har overskud eller interesserer sig for lige præcis det, der kommer."* (Flemming #1).

Flere påpegede desuden, at det stigende eksamensfokus i studiekulturen var en konsekvens af de studerendes erfaringer fra gymnasier og folkeskole, hvor eksamen og karakterer er en central del af elevernes studieliv: *"De er selvfølgelig trænet i at de bliver målt på nogle ting, og så lader de sig styre af det, de bliver målt på. Fra gymnasiet og også fra før."* (Jens #3). Underviseren her peger altså på, at de studerendes deltagelsesmønstre og studiekulturer skal forstås i et historisk og organisatorisk perspektiv.

Underviserne var altså klar over, at mange studerende var ret fokuserede på eksamen, og de reflekterer over, at dette fokus var i modstrid med deres egne intentioner for kurset. Man kan sige, at underviserne var opmærksomme på, at der var en brudflade mellem deres intentioner for kurset og de studerendes måde at orientere sig på. De udtrykte, at kursets eksamensform påvirkede de studerende på en måde, der gik imod de didaktiske intentioner om at skabe et kursus med højt fremmøde, aktiv deltagelse og høj grad af forberedelse. Dette er i overensstemmelse med mine analyser ovenfor.

Alle underviserne mente, at kursets eksamensform var uhensigtsmæssig, og at den bidrog til, at flere studerende fravalgte at møde op eller at forberede sig ordentligt. De havde dog forskellige indstillinger til, hvordan problematikken burde håndteres.
Nogle undervisere udtrykte en ambivalens i forhold til emnet.
En underviser udtrykte, at hvis man ville ændre de studerendes adfærd, ville det kræve en ændring i eksamensformen og højere krav: *"Jeg ser det sådan, at de er rationelle på den måde, altså hvis de skulle op i skriftlig eksamen i det her, så tror jeg de havde læst det hele."* (Sine #2). Samtidig udtrykte denne underviser også forbehold overfor større krav og fremhævede, at eventuelle øgede krav ikke skulle være *" … urimelige krav så de knækker"* fordi *" … de unge er pressede på mange fronter, økonomisk, studiemæssigt, karaktermæssigt."* (Sine #2).

En anden underviser, udtrykte, at man ikke skulle kunne bestå ved kun at have læst én time, men sagde samtidig, at strammere regler ikke var den bedste løsning: *"… jeg synes ikke det betyder, at man skal give dem en hård eksamen som de dumper, hvis de ikke har læst. Vi skal have en mere løbende dialog undervejs som gør, at de forbereder sig."* (Jens #3).
Denne underviser udtrykte flere gange et ønske om at bruge dialog og inddragelse til at hjælpe de studerende til at udvikle mere ejerskab og motivation for deres uddannelse. *"Så det vigtige er, at man som studerende får et ejerskab for sin egen uddannelse på RUC."* (Jens #4). Underviseren var bekymret for, om strengere krav kunne virke hæmmende for de studerendes ejerskab og ansvarsfølelse, idet det kunne fastholde dem i en elev-rolle.

En tredje underviser udtrykte mindre ambivalens. Han mente, at der burde være højere eksamenskrav, og at der burde være skærpede krav til de vejledere, der skulle eksaminere de studerende.

" … der er kun én vej til at hæve det her niveau yderligere, og det er en hel masse "skal"-sætninger … de skal eksamineres specifikt i det inde i husene til eksamen, ellers har de ikke fortjent de [ECTS] point, de får. Den dér lovens lange arm den skal ud til den enkelte vejleder og det enkelte eksaminationsbord. Så kommer der flere [studerende], og så vil de være mere forberedte, og så kan de bedre se formålet med det." (Flemming #7).

Samme underviser udtalte, at de forskellige holdninger i undervisergruppen afspejlede en mere generel uenighed blandt underviserne på universitetet:

"Det er en konflikt mellem forskellige positioner... mellem dem der mener, vi kan redde det RUCske ved at blive meget skrappere, fordi det var den skraphed, der var i gamle dage, og det rammer det engagement, de savner, og så er der nogle der mener, at der er nogle strammere og skrappere, der er ved at ødelægge hele friheden ved det [RUC]... Jeg tilhører dem, der vil stramme." (Flemming #7).

Underviserne var altså enige om, at eksamensformatet var problematisk, men de havde forskellige indstillinger til, hvordan problematikken burde håndteres. De havde dog ikke mulighed for at ændre eksamensformatet, da det var fastsat gennem studieordningen. Den organisatoriske kontekst for kurset satte dermed en begrænsning for deres pædagogiske råderum.

Underviserne ønskede at skabe en afslutning på kurset, som kunne have nogle af de samme funktioner som eksamen, og dette var bevæggrunden for, at de valgte at afslutte kurset med en postersession. Det skulle skabe rammer for, at de studerendes kunne få opsummeret de vigtigste pointer fra kursusgangene, og hjælpe dem med at forbinde kursets indhold om videnskabelige metoder med deres projektarbejde. Postersessionen ville også indebære feedback fra medstuderende og undervisere, hvilket underviserne forventede, at de studerende ville finde relevant: *"… en grund til de [studerende] også vil have eksamen og karakterer er også, at de vil feedback, ikke kun for at blive set og hørt, men også for at se, hvordan de står."* (Jens 4).

Flere af underviserne påpegede dog, at selvom den didaktiske intention med postersessionen var hensigtsmæssig, blev formatet undermineret af, at studieordningen ikke understøttede den. Når postersession ikke fungerede som en formel eksamen, kunne de studerende fravælge at deltage uden, at det fik konsekvenser. Samtidig sendte den manglende fremmødepligt et signal om, at det ikke var et reelt krav:
"Tanken om at lave en postersession er rigtig fin, fordi så tvinger vi dem til at sige, hvad det handler om, og hvordan det er relevant for deres projekt. Det der er problemet er, at vi ikke har krav på, om de kommer, det er stadig frivilligt... så mener vi det, eller mener vi det ikke?" (Sine #2).

Der var bred enighed i undervisergruppen om, at postersessionen havde potentiale for at have en opsamlende funktion, der skabte læringsmæssigt udbytte, feedback og sammenhæng mellem de studerendes deltagelse i kurset og i projektarbejdet.
Samtidig udtalte flere, at der havde været flere *"startvanskeligheder",* der betød, at intentionen kun delvist kunne blive indfriet. Disse startvanskeligheder var blandt andet, at kommunikationen til de studerende havde været utilstrækkelig og uklar, og at det virkede uhensigtsmæssigt på de studerendes deltagelse: *"… jeg har en fornemmelse af, at vi har forskellige opfattelser af hvordan det skal foregå i undervisergruppen, og det er selvfølgelig uheldigt, fordi det er det vi kommunikerer videre til de studerende."* (Per #2). Flere pegede desuden på, at

koordineringen med huskoordinatorerne ikke havde fungeret hensigtsmæssigt, og at det havde skabt unødig uklarhed for de studerende.
Underviserne reflekterede over mulige forbedringer på kommende semestre. De udtrykte, at de ønskede forbedret koordinering mellem undervisere, vejledere og huskoordinatorer samt mere klar kommunikationen til de studerende. De ønskede desuden at skabe mulighed for at få aktiv deltagelse indskrevet i studieordningen, så der kom et mere formelt krav om tilstedeværelse[36].

Det var samtidig tydeligt, at de oplevede, at der var organisatoriske begrænsninger i forhold til at forbedre kurset. Ændringer vedrørende eksamensform og mødepligt kunne underviserne ikke selv lave om på, idet det var fastlagt gennem studieordningen *"… i selve strukturen."* (Flemming #3). De kunne heller ikke egenhændigt ændre på vejledernes og huskoordinatorernes indstilling og ageren i forhold til kurset, og de mente, at en øget opbakning fra disse var *"… afhængig af, at studielederne står bag og siger: Sådan her skal det være."* (Flemming #7).

11.4 Eksamensfokus i et kulturelt og historisk perspektiv

Det er et velkendt fænomen, at eksamen har afgørende betydning for mange studerendes oplevelse af relevans, og dette beskrives ofte i didaktisk litteratur (H. L. Andersen & Tofteskov, 2016; Biggs & Tang, 2011; G. Gibbs & Simpson, 2004; Lauvås & Flemmingsen, 2002; Skov, 2015; Ulriksen, 2014).

Flere danske studier af universitetsstuderendes forståelse og adfærd viser, at eksamen er centralt placeret i kulturen blandt studerende, og at eksamen har afgørende betydning for studerendes deltagelsesformer og orienteringer. Eksempelvis beskriver Kyed og Pedersens empiriske undersøgelse fra Aalborg universitet, at studerendes forventning om, hvorvidt undervisningen er afgørende for at de består eksamen, har stor betydning for deres fremmøde til øvelsestimer (Kyed & Pedersen, 2016, s. 129).
I det kvantitative studie Navigating in Higher Education (NiHE) fra Aarhus Universitet fremgår det også tydeligt, at eksamen er centralt placeret i de studerendes forståelser af, hvad der er vigtig på studiet. Rapporten rummer bl.a. spørgeskemabesvarelser fra 1410 bachelorstuderende fordelt på ni uddannelser, og der står blandt andet at ca. to ud af tre

[36] Studieordningen er efterfølgende blevet lavet om og eksamensformatet er ændret til at kurset nu bestås gennem aktiv og tilfredsstillende deltagelse, der blandt andet indebærer deltagelse i undervisningen, aflevering af en skriftlig portfolio samt deltagelse i en formativ feedback seance (Studieordning for Den Humanistiske Bacheloruddannelse, 2020).

studerende er enige i, at eksamen hjælper med at fokusere på det vigtigste i faget (Thingholm, Reimer, Keiding, Due, & Smith, 2016, s. 28).
Bager og Hermanns kvalitative studie af normer blandt studerende på Aarhus Universitet peger ligeledes på, at relevans for mange studerende er knyttet til eksamen (Bager & Herrmann, 2013, s. 40). Også empiriske studier fra Københavns Universitet peger på, at eksamen står centralt i bestemte studentergruppers horisont.
Studerendes eksamensfokus er altså ikke et lokalt fænomen, men kan ses som en generel tendens blandt danske universitetsstuderende.

De studerendes fokus på eksamen kan forstås i lyset af deres bevægelse gennem skolesystemet. Ifølge Leth Andersen og Ulriksen starter de studerendes fokus på eksamen allerede før de starter på universitetet, idet de danske gymnasier i stigende grad er præget af karakterræs: *"De er i højere grad end tidligere drevet af ydre styring og kortsigtede anvendelsesbehov"* (Ulriksen & Andersen, 2015, s. 68). Ifølge Andersen og Ulriksen kan de studerendes eksamensfokus ses som udtryk for en mere generel udvikling i uddannelsessystemet og indenfor uddannelsespolitikken, hvor fokus på gennemførsel og adgangskrav har været stigende i de senere år: *"Den danske uddannelsestradition med rødder i dannelse og Grundtvig er veget for et strømlinet træningsregime hvor der lægges faste planer som skal overholdes nøje inden for fastsatte tidsrammer og med centralt fastsatte målepunkter udtrykt i cifre."* (Ulriksen & Andersen, 2015, s. 72).

I gymnasiet bevirker de organisatoriske rammer, at elevernes deltagelse i undervisningen på flere måder bliver koblet sammen med eksamen og karaktergivning. Elevernes gennemførsel er eksempelvis afhængig af deres fraværsprocent i den obligatoriske undervisning. Det kan medføre, at nogle vil fokusere på fremmøde som et middel til at nå målet om at komme til eksamen frem for at se det som anledning til læring. Elevernes karakterer er ligeledes afhængige af deres deltagelsesform i klassen, idet årskarakterer afhænger af, hvordan underviserne vurderer den enkelte elev.
Jeg vil argumentere for, at sådanne strukturer medvirker til, at mange elever orienterer sig efter karakterer og eksamen i deres tilgang til undervisning og uddannelser, og at denne orientering også præger dem, når de når universitetet.
Det fremgår tydeligt i flere af mine interviews, at gymnasiet har sat tydelige spor i de studerendes normer, forståelser og studievaner, blandt andet af deres mange samtaler om, hvorvidt postersessionen var obligatorisk eller ej. På tidspunktet for min undersøgelse var der ikke mødepligt på nogen af kurserne på de første semestre, hvilket er typisk for danske universitetskurser. Begrebet obligatorisk fremgår derfor hverken i studieordninger, i kursusbeskrivelser eller i undervisernes kommunikation til de studerende. Alligevel fyldte det meget i de studerendes samtaler, hvilket sandsynligvis skyldes, at det har været centralt for deres gymnasietid ikke at få for meget fravær fra den obligatoriske undervisning. I et interview om postersessionen reflekterer en studerende således over forskellen mellem rammer for fremmøde i gymnasiet og på universitetet: *"Det er ikke det der med, at der står en*

rektor på gymnasiet og siger, at nu skal du op i fuldt pensum, og det er konsekvensen. Konsekvensen her [på universitetet] går kun udover din egen læring." (Hus C. Postersession. Interview 1). Denne studerende udtrykte, at det var et stort skift som studerende at gå fra gymnasiets regelsæt med navneopråb og fraværsprocent til universitets frie ramme, hvor man skulle *"tage ansvar for egen læring"*.
I andre samtaler var der også tegn på, at de studerende var præget af deres studievaner på gymnasiet, og at det påvirkede deres vaner, normer og deltagelsesformer på en måde, der gik imod undervisernes didaktiske intentioner. Der var flere studerende, der udtrykte, at deres deltagelsesform udsprang af en kultur, de havde udviklet i gymnasiet. Eksempelvis fortalte en studerende, at hans deltagelse i plenumdialoger hang sammen med, om den påvirkede hans karakterer. Han beskrev, at han gjorde meget for at deltage i plenumdialoger i gymnasiet, fordi det kunne gavne hans årskarakterer: *"… der rev man hånden op hele tiden, fordi der skulle man jo vurderes."* Han brugte samme rationale for ikke at deltage i plenumdialoger på universitetet: *"… når der ikke er karakter indover, så tror jeg bare man tænker: så kan jeg godt lade være med at svare."* (46.3 2015 #4). Andre fortalte om at have udviklet strategier for, hvordan de placerede sig i lokalet (Hus A. #3. Interview 6 del 2), og som nævnt prioriterede mange deres forberedelse ud fra den nødvendighedslogik, der ifølge Olsen udspringer af gymnasietiden (Olsen, 2010).

Jeg mener, at disse eksempler illustrerer, at de historiske og kulturelle dimensioner af konteksten har afgørende betydning for, hvordan studerende deltager i universitetets læringsrum. Mange af de studerendes valg og fravalg er baseret på normer, vaner og holdninger, som er etableret allerede før de møder den enkelte underviser, idet de er udviklet i mødet med de undervisningspraksisser, de studerende har mødt tidligere i uddannelsessystemet og på foregående semestre.
Disse undervisningspraksisser er præget af overordnede administrativt og politisk besluttede strukturer, der er med til at fremme en præstationskultur med fokus på tests, eksamen og gennemførselshastighed (Ulriksen & Andersen, 2015). Denne tendens i uddannelsessystemet fremmer de studerendes fokus på at bestå forskellige former for tests og eksamen, og omkostningen kan være, at nogle studerende udvikler en overfladisk og reproducerende tilgang til undervisning og læring læring (N. U. Sørensen, Hutters, Katznelson, & Juul, 2014, s. 236). Dette står i kontrast til mere traditionelle dannelsesorienterede perspektiver, der er orienterede omkring oplysning, demokratisering og selvstændig kritisk tænkning.
Samme kontrast kan spores i flere af de brudflader, der kommer til udtryk i denne afhandling. Undervisernes ønske om, at de studerende skulle føle ejerskab ved deres uddannelse, tage selvstændigt ansvar og være oprigtigt interesserede i at udvikle sig fagligt, kan ses som et udtryk for den dannelsestænkning, der traditionelt set har præget universitetet. Dannelsestænkningen trækker på værdier fra den Humboldtske tradition og fra projektpædagogikken, der på hver sin måde værdsætter ejerskab for egen læring og selvstændig kritisk tænkning, jævnfør afsnit 4.3.1. De studerendes eksamensfokus

afspejler et markant anderledes perspektiv, der kan ses som en reaktion på de måder, det nuværende uddannelsessystem er indrettet på (Madsen, 2014, s. 160). De to forskellige perspektiver kan ses afspejlet i flere af brudfladerne mellem undervisernes didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform.
Det viser, at mange af læringsrummets brudflader ikke blot kan tilskrives som den enkelte undervisers eller studerendes ansvar eller anliggende. Tværtimod skal de ses i lyset af, de studerende lærer af erfaringer i de undervisningspraksisser, de har mødt gennem livet. Sammenhængen mellem de studerendes fremmøde, forberedelse og forventninger til eksamen, skal ses i lyset af læringsrummets kontekstuelle dimensioner. Den kulturelle dimension af konteksten er præget af, at mange studerende ser eksamen som indikator for, hvad der er relevant og værd at prioritere. Dette fokus kan forklares med henvisning til den historiske dimension af konteksten, idet de studerende har gennemgået en socialiseringsproces på deres vej gennem uddannelsessystemet. Det betyder, at mange starter på universitetet med en instrumentel tilgang til undervisning og en høj grad af eksamensfokus, og da de på første semester oplever, at de reelt ikke eksamineres i progressionskursets indhold, udleder de, at kurset ikke er så vigtigt. Dette bidrager til, at de det efterfølgende semester tillægger progressionskurser mindre relevans og derfor nedprioriterer fremmøde og forberedelse.
Underviserne oplever denne tendens hos de studerende som en svær og kompleks udfordring. De udtrykker desuden, at deres didaktiske råderum i forhold til dette begrænses af den organisatoriske kontekst. Dels fordi eksamensformen er fastlagt i studieordningen og de ikke har direkte indflydelse på, hvordan kurset eksamineres under projekteksamenen, og dels fordi kursets organisatoriske ramme betyder, at der er mange studerende på hvert hold, hvilket gør det vanskeligere at påvirke deres studiekultur på andre måder.

11.5 Opsamling

Mine analyser viser, at eksamensformen for kurset havde afgørende betydning for de studerendes forståelse af kurset og for deres forberedelsespraksis og fremmøde, og at dette medførte markante brudflader ift. undervisernes intentioner.

Kurset havde ikke en selvstændig eksamen, idet det skulle bedømmes under de studerendes projekteksamen. De studerende skulle dermed eksamineres af deres projektvejleder og en censor fremfor af kursets undervisere

Mange studerende begrundede deres manglende fremmøde eller ringe forberedelsesgrad med, at de ikke forventede, at det ville influere deres eksamensresultater. Flere mente, at eksamensformen fik kurset til at virke uambitiøst, og da kommunikationen omkring postersessionen var uklar, oplevede de at kurset samlet set fremstod mindre seriøst.

Denne forståelse af kurset var også forbundet med et negativt syn på det progressionskursus, de havde deltaget i semesteret før.
Det var ikke alle studerende der delte den høje grad af eksamensorientering og det negative syn på kurset. Nogle studerende var mere fokuserede på læringsmæssigt udbytte og på, hvordan kurset kunne være relevant for deres projektarbejde eller videre studier. For mange af de studerende var eksamen dog den mest afgørende markør for relevans.

Underviserne var kritiske overfor kursets eksamensform, og de mente, at den havde en uhensigtsmæssig indflydelse på de studerendes deltagelse. De vidste, at mange studerende fokuserede meget på eksamen til forskel fra underviserne selv, der havde fokus på læring og kompetenceudvikling. Underviserne havde altså en høj grad af indsigt i, at eksamens indflydelse på de studerendes deltagelsesform gik imod deres didaktiske intentioner for kurset.
Underviserne så potentiale i at forbedre både eksamensform og postersession, men de oplevede, at organisatoriske rammer satte en begrænsning for de potentielle forbedringsmuligheder for kurset.

Kapitlets analyser viser, at på dette område skal brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelsesformer ses i lyset læringsrummets kontekstuelle dimensioner.
De studerendes eksamensorientering kan forstås ud fra den historiske og kulturelle dimension, idet de har udviklet studievaner og deltagelsesformer gennem deres erfaringer fra folkeskole og gymnasie, der i stigende grad er præget af eksamensræs og fokus på fravær. Dette betyder, at de studerende ved kursets start er præget af vaner, normer og holdninger, der er orienterede efter karaktermæssig bedømmelse. Mange af dem ser eksamen som vigtigste kriterie for, om undervisning er relevant. Dette udgør en brudflade til undervisernes didaktiske intentioner om lave et kursus, hvor de studerende deltager aktivt og engageret ud fra en forståelse af kursusindholdets relevans. Selvom underviserne er klare over, at eksamensformen modvirker deres didaktiske intentioner, er deres mulighed for at ændre på dette begrænset af organisatoriske rammer. Dermed udgør den organisatoriske dimension af konteksten en barriere for, at de kan indfri deres intentioner for kurset.

12. Brudflader på uddannelsesniveau

Mit fokus i denne undersøgelse har været på studerendes og underviseres deltagelse i kursusundervisning på første år. Min faglige interesse har kredset om læringsaktiviteter i undervisningen, og mit fokus har været situationsfokuseret med blik for det, der kunne observeres direkte i læringsrummet på de undersøgte kurser. I dette arbejde har jeg udviklet en forståelse for en række sammenhænge og brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform, og jeg har identificeret faktorer, der ser ud til at have indflydelse på de studerendes engagement.

Undervejs i analysen af det empiriske materiale er det blevet tydeligt, at nogle brudflader er knyttet til problemstillinger på kontekstuelle niveauer, der rækker udover selve kurset. Disse problemstillinger kan ikke belyses eller løses indenfor en kursusdidaktisk ramme, men kræver organisatoriske perspektiver og drøftelser med fokus på hele uddannelsen og ikke blot første år. Det drejer sig om brudflader mellem de studerendes forståelser af uddannelsen som helhed og de logikker og intentioner, der ligger til grund for måden, selve uddannelsen er bygget op. Disse tematikker rækker udover min undersøgelses fokus, og mit empiriske materiale om det er derfor begrænset. Dog er det tematikker, som jeg finder væsentlige, og som giver interessante perspektiver til videre undersøgelse. Derfor vil jeg i dette afsnit kort skitsere og italesætte disse samt påpege deres betydning for den kontekst, underviserne og de studerende deltager i.
Det drejer sig om følgende tematikker: Tværfaglighed, basisdelen af uddannelserne samt sammenhængen mellem kurser og projektarbejde.

12.1 Tværfaglighed

Som skrevet i kapitel 4 er tværfaglighed et af RUC's grundlæggende pædagogiske principper, og universitetets uddannelser er organiseret omkring dette princip. Tværfaglighed ligger til grund for uddannelsens organisering med en indledende tværfaglig basisdel efterfulgt af en overbygning, hvor de studerende specialiserer sig i to selvvalgte fag (Roskilde Universitet, 2020a). På de første år på bacheloruddannelserne ses det tværfaglige princip dels i kursussammensætningen og dels gennem tværfaglige krav til de studerendes projektarbejde. Det er således et betydningsfuldt princip, der også fremhæves flere steder på universitets hjemmeside.
På trods af at tværfaglighed fremhæves og prioriteres i universitetets kommunikation og organisering, tillægger de studerende det tilsyneladende ikke nogen særlig betydning. Det

er således bemærkelsesværdigt, at ingen studerende nævner eller fremhæver det tværfaglige aspekt, hverken når de taler om læringsaktiviteter, om kursusindhold eller om uddannelsen som helhed. Jeg finder dette påfaldende set i lyset af, at tværfaglighed er et af de bærende principper i deres uddannelse, og at metodekurset, der omhandler humanistiske metoder, er bygget op omkring tværfaglig videnskabelse. Det indikerer, at de studerende ikke deler universitets og undervisernes opfattelse af tværfaglighed som et vigtigt og relevant grundprincip for uddannelse, og at de ikke er orienteret mod tværfaglig forskning og tværfaglige forskningsfelter jævnfør afsnit 10.2.3. Faktisk er der en del studenterudsagn, der peger på, at mange studerende er orienterede efter en monofaglig interesse, der præger deres forståelse af det første år på uddannelsen. Flere studerende udtrykker, at de opfatter nogle kurser som irrelevante, fordi de ikke ligger inden for de fag, som de vil vælge senere på studiet:
"Mit engagement er ikke særlig højt i det her halve år. Fordi det ikke er de her fag jeg vil. Det er noget helt andet jeg går her for. Og det kan jeg først vælge næste år." (Hus A. #4. Interview 2). Der ses altså en brudflade mellem opfattelser og logikker hos henholdsvis universitetet og undervisere på den ene side og studerende på den anden side. Denne brudflade kan forstås ud fra begrebet om den implicitte studerende (Ulriksen, 2009). Den implicitte studerende er tværfagligt orienteret og finder det relevant at tilegne sig viden om forskellige fag uanset, om det er disse fag, som de senere vil specialisere sig indenfor. De reelle studerende vægter ikke det tværfaglige princip, og de vurderer faglig relevans ud fra, om det er et fag, de skal studere på overbygningen.

Denne tematik kommer også til udtryk i studenterudsagn om basisdelen af bacheloruddannelsen, som flere beskriver som et grundforløb, der skal overstås.

12.2 Basisdelen af bacheloruddannelsen

I 15 interviews beskriver studerende, at de opfatter det første år på bachelorstudiet markant anderledes end resten af studietiden. Flere beskriver det som et grundforløb, der skal overstås, inden de skal i gang med deres "rigtige studier": *"Det her er nærmest grundforløb. Det er flere dimensioner, der skal overstås for at komme i gang med den rigtige uddannelse. Sådan er min forståelse."* (Hus A. Interview med fraværende). Nogle omtaler basisdelen direkte negativt samtidig med, at de erkender, at deres forståelse kan skyldes, at de stadig er i begyndelsen af deres uddannelsesforløb: *"Jeg tror også bare jeg har en følelse af at hele det her basisår, det er lidt til grin. Jeg vil vædde med at på et tidspunkt, så kan jeg se meningen med det, men lige nu føler jeg bare, at det er lidt spild."* (Hus C. #4. Interview 2).

De fleste studerende i disse 15 interviews udtrykker, at dele af undervisningen på dette semester ikke interesserer dem, da det ikke ligger inden for de fag, de vil vælge senere på studiet*: "Det er jo alt for bredt det første år. Så der sidder jo nogen der vil læse sundheds et eller andet*

halløjsa og skal læse om en filosof. Det er bare så bredt, og man ved, at halvdelen er overhovedet ikke interesseret." (Hus E. Eksamen. Interview 2).

En del giver udtryk for, at de finder nogle kurser det første år interessante og relevante, mens andre kurser opleves ligegyldige, da de ikke er knyttet til de fag, de skal vælge senere. Det er tydeligt, at dette ikke bare vedrører de nyetablerede progressionskurser, men i høj grad også dimensionskurserne: *"… det er den her basis, hvor man sidder og har de her dimensionsfag og så tænker: Det er jo ikke noget, jeg skal læse videre på det her… det er bare sådan en, der skal overstås. Så får jeg i hvert fald den der, så bliver det bare, hvor gærdet er lavest."* (Hus B. #3. Interview 5).

Ifølge de studerende har den manglende interesse betydning for deres studieadfærd på uddannelsen, idet det mindsker deres engagement i undervisningen samt resulterer i, at de jævnligt fravælger at møde op til undervisningen. Man kan formode, at disse studerendes negative forståelser af basisdelen er forbundet til deres manglende vægtning eller forståelse af det tværfaglige princip. Hvis de studerende delte universitetets og undervisernes opfattelse af, at tværfaglig viden er vigtig og relevant uanset hvilket fag, man uddanner sig i, kan man forestille sig, at de ville have en anden forståelse af basisdelen end den ovenfor beskrevne, og at de ligeledes ville have en anden deltagelsesform.
Der ses altså en brudflade knyttet til henholdsvis universitetets og de studerendes forståelse af sammenhængen mellem basisdel og overbygning samt til forventninger og ønsker til de studerendes deltagelsesform på basisdelen.

12.3 Projektarbejde versus kursusarbejde

Jeg ser desuden en tredje brudflade, der er knyttet til sammenhængen mellem universitets to undervisningsformer: projektarbejde og kursusundervisning.
Kurser og projekter er normeret til lige mange ECTS-point og er altså ligeværdige ift. tidsforbrug og arbejdsindsats. Som nævnt i afsnit 4.3.3 er universitetet bundet af Bolognaprocessen og er derfor pålagt til ikke at tildele flere ECTS-point til projektarbejde end til kursusarbejde. Alligevel signalerer universitetet, at projektarbejdet er den væsentligste studieaktivitet, hvilket blandt andet kommer til udtryk i informationsmateriale på hjemmesiden, jævnfør afsnit 4.5. Prioriteringen af projektarbejdet udtrykkes også gennem eksaminationsformerne, idet projektarbejdet bedømmes efter syvtrinsskalaen med karakterer, hvorimod de fleste kurser bedømmes ud fra, om de er bestået/ikke bestået.
Mange studerende giver udtryk for, at de tillægger projektarbejdet større betydning end kurserne, og at de bruger mere tid på dette end på deres kurser: *"Generelt synes jeg, at jeg bruger meget tid på projekt. Det er første prioritet helt klart."* (Hus A. #3. Interview 6). Deres udsagn om projektarbejde udtrykker generelt større engagement og mere ejerskabsfølelse

end deres udsagn om kurserne, og det er tydeligt, at de oplever projektarbejdet som relevant, og at de prioriterer det højt: *"Vi prioriterer gruppen højere."* (Hus B. #2. Interview 3).
Udsagn som ovenstående indikerer, at de to forskellige studieaktiviteter kommer til at konkurrere om de studerendes tid og engagement, og at de studerende prioriterer projektarbejdet på bekostning af deres indsats i kursusarbejdet.

Jeg tolker disse udsagn som udtryk for, at projektpædagogikken virker efter hensigten. De studerende udtrykker engagement og ejerskab i forhold til deres projektarbejde, hvilket harmonerer med universitetets pædagogiske profil. Man kan sige, at de studerendes prioritering af projektarbejde er i overensstemmelse med universitetets didaktiske intentionen.
Omvendt er det ikke i overensstemmelse med det politisk besluttede krav, der eksisterer på baggrund af uddannelsespolitiske beslutninger, om at sidestille projektarbejde og kursusarbejde.
Man kan derfor argumentere for, at der ses en brudflade mellem den reelle praksis på universitetet og de formelle krav om at sidestille projektarbejde og kursusarbejde.

Som nævnt er mit empiriske materiale om ovenstående emner begrænset, og en yderligere drøftelse ligger også udenfor fokus i denne afhandling.
Jeg har her påpeget tematikkernes betydning for de studerendes deltagelsesform og kan kun opfodre til, at området undersøges nærmere.

13. Konklusion

I denne afhandling har jeg ud fra et sociokulturelt perspektiv undersøgt brudflader og overensstemmelser mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse i læringsaktiviteter i universitetsundervisningens læringsrum. Jeg har analyseret og diskuteret en række situationer og fænomener, der på forskellig vis tydeliggør, hvad der har betydning for de studerendes deltagelsesform. Min motivation har været at producere forskning, der kan bidrage til didaktisk udvikling af fremtidig undervisning, blandt andet ved at pege på centrale faktorer, der har særlig betydning for de studerendes engagement og aktive deltagelse i undervisningen.

På baggrund af mit sociokulturelle udgangspunkt har jeg udviklet et analytisk begrebsapparat med udgangspunkt i begrebet læringsrum. I nedenstående model vises de tre komponenter, jeg har opdelt læringsrummet i: Komponenten Kontekst med dens dimensioner, komponenten Deltagere med dens positioner, og komponenten Aktivitet med dens elementer.

Selvom disse komponenter i praksis er sammenvævede og foranderlige, har denne opdeling skabt en ramme for en systematisk tilgang i produktionen og analysen af mit empiriske materiale og i formidlingen af mine resultater. Eftersom læringsrumsbegrebet hidtil har været anvendt usystematisk og ofte underteoretiseret i dansk universitetspædagogisk forskning, bidrager min udvikling af begrebet til en mere klar, nuanceret og teoretisk funderet forskning i universitetsundervisningens læringsrum.

Med læringsrum som begrebsmæssig ramme har jeg gennemført en længerevarende empirisk undersøgelse af kursusundervisning på universitetet. Med afsæt i et forstudie af forskellige bachelorkurser har jeg lavet en dybdegående undersøgelse af studerendes og underviseres deltagelse i et specifikt kursus på andet semester af Den Humanistiske Bacheloruddannelse på Roskilde Universitet. Dette kursus, der har fungeret som primær case for min undersøgelse, var et ret nyudviklet, tværfagligt kursus, der var etableret som del af markante ændringer i uddannelsens organisering. Da jeg startede min undersøgelse af kurset, havde det således kun været afholdt én gang tidligere. De didaktiske intentioner for kurset udsprang af de formelle læringsmål, der rettede sig mod udvikling af viden og færdigheder knyttet til humanistiske metoder samt kritisk refleksion over samme. Det var hensigten, at dette skulle bidrage til, at de studerende udviklede metodisk viden og metodiske færdigheder, der kunne bidrage til deres problemorienterede projektarbejde, som udgør halvdelen af uddannelsens studieaktiviteter. Kursets undervisere havde desuden intentioner om, at kurset skulle være engagerende og inddragende, og at de studerende skulle deltage aktivt og engageret. De ønskede desuden at øge de studerendes fremmøde og forberedelse, idet de mente, at der havde været problemer med begge dele første gang kurset blev afholdt. Kurset var tilrettelagt med en stor variation af interaktive læringsaktiviteter.

Med et uddannelsesetnografisk afsæt har jeg anvendt interviews og observationer som metodisk indgang til studerendes og underviseres forståelser og deltagelsesformer i læringsrummets aktiviteter. Da kurset blev afholdt for flere forskellige hold studerende hvert semester, har jeg kunnet skabe et alsidigt empirisk materiale som fundament for min analyse. Således indgår 22 deltagerobservationer af kursusundervisning, 106 interviews med studerende og 18 interviews med undervisere i mit empiriske materiale. I min prioritering af dette materiale har jeg særligt fokuseret på læringsaktiviteter, der var kendetegnet ved en høj grad af enten overensstemmelse eller brudflader mellem de didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse. Ud fra dette udvælgelseskriterie har jeg analyseret underviseroplæg, diverse interaktive øvelser samt de studerendes forberedende arbejde mellem kursusgangene. Desuden har jeg analyseret eksamens betydning for de studerendes deltagelse på kurset.
I det følgende vil jeg kort opsummere de væsentligste brudflader og overensstemmelser mellem undervisernes didaktiske intentioner knyttet til læringsaktiviteter og de studerendes deltagelse i samme.

13.1 Brudflader og overensstemmelser knyttet til underviseroplæg

Underviseroplæg udgør traditionelt en stor del af kursusundervisningen på universitetet, og det har også været en fast del af den undervisning, der indgår i denne undersøgelse, både i forstudiet og i den primære case. Jeg har både undersøgt undervisning, hvor underviseroplæg udfyldte al eller størstedelen af undervisningstiden, og jeg har også undersøgt undervisning, hvor underviseroplæg blot udgjorde én ud af flere typer læringsaktiviteter. Sidstnævnte udgør størstedelen af det empiriske materiale.

Under et underviseroplæg formidler underviseren faglig viden med sit talte sprog som primære medierende redskab. Mange undervisere supplerer deres mundtlige oplæg med skreven tekst eller visuelt materiale medieret via PowerPoint.
Den typiske didaktiske intention med underviseroplæg er, at det skal øge de studerendes viden og forståelse for kursets faglige indhold. Hvorvidt denne intention kan indfries, afhænger af om de studerende deltager i tråd med de didaktiske intentioner, som er at lytte koncentreret, forholde sig aktivt til indholdet i oplægget og eventuelt tage noter. De undervisere, jeg har interviewet, har haft en intention om at holde engagerende og velformidlede faglige oplæg for at understøtte en sådan deltagelsesform hos de studerende.

Mine analyser viser, at de studerendes deltagelsesform i undervisningen under underviseroplæg i høj grad er præget af deres relation til underviseren. Når de studerende opfatter underviseren som engageret og oplever, at han/hun formidler kompetent, deltager de med langt større koncentration og engagement, end hvis de opfatter underviseren som uengageret eller dårligt formidlende. De studerende opfatter åbent kropssprog og varieret stemmeføring som tegn på, at underviseren er engageret. De forbinder kompetent formidling med klar struktur, metakommunikation og god brug af eksempler, og de udtrykker, at disse formidlingsmæssige virkemidler bidrager til deres koncentration, engagement og forståelse. Når underviseroplæg er velstrukturerede og eksemplificerende, og underviserens gør brug af åbent kropssprog og varieret stemmeføring, styrker det altså overensstemmelsen mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform. Når de studerende oplever, at underviserne er uengagerede, eller at de ikke formidler kompetent, bliver de studerendes deltagelsesform mindre fokuseret, og de engagerer sig i højere grad i ikke-studierelaterede aktiviteter som for eksempel Facebook.

De studerendes brug af ikke-studierelaterede aktiviteter via internettet under underviseroplæg opleves som en udfordring for både studerende og undervisere og afspejler en klar brudflade mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform.

Der er en klar tendens til, at de studerendes deltagelsesform forandrer sig i løbet af et længerevarende underviseroplæg, også selvom underviseren formidler klart og med et "engageret" kropssprog. I starten af undervisernes oplæg udviser flere studerende tegn på aktiv deltagelse end i sidste del af oplægget, hvor en del studerende engagerer sig i ikke-studierelaterede aktiviteter. Jo længere oplægget varer, des flere studerende udviser denne deltagelsesform. Denne forandring kan observeres hurtigere i oplæg, hvor underviserne formidler med monoton stemmeføring. Underviserens mediering via præsentationsværktøjer påvirker også de studerendes deltagelsesform. Nogle studerende laver flere ikke-studierelaterede aktiviteter, når der er stor sammenhæng mellem underviserens mundtlige oplæg og den tekst, der bliver vist via præsentationsværktøjet PowerPoint. Når underviseren varierer brugen af medierende redskaber ved eksempelvis at bruge tavle eller videoklip, er der fald i brugen af ikke-studierelaterede aktiviteter. Når underviseren skaber variation i oplæggene med hyppige glidende skift mellem oplæg og dialog, ses der næsten ingen ikke-studierelaterede aktiviteter. De ikke-studierelaterede aktiviteter er altså knyttet til underviserens handlinger og rammesætningen af aktiviteten, idet de påvirkes af oplæggets varighed, af underviserens brug af medierende redskaber samt af vekselvirkningen mellem oplæg og andre aktiviteter.

De studerendes ikke-studierelaterede aktiviteter er også knyttet til den fysiske dimension af konteksten, idet der er sammenhæng mellem de studerendes placering i rummet og deres deltagelsesform. Studerende, der sidder bagerst i lokalet, engagerer sig oftere i ikke-studierelaterede aktiviteter end studerende, der sidder foran.

13.2 Brudflader og overensstemmelser i interaktive læringsaktiviteter

I de interaktive læringsaktiviteter, der indgår i min primære case, har de studerende i vid udstrækning deltaget i overensstemmelse med de didaktiske intentioner. Generelt fremhæver de studerende, at interaktive læringsaktiviteter er motiverende, fordi de skaber variation i undervisningen og fordi de giver hands-on erfaringer med anvendelse af det faglige stof, hvilket får stoffet til at fremstå mere relevant.
En undtagelse er dog plenumdialog, hvor en del studerende går i gang med ikke-studierelaterede aktiviteter, når plenumdialogerne varer mere end et par minutter. Der er en klar sammenhæng mellem underviserens rammesætning af summemøder og de studerendes deltagelse i plenumdialoger. Når plenumdialoger kombineres med hyppig brug af summemøder, foregår der markant færre ikke-studierelaterede aktiviteter end når plenumdialoger ikke ledsages af summemøder. Samtidig øges flerstemmigheden i plenumdialogerne, idet et højere antal studerende deltager, og der opstår desuden flere studenterinitierede plenumdialoger. Underviserens kommunikation har stor betydning for, at denne type flerstemmighed opstår, og her er dels hans/hendes formulering af

spørgsmål og dels hans/hendes respons på de studerendes ytringer af betydning for de studerendes villighed til at deltage. Også her ses det, at de studerendes relation til underviseren påvirker deres lyst til at deltage aktivt og i overensstemmelse med underviserens didaktiske intentioner.

De studerendes engagement i længevarende læringsaktiviteter styrkes i særlig høj grad, når deres indsats bliver synlig for andre, eksempelvis gennem tekstproduktion eller anden opgavebesvarelse.
Respons og feedback fra underviser eller medstuderende medvirker yderligere til at øge de studerendes aktive deltagelse og oplevelse af relevans.

Underviserens rammesætning påvirker altså de studerendes deltagelse i interaktive læringsaktiviteter, men det er centralt, at den organisatoriske dimension af konteksten har stor betydning for, hvilke vilkår underviserne har for at rammesætte de interaktive læringsaktiviteter. I den undersøgte case var undervisningen organiseret med få undervisningsgange med højere timeantal end på andre kurser på uddannelsen. Det øgede timetal gav gode rammer for længevarende interaktive læringsaktiviteter, og det bidrog til, at den enkelte underviser kunne rammesætte hyppig dialog, synliggøre de studerendes arbejde og give respons og feedback. De lange kursusdage bidrog dermed til en højere grad af overensstemmelse mellem undervisernes didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform. Samtidig satte organiseringen med mange studerende på hvert hold en begrænsning for, hvor meget underviserne kunne involvere sig med den enkelte studerende. Kursets organisering med skiftende undervisere på hver kursusgang lagde yderlige begrænsninger på muligheden for at udvikle relationerne mellem undervisere og studerende, og det begrænsede undervisernes mulighed for at påvirke de studerendes kulturelle praksis knyttet til deltagelsesformer. Denne organisering virkede derfor begrænsende for undervisernes ønske om at påvirke de studerendes deltagelsesformer, normer og holdninger til studiet.

13.3 Brudflader og overensstemmelser knyttet til de studerendes forberedelse

Mit materiale viser, at de mest markante brudflader har at gøre med forholdet mellem didaktiske intentioner knyttet til forberedelse og de studerendes reelle forberedelsespraksis. Tekstlæsning er den mest udbredte forberedelsesaktivitet, og både i forundersøgelsen og i materialet fra den primære case forbereder de studerende sig mindre, end der lægges op til fra undervisernes side.
Kurset, der udgør den primære case, er organiseret med få kursusgange ift. ECTS-belægning, og det forventes derfor, at de studerende læser flere sider pr. kursusgang end på semesterets øvrige kurser. Underviserne tillægger forberedende læsning stor betydning,

og de ser det som en relevant og værdifuld aktivitet i uddannelsen. De studerende tillægger ikke forberedende læsning nogen særlig værdi i sig selv, og mange udtrykker, at kravet om mange siders tekstlæsning virker demotiverende. En stor del af de studerende forbereder sig markant mindre, end der lægges op til fra undervisernes side. De studerende orienterer sig i vid udstrækning efter en nødvendighedslogik, hvilket betyder, at de prioriterer forberedende læsning, hvis de forventer, at den er nyttig eller nødvendig for eksaminationen eller for deltagelse i undervisningen. Kursets eksamensform og didaktiske design skaber ikke denne forventning hos dem. Dels betyder kursets eksamensform, at de studerende ikke forventer, at deres forberedelse til undervisningen vil influere på deres eksamen, og dels erfarer de, at manglende forberedelse ikke skader deres deltagelse i undervisningen. Som konsekvens af deres prioritering ud fra forventet nytte og nødvendighed, forbereder mange studerende sig langt mindre, end underviserne lægger op til. Mange forholder sig kritisk til undervisernes forventninger til deres tidsmæssige forbrug på forberedelse og er uvillige til at købe bøger, de kun skal anvende til en enkelt kursusgang.

De studerende oplever, at det er motiverende, når tekstlæsningen suppleres af videooplæg eller praktiske øvelser, da det skaber en variation i forberedelsesaktiviteterne. Sidstnævnte får en særlig motiverende effekt, når de studerendes hjemmearbejde bliver synliggjort og anvendt i undervisningen.

De historiske, kulturelle og organisatoriske dimensioner af konteksten er på mange måder med til at skabe brudflader knyttet til forberedelse. De studerendes orientering efter nødvendighedslogikken er udtryk for bestemte kulturelle normer, der er udviklet på deres rejse gennem uddannelsessystemet. Denne orientering blev forstærket på første semester, hvor de erfarede, at forberedelse til kursusundervisning ikke var nødvendig. Derfor var der allerede før kursets start markante brudflader mellem underviseres og studerendes holdninger til forberedende læsning som læringsaktivitet. Denne brudflade blev forstærket af, at mange studerende havde negative forventninger til kurset på grund af deres erfaringer med et tilsvarende kursus semesteret før. Kursets organisering med mange studerende på hvert hold og nye undervisere hver kursusgang betød, at underviseren dårligt kunne engagere sig i den enkelte studerende eller synliggøre den enkeltes arbejdsindsats. Organiseringen vanskeliggjorde dermed etableringen af relationer mellem undervisere og studerende, hvilket skabte ringe betingelser for, at underviserne kunne arbejde med fællesskabets normer og praksisser med henblik på at mindske brudfladerne knyttet til forberedelse. Dermed vanskeliggjorde den organisatoriske dimension af konteksten undervisernes muligheder for at skabe mere sammenhæng mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse.

Konteksten havde altså afgørende betydning for brudflader mellem didaktiske intentioner knyttet til forberedelse og de studerendes reelle forberedelsespraksis, og det tydeliggør, at nogle didaktiske udfordringer ikke kun bør ses som den enkelte underviser eller studerendes ansvar eller anliggende, men skal forstås og behandles i et større kontekstuelt perspektiv.

13.4 Brudflader og overensstemmelser knyttet til eksamen

Som nævnt i ovenstående afsnit er mange studerendes oplevelse af relevans knyttet til eksamen. Selvom det ikke er alle studerende, der italesætter eksamen som det vigtigste parameter for relevans, er en stor del af de studerende ret orienterede mod eksamen, og en del studenterudsagn kan ses som udtryk for en instrumentel tilgang til undervisning.

På det undersøgte kursus har eksamensformen haft en negativ indflydelse på mange studerendes fremmøde og forberedelsespraksis. Eksamensformen på det undersøgte kursus har modvirket underviserens intentioner om at skabe engagerende undervisning med høj grad af deltagelse. Dette skyldes, at de studerende har haft en velbegrundet forventning om, at deres deltagelse i undervisningen ikke ville influere deres eksamen.
Underviserne tilrettelagde kurset ud fra en intention om at skabe undervisning, der oplevedes relevant og inddragende af de studerende, og som gav dem konkrete erfaringer med at arbejde med det faglige indhold. Denne intention blev delvist indfriet idet mange fremmødte studerende undervejs på kurset udtrykte, at de syntes, at kurset var interessant, at de satte pris på de inddragende læringsaktiviteter og at de værdsatte de konkrete hands-on erfaringer, de fik på kurset. Intentionen blev dog ikke fuldt indfriet, da de studerendes orientering mod eksamen betød, at mange undlod at møde op til undervisningen, og at andre forberedte sig markant mindre, end de ville have gjort, hvis de havde forventet, at forberedelsen ville få betydning for deres karakterer.
Underviserne var opmærksomme på, at eksamen fyldte meget i de studerendes måde at orientere sig på. De påpegede, at eksamensformen var uhensigtsmæssigt organiseret, dels fordi eksaminationen var indlejret i projekteksamen, der var en gruppeeksamen, men også fordi de studerende skulle eksamineres af deres projektvejledere, der ikke selv underviste på kurset, og som, grundet kursets nyetablerede statur, ikke havde særligt kendskab til kursets indhold. For at skabe nogle af de læringsmæssige og motivationsmæssige effekter som en eksamen kan have, planlagde underviserne en postersession som afslutning på forløbet. Den skulle medvirke til, at de studerende kunne reflektere over kursets indhold og dets sammenhæng med projektarbejde, og den skulle desuden bidrage til, at de studerende fik feedback på deres præsentationer. Af praktiske årsager oplevede de studerende, at kommunikationen om postersessionen var præget af uklarhed. Det skabte forvirring og frustration, hvilket gik imod undervisernes intentioner.
De store brudflader knyttet til eksamen skal i vid udstrækning forstås ud fra læringsrummets kontekstuelle dimensioner. På grund af de organisatoriske rammer havde underviserne ikke indflydelse på, hvordan eksaminator og censor eksaminerede de studerende, og de kunne heller ikke ændre på eksamensformatet, da dette var fastlagt gennem studieordningen.
De studerendes orientering mod eksamen var etableret allerede inden kursusstart, idet den udspringer af en studiekultur udviklet i mødet med undervisningspraksisser, som de

studerende har mødt tidligere i uddannelsessystemet og på foregående semestre. Disse undervisningspraksisser er præget af administrativt og politisk besluttede strukturer, der er med til at fremme en præstationskultur med fokus på tests, eksamen og gennemførselshastighed. De studerendes orientering mod eksamen kan ses som en brudflade i forhold til mere traditionelle dannelsesorienterede perspektiver, som flere af underviserne repræsenterer. Sådanne dannelsesperspektiver har fokus på oplysning, demokratisering, selvstændig, kritisk tænkning m.v., som er værdier, der også kan ses afspejlet i RUC's pædagogiske principper. Dermed kan den situationsbestemte brudflade knyttet til eksamen på netop dette kursus ses som en afspejling af en mere overordnet uddannelseskulturel brudflade mellem dannelsestænkning og præstationskultur.

13.5 Betydningsfulde faktorer

Gennem en analyse af læringsaktiviteter i og udenfor undervisningen er det blevet tydeligt, at i hvert fald fem faktorer har haft særlig betydning for de studerendes deltagelse.
Faktorerne er relevans, relation, variation, synlighed og respons.
Det er tydeligt, at de studerende udviser større engagement og i højere grad deltager i overensstemmelse med de didaktiske forventninger, når flere af disse faktorer er til stede. Det øger de studerendes engagement, når de har en positiv relation til underviseren, når de oplever at læringsaktiviteten er relevant, og når der er variation i materiale og aktivitetstyper. Der styrker desuden deres engagement, når deres indsats bliver synlig for andre – i særdeleshed hvis de modtager respons på deres arbejde. Når disse faktorer er til stede, øges de studerendes forventninger til deres udbytte, hvilket øger sandsynligheden for, at de prioriterer psykiske, kognitive, tidmæssige, og økonomiske ressourcer på at deltage.
Omvendt er der en større grad af brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelse, når de studerende oplever læringsaktiviteterne som irrelevante eller ensformige. Ligeledes øges risikoen for brudflader, hvis de studerendes indsats ikke bliver synlig i praksisfællesskabet og de ikke modtager feedback eller respons. Desuden kan en svag eller dårlig relation til underviseren mindske deres engagement i læringsrummet.
Jeg vil argumentere for, at en opmærksomhed på disse faktorer kan hjælpe undervisere i deres didaktiske arbejde med undervisningsplanlægning, så de kan tilrettelægge en undervisning, der øger mulighederne for, at de studerende deltager aktivt og engageret i læringsrummets aktiviteter.

Formuleret som udsagn kan faktorernes betydning sammenfattes på følgende måde:

- De studerendes deltagelsesform afhænger af deres oplevelse af relevans.
- En positiv relation til underviseren styrker de studerendes engagement.

- Variation i aktiviteter og materiale skærper de studerendes koncentration og engagement.
- De studerendes indsats øges, når de oplever, at deres arbejdsindsats bliver synlig for andre.
- Respons på egen indsats øger de studerendes engagement og aktive deltagelse.

Jeg vil uddybe hvert udsagn enkeltvist i det følgende kapitel ud fra et håb om, at denne viden kan bidrage til fremtidig didaktisk planlægning og udvikling af universitetsundervisning.

Samtidig finder jeg det væsentligt at påpege, at min undersøgelse viser, at mange brudflader er knyttet til aspekter, der ligger udenfor den enkelte undervisers indflydelsessfære. I den undersøgte case har organisatoriske, historiske og kulturelle dimensioner af undervisningskonteksten på flere måder skabt svære betingelser for undervisere og gjort det vanskeligt for dem at indfri deres didaktiske målsætninger.
Det tydeliggør, at læring foregår i sociale og kulturelle kontekster, hvor en stor del af det, der foregår, ligger udenfor den enkelte undervisers råderum, og at undersøgelser af læringsrum derfor bør indbefatte alle læringsrummets komponenter.

14. Faktorer med særlig betydning for de studerendes deltagelse

På baggrund af mine analyser af det empiriske materiale har jeg udledt fem faktorer, der har betydning for de studerendes engagement og deltagelse. Faktorerne optræder gentagne gange i forskellige dele af analysen. Der viser sig konsekvent flere faktorer, når der er særlig stærk overensstemmelse mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelsesformer, og omvendt er ingen eller kun enkelte faktorer til stede, når der er ret lav grad af overensstemmelse.

Som nævnt er faktorerne relevans, relation, variation, synlighed og respons.
I dette kapitel vil jeg forklare og diskutere hver af dem, og tydeliggøre deres betydning for overensstemmelser og brudflader mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesformer i læringsaktiviteter i universitetsundervisningens læringsrum. Jeg vil eksemplificere, hvor i min analyse de har plads, og hvor jeg ser dem repræsenteret i universitetspædagogisk litteratur. Jeg vil desuden reflektere over, hvordan man vil kunne medtænke faktorerne i anbefalinger for udvikling af fremtidig kursusundervisning på universitetet.

14.1 Relevans

De studerendes deltagelsesform afhænger af deres oplevelse af relevans.
Når de studerende oplever indhold og/eller en læringsaktivitet som relevant, stiger deres engagement. Dette har betydning for deres deltagelse i aktiviteten, eksempelvis ved at de er mere aktivt deltagende, bruger mere tid og i højere grad deltager i overensstemmelse med de didaktiske intentioner. Der er desuden tydelig sammenhæng mellem de studerendes fremmøde og deres overordnede oplevelse af kursets relevans.

I kurset der har fungeret som primær case har der været nogle grundlæggende udfordringer knyttet til de studerende relevansopfattelse af kursets indhold. Kursets faglige indhold er videnskabelige metoder, der fra en undervisers eller en forskers perspektiv er relevante for de studerende. Det har dog vist sig, at denne relevansopfattelse ikke har været særligt udbredt blandt de studerende. Det kan skyldes, at det kræver et perspektiv på fag som forskningsfelter og ikke blot som faglige emner at forstå, at en generel viden om metoder er relevant for alle fag. Fra et forskerperspektiv er metodisk viden og refleksion centralt i enhver faglighed, og dette er i særlig høj grad tilfældet på RUC, hvor tværfaglighed fremhæves i både forskning og uddannelse. Mange af kursets

studerende, der kun er på deres andet semester, har dog ikke den samme forståelse af metoders betydning. Ingen af dem nævner tværfaglighed, og kun relativt få udtrykker, at de kan se metoders relevans i mere bred forstand.

Analysen af det empiriske materiale har tydeligt vist, at for en stor del af de studerende var relevans knyttet til, om de skulle anvende undervisningens indhold til eksamen. Mange af de studerende havde en forventning om, at de ville kunne bestå eksamen uanset hvilken deltagelsesform de havde i kurset. I denne optik var det mindre relevant at deltage i undervisningen, og konsekvensen var blandt andet at nogle studerende udeblev fra undervisningen, og at flere af de fremmødte nedprioriterede deres forberedelsesgrad.

De studerendes oplevelse af relevans var dog ikke kun knyttet til eksamen. Mange studerende fremhævede, at læringsaktiviteter oplevedes relevante, når de gav konkrete erfaringer med at anvende det faglige indhold. Dette er kommet til udtryk i analysen af interaktive læringsaktiviteter, hvor de studerende udtrykte, at hands-on erfaringer øger deres relevansoplevelse af det faglige indhold, da de her oplever, at de *"… kan bruge det til noget."* Samme tendens viste sig i undersøgelsen af transskriptionsøvelsen, der var den eneste forberedende læringsaktivitet, der indebar, at de studerendes indsats blev synlig. De studerende oplevede her, at aktiviteten var relevant, fordi de tydeligt kunne se, at den skulle bruges i undervisningen, og fordi det gav dem en mere konkret erfaring med det faglige indhold end tekstlæsning.
For de studerende oplevedes det ekstra relevant, når de kunne se, at undervisningen kunne bruges direkte i det projektarbejde, de var i gang med samme semester, og enkelte orienterede sig også længere frem og knyttede relevansen til potentiel brug i fremtidige projekter. Ganske få gav udtryk for at orientere sig mod udvikling af mere generelle kompetencer, der har betydning, når man tager en humanistisk uddannelse.
En del studerende havde specifikke interesser knyttet til deres planer for specialisering længere fremme i uddannelsen, og hvis de kunne se koblingen mellem denne specialisering og kursets indhold øgede det deres opfattelse af relevans. Omvendt faldt deres relevansopfattelse, når de ikke forventede, at de skulle bruge undervisningens indhold i deres videre studier.
Endelig har der været flere eksempler på, at de studerendes oplevelse af relevans kan være knyttet til selve oplevelsen af læringsaktiviteten, der eksempelvis kan opleves som sjov eller spændende.

Der er altså mange aspekter, der knytter sig til de studerendes oplevelse af relevans, men eksamens betydning er den hyppigst brugte begrundelse for hvor lidt eller hvor meget tid og engagement, de studerende ønskede at bruge på kurset.

I forhold til didaktisk planlægning peger undersøgelsen på, at det vil være tilrådeligt at tage højde for, at eksamen har stor betydning for de studerendes opfattelse af relevans. Det er

hensigtsmæssigt, at de studerende forventer, at eksamen evaluerer de færdigheder og kompetencer som beskrives i kursets mål, og at kursusaktiviteterne støtter op om samme. Dette er gængs viden i litteratur, der trækker på princippet om constructive alignment (se fx Andersen & Tofteskov, 2016; Biggs & Tang, 2011; Skov, 2014; Ulriksen, 2014). Det er også afgørende, at de studerende ikke forventer at kunne bestå eksamen uden at deltage i kursusundervisningen. Hvis det modsatte er tilfældet, kan del let skabe en uhensigtsmæssig backwash-effekt (Biggs, 1996, s. 350; Skov, 2014, s. 3). Det var tilfældet for en del studerende på det undersøgte kursus.

Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at et ensidigt fokus på constructive alignment ikke nødvendigvis er hensigtsmæssigt. I værste fald kan det forstærke den instrumentelle og eksamensorienterede tilgang til uddannelse, som mange har udviklet undervejs i uddannelsessystemet (Andersen, 2003; Ulriksen & Andersen, 2015). Det kan derfor være hensigtsmæssigt at stimulere andre former for relevansoplevelser hos de studerende, særligt oplevelsen af at kunne bruge læringsaktiviteterne til noget. På det undersøgte kursus, er det blandt andet sket ved, at de studerende erfarede, at de gennem læringsaktiviteter lærte at beherske konkrete færdigheder og løse reelle opgaver.

Ift. det undersøgte kursus kunne det også være hensigtsmæssigt at arbejde med de studerendes forståelse af, hvorfor det faglige indhold er relevant. Relevansen af kursets faglige indhold byggede på en forståelse af fag som tværfaglige forskningsfelter. De studerende havde tilsyneladende ikke denne tværfaglige, forskningsorienterede forståelse af det faglige indhold. De talte derimod ud fra forståelser af fag som monofaglige emner, og fra dette perspektiv var metoder kun relevante, hvis de var funderet i de fag som de ville læse videre på. Det er et velkendt fænomen at førsteårsstuderende kan have svært ved at se formålet med specifikke indholdselementer i uddannelser, fordi de som nye studerende ikke har tilstrækkeligt fagligt og uddannelsesmæssigt overblik (Holmegaard et al., 2014; Ulriksen, 2011; Ulriksen et al., 2015). Det kan derfor være hensigtsmæssigt, at universiteterne arbejder mere målrettet og koordineret med at udvikle de studerendes forståelse af formålet med undervisningens indhold og sammenhængen mellem de forskellige dele i uddannelsen.

Andre måder at øge de studerendes relevansopfattelse på kan være at øge de studerendes indflydelse og ejerskab, hvilke er indsatser, der i læringsteoretisk litteratur ofte forbindes med øget oplevelse af relevans (A. S. Andersen & Heilesen, 2015; Knud Illeris, 2015; N. U. Sørensen et al., 2014; Ulriksen, 2014). På de kurser, der er undersøgt i denne afhandling, har de studerende ikke meget indflydelse på undervisningens form eller indhold, og de viser heller ikke særlige tegn på ejerskab, selvom nogle af underviserne nævner netop dette, når de taler om deres didaktiske intentioner. Betydningen af ejerskab er alligevel kommet til syne i denne afhandling, primært igennem de studerendes gentagne udsagn om deres engagement i projektarbejdet. Andre undersøgelser viser, at øget

deltagerindflydelse og rum for de studerendes ideer og holdninger kan styrke de studerendes følelse af ejerskab og øge deres aktive deltagelse både i kursusundervisningen og i forberedende aktiviteter mellem kursusgange (Thøgersen, 2011). Didaktisk set kan det altså være relevant at øge de studerendes indflydelse på undervisningens form og indhold. Dog er en sådan rammesætning afhængig af den organisatoriske kontekst for kurset, og kan være vanskelig på kurser med stor holdstørrelse og skiftende undervisere.

14.2 Relation

En positiv relation til underviseren styrker de studerendes engagement.
De studerende har gentagne gange fremhævet, at underviseren som person har væsentlig betydning for deres oplevelse af undervisningen. Det er oftest det første, de har kommenteret på, når de har udtalt sig om undervisningens kvalitet, og der er klar sammenhæng mellem de studerendes relation til underviseren og deres aktive deltagelse i undervisningen.
En positiv opfattelse af underviseren kan øge studerendes motivation, koncentration og interesse. De fleste opfatter underviseren positivt, når de oplever, at vedkommende signalerer engagement. Dette forbinder de ofte med nonverbal kommunikation, eksempelvis at underviserens har øjenkontakt med de studerende, benytter et åbent kropssprog og taler med varieret stemmeføring. Underviseren kan desuden opfattes positiv på mange andre forskellige måder. De studerende bruger ord som dygtig, skarp, imødekommende, livlig, cool og sjov om forskellige undervisere, som de omtaler positivt. Omvendt fortæller flere studerende, at hvis en underviser virker uengageret, bliver de selv mindre engagerede. Også her italesættes nonverbal kommunikation som indikator for underviserens engagement. Mange fremhæver særligt monoton tale som noget, der har en negativ indflydelse på deres egen koncentration og lyst til deltagelse.
Udover den nonverbale fremtræden har også underviserens formidlingsmæssige kompetencer betydning. De studerende oplever i højere grad underviseren som dygtig og engageret, når underviserens oplæg bærer præg af klar struktur, eksemplificeringer og metakommunikation.

De studerendes relation til deres undervisere har stor betydning, fordi undervisningen foregår i et praksisfællesskab, hvor underviseren spiller en særlig indflydelsesrig rolle. Underviseren har mest magt og bestemmer, hvad der skal ske og hvordan aktiviteter rammesættes. De studerende kan dog vælge at deltage med forskellig grad af engagement og aktiv deltagelse, og deres motivation for at følge underviserens instruktioner og deltage i tråd med de didaktiske intentioner bliver i høj grad påvirket af deres relation til underviseren. Relationen mellem studerende og undervisere har altså væsentlig betydning for praksisfællesskabet, hvilket blandt andet kan ses afspejlet i de studerendes deltagelsesform under underviseroplæg. Når de har en positiv relation til underviseren og

oplever at vedkommende er engageret, lytter de mere fokuseret, og der går længere tid, før de begynder at involvere sig i ikke-studierelaterede aktiviteter. Når de oplever at underviseren ikke er engageret, bliver de hurtigere ufokuserede, og flere involverer sig i stedet i ikke-studierelaterede aktiviteter. Relationens betydning kan også ses afspejlet i de studerendes deltagelse i interaktive læringsaktiviteter og i deres udsagn om undervisningen som helhed.

Betydningen af de studerendes relation til underviseren fylder overraskende lidt i nyere universitetspædagogiske lærebøger, hvilket eksempelvis kan ses i følgende udgivelser: : Elmgren & Henriksson, 2010; Herrmann & Bager-Elsborg, 2014; Rienecker, Jørgensen, Dolin, & Ingerslev, 2013; Ulriksen, 2014. Det behandles i højere grad i internationale studier af excellent teaching, der viser, at underviserens personlige fremtræden spiller en afgørende rolle, og særligt engagement og glæde ved forskning og undervisning smitter af på de studerende (Bligh, 2000; R. Kane et al., 2004; Raaheim, 2011). Hativa et al. peger eksempelvis på, at et af de elementer, der kendetegner dygtige undervisere, er underviserens engagement og formidlingsevner: *"Exemplary teachers enjoy teaching, show enthusiasm for the subject, have excellent command of the language and good delivery, inject humor, and introduce dramatic elements."* (Hativa et al., 2001).

De studerendes relation til hinanden er kun blevet svagt belyst i denne afhandling. Det fremgår dog tydeligt, at det har stor betydning for de studerende, når deres arbejdsindsats bliver synlig for andre studerende. Dette fremhæves, når studerende sammenligninger kursusarbejde mede deres gruppebaserede projektarbejde. De studerende tillægger forberedelse knyttet til deres projektarbejde langt højere værdi end forberedelse til kurserne, blandt andet fordi de skal vise deres forberedelse til deres medstuderende. Samme tendens ses i forberedelse til kursusundervisningen. Hvis de studerende forventer, at deres forberedelse bliver synlig for deres medstuderende, prioriterer de forberedelsen højere, end hvis det ikke synliggøres.

Det er andre steder dokumenteret, at de studerendes indbyrdes relationer har stor betydning for deres deltagelse i undervisning, lige som det er afgørende, hvilke normer gruppen af studerende har udviklet. Som Polly A. Fassinger peger på, er hold og klasser sociale grupper, hvor interne relationer og fællesskabets normer har afgørende betydning for de studerendes opførsel i undervisningen (Fassinger, 1997, 2000). Dette lægger sig op af Lave og Wengers pointer om sammenhænge mellem normer og deltagelsesformer i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 1991). Ligeledes har Herrmann og Bager-Elsborg vist, at sociale normer er adfærdsregulerende, også i danske kontekster (Bager & Herrmann, 2013).

Fra et didaktisk perspektiv er det altså afgørende at underviseren behersker både verbale og nonverbale kommunikative kompetencer og anvender dette til at skabe positive

relationer til de studerende. Dette indebærer dels formidlingsmæssige såvel som interpersonelle kompetencer.
Det er desuden hensigtsmæssigt at rammesætte undervisning så der kan etableres positive relationer mellem underviser og studerende og de studerende imellem.

14.3 Variation

Variation i aktiviteter og materiale skærper de studerendes koncentration og engagement.
Variation i undervisningen og i forberedelsesaktiviteter har stor betydning for de studerendes koncentration og engagement. Det er tydeligt, at variation ofte skaber øget interesse og koncentration, mens mangel på variation svækker motivation, engagement og koncentration.
Variation kan være knyttet til formidlingsform, aktivitetstype eller undervisningsmateriale.

Der er en klar tendens til, at de studerende udviser mere aktiv deltagelse, når der er variation i læringsaktiviteter, end når der ikke er variation. De studerende er typisk ret aktivt deltagende, når en aktivitet starter. Dette kan observeres gennem deres aktive handlinger, der er målrettet aktiviteten og gennem deres nonverbale kommunikation, eksempelvis mimik, kropslig rettethed og øjenkontakt. Over tid ændres deres deltagelse i læringsaktiviteten, idet flere studerende begynder at udvise tegn på mindre aktiv deltagelse. Det kan blandt andet observeres som en mindskning af handlinger, der er målrettet den rammesatte læringsaktivitet og som en øget deltagelse i ikke-studierelaterede aktiviteter. Det kan også observeres som ændringer i de studerende nonverbale kommunikation, så de i mindre grad signalerer opmærksomhed og kropslig rettethed mod læringsaktiviteten.

Denne tendens ses tydeligt under underviseroplæg. I starten af oplægget er de studerendes deltagelse præget af en høj grad af notetagning samt nonverbale reaktioner på underviserens kommunikation. Efter noget tid mindskes notetagningen, og flere studerende går i gang med ikke-studierelaterede aktiviteter eksempelvis ved at gå på Facebook. Ligeledes mindskes deres nonverbale reaktioner og færre ser op mod underviseren.
Hvis underviseren varierer undervisningen ved eksempelvis at igangsætte et summemøde eller vise et videoklip, øges de studerendes aktive deltagelse i den nye aktivitet, og når underviseren fortsætter med sit oplæg, udviser flere studerende tegn på aktiv deltagelse, end før variationen blev sat i gang.

Tendensen ses også i interaktive læringsaktiviteter. Lige når aktiviteten er sat i gang, er de fleste studerende aktivt deltagende. Det kommer til udtryk ved, at de studerende gennem tale eller skrift beskæftiger sig med læringsaktiviteten, og at de kropsligt er vendt mod hinanden eller mod materialet, de arbejder med. Efter nogen tid begynder nogle

studerende at være mindre vendt mod materialet, og flere påbegynder ikke-studierelaterede aktiviteter enten ved deres computere eller ved at tale om andre emner.

De studerendes mundtlige udsagn afspejler ligeledes at variation skaber engagement. De udtrykker det på en række forskellige måder, eksempelvis at det er godt at de laver forskellige ting, at det er godt med et afbræk, og at det er sjovt at prøve noget nyt.

Variation af materiale har også betydning for de studerendes forberedelse, hvor mange giver udtryk for, at det er motiverende, når det store skriftlige forberedelsesmateriale varieres med videoer eller aktiviteter, hvor de studerende skal gøre noget aktivt, eksempelvis skrive.

Det angives ofte i universitetspædagogisk litteratur, at undervisning uden variation kan hæmme studerendes koncentration og motivation, og det anbefales at skabe variation i undervisningen (Biggs & Tang, 2011; Bligh, 2000; Dahl & Troelsen, 2013; Elmgren & Henriksson, 2010; Herskin, 2012; P. S. Jørgensen, 2013; Ulriksen, 2014; Ulstrup, 2012; Ulstrup & Jeppesen, 2010). Dette formuleres med forskellige grader af normativitet fra Herrmann og Bager-Elsborg der skriver: *"Kombiner gerne kortere og længere øvelser."* (Kim Jesper Herrmann & Bager-Elsborg, 2014, s. 102) til Rienecker et al. der skriver: *"Den bedste undervisning er den, der veksler mellem forskellige undervisningsformer og aktiviteter tilpasset læringsmålene."* (Rienecker, Von Müllen, Jørgensen, & Ingerslev, 2013, s. 231). I litteratur om formidling og præsentationsteknik og formidling understreges det ligeledes, at det er hensigtsmæssigt at skabe variation i brugen af retoriske og visuelle virkemidler (Gabrielsen & Christiansen, 2010; Kosslyn et al., 2012; Kundart, 2014). Studerendes forberedelse er underbelyst i dansk universitetspædagogisk forskning, men international forskning peger på, at studerende kan finde det demotiverende med omfattende, ensformig læsebyrde (Starcher & Proffitt, 2011). Olsens forskning om danske gymnasieelevers lektielæsning peger på, at eleverne finder det kedsommeligt og ensformigt hvis lektielæsningen er meget ensartet, og variation i forberedelsesaktiviteter er blandt Olsens afsluttende anbefalinger (Olsen, 2010, s. 210).

I en didaktisk optik kan det altså anbefales at skabe variation i formidlingsformer ved eksempelvis at inddrage billedmateriale, videoer og tavlebrug i underviseroplæg. Det vil desuden være relevant at anvende varierende aktivitetstyper, der giver de studerende mulighed for at deltage aktivt og skabe forskelligartede erfaringer med undervisningens indhold. Aktiviteterne skal rammesættes, så de støtter om kursets læringsmål og udformes på en måde, som de studerende opfatter som relevant. I valg af materiale til de studerendes forberedende arbejde til undervisningen er det ligeledes væsentligt at medtænke variation. Det kan gøres ved at inddrage forskellige medier, variere genren og rammesætte de forberedende aktiviteter, så de indbefatter andet end læsning.

14.4 Synlighed

De studerendes indsats øges, når de oplever, at deres arbejdsindsats bliver synlig for andre.
Det empiriske materiale viser tydeligt, at de studerendes engagement stiger, når de skal formidle deres indsats til andre gennem talte eller skrevne ord. De studerendes bidrag bliver synlige gennem interaktive læringsaktiviteter, og jeg har kunnet observere øget engagement i stort set alle typer interaktive læringsaktiviteter. Tendensen har været særligt udpræget i to aktiviteter. I den ene aktivitet skulle de studerende producere tekst, der blev postet i det digitale værktøj Titanpad, så det blev synligt på undervisningslokalets lærred via projektor og på deres egne og hinandens bærbare computere. I den anden aktivitet skulle de afkrydse besvarelser i et skema, som deres medstuderende skulle se. De studerendes udsagn om disse aktiviteter er udpræget positive, og deres engagement i aktiviteterne var desuden klart observerbar. Dels var deres handlinger ret konsekvent rettet mod aktiviteterne, og der foregik stort set ikke nogen ikke-studierelaterede aktiviteter, mens disse aktiviteter stod på. Dels signalerede de koncentration og engagement med både verbale og nonverbale udtryk.
Synlighed som motiverende faktor er også kommet til udtryk i forbindelse med de studerendes forberedelse. De studerende udviste særligt engagement knyttet til den forberedelsesaktivitet, hvor de skulle transskribere en lydoptagelse af et interview, og den udskrevne tekst skulle indgå i et gruppearbejde på den efterfølgende kursusgang. Flere udtrykte, at de følte sig mere forpligtede til at lave forberedende arbejde hjemme, hvis de skulle anvende det i samarbejde med andre. Det blev også udtrykt, at når det arbejde, de havde forberedt hjemmefra, skulle anvendes i selve undervisningen, bidrog det til oplevelsen af at være en del af det, der skulle foregå. Synlighed kan altså styrke oplevelsen af inddragelse og ejerskab, og det kan påvirke de studerendes ansvarstagen for forberedende aktiviteter.

At synlighed er vigtigt er også kommet til udtryk i de studerendes sammenligninger af kurser og projektarbejde. Mange studerende fortalte, at de typisk var mere motiverede for at forberede sig til projektarbejde end til kurset. Det skyldes blandt andet, at de i projektarbejdet skulle vise deres forberedelse til medstuderende, og at det skulle indgå i det fælles arbejde.

Megen universitetspædagogisk litteratur beskriver læringsaktiviteter, der på forskellig vis synliggør de studerendes læreprocesser og læringsudbytte. Stemmekort (Hovgaard, 2011), skriftlige aktiviteter (Rienecker, Von Müllen, et al., 2013), worksheets, (Ulstrup, 2012) og studenteroplæg (Skov, 2014) er blot nogle af de mange typer læringsaktiviteter, som indebærer at de studerende læring bliver synlig. Flemming Olsen har også vist, hvordan synlighed kan have afgørende betydning for studerendes forberedelse. Hans forskning dokumenter, at gymnasielever prioriterer at forberede sig, hvis de forventer at andre skal

se eller høre resultatet af deres forberedelse (Olsen, 2010). Herrmann og Bager-Elsborg samt Lone Koefoed Hansen har givet eksempler på, hvordan synlighed og medindflydelse øger universitetsstuderendes engagement for forberedelsesaktiviteter (L. K. Hansen, 2015; Herrmann & Bager-Elsborg, 2018).

Det er altså anbefalelsesværdigt at inddrage faktoren synlighed i didaktisk planlægning. Det kan gøres ved synliggøre de studerendes indsats og udbytte gennem interaktive læringsaktiviteter, der indebærer skriftlig eller mundtlig produktion, opgaveudfyldelse m.v. På store hold kan digitale værktøjer som Titanpad være en hjælp til at synliggøre flere bidrag samtidigt, ligesom rammesætning af peer feedback kan medvirke til, at flere studerende kan få synliggjort deres indsats på samme tid. Ligeledes kan man rammesætte forberedelse, så det ikke kun indebærer læsning, men også inkluderer produktion af tekst, opgavebevarelse eller andet som der efterfølgende kan følges op på i undervisningen.

14.5 Respons

Respons på egen indsats og eget læringsudbytte har stor betydning for studerendes deltagelse.
Det har positiv indflydelse på de studerendes engagement, når de oplever at få respons på deres indsats, og når de oplever responsen som positiv, lærerig eller relevant. Respons skal forstås som en responderende reaktion fra omverdenen, der er direkte rettet mod de studerendes indsats eller bidrag. Det indbefatter både respons i mundtlige dialoger og respons i øvelser, der indebærer skreven tekst. Responsen kan tage form som reaktion, svar eller målrettet feedback, og den kan komme fra underviseren eller fra andre studerende.

Tendensen ses tydeligt gennem de studerendes deltagelse i plenumdialoger. Når de studerende gentagne gange oplever, at underviseren reagerer imødekommende og engageret i talte dialoger, øges antallet af studerende, der deltager aktivt i underviserinitierede dialoger, ligesom der sker en øgning i antallet af studenterinitierede dialoger. De studenterinitierede dialoger tager både form af forståelsesspørgsmål og af reflekterende kommentarer og oplæg til debat. Underviserens respons er således med til at skabe et flerstemmigt læringsrum, hvor studerende og undervisere deltager i reelle dialoger.
Underviserens engagerede og imødekommende respons har både en verbal og en nonverbal side. Verbalt viser det sig ved, at underviserne stiller åbne, autentiske spørgsmål eller bruger andre verbale vendinger, der kommunikerer, at de studerendes svar er velkomne. I deres respons på studerendes spørgsmål og svar, giver de sig tid til at forklare, og de anerkender og anvender de studerendes ytringer. Nonverbalt viser sig ved, at underviserne har øjenkontakt med de studerende, der taler, at deres stemmeføring er venlig, og at de anvender anerkendende nonverbale signaler som eksempelvis nik og smil.

Desuden viser det sig ved, at de giver de studerende tid til at formulere sig og undgår at afbryde. Når de studerende oplever, at en undervisers respons er uvenlig eller at underviseren stiller spørgsmål, hvor der forventes et helt bestemt svar, mindskes deres lyst til at deltage i talte dialoger.

Betydningen af respons kommer også til udtryk i læringsaktiviteter med rammesatte dialoger mellem de studerende, eksempelvis i gruppearbejde, hvor de studerende skal dele viden og erfaringer, eller de skal samarbejde om at finde svar på et spørgsmål. I disse aktiviteter er de studerende aktivt deltagende og de responderer kontinuerligt på hinandens udsagn. I sådanne dialoger er langt størstedelen af de studerende aktivt beskæftiget med undervisningens indhold, deres kropssprog signalerer engagement gennem mimik og gestikulation, og de er kropsligt henvendt mod hinanden. De studerende udtrykker sig generelt positivt om sådanne rammesatte dialoger. Der er tydeligt, at de studerende bliver mere engagerede når underviseren afslutter aktiviteten med at give respons på de studerendes indsats. Det er særligt udpræget når deres indsats er synliggjort gennem tekst eller opgavebesvarelser. I aktiviteter hvor de studeredes indsats ikke er synliggjort på samme måde, viser tendensen sig i mindre grad. Hvis aktiviteten ikke munder ud i et synligt produkt, kan det have uhensigtsmæssige påvirkninger for opsamlingen. Dette ses i opsamlinger, hvor underviseren beder grupperne om at fortælle om deres arbejde og erfaringer skiftevis. Mange studerende virker kun engagerede i begyndelsen af sådanne opsamlinger. Efter noget tid ophører de med at være kropsligt vendt mod de medstuderende, der fremlægger deres svar, og flere begynder i stedet at lave ikke-studierelaterede aktiviteter. Dog genoptager de den engagerede deltagelsesform, når de selv skal fortælle om deres eget arbejde og modtage underviserens respons på dette.

Respons har desuden afgørende betydning for de studerendes forberedelse. De studerende bliver mere motiverede for at udføre forberedende aktiviteter før undervisningen, når de forventer, at deres forberedelse skal indgå i aktiviteter, hvor der vil blive givet respons. Omvendt oplever de det som demotiverende at skulle lave omfattende forberedende arbejde, hvis de ikke får respons på det, eller hvis de ikke oplever, at deres forberedelse har betydning for måden, hvorpå de kan deltage i undervisningen.

Sammenhængen mellem studerendes engagement og respons fra undervisere og medstuderende er velkendt i det universitetspædagogiske felt. Det afspejler nogle af grundtankerne i det sociokulturelle perspektiv, nemlig at læring sker gennem deltagelse og dialog i fællesskab med andre. I dette perspektiv fremhæves netop underviserens evne til at indgå som dialogpartner som væsentlig faktor for, at dialoger kan opstå, og særligt underviserens formulering af spørgsmål og underviserens respons og opfølgning på de studerendes ytringer tillægges værdi (Dysthe, 2013; Hundeide, 2003).

Betydningen af respons i form af feedback er velkendt, blandt andet via John Hatties omfattende dokumentation af feedbacks betydning for læring (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Også Gibbs peger på formativ feedback som et af de mest virkningsfulde redskaber til at øge universitetsstuderendes engagement og læring (G. Gibbs & Simpson, 2004; Graham Gibbs, 1999). I nyere universitetspædagogiske lærebøger anbefales også hyppig anvendelse af formativ feedback (Herrmann & Bager-Elsborg, 2014; Rienecker & Bruun, 2015; Ulriksen, 2014).

Det kan altså anbefales at inddrage respons og feedback på en række måder i en undervisningspraksis. Dels kan man som underviser anvende autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning til at starte dialoger og kommunikere til de studerende, at deres bidrag er værdsatte. Det kan øge muligheden for, at de studerende oplever, at deres ytringer er velkomne og bidrager til den fælles videnskabelse. Hvis man anvender lukkede spørgsmål, kan man med fordel indlægge andre sproglige formuleringer, der signalerer, at det er helt acceptabelt at svare forkert. Man kan herefter indlægge respons og feedback på de studerendes individuelle bidrag til plenumdialoger. I disse dialoger er det centralt, at de studerende oplever underviserens respons som imødekommende og engageret. Det kan desuden anbefales at underviseren giver respons via tilbagemeldinger på de studerendes synliggjorte gruppearbejde, og at de faciliterer respons gennem rammesat peerfeedback. Dette kan med fordel understøttes af digitale værktøjer eller andre medierende redskaber, som kan muliggøre, at de studerendes bidrag bliver synliggjort og gjort til genstand for respons.

Jeg har i det ovenstående argumenteret for, at faktorerne relevans, relation, variation, synlighed og respons har særlig betydning for de studerendes engagement og aktive deltagelse i universitetsundervisningens læringsrum. I undervisningen, der indgår i denne afhandling, ses det tydeligt, at der er færre brudflader og større grad af overensstemmelse mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform, når flere af disse faktorer er til stede i en undervisningssituation. Tilsvarende ses et øget omfang af brudflader og en mindre grad af overensstemmelse, når ingen eller kun få af disse faktorer er til stede.

Litteraturliste

Aarhus Universitet. (2016). *Inspirationsdag-om-studieintensitet*. Date accessed: 2018-02-10 https://bss.au.dk/cul/inspirationsdage/inspirationsdag-om-studieintensitet/

Adalberon, E., & Säljö, R. (2017). Informal use of social media in higher education: A case study of Facebook groups. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *12*(4), 114–128.

Akselsen, L. (2013). Hum-studerende er for dårlige til at møde op til undervisning. *Roskilde Universitets Uafhængige Webavis*.

Andersen, A. S. (2015). Historical Transformation Within Danish Higher Education. In A. S. Andersen & S. B. Heilesen (Eds.), *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work* (pp. 49–62). Springer.

Andersen, A. S., & Heilesen, S. B. (2015). The Roskilde model: Problem-oriented learning and project work. In A. S. Andersen & S. B. Heilesen (Eds.), *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work*. Springer.

Andersen, A. S., & Kjeldsen, T. H. (2015). A Critical Review of the Key Concepts in PPL. In A. S. Andersen & S. B. Heilesen (Eds.), *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work* (pp. 17–36). Springer.

Andersen, H. L. (2010a). » Constructive alignment « og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 30–35.

Andersen, H. L. (2010b). »Constructive alignment« og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *5*(9), 30–35.

Andersen, H. L. (2015). The Master Programmes and the Roskilde Model. In A. S. Andersen & S. B. Heilesen (Eds.), *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work* (pp. 107–120). Springer.

Andersen, H. L., & Tofteskov, J. (2016). *Eksamen og eksamensformer. Betydning og bedømmelse* (2nd ed.). Samfundslitteratur.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational reseach*. SAGE Publication Ltd.

Aukrust, V. G. (2003). Klassesamtaler, deltagelsesstrukturer og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring*. Klim.

Baarts, C. (2015). Autoetnografi. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2nd ed., pp. 169–180). Hans Reitzels Forlag.

Bager, A., & Herrmann, K. J. (2013). " Du skal ikke stikke næsen for langt frem ": Et studie af normer for deltagelse og forberedelse blandt førsteårsstuderende. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *Årgang 8,*(15), 36–46.

Baier, K., Hendricks, C., Gorden, K. W., Hendricks, J. E., & Cochran, L. (2011). College students ' textbook reading , or not ! *American Reading Forum Annual Yearbook*, *31*.

Baker, W. D., Green, J. L., & Skukauskaite, A. (2008). Video-enabled ethnograpfic research: A microethonographic perspective. In G. Walford (Ed.), *How to do educational ethnography* (1st ed., pp. 76–114). Tufnell Press.

Barks, A., Searight, H. R., & Ratwik, S. (2011). Effects of Text Messaging on Academic Performance. *Signum Temporis*, *4 (1)*, 4–9.

Bellur, S., Nowak, K. L., & Hull, K. S. (2015). Make it our time: In class multitaskers have lower academic performance. *Computers in Human Behavior*, *53*.

Bhatti, Y., & Howard Grøn, C. (2014). Det er det de unge vil have. En analyse af studerendes præferencer i relation til undervisning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *Årgang 9,* 96–112.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 347–364.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.

Bischoff, C. S. (2017). Læring i Modvind: Hvordan forbedrer man de studerendes præstation i fag, som de typisk opfatter som svære og kedelige? *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift, Vol 12, Iss 22 (2017)*, *12*(22).

Bligh, D. A. (2000). *What's the use of Lectures?* Jossey-Bass.

Blomhøj, M., Enevoldsen, T., Haldrup, M., & Nielsen, N. M. (2015). The Bachelor Programmes and the Roskilde Model. In A. S. Andersen & S. B. Heilesen (Eds.), *The Roskilde Model: Problem-Oriented Learning and Project Work* (pp. 79–106). Springer.

Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen - mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer* (Issue 2013). Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151–167.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: samtalen som forskningmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2nd ed., pp. 29–54). Hans Reitzels Forlag.

Brost, B. B. D. B., & Bradley, K. A. (2006). Student compliance with assigned reading: A case study. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, *6*(2), 101–111.

Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization : Exploring Educational " Policyscapes " in Denmark , Nepal , and China. *Comparative Education Review*, *53*(1), 63–88.

Christensen, G. (2005). Projektarbejdets didaktik. *Nordisk Pedagogik*, *25*, 30–47.

Christensen, M., & Rosenquist, G. (2011). *Voksenundervisning*. Hans Reitzels Forlag.

Christiansen, F. V., Harboe, T., Horst, S., Krogh, L., & Sarauw, L. L. (2013). Udviklingstendenser i universitetets rolle. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *Univsersitetspædagogik* (pp. 17–42). Samfundslitteratur.

Clayson, D. E., & Haley, D. A. (2013). An Introduction to Multitasking and Texting: Prevalence and Impact on Grades and GPA in Marketing Classes. *Journal of Marketing Education*, *35*(1), 26–40.

Clump, M. A., Bauer, H., & Bradley, C. (2004). The extent to which psychology students read textbooks: A multiple class analysis of reading across the psychology curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, *31*(3), 227-232.

Clump, M. A., & Doll, J. (2007). Do the low levels of reading course material continue? An examination in a forensic psychology graduate program. *Journal of Instructional Psychology*, *34*(4), 242–246.

Cotner, S., Loper, J., Walker, J. D., & Brooks, D. C. (2013). "It's Not You, It's the Room" -Are the High-Tech, Active Learning Classroom worth it? *Journal of College Science Teaching*, 82–88.

Crombie, G., Pyke, S. W., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' Perceptions of Their Classroom Participation and Instructor as a Function of Gender and Context. *Journal of Higher Education*, *74*(1), 51–76.

Dahl, B., & Troelsen, R. (2013). Forelæsning. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *Universitetspædagogik* (pp. 177–187). Samfundslitteratur.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2016a). *Studieintensitet*.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2016b). *Styrk de studerendes udbytte*.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *Studiestartens betydning for frafald på videregående*

uddannelser.
Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Veje til at fremme studieintensitet på de videregående uddannelser : en analyse af institutionelle værtøjers betydning for studerendes tidsforbrug.*
Danmarks Statistik. (2020). *Statistikbanken. Uddannelse og viden.* Date accessed: 2021-01-10. http://www.statistikbanken.dk/INST08
Dansk Magisterfoerning. (2017). *Dansk Magisterforenings studiestartsundersøgelse.*
Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift. (2020). *Fokus og område.* Date accessed: 2020-08-02. https://tidsskrift.dk/dut/about
Dau, S. (2015). *Studerendes orientering i fleksible professionsuddannelsers læringsrum Et narrativt casestudie af vidensudviklingens veje og afveje.* Aalborg Universitet.
Delamont, S. (2008). For lust of knowing - observation in educational ethnography. In G. Walford (Ed.), *How to do educational ethnography* (pp. 39–56). Tufnell Press.
Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *116*(39), 19251–19257.
Dohn, N. B. (2013). Studerendes case-undersøgelser som omdrejningspunkt for forskningsbaseret holdundervisning. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, *1402*, 26–40.
Dolin, J. (2013). Undervisning for læring. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *Universitetspædagogik* (pp. 65–92). Samfundslitteratur.
Donlan, L. (2014). Exploring the views of students on the use of Facebook in university teaching and learning. *Journal of Further and Higher Education*, *38*(4), 572–588.
Dupont, S. (2012). Nyudvikling af projektarbejdsformen på RUC : beskrivelse og analyse af et eksperiment: "Antologieksperimentet." In *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift online* (Vol. 7, Issue 12).
Duus, G. (2014). Indledning. In G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (Eds.), *Aktionsforskning* (pp. 13–19). Samfundslitteratur.
Dysthe, O. (1996a). "Læring gjennnom dialog" -kva inneber det i høgare utdanning? In O. Dysthe (Ed.), *Ulike perpektiv på læring og læringsforskning* (pp. 105–135). Cappelen Akademisk Forlag.
Dysthe, O. (1996b). "Læring gjennom dialog" -kva inneber det i høgare utdanning? In O. Dysthe (Ed.), *Ulike perpektiv på læring og læringsforskning* (pp. 195–135). Cappelen Akademisk Forlag.
Dysthe, O. (1996c). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (O. Dysthe (Ed.)). Cappelen Akademisk Forlag.
Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum.* Klim.
Dysthe, O. (2002). The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in a University Course. *Studies in Higher Education*, *27*(3), 275–286.
Dysthe, O. (Ed.). (2003a). *Dialog, samspil og læring.* Klim.
Dysthe, O. (2003b). Om sammenhængen mellem dialog, samspil og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring* (pp. 15–38). Klim.
Dysthe, O. (2003c). Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring* (pp. 39–76). Klim.
Dysthe, O. (2005a). *Det flerstemmige klasserum, skrivning og samtale for at lære.* Forlaget Klim.
Dysthe, O. (2005b). *Skrive for at lære, faglig skrivning i de videregående uddannelser* (O. Dysthe, F. Hertzberg, & T. L. Hoel (Eds.); 1. udgave,). Klim.
Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. Flerstemmige læringsfellesskap i teori og praksis. In R. Säljö & R. J. Krumsvik (Eds.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (pp. 81–

116). Fagbokforlaget.
Dysthe, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik -casestudie fra en præstationsorienteret skolevirkelighed. In O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (Eds.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Forlaget Klim.
Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2004). Portfolios and assessment in teacher education in Norway: a theory-based discussion of different models in two sites. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *29*, 239–258.
Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2011). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: Macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *36*(1), 63–79.
Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2003). Vygotskij og sociokulturel teori. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring* (pp. 77–94). Klim.
Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (2020). Diaalogisk pædagogik som deltagende læring. In O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard (Eds.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Forlaget Klim.
Dysthe, O., & Webler, W.-D. (2010). Pedagogical Issues from Humboldt to Bologna: The Case of Norway and Germany. *Higher Education Policy*, *23*(2), 247–270.
Eide, T., & Eide, H. (2009). *Kommunikation i praksis. Relationer, samspil og etik i socialfagligt arbejde*. Klim.
Elmgren, M., & Henriksson, A.-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Nordstedts.
Elving, P. R., & Hansen, R. (2020). 3 opmærksomhedspunkter i overgangen til universitetet Hvad kan vi lære af Arts-studerendes oplevelse af at starte på universitetet ? *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, *29*.
Encountering Algebra. (2019). In C. Kilhamn & R. Säljö (Eds.), *Encountering Algebra*. Springer.
Eriksen, M. (2008). Et virtuelt læringsrum. *Børn & Bøger*, *61*(3).
Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: A Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, *64*(2), 139–160.
Fassinger, P. A. (1997). Classes are groups. *College Teaching*, *45*(1), 22–25.
Fassinger, P. A. (2000). How Classes Influence Students' Participation in College Classrooms. *The Journal of Classroom Interaction*, *35*(2), 38–47.
Feldt, J. E., & Kruse, T. (2014). Fuldtidsstudier på historie Evaluering af deklarering af kurserne på historie som fuldtidsstudier. *Spor - et Tidsskrift for Universitetspædagogik*, *3*, 1–13.
Feldt, J., & Petersen, E. B. (2020). Inquiry-based learning in the Humanities: Moving from topics to problems using "the Humanities Imagination." *Arts and Humanities in Higher Education*.
Forsey, M. (2008). Ethnographic interviewing: from coversation to published text. In G. Walford (Ed.), *How to do educational ethnography* (pp. 57–76). Tufnell Press.
Frello, B. (1996). *Projektpædagogik og udviklingsarbejde på RUC: UNIPÆD-projektet 1*. Roskilde Universitetsforlag.
Gabrielsen, J., & Christiansen, T. J. (2010). *Talens magt* (2nd ed.). Hans Reitzels Forlag.
Gaudreau, P., Miranda, D., & Gareau, A. (2014). Canadian university students in wireless classrooms: What do they do on their laptops and does it really matter? *Computers and Education*, *70*, 245–255.
Gensowski, M. (2016). A Student Panel Discussion to Practice Argumentation Skills. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *21*, 72–83.

Gibbs, G. (1981). Twenty Terrible Reasons for Lecturing. *SCED Occasional Paper No. 8*.
Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning in Teaching in Higher Education*, *1*(1), 3–31.
Gibbs, Graham. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. *Assessment Matters in Higher Education*, 41–53.
Gitz-Johansen, T., Rasmussen, K., & Wulf-Andersen, T. (2007). Undervisning i klynger. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, *4*, 32–40.
Greve, L. (2011). *Den gode præsentation*. Samfundslitteratur.
Greve, L. (2016). Fire trin mod udbytterige studenteroplæg - Hvordan præsentationer i undervisningen højner fagligheden og bliver en positiv oplevelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *11*(20 SE-Faglig artikel).
Hansen, E. (1997a). *En Koral i Tidens Strøm - RUC 1972 - 1997*. Roskilde Universitetsforlag.
Hansen, E. (1997b). *En Koral i Tidens Strøm - RUC 1972 - 1997* [Book]. Roskilde Universitetsforlag.
Hansen, E. (1997c). RUC's Hvem, hvad, hvor. In H. T. Jensen, K. S. Jacobsen, E. Ebbe, & N. S. S. Clausen (Eds.), *RUC i 25 år* (pp. 321–344). Roskilde Universitetsforlag.
Hansen, E., & Jespersen, L. (Eds.). (2009). *Samfundsplanlægning i 1950'erne : tradition eller tilløb?* Museum Tusculanum.
Hansen, L. K. (2015). Når forberedelse bliver til ejerskab. In L. Rienecker & P. S. Jørgensen (Eds.), *Universitetspædagogiske praksisser* (pp. 215–240). Samfundslitteratur.
Harrison, M. (2018). Space as a tool for analysis: Examining digital learning spaces. *Open Praxis*, *10*(1), 17.
Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary University Teachers : Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies. *The Journal of Higher Education*, *72*(6), 699–729.
Hattie, J. (2009). *Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
Hattie, J. (2015). *Synlig læring -for lærere* (1st ed.). Dafolo.
Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *.77*, 16–17.
Haugsted, Mads Th. (2004). *Taletid. Mundtlighed, kommunikation og undervisning*. Alinea.
Haugsted, Mads Thorkil, & Ingerslev, G. H. (2013). Diskussioner og argumentation i undervisningen. In L. Rienecker, peter S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *Universitetspædagogik* (pp. 289–298). Samfundslitteratur.
Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, *38*(1), 21–27.
Healey, M., & Jenkin, A. (2009). Developing undergraduate research and inquiry. In *Il Progresso medico* (Vol. 5, Issue 5). The Higher Education Academy.
Herrmann, K. J., & Bager-Elsborg, A. (2014). *Effektiv holdundervisning*. Samfundslitteratur.
Herrmann, K. J., & Bager-Elsborg, A. (2018). Når forberedelse er en pligt , og undervisningen er et privilegium : et casestudie af universitetsstuderendes forberedelsespraksis. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *13*(24).
Herrmann, K. J., Bager-Elsborg, A., Hansen, I. B., & Nielsen, R. (2013). Mere undervisning , større studieintensitet ? En multilevelanalyse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *10*(18), 35–50.
Herrmann, K. J., Troelsen, R., O'Neill, L. D., Pedrsen, K., Lindvig, K., Skov, S., & Bergen, U. (Eds.). (2019). TEMA : Læringsrum. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *15*(27).
Herskin, B. (2012). *Undervisningsteknik for universitetsundervisere*. Samfundslitteratur.

Hilli, C., Nørgård, R. T., & Aaen, J. H. (2019). Designing Hybrid Learning Spaces in Higher Education. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *27*, 66–82.

Høegh, T. (2020). Lytning – mere end den halve dialog. In I. J. N. Olga Dysthe, Preben O. Kierkegaard (Ed.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (1st ed., pp. 305–345). Klim.

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M., & Ulriksen, L. (2014). Når forventningerne ikke stemmer overens med virkeligheden. En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *9*(16), 44–57.

Horst, S., & Ingerslev, G. H. (2013). Undervisningsmiljø. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *Universitetspædagogik* (pp. 105–114). Samfundslitteratur.

Hovgaard, M. (2011). Stemmekort – et didaktisk værktøj til deltagerinvolvering, feedback og faglig dialog. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, *6*(11), 39–43.

Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education*, *18*(4), 389–400.

Humboldt, W. von. (2007). Om den indre og ydre organisation af de højere videnskabelige læreanstalter i Berlin (1809). In J. E. Kristensen (Ed.), *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag* (1st ed., p. 254). Aarhus Universitetsforlag.

Hundeide, K. (2003). Det intersubjektive rum: Klasserummets skjulte styringer til inkludering eller ekskludering af elever. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring* (pp. 151–172). Klim.

Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin og sociokulturel teori. In *Dialog, samspil og læring* (pp. 109–128). Klim.

Illeris, K. (1976). *Problemorientering og deltagerstyring, oplæg til en alternativ didaktik (2. udg. ed., Arbejdstekster til psykologi og pædagogik ; 23)*. Munksgaard.

Illeris, Knud. (1974). *Problemorientering og deltagerstyring: Oplæg til en alternativ didaktik* [Book]. Munksgaard.

Illeris, Knud. (1981). *Modkvalificeringens pædagogik. Problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk læring*. Unge Pædagoger.

Illeris, Knud. (1997). RUC: Ideal-Universitet eller problem-Universitet - fragmenter til RUC's historie og aktuelle situation set fra et pædagogisk perspektiv. In H. T. Jensen, K. S. Jacobsen, E. Ebbe, & N. S. S. Clausen (Eds.), *RUC i 25 år* (pp. 179–190). Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud. (2015). *Læring* (3rd ed.). Samfundslitteratur.

Jensen, R. F., & Bøjer, B. H. (2013). *Læringsrum*. Akademisk Forlag.

Jeppesen, M. H., & Ulstrup, E. (2009). De Dialogiske Læringsrum. In H. Juel (Ed.), *Kommunikationsfagets håndværk og teori*. Handelshøjskolens Forlag.

Jørgensen, P. S. (2013). Lektionsplanlægning. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *Universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Jørgensen, S. I., Winther, H., Nielsen, C. S., & Nybo, L. (2018). "Authentic Microteaching" som akademisk lærings- og undervisningsmodel. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *13*(24 SE-Faglig artikel).

Juel, H. (2009). *Kommunikationsfagets håndværk og teori*. Handelshøjskolen.

Juel, H., & Carlsen, S. (2009). *Mundtlighedens magi : retorikkens didaktik, filosofi og læringskultur*. Handelshøjskolen.

Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching : Emphasising reflective practice The authors ' research project was

conceived to enhance the practice of novice. *Higher Education*, *47*(3), 283–310.
Kane, S., Lear, M., & Dube, C. M. (2014a). Reading and learning at higher education level. *Africa Education Review*, *11:4*, 512–525.
Kane, S., Lear, M., & Dube, C. M. (2014b). Reflections on the role of metacognition in student reading and learning at higher education level. *Africa Education Review*, *11*(4), 512–525.
Katan, L., Baarts, C. A., & Andreas Baarts, C. (2018). Inquiry-based reading – Towards a conception of reading as a research method. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1–18.
Keiding, T. B. (2012). Del af eller uden for fællesskabet ? – rummet som medskaber af uformelle læreprocesser. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *Årgang 7,* 41–53.
Keiding, T. B., & Qvortrup, A. (2015). DUT som didaktisk felt – en empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006-2013. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *10*(19), 8–21.
Keppell, Mike, Souter, K., & Riddle, M. (2013). *Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education: Concepts for the Modern Learning Environment* (M. Keppell, M. Riddle, & K. Souter (Eds.); Vol. 16) [Article].
Kift, S. M., Nelson, K. J., & Clarke, J. a. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE - A case study of policy and practice for the higher education sector. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, *1*(1), 1–20.
Klemmensen, B. (1997). Sølvbryllup i oprøret, - og ligusterhæk, ensretning og ukritisk tilpassethed hos afkommet. In H. T. Jensen, K. S. Jakobsen, E. C. Ebbe, & N. S. Senius (Eds.), *RUC i 25 år* (pp. 39–53). Roskilde Universitetsforlag.
Knudsen, S. (2009). Har du et problem ? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *7*, 49–57.
Københavns Universitet. (2020). *Undervisning og opbygning*. Date accessed: 2020-06-26. https://studier.ku.dk/bachelor/psykologi/undervisning-og-opbygning/
Kongpetsak, S. G. (2018). *Hvordan får vi studieintensiteten i vejret?*
Kosslyn, S. M., Kievit, R. A., Russell, A. G., & Shephard, J. M. (2012). PowerPoint® presentation flaws and failures: A psychological analysis. *Frontiers in Psychology*, *3*(JUL), 1–22.
Krause-jensen, J. (2009). Syv fluer med et smæk! "Aktiv deltagelse" - et eksamensforms-eksperiment. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *nr. 7*, 18–24.
Kristiansen, S. (2015). Kvalitative analyseredskaber. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (pp. 481–496). Hans Reitzels Forlag.
Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation* (2nd ed.). Hans Reitzels Forlag.
Kundart, J. (2014). Avoiding death by PowerPoint: Can we improve our use of this now ubiquitous teaching tool? *Optometric Education*, *39*(3), 104–107.
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview*. Hans Reitzel.
Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* (3rd ed.). Hans Reitzels Forlag.
Kyed, M., & Pedersen, L. M. (2016). Gruppebaserede øvelser – en empirisk analyse af muligheder og udfordringer. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *21*, 122–134.
Larsson, S. (2005a). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, *25*(1), 16–35.
Larsson, S. (2005b). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, *13*(4), 16–35.
Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education Journal of Research & Method in Education*, *1*(32).
Lauvås, P., & Jakobsen, A. (2002). *Exit eksamen eller? Former for summativ evaluering i høgre*

utdanning. Cappelen Akademisk Forlag.
Lave, J. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation* (J. Lave & E. Wenger (Eds.)). Cambridge University Press.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning. In *cambridgeorg*.
Lave, J., & Wenger, E. (2003). Situeret læring. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situeret læring og andre tekster* (pp. 13–104). Hans Reitzels Forlag.
Levesque, A. A. (2011). Using clickers to facilitate development of problem-solving skills. *CBE Life Sciences Education*, *10*(4), 406–417.
Lindblad, S., & Sahlström, F. (2000). Klasserumsforskning : en oversigt med fokus på interaktion og elever / af Sverke. In J. Bjerg (Ed.), *Pædagogik : en grundbog til et fag* (2. revider). Hans Reitzel.
Lindén, J., Kanninen, M., Kupiainen, R., & Annala, J. (2019). Sensing the Same Space – Spatial Understanding and Engagement in Higher Education. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift, Vol 12, Iss 22 (2017)*, *27*.
Lindvig, K., & Ulriksen, L. (2016). Tilstræbt og realiseret tværfaglighed i universitetsundervisning. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, *11*(20), 5–13.
Mac, A., & Hagedorn-Rasmussen, P. (Eds.). (2018). *Projektarbejdets kompleksitet : viden, værktøjer og læring* (2nd ed.). Samfundslitteratur.
Madsen, U. A. (2014). I selvbiografiens skygge. In N. U. Sørensen, C. Hutters, N. Katznelson, & T. M. Juul (Eds.), *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet.* (pp. 143–161). Hans Reitzels Forlag.
Martinussen, M., & Larsen, K. (2018). *Materialitet og læring* (1. udgave). Hans Reitzel.
Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning— II Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal Of Educational Psychology*, *46*(2), 115–127.
Mastin, V. E. (1963). Teacher Enthusiasm. *The Journal of Educational Research*, *56*(7), 385–386.
Mathiasen, H. (2011). Clickers, en læringsunderstøttende ressource? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *11*, 26–31.
Mccreary, J. R. (2009). The laptop-free zone. *HeinOnline*, *3*, 989–1044.
Meyer, B. (2003). Virtuelle læringsrum - fremmedsprog på internettet. I. *Sprogforum*, *9*(25).
Mitescu, M. (2014). A Socio-cultural Perspective on Understanding Learning as Experienced by Mature Students at University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *142*, 83–89.
Møller, L. (2011). Det virtuelle læringsrum:Digitale redskaber i litteraturarbejdet i danskundervisningen. *Dansklærerforeningens Hjemmeside Danskl f.Dk*, *4*, 30–34.
Mullen, R. von. (2010). At forberede forberedelsen. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *10*.
Neergaard, H. (2010). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*. Samfundslitteratur.
Nejst Jensen, C. (Ed.). (2005). *Voksnes læringsrum*. Billesø & Baltzer.
Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Edducation*, *31*, 199–218.
Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2015). Aktionsforskning. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 113–136). Hans Reitzels Forlag.
Nielsen, J. C., Jensenius, N. H., & Olesen, H. S. (1997). *Utopien der slog rod*. Studenterrådet ved Roskilde Universitetscenter.
Nielsen, J. L., & Andreasen, L. B. (2014). Roskilde Design and Co - design of Project -

organized Studies. In J. Simonsen, C. Svabo, S. M. Strandvad, K. Samson, M. Hertzum, & O. E. Hansen (Eds.), *Situated Design Methods*. MIT Press.

Nielsen, J. L., & Danielsen, O. (2012). Problem-Oriented Project Studies: The Role of the Teacher as Supervisor for the Study Group in Its Learning Processes. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, & D. Mc-Connell (Eds.), *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning* (pp. 257–272). Springer Science+Business Media.

Nielsen, J. V. (2007). Wilhelm Von Humboldt. In J. E. Kristiansen (Ed.), *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*. Aarhus Universitetsforlag.

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1996). *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press.

Oblinger, D. G. (2006). *Learning spaces*. Educause.

Olesen, H. S. (2003). Modernizing universities in late modern times: project studies and identity building. In S. J (Ed.), *University in process of rapid cultural and civilisational transformations: warden of tradition or factor of changes?* University of Wroczlaw.

Olsen, F. B. (2010). Lektielæsningens betydning for gymnasieelevers læreprocesser. In *Ph.d.thesis*. Syddansk Universitet, Odense.

Ordnet.dk. (2020a). *Engagement*. Date accessed: 2020-12-10.

https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=engagement&tab=for

Ordnet.dk. (2020b). *Faktor*. Date accessed: 2020-12-10.

https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=faktor

Pedersen, K., & Bitsch Olsen, P. (2015). *Problemorienteret projektarbejde : en værktøjsbog* (4th ed.). Samfundslitteratur.

Petersen, E. B., & Sørensen, K. A. (2019). *Projektgruppen - hvordan gør vi? En håndbog til universitetsstuderende*. Samfundslitteratur.

Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). No Title. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), *Læringsteori & didaktik* (pp. 15–47). Hans Reitzels Forlag.

Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Fagbokforlaget.

Ragan, E. D., Jennings, S. R., Massey, J. D., & Doolittle, P. E. (2014). Unregulated use of laptops over time in large lecture classes. *Computers and Education*, *78*.

Rasmussen, C. S. (2014). Praktikkens læringsrum: træn din refleksionsevne. *Unge Pædagoger*, *2*, 101–108.

Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z., & Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers and Education*, *78*, 109–114.

Retsinformation. (2020). *Universitetsloven*.

Rienecker, L., & Bruun, J. (2015). Feedback. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *University Teaching and Learning* (pp. 254–280). Samfundslitteratur.

Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J., & Ingerslev, G. H. (Eds.). (2013). *universitetspædagogik*. Samfundslitteratur.

Rienecker, L., Von Müllen, R., Jørgensen, P. S., & Ingerslev, G. H. (2013). Aktiviteter i og uden for undervisningen. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *Univsersitetspædagogik* (pp. 229–250). Samfundslitteratur.

Rienecker, L., Von Müllen, R., Jørgensen, P. S., & Ingerslev, G. H. (2015). Activities in and between teaching sessions. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H.

Ingerslev (Eds.), *University Teaching and Learning* (pp. 229–250). Samfundslitteratur.
Rimal, R. N., & Real, K. (2003). Understanding the Influence of Perceived Norms on Behaviors. *Communication Theory*, *13*(2), 184–203.
Rocca, K. a. (2010). Student Participation in the College Classroom: An Extended Multidisciplinary Literature Review. *Communication Education*, *59*(2), 185–213.
Studieordning for den Humanistiske Bacheloruddannelse, (2013).
Roskilde Universitet. (2014). *Progressionskursus - Humanistiske Metoder*.
Roskilde Universitet. (2017). *Intro: at læse bachelor på Roskilede Universitet*. Date accessed: 01.10.2018. https://ruc.dk/intro-laese-bachelor-paa-roskilde-universitet
Studieordning for den Humanistiske bacheloruddannelse, (2018).
Roskilde Universitet. (2020a). *Intro: At læse bachelor på Roskilde Universitet*. Date accessed: 12.01.20. https://ruc.dk/intro-laese-bachelor-paa-roskilde-universite
Roskilde Universitet. (2020b). *Om Roskilde Universitet*. Date accessed: 12.01.20. https://ruc.dk/om-roskilde-universitet
Studieordning for Den Humanistiske bacheloruddannelse, (2020).
Studieordning for det humanistiske basisstudium, 1 (2006).
Rubow, C. (2010). Samtalen: interviewet som deltagerobservation. In K. Hastrup (Ed.), *Ind i verden: grundbog i antropologisk metode* (pp. 227–244). Hans Reitzels Forlag.
Ryan, T. E. (2006). Motivating Novice Students to Read Their Textbooks. *Journal of Instructional Psychology*, *33*(2), 135.
Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 535–550.
Säljö, R. (2003). *Læring i praksis*. Hans Reitzel.
Säljö, R. (2011). Learning in a sociocultural perspective. In G. Aukrust (Ed.), *Learning and Cognition in Education* (pp. 59–63). Elsevier.
Säljö, R. (2018). Lärande, utveckling och undervisning-ett sociokulturellt perspektiv. In E. Insulander & S. Larsson (Eds.), *Att bli lärare*. Liber.
Säljö, R. (2019). The VIDEOMAT Project: Theoretical Considerations and Methodological Procedures. In C. Kilhamn & R. Säljö (Eds.), *Encountering Algebra*. Springer.
Säljö, R., & Cestari, M. L. (2019). Researching Classrooms in Search of Learning: Theoretical and Methodological Considerations. In C. Kilhamn & R. Säljö (Eds.), *Encountering Algebra*. Springer.
Sana, F., Weston, T., & Cepeda, N. J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers and Education*, *62*, 24–31.
Schraube, E., & Marvakis, A. (2005). Frozen fluidity. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (1st ed.). Routledge.
Sharma, A., Van Hoof, B., & Pursel, B. (2013). An Assessment of Reading Compliance Decisions among Undergraduate Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *13*(4), 103–125.
Simonsen, B. (1996). *Adjunkt på RUC. Fakta og oplevelser*.
Simonsen, K. B., & Wichmann-Hansen, G. (2019). Udvikling af studerendes selvstændighed : Stilladsering i bachelorvejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *27*, 136–154.
Skov, S. (2014). *Læringsorienterede studieordninger : en håndbog for studieledere*. UniPæd.
Skov, S. (2015). *Læringsorienterede kursusdesign*. Samfundslitteratur.
Sørensen, I. M. (2010). Læringsmiljø, læringsrum og læringsstile. In H. Brøbecher & U.

Mulbjerg (Eds.), *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence i professionsuddannelser* (pp. 105–127). Munksgaard.
Sørensen, N. U., Hutters, C., Katznelson, N., & Juul, T. M. (Eds.). (2014). *Unges motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Wilson.
Starcher, K., & Proffitt, D. (2011). Encouraging Students to Read: What Professors Are (and Aren't) Doing About It. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *23*(3), 396–407.
Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2nd ed., pp. 81–96). Hans Reitzels Forlag.
Thingholm, H. B., Reimer, D., Keiding, T. B., Due, J. L., & Smith, E. (2016). *Navigating in Higher Education – NiHE*.
Thøgersen, U. (2011). Samskabelse af engagement. *Dut*, *10*, 45–51.
Thomas, D. R. (2017). Feedback from research participants: are member checks useful in qualitative research? *Qualitative Research in Psychology*, *14*(1), 23–41.
Thomasen, I. N., Lorenzen, H., & Johnsen, S. (2019). Gruppebaserede læringsrum – rummer de læring ? Studerendes oplevelser af tre forskellige læringsrum. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *27*, 155–176.
Thornquist, E. (2011). *Klinik, kommunikation, information*. Hans Reitzels Forlag.
Tight, M. (2018). Higher Education Research as Tribe , Territory and / or Community : A Co-Citation Analysis Author (s): Malcolm Tight Published by : Springer Stable URL : http://www.jstor.org/stable/29735206 REFERENCES Linked references are available on JSTOR for this a. *Higher Education*, *55*(5), 593–605.
Tindell, D. R., & Bohlander, R. W. (2012). The Use and Abuse of Cell Phones and Text Messaging in the Classroom: A Survey of College Students. *College Teaching*, *60*(1), 1–9.
Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, *8*(1), 1–19.
Toft Jensen, H. (Ed.). (1997). *RUC i 25 år*. Roskilde Universitetsforlag.
Tofteng, D., & Husted, M. (2014). Etik og Normativitet. In G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (Eds.), *Aktionsforskning* (1st ed., pp. 129–146). Samfundslitteratur.
Turan, Z., & Meral, E. (2018). Game-based versus to non-game-based: The impact of student response systems on students'achievements, engagements and test anxieties. *Informatics in Education*, *17*(1), 105–116.
Uddannelses- og forskningsministeriet. (2015). *Danske studerende er langt fra fuldtidsstuderende*.
Uddannelses og Forskningsministeriet. (2014). *Høje mål. Fremragende undervisning i videregående uddannelser*.
Uddannelsesservice, & Københavns Universitet. (2014). *Uddannelseskvalitet. KUs "fempunktsplan."*
Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, *34*(5), 517–532.
Ulriksen, L. (2011). Hvorfor bliver de ikke? *Mona*, *4*(2010), 34–55.
Ulriksen, L. (2013). Naturvidenskabelige studiekompetencer . Hvad er svært for nye universitetsstuderende ? *MONA*, *3*, 44–63.
Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående Uddannelser*. Frydenlund.
Ulriksen, L., & Andersen, H. L. (2015). Hvad sker der med vores uddannelser ? *MONA*, *2*, 61–75.
Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2015). The First Year Experience:

Students' Encounter with Science and Engineering. *Understanding Student Participation and Choice in Science and Technology Education*, 241–257.

Ulstrup, E. (2012). Værktøjer til medindragelse af alle studerende i undervisningen. *Uddannelsesnyt*, *3*, 9–12.

Ulstrup, E., & Jeppesen, M. H. (2010). Dialogiske læringsrum med plads til hjerne og hjerte. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, *9*, 59–62.

Vaage, S. (2003). Perspektivitagning, rekonstruktion af erfaring og kreative læreprocesser: Gerorg Herbert Mead og John Dewey om læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring* (pp. 129–150). Klim.

Von Müllen, R. (2011). At forberede forberedelsen. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar (Eds.); p. Chapter xxi, 168 Pages). MIT Press.

Wake, J. D., Dysthe, O., & Mjelstad, S. (2007). New and changing teacher roles in higher education in a digital age. *Educational Technology and Society*, *10*(1), 40–51.

Walford, G. (2008a). Selecting sites, and gaining ethical and practical access. In G. Walford (Ed.), *How to do educational ethnography* (pp. 16–38). Tufnell Press.

Walford, G. (2008b). The nature of educational ethnography. In G. Walford (Ed.), *How to do educational ethnography* (pp. 1–15). Tufnell Press.

Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (1st ed., pp. 145–168). Hans Reitzels Forlag.

Weibrecht, J. P. (2006). Franskundervisning og det virtuelle læringsrum. *Sprogforum*, *12*(38), 7–15.

Wenger, E. (2003). Læring. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situeret læring og andre tekster* (pp. 156–181). Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

Wichmann-Hansen, & Jensen, T. W. (2013). Processtyring og kommunikation i vejledningen. In L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin, & G. H. Ingerslev (Eds.), *Universitetspædagogik* (pp. 299–328). Samfundslitteratur.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, *37*(1), 3–14.

Wood, E., Zivcakova, L., Gentile, P., Archer, K., De Pasquale, D., & Nosko, A. (2012). Examining the impact of off-task multi-tasking with technology on real-time classroom learning. *Computers and Education*, *58*(1), 365–374.

Denne afhandling undersøger sammenhænge og brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i kursusundervisning på universitetet. Fokus er på bachelorkurser med mange studerende på hvert hold, og afhandlingens empiriske grundlag består af deltagende observation af kursusundervisning på Roskilde Universitet samt interviews med undervisere og studerende.

I afhandlingen udvikles begrebet læringsrum, der fungerer som ramme for både empirisk produktion og analyse. Begrebet tager udgangspunkt i sociokulturelle grundantagelser om læring og har tre komponenter: 1) læringsrummets kontekstuelle dimension, hvilket indbefatter fysiske, historiske, kulturelle og organisatoriske dimensioner; 2) læringsrummets deltagere: de studerende og underviserne, og 3) læringsrummets aktiviteter, som i denne afhandling er afgrænset til aktiviteter igangsat med henblik på læring, eksempelvis underviseroplæg, gruppearbejde eller forberedende læsning. Med læringsrumsbegrebet som syntetiserende ramme undersøges en række læringsaktiviteter med et kontekstuelt blik og med inddragelse af deltagernes perspektiver.

Afhandlingen diskuterer blandt andet de studerendes brug af sociale medier i undervisningen samt hvorfor nogle plenumdialoger kun involverer enkelte studerende, mens andre er præget af flerstemmighed. Det diskuteres også hvordan de studerendes erfaringer fra tidligere semestre spiller ind for deres deltagelse og fremmøde, samt hvilken betydning underviserens stemmeføring og formidlingsevner har for de studerendes koncentration og engagement. Den største brudflade mellem didaktiske intentioner og de studerendes deltagelsesform ses i de studerendes forberedende aktiviteter, idet mange studerende forbereder sig mindre end der lægges op til fra undervisernes side. Der ses en uoverensstemmelse mellem underviseres og studerendes opfattelse af forberedende læsning, både i forhold til forberedelsens formål, relevans og udbytte.

Afhandlingens analyser og konklusioner peger på, at fem faktorer har særlig betydning for de studerendes engagement og aktive deltagelse i læringsrummet. De fem faktorer er relevans, relation, variation, synlighed og respons. Ved stærk overensstemmelse mellem de didaktiske overvejelser og de studerendes deltagelsesformer er flere eller næsten alle af disse faktorer i spil. Omvendt er ingen eller kun enkelte faktorer til stede, når der er lav grad af overensstemmelse.

ISBN 978-87-91362-03-3