

”Indsigt giver udsyn, men kun handling giver forvandling”

- en undersøgelse af hvilken uddannelses- og vidensforståelse
der praktiseres på Erhvervsakademi Aarhus.

Af Lisa Krag Nygaard

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Lisa Krag Nygaard	20092310	
Afleveringsdato	31. maj 2016	
Speciale-titel	"Indsigt giver udsyn, men kun handling giver forvandling" – en undersøgelse af hvilken uddannelses- og vidensforståelse der praktiseres på Erhvervsakademi Aarhus	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000 (svarende til 80 normal sider)	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	136.544 (Svarende til ca. 57 normal sider)	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Mette Buchardt	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

NB: Artiklen vil være at finde bagerst efter projektets bilag. Specialet og artiklen er adskilt af et blått stykke papir.

Abstract

On the one hand, it is expected that the educational systems serve students in order to develop as individuals. On the other hand, it is expected that the educational systems can explain the students' competences and how the students may be beneficial in the labour market afterwards. Based on the educational discussion this thesis explores how knowledge and education is being practiced among lectures and students at Business Academy Aarhus. Inspired by Ulf P. Lundgren curriculum theory (Lundgren 1981), I have framed an analysis structure on the basis of a defined macro, meso and micro level. The theory's central point is that the curriculum is shaped and influenced by elements of the whole range from macro to micro level. The macro level represents the educational discussion whether the educational institution must support the personal formation (in Danish: *dannelse*) or focus on competences. The meso level consists of legal requirements and the academy curriculum, while the micro level is the actual teaching. To identify the forms of knowledge produced on the various curriculum levels, I have used Tone Saugstads reading of Aristotle's three knowledge forms *episteme*, *techne* and *fronesis* (Saugstad 2008; Saugstad 2012). Observations in two different courses are collected in order to identify the types of knowledge produced in the teaching. Individual interviews with students are arranged in order to understand how they experience courses, and the forms of knowledge that is produced while teaching. Based on the results of the analysis, the study shows that especially the knowledge form *techne* are produced among lectures and students in classes. The knowledge produced is categorized synonymous as a tool and it is therefore understood as a knowledge that can be used in practice and put into action. The thesis also shows, however, that the lectures have a more theoretical approach to knowledge (*episteme*). The theoretical knowledge is however undermined by the primary focus on knowledge that can be used. The dominant understanding of knowledge also turns out to have a number of effects in relation to the students' experience. First, the students only pay attention to knowledge they think that practice demand. Secondly, the study shows how students prefer to see results rather than grades. This may question the students' interest in their own development and learning. Thirdly, the practice performance in the courses is challenged by a practice paradox. On the one hand, the students want to use their knowledge in the classroom and on the other hand, they are questioning the practice performance because the educational institution is in fact not practical. The dominant understanding of knowledge at the academy leads to an understanding of that the aim of education is to provide students with competences.

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1 – INDLEDNING	4
Uddannelse som dannelsesinstitution.....	5
Uddannelse som kompetenceinstitution.....	6
Den aktuelle samfundsdebat.....	8
Hvorfor er det relevant?.....	9
Hvor kommer min undren fra?.....	9
Problemformulering.....	10
Specialedesign.....	11
KAPITEL 2 – METODOLOGI	13
TEORI	14
Lundgrens læreplansteori	14
Operationalisering.....	16
Aristoteles' vidensformer	16
Teori og praksis.....	16
Episteme, techne og froneses.....	17
Opsummering og operationalisering.....	19
METODE	20
Erhvervsakademi Aarhus	20
Markedsføringsøkonom.....	20
Empirisk materiale	21
Anonymitet.....	22
Min rolle som observatør.....	22
Teoretisk semistruktureret observationsguide.....	23
Refleksion over observation.....	23
Interviews.....	25
Udvælgelse af informanter.....	25

Refleksion over interviews.....	26
Min daglige gang på EAAA.....	27
Opsummering og bearbejdning af data.....	27
Analysedesign.....	29
VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT.....	31
Teori og videnskabsteori.....	31
Metode og videnskabsteori.....	32
KAPITEL 3- ANALYSE.....	34
Del 1 - Politisk rammesætning.....	35
Lovkrav til erhvervsakademiuddannelser.....	35
Studieordningen.....	37
Delkonklusion.....	38
Del 2 - Undervisningspraksis.....	40
Budgetplanlægning.....	40
Casearbejde.....	42
Forhandling.....	44
Feedback.....	46
Delkonklusion.....	47
Del 3 - De studerendes oplevelser.....	48
Sociale relationer.....	48
Praksis?	49
Resultater og karakterer.....	50
Hvem sætter dagordenen?.....	53
Værktøjer.....	55
Delkonklusion.....	55
KAPITEL 4 - DISKUSSION.....	57
Akademiets uddannelsesforståelse.....	58
Hvad er det for en viden der produceres?	58
Praksis paradokset.....	59

De studerendes forventninger.....	60
Fokus på viden der kan anvendes – hvor kommer den fra?.....	61
Dannelse eller kompetence?	62
Gør dette sig kun gældende for MFØ?	64
Refleksion over operationalisering af Aristoteles' vidensformer.....	65
KAPITEL 5 – KONKLUSION.....	66
KAPITEL 6 – LITTERATURLISTE.....	69
KAPITEL 7 – BILAG.....	75
Bilag 1 – Observationsguide.....	76
Bilag 2 – Observation af undervisning i Økonomi.....	77
Bilag 3 – Observation af undervisning i Forhandlingsteknik.....	82
Bilag 4 – Interviewguide.....	88
Bilag 5 – Transskribering af interview 1.....	89
Bilag 6 – Transskribering af interview 2.....	100
Bilag 7 – Undervisningsmateriale.....	107

INDLEDNING



KAPITEL 1

Bør målet for uddannelse være dannelse eller kompetencer? Sådan kan det centrale dilemma i uddannelsesdiskussionen lyde, opstillet som forsimplede modsætninger. Debatten omkring uddannelsesinstitutionernes formål har været aktuel i flere årtier, og bliver sandsynligvis også ved med at være det langt ud i fremtiden. Diskussionen er kompleks, og udspiller sig på mange arenaer, fordi den naturligvis har mange interessenter. Uddannelse er på den ene eller anden måde noget de fleste har interesse i, enten fordi man selv er studerende, fordi man har børn der studerer, eller fordi man måske blot interesserer sig for Danmarks fremtid. Det er i den politiske verden, inden for det pædagogiske felt, i uddannelsesinstitutioner, hjemme i stuerne hos forældre og studerende, og nu også som central problemstilling i dette speciale. Men hvad er forskellen egentlig på de to mål? Og er de to mål nødvendigvis hinandens modsætninger?

Uddannelse som dannelsesinstitution

Dannelsesbegrebet er på mange måder et filosofisk begreb, og der findes derfor også mange nuancer til forståelsen heraf. Uddannelsesforsker Karsten Schnack filosoferer i sin artikel *Dannelsesbegrebet i skolen* over et demokratisk dannelsesideal, og skelner i den forbindelse imellem dannelse som proces og dannelse som produkt (Schnack, 2011). Dannelse som proces er en proces imod udviklingen af individet, imens dannelse som produkt er idealet om et dannet menneske, der lever op til nogle bestemte værdier om, hvordan et menneske skal tænke og opføre sig (Schnack, 2011: 31). Men hvilke værdier er det så, at dannelsesidealet nødvendigvis må indeholde? Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse Merete Wiberg problematisere i den forbindelse i artiklen *Læring med eller uden kompas*, hvordan dannelsesidealet er til konstant forhandling og diskussion, for hvad er det, vi skal dannes imod? (Wiberg, 2013: 12) Hun kobler hermed dannelsesbegrebet til en endeløs diskussion om de rigtige værdier. Lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet, Birthe Lund giver en lignende beskrivelse af dannelsesidealet i hendes bidrag til bogen *Didaktik i Norden*. Hun skriver, hvordan idealerne opstår som resultatet af vores syn på, hvad det er for et samfund, som vi befinder os i, og hvad der skal til, for at kunne færdes heri (Lund, 2011: 82). Hermed understreger hun også, hvordan dannelsesbegrebet er foranderligt og til konstant forhandling. Lektor Hans Jørgen Kristensen syntes ligeledes at være enig i dannelsesidealets foranderlighed. Han skriver i sin artikel *Pædagogisk filosofi: Hvad er det skolen skal?*, at dannelse handler om, at blive et godt menneske ud fra tidens og stedets opfattelse af, hvad det vil sige (Kristensen, 2011: 24).

Men selvom idealet for dannelsesbegrebet er til forhandling, er der alligevel et element, der syntes at være bred enighed om. Nemlig hvordan dannelse knytter til sig til individets og dets personlige udvikling. Kristensen skriver i samme artikel, at dannelsen først og fremmest vedrører individets personlighedsudvikling (Kristensen, 2011: 23). Også den tidligere refererede uddannelsesforsker Karsten Schnack skriver noget lignende, idet han skriver, at dannelse er noget der vedrører os selv som personer (Schnack, 2011: 33). Professor emeritus ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse Sven Erik Nordenbo lægger sig ligeledes op af en lignende beskrivelse og skriver om dannelse, at det primært vedrører de enkelte og dets indlejring i det omgivne samfund, og at det er igennem dannelse, at individet får muligheden for at realisere sig selv (Nordenbo, 2011: 45). Der tegner sig derfor et billede af, at dannelse er et filosofisk og foranderligt begreb, som skal beskrives og forstås med afsæt i det samfund, vi nu engang befinder os i. Når dannelse sættes på dagsordenen i forbindelse med uddannelse, har det i mange år været et pædagogisk anliggende. Men idet uddannelse er blevet en så væsentlig del af vores samfund, er det i endnu højere grad blevet et politisk anliggende. Dette fører derfor endnu en dimension til diskussionen om dannelsesidealet, for hvem har autoriteten til at fastsætte hvilke værdier der bør dannes imod i forhold til de aktuelle samfundsforhold? Dannelsens rolle i uddannelsen centrerer sig, uanset konteksten, omkring individet og dets personlige udvikling. Det essentielle for uddannelserne bliver herved diskussionen om indholdet, fordi det bliver afgørende for, hvilken dannelse de studerende skal sigte mod. Viden får på denne måde en værdi i sig selv, fordi dennes primære funktion bliver at understøtte den studerendes personlige udvikling (Saugstad, 2008: 98). Netop denne pointe er et af de essentielle konflikter mellem dannelses- og kompetencebegrebet som mål for uddannelse, fordi viden modsat underkompetenceorienteringen først får værdi i det øjeblik, at den kan omsættes og anvendes.

Uddannelse som kompetenceinstitution

Kompetenceorienteringen indtræder i uddannelsesdiskussionen i løbet af 1970'erne som et resultat af de neo-liberalistiske politiske strømninger (Nordenbo, 2011: 56). Disse strømninger kommer samtidig med tilsvarende udviklinger i andre europæiske lande, som medfører et øget fokus på uddannelse som et internationalt konkurrenceparameter. Kompetencebegrebet får en afgørende betydning i denne diskussion, fordi uddannelserne nu skal beskrives gennem kompetencemål. Udviklingen af kompetenceorienteringen er med andre ord med til at flytte fokus

fra indhold til udbytte (Christiansen et.al., 2015: 33). Den norske Tone Saugstad, Lektor emiratus ved Københavns Universitet, skriver i artiklen *Viden og kunnen – pædagogisk set*, at en kompetence er individets evne til at handle på baggrund af kundskab, indsigt og evne til problemløsning. Hun tilføjer endvidere, at det ikke kun handler om at kunne transformere teoretisk viden til anvendelse i det praktiske liv, men i højere grad om at kunne vurdere, hvilken viden, der skal bruges i den givne situation (Saugstad, 2012: 234). Hans Jørgen Kristensen giver også sit bud på, hvad der menes med kompetence, når denne bliver sat i sammenhæng med uddannelse. Han skriver "*At have kompetencer betyder, at man kan anvende sine formelle kvalifikationer, sin viden og sin erfaring og sine personlige talenter i koordineret samspil i forbindelse med kompleks opgave- og problemløsning.*" (Kristensen, 2011: 25) Nordenbo er en af de uddannelsesforskere der modstiller dannelsesbegrebet med kompetencebegrebet. Han beskriver dannelse, som noget individet kan *være*, imens kompetence er noget, som individet *gør*. (Nordenbo 2011: 53). Kompetencebegrebet indeholder altså først og fremmest et fokus på, at den viden uddannelserne giver de studerende kan anvendes og føre til handling. Selvom der syntes nogenlunde enighed om, hvad en kompetence er, kan forståelsen afhænge af, i hvilken kontekst begrebet bliver anvendt. Det skriver forfatterne til artiklen *Udviklingstendenser i universitetets rolle* (Christiansen et.al, 2015: 34). I den forbindelse opstiller de tre diskurser, eller dagsordener som forfatterne selv kalder dem, hvori kompetencebegrebet kan forstås forskelligt. Det første de nævner er fleksibilitetsdagsordenen. Inden for denne benyttes kompetencebegrebet som et fælles sprog, som skal bruges til at kommunikere om uddannelsernes målsætninger. Kompetencebegrebet kan også anvendes i en nyfaglighedsdagsorden, hvor det anvendes til at beskrive en bestemt faglighed. Som et sidste eksempel nævner de erhvervsrettethedsdagsordenen, som især er den, der har tiltaget de seneste år. Heri skal kompetencebegrebet anvendes som en beskrivelse af, hvad den uddannede kan bidrage til på arbejdsmarkedet (Ibid.).

Opsummerende og forsimplet handler diskussionen derfor om, at uddannelserne på den ene side skal danne de studerende, men henblik på at de udvikler sig til at være dannede individer. Mens uddannelserne på den anden side også skal fokusere på, hvad det er for et udbytte de studerende får på deres uddannelse og ikke mindst, hvordan denne kan anvendes og gøre den studerende til gavn for arbejdsmarkedet.

Den aktuelle samfundsdebat

I debatten om uddannelserne formål er der som skrevet mange stemmer, og inden for det pædagogiske felt foregår der en konstant magtkamp om, med hvilke formål uddannelserne skal eksistere. Jeg vil blot fremhæve nogle enkelte dominerende meningsdannere og samtidig ydrepoler for at tydeliggøre debattens konflikt. På den ene side findes blandt andre Lektor ved University College Sjælland Brian Degn Mårtensson og Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse Thomas Aastrup Rømer. I bogen *Konkurrencestatens pædagogik – en kritik og et alternativ* skriver Mårtensson, hvordan uddannelsesinstitutionernes udvikling mod en kompetenceorientering har rødder i konkurrencestaten og dennes mission om at gøre viden konkurrencedygtig. Han problematiserer i den forbindelse, hvordan konkurrencestatens instrumentelle ideologi resulterer i, at det kun er alt, hvad der kan måles og vejes, der tillægges en værdi. I praksis betyder det ifølge Mårtensson, at undervisningen bliver målstyret, og uddannelse kommer til at handle om test og diverse forestillinger om erhvervslivets fremtidige behov (Mårtensson, 2015). Rømer har senest rettet sin kritik mod gymnasiereformen og skriver i den forbindelse et debatindlæg i Informationen. Her argumenterer han for, hvordan "*Man bruger ordet dannelse til at gøre op med dannelse*". Det gør han igennem en kritik af, hvordan den traditionelle dannelse skal erstattes med fire nye kompetencer; innovation, digital kompetence, global kompetence og karrierelæring. Kompetencer som ifølge Rømer ikke har noget med dannelse at gøre overhovedet (Rømer, 2016).

På den anden side af diskussionen har vi blandt andre Professor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse Jens Rasmussen, og Professor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet Lars Qvortrup. De argumenterer for målstyret undervisning og fastsatte kompetencemål. Sammen skriver de kronikken, *Vi skal kunne beskrive vores mål for en velfungerende skole* i Politiken, et svar til en kritik fra netop Mårtensson i kølvandet på implementeringen af den nye folkeskolereform. Heri argumentere de blandt andet for, hvordan hensigten med den pædagogiske forskning først og fremmest er "*at bidrage til, at skolen bedst muligt kan nå de mål, som politikerne har formuleret*" (Rasmussen & Qvortrup, 2015). Disse mål er ifølge Rasmussen og Qvortrup nødvendige at beskrive så præcist så muligt, så uddannelserne ikke skal agere i blinde, og fordi der er en almen interesse i at vide, om skolen når sine mål. Som afslutning på kronikken pointerer de to professorer, at det er en falsk forestilling, at kompetencer kan stå i vejen for dannelsen, fordi de to begreber går hånd i hånd, og derfor ikke kan adskilles (ibid.).

Når jeg senere i specialet vil præsentere den svenske curriculum forsker Ulf Lundgrens læreplansteori, vil denne indledningsvise skitsering af uddannelsesdiskussionens modpoler spille en væsentlig rolle. (Lundgren, 1981) Det vil den, fordi Lundgren beskriver, hvordan de samfundsmæssige kampe om, hvad uddannelserne skal rette deres mål imod, har betydning for den lokalt praktiserede læreplan. Derfor skal den skitserede uddannelsesdiskussion udover at rammesætte konteksten for specialet, også forstås som, hvad jeg senere i specialet, vil beskrive, som læreplanens makroniveau.

Hvorfor er det relevant?

På den ene side har vi altså dannelsen som mål for uddannelse, og på den anden side har vi kompetencerne. Selvom jeg indledningsvis har modstillet de to uddannelsesmål, må de nødvendigvis forstås i et større og mere nuanceret perspektiv, idet formålene i praksis, som Rasmussen og Qvortrup også er inde på, ikke kan adskilles så simpelt fra hinanden. Men ikke desto mindre, kan de to mål opfattes som konfliktende modpoler, og herved også skabe konflikter i uddannelsesinstitutionerne. Derfor er det interessant at undersøge, hvad det reelt er for nogle uddannelsesforståelser, der lader sig afspejle og bliver praktiseret i de forskellige uddannelsesinstitutioner. Diskussionen er kompleks, og derfor er det nødvendigt med ny viden, der kan være med til at belyse diskussionens kompleksitet. En viden som måske kan give svar på nogle af de problematikker diskussionen afføder, men som også kan være med til at stille nye spørgsmål. Så imens uddannelsesdiskussionen udspiller sig filosofisk, politisk og pædagogisk, hvad er det så reelt, der sker i uddannelsesinstitutionerne? Og hvordan lader dette sig afspejle hos diskussionens vigtigste aktører - underviserne og de studerende?

Hvor kommer min undren fra?

Ideen til specialet opstod i mit praksissamarbejde med Erhvervsakademi Aarhus (EAAA) som et del af mit 9. Semester på kandidaten i Læring og Forandringsprocesser. Siden sommeren 2015 har jeg haft min daglige gang i akademiets forskning- og innovationsafdeling og undringen, som ligger til grund for specialet, har spiret lige siden jeg satte mine fødder der første gang. Undringen voksede i takt med, at jeg fik et større indblik i institutionens undervisnings- og evalueringmetoder, samtidig med en sideløbende oplevelse af, hvordan mine spørgsmål blev mødt med overraskende svar. Når jeg søgte kvalitative forklaringer, mødte jeg kvantitative

svar. Når jeg oplevede en kompleks verden, kunne dette tilsyneladende forklares med grafer og statistikker, og når jeg var optaget af de studerende, blev jeg mødt med spørgsmål om nytteværdi. Min egen oplevelse af, hvordan mit humanistiske syn var anderledes fra akademiets ansattes merkantile overbevisninger, har således været grobund for den undren, som har skabt fundamentet for dette speciale. Jeg er bevidst om, at uddannelsesdiskussionen er meget mere nuanceret og kompleks end mine modsætningsfyldte spørgsmål og svar, og at akademiets overbevisninger naturligvis ikke er så firkantet, som de bliver karikeret her. Jeg finder det dog alligevel relevant at nævne, hvorfra min undren kommer, således denne bliver tydelige både for mig selv, men også for læseren. I forlængelse heraf vil jeg samtidig pointere, hvordan jeg ved bevidstheden om mine egne overbevisninger fremadrettet vil forsøge at parkere disse og stræbe efter, at gå åbent ind i undersøgelsen. Samtidig har undringens fødested ligeledes rammesæt konteksten for specialet, hvorfor undersøgelsesfeltet i specialet vil være Erhvervsakademi Aarhus.

Problemformulering

På baggrund af de ovenstående betragtninger vil jeg i dette speciale forsøge at besvare følgende problemformulering:

Med afsæt i diskussionen om hvorvidt uddannelse skal sigte efter dannelse eller kompetence som mål, undersøges det hvilken uddannelsesforståelse og vidensforståelse, der praktiseres blandt undervisere og studerende på Erhvervsakademi Aarhus.

Som en hjælp til at besvare problemformuleringen, vil jeg opstille to supplerende undersøgelsesspørgsmål. De skal først og fremmest forstås som en nuancering af problemformuleringens problemstilling, og samtidig også som en afgrænsning. Undersøgelsesspørgsmålene lyder som følger:

1. Hvordan praktiseres undervisningen af underviserne og de studerende: Hvordan kan man beskrive de former for viden, der arbejdes med?
2. Hvordan oplever de studerende det, at være studerende i denne kontekst?

Indledningsvis har jeg præsenteret konteksten for specialet og herved rammesat undersøgelsen. Tilgangen til besvarelsen af problemformulering er med udgangspunkt i undersøgelses-spørgsmålene som er inspireret af, og har inspireret til det teoretiske og empiriske afsæt. Jeg vil i næste afsnit kort redegøre for, hvordan problemformuleringen vil blive besvaret ved at illustrere og beskrive de forestående kapitlers indhold.

Specialedesign

Kapitel 2 – Metodologi: Specialets metodologiske afsnit vil være en samlet beskrivelse af de overvejelser, der ligger bag besvarelsen af problemformuleringen. Heri vil jeg præsentere den teori og empiri, som jeg vil inddrage og anvende til at besvare problemformuleringen. I afsnittet *Teori* vil jeg med afsæt i Ulf P. Lundgrens læreplansteori rammesætte analysens struktur med afsæt i et defineret *makro-, meso- og mikroniveau*. Dernæst vil jeg med udgangspunkt i Tone Saugstads fortolkning af Aristoteles tre vidensformer *episteme, techne og fronesis* sammensætte et teoretisk begrebsapparat således, at det bliver muligt for mig at identificere de former for viden, der praktiseres i undervisningen på EAAA. I afsnittet *Metode* vil jeg redegøre for, hvorfor min undersøgelse tager udgangspunkt i akademiets markedsføringsøkonomuddannelse. Derudover har jeg valgt, at problemformuleringen skal besvares empirisk, hvorfor jeg har interviewet to studerende og observeret undervisning i to forskellige fag. I afsnittet fremlægges hele den metodiske proces og refleksioner over samme. Herefter vil kapitlet indeholde afsnittet *Analysedesign*, hvor jeg vil beskrive, hvordan analysen vil være inddelt i tre dele, samt hvordan samspillet mellem teorien og empirien kan besvare problemformuleringen. Til sidst vil kapitlet indeholde afsnittet *Videnskabsteoretisk afsæt*, hvor jeg vil diskutere og reflektere over, hvordan specialets videnskabsteoretisk afsæt kan placeres et sted imellem socialkonstruktivismen og fænomenologien.

Kapitel 3 - Analyse: Specialets analyse vil være opdelt i tre dele. I det første afsnit *Del 1 – Politisk rammesætning* vil jeg analysere læreplanens mesoniveau. Det vil jeg gøre ved at analysere loven for erhvervsakademiuddannelserne og den fælles studieordning for markedsføringsøkonomuddannelserne. Formålet er at identificere vidensformerne, så jeg kan beskrive hvilke rammer underviserne og de studerende nødvendigvis må agere inden for. I kapitlets næste afsnit *Del 2*

– *Undervisningspraksis* vil jeg med udgangspunkt i observationer af undervisningen og undervisningsmateriale analysere læreplanens mikroniveau. Formålet er, at kunne beskrive, hvilke former for viden, der praktiseres i undervisningen. Formålet med analysens sidste afsnit *Del 3 – De studerendes oplevelser* er at redegøre for, hvordan de studerende oplever at være studerende i den undervisning, som akademiet praktiserer.

Kapitel 4 – Diskussion: I dette kapitel vil jeg diskutere nogle af de væsentligste resultater fra analysen. Det vil især være de fund der giver anledning til nye spørgsmål og undringer. Jeg vil blandt andet diskutere hvilken uddannelses – og vidensforståelse der praktiseres på akademiet, hvilke forventninger de studerende har, hvordan mine resultater kan bidrage til uddannelsesdiskussionen og afslutningsvis reflektere over operationaliseringen af teorien.

Kapitel 5 – Konklusion: I specialets afsluttende kapitel vil jeg med udgangspunkt i analysens resultater besvare problemformuleringen.

METODOLOGI



KAPITEL 2

Dette kapitel vil være en redegørelse for undersøgelsens metodologiske udgangspunkt. Først vil jeg præsentere Ulf P. Lundgrens læreplans teori og Tone Saugstads fortolkning af Aristoteles' vidensformer som teoretisk rammesætning for specialet. Herefter vil jeg redegøre for, og reflektere over de interviews, observationer og andet materiale, jeg har indsamlet med henblik på at besvare problemformuleringen. Dernæst vil jeg præsentere specialets analysedesign, således samspillet mellem teori og metode bliver tydeligt for læseren. Afslutningsvis vil der med udgangspunkt i teorien og metoden være en kort argumentation for og refleksion over det videnskabsteoretiske afsæt.

TEORI

Læreplanen har en afgørende rolle i institutionens praksis. Den er dog meget mere end lige de central- og lokalpolitiske forskrifter, der fordrer uddannelsens tilrettelæggelse og indhold, hvorfor jeg har brug for en teori, der kan åbne op for en mere nuanceret læreplansforståelse. Derfor vil jeg inddrage Ulf P. Lundgrens læreplansteori med henblik på at få en forståelse for, hvorledes læreplanen udspiller sig og influeres på flere forskellige niveauer (Lundgren, 1981). Teorien gør det muligt, at jeg operationelt kan adskille de forskellige niveauer, således kompleksiteten i analysen kan mindskes, samtidig med at den også nuanceres. Til at analysere de forskellige læreplansniveauer vil jeg inddrage Tone Saugstads fortolkning af Aristoteles' vidensformer, for at kunne sige noget om den uddannelses- og vidensforståelse, der praktiseres (Saugstad, 2008). Saugstads teori går ind i uddannelsesdiskussionen fra et andet kritisk standpunkt end mit eget, hvorfor teorien ligeledes er med til at udfordre min egen forståelse. Kapitlet vil være struktureret således, at jeg først redegør for Lundgrens læreplansteori, og herefter introducerer Saugstads fortolkning af Aristoteles' vidensformer.

Lundgrens læreplansteori

Ulf P. Lundgren, er svensk uddannelses- og curriculumforsker, og introducerer i bogen *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* en udvidet læreplansforståelse. (Lundgren 1981). Supplerende vil jeg inddrage Lektor ved Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet Mette Buchardts fortolkning af Lundgrens læreplansteori fra hendes Ph.d. afhand-

ling *Identitets politik i klasserummet: 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag* (Buchardt, 2008). Lundgren redegør for, hvordan det er nødvendigt at se ud over den gængse læreplansforståelse, hvor læreplanen anses som et institutionelt udarbejdet dokument med vejledning til praksis, og i stedet se læreplanen som knyttet til institutionen på forskellige praksisniveauer (Lundgren, 1981: 20; Buchardt, 2008: 61). Lundgren opererer med tre niveauer, som Buchardt i hendes fortolkning af teorien døber makro-, meso-, og mikroniveau (Buchardt, 2008: 59). Denne skelnen mellem tre niveauer muliggør, en forståelse for, hvordan uddannelsens indhold og den læring der finder sted formes af elementer i hele spændet fra makro- til mikroniveau (Lundgren, 1981: 22).

Makroniveau: På makroniveau undersøges baggrunden for udvælgelsen af viden. Sagt med andre ord, hvad er det for en viden, vi ønsker uddannelsessystemet skal repræsentere? Makroniveauet arbejder altså med spørgsmål omkring de principper, som læreplanen skal udformes efter, samt hvilke instanser der har indflydelse på disse (Lundgren, 1981: 21, Buchardt: 2008: 59). Som jeg indledningsvist nævnte, kan uddannelsesdiskussionen om hvorvidt målet for uddannelserne skal være dannelses- eller kompetenceorienteret være et udtryk for de magtkampe, der udspiller sig på læreplanens makroniveau.

Mesoniveau: Lundgrens andet niveau, mesoniveauet, arbejder med, hvordan læreplanen konkret skabes og udvikles. Det vil sige, at dette niveau vedrører de beslutninger og kontrolprocesser, der bliver taget omkring læreplanen fra for eksempel politisk og institutionel side. Det er også på dette niveau at spørgsmål omkring påvirkningen fra for eksempel den pædagogiske forskning, politiske debatter og forhandlinger samt ministerielle tekster skal besvares (Ibid.). Til at beskrive dette niveau vil jeg i analysen inddrage tekststykker fra loven om erhvervsakademiuuddannelserne og institutionens studieordning.

Mikroniveau: Det tredje og sidste niveau, mikroniveauet, undersøger, hvordan læreplanen styrer undervisningsprocessen i praksis. Derfor fokuseres der blandt andet på hvordan undervisningen organiseres og hvilke aktiviteter, den indeholder. Det er således den praktiserede undervisning der bliver genstand for dette niveau (Ibid). Udgangspunktet for at forstå dette niveau i specialet vil bygge på observationer af den praktiserede undervisning, undervisningsmateriale og interviews med studerende.

Opdelingen fra makro til mikro må nødvendigvis forstås som en grov karakterisering af de tre niveauer. De er dermed et forsøg på at systematisere en kompleks læreplan og dens mange interessenter. Denne systematisering er derfor teoretiseret velvidende, at niveauerne sandsynligvis ikke kan anskues og adskilles så stringent i praksis. Den systematiske opdeling gør dog samtidig teorien til en anvendelig rammesætning af specialets analytiske dele.

Operationalisering

I min analyse vil jeg afgrænse mig til at bevæge mig på meso og mikroniveau. Dette gør jeg velvidende, at makroniveauet naturligvis også har en indflydelse. Argumentet herfor skal blandt andet findes i min problemformulering. Udgangspunktet for denne kan nemlig siges at have sit afsæt i netop makroniveauet. Diskussionen om hvorvidt målet for uddannelse skal være rettet mod dannelse eller kompetence er en helt central debat, der konstant er aktuel på makroniveauet. Min inddragelse af uddannelsesdiskussionen som forudsætning for problemformuleringen, er derfor min måde at inddrage makroniveauet på.

Aristoteles' vidensformer

Den norske Saugstad er Lektor emerita ved Institut for Medier, Erkendelse og Formidling på Københavns Universitet. Præmissen for artiklen "*Aristotle in the 'Knowledge society': Between scholastic and non-scholastic learning*" går på, hvordan det øgede fokus på kompetencer i uddannelserne negligerer den forskel, der er på skolastisk og ikke skolastisk læring (Saugstad, 2008: 109). I artiklen bruger hun Aristoteles' kategorisering af viden til at nuancere forståelsen af den skolastiske og den ikke-skolastiske læring, og opstiller herved de to forskellige former for læring som to idealtypiske læringsforståelser. Budskabet i Saugstads artikel bliver afslutningsvis en opfordring til en diskussion af, hvordan skolastisk og ikke skolastisk læring kan anvendes i uddannelsessystemet, så skolen og praksis hver især får, hvad der tilhører dem (Saugstad, 2008: 111).

Teori og praksis

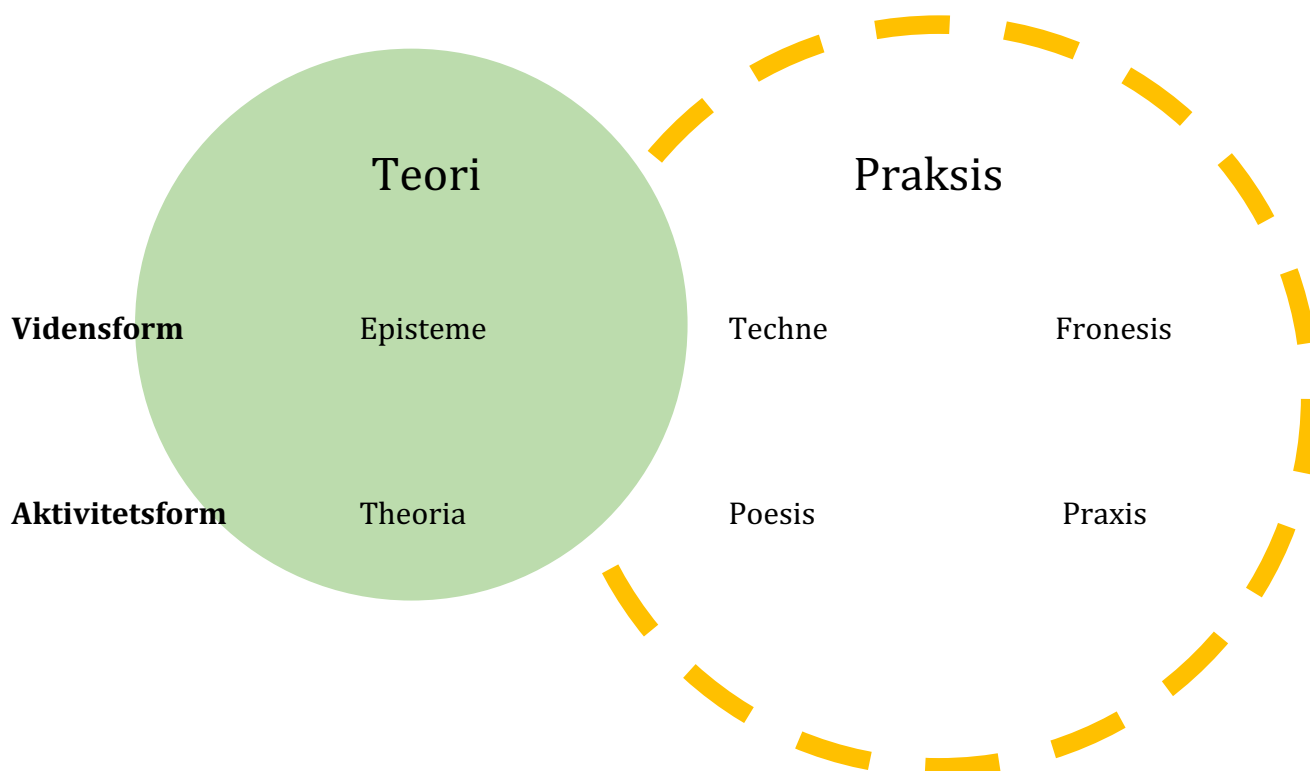
Saugstad bruger Aristoteles' vidensformer til at nuancere forståelsen af de to læringsforståelser. Det er derfor Saugstads fortolkning af Aristoteles' vidensformer, der ligger til grund for denne redegørelse. Som supplement til forståelsen af begreberne vil jeg inddrage et af

Saugstads bidrag til bogen *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, nemlig hendes artikel *Om viden og kunnen - pædagogisk set* (Saugstad, 2012).

Først og fremmest opdeler Aristoteles' kundskaben i to kategorier, som vi kan opnå viden omkring. Han skelner imellem *teori* og *praksis* (Saugstad, 2008: 101; 2012: 248). Den teoretiske viden er uforanderlig, generel og abstrakt. For at opnå denne viden må den studerende indtage en tilskuer position. Denne position fordrer at være analyserende og eftertænkningssom, således det på baggrund heraf bliver muligt at forklare, forstå og systematisere den verden, som vi er en del af med udgangspunkt i teoretiske regelmæssigheder. Den teoretiske viden er derfor beskyttet fra kompleksiteten i praksis (Saugstad, 2008: 106; 2011: 82, 2012: 248). Den praktiske viden derimod opnås igennem deltagelse. Det giver derfor denne viden karakter af, at være situationeret og afhængig af den aktuelle situations kontekst. Den praktiske viden handler derfor om den studerendes evne til at aflæse og forstå en situation på den rigtige måde, og herudfra vurdere hvilken viden eller ageren, der er mest hensigtsmæssig i forhold til situationen (Saugstad, 2008: 102; 2012: 248).

Episteme, techne og fronesis

Aristoteles opdeler yderligere de to kategorier, teori og praksis i tre underkategoriseringer, *episteme*, *techne* og *fronesis* (Saugstad, 2008: 101; 2012: 246). Disse tre underkategoriseringer er et udtryk for de forskellige former for viden, som det ifølge Aristoteles er muligt at opnå. Først og fremmest uddyber og definerer de tre vidensformer, vil jeg kort nævne, hvorledes de alle tre har en særlig aktivitetsform tilknyttet sig. Det drejer sig om *theoria*, *poesis* og *praxis* (Saugstad, 2008: 102; 2012: 246ff). De er et udtryk for, hvilke aktiviteter der understøtter de respektive vidensformer. For at skabe et overblik over sammenhængen imellem vidensformerne og aktivitetsformerne har jeg indsat begreberne i nedenstående illustration. Modellen er inspireret af Saugstads overblik over vidensformerne (Saugstad 2008: 102).



Da jeg i min problemformulering spørger til, hvilken uddannelses- og vidensforståelse der praktiseres på akademiet, vil mit begrebsapparat være bygget op omkring Aristoteles' tre vidensformer *episteme*, *techne* og *fronesis*. Det er derfor også disse, jeg uddybende vil beskrive herunder. Som illustrationen viser, optræder vidensformerne og aktivitetsformerne som par. Det betyder at når jeg i min analyse for eksempel anvender vidensformen *episteme*, vil det samtidig også være et udtryk for *theoria*. Min afgrænsning til at anvende vidensformerne betyder derfor ikke, at aktivitetsformerne *theoria*, *poesis* og *praxis* ikke er tilstede, men at jeg afgrænser mig med henblik på at forenkle det analytiske begrebsapparat.

Epistime: Hører til kategorien teori, og er derfor en generel, uforanderlig og abstrakt viden. Formålet inden for denne vidensform er at forstå, beskrive og forklare uden indblanding fra en uforudsigelig praksis. *Theoria* opnås igennem betragtninger, analyse og forståelse, og søger ikke at anvende denne viden på nogen måde (Saugstad, 2008: 101,; 2012: 247).

Techne: Hører til kategorien praksis og er derfor en forhandlet, situeret og erfaringsbaseret viden. *Techne* er en instrumentel aktivitet. Det vil sige, at det handler om at producere og fremstille og sigter hermed mod et produkt eller et resultat, som ligger uden for selve aktiviteten (Saugstad, 2008: 102; 2012: 247). *Techne* læres ved at praktisere det man skal lære, og kan derfor forstås som en indøvet evne til at anvende viden. Uddybende kan *techne* derfor opnås, hvis den studerende på baggrund af generelle love og principper kan gennemskue hvilken viden, der skal anvendes i en given kontekst (Saugstad, 2012: 247).

Fronesis: Hører ligesom *techne* til kategorien praksis, og kan derfor ligeledes siges at være viden, der er situeret, forhandlet og erfaringsbaseret. *Fronesis* afskiller sig dog fra *techne*, idet målet for denne vidensform er handlingen selv. Det handler om at opnå viden omkring gode og dårlige handlinger (Saugstad, 2008: 102). Uddybende og mere konkret indebærer *fronesis* viden en erfaringsbaseret fornemmelse for, hvordan der skal handles i en given situation. Det handler om at handle på den rigtige måde, på det rigtige tidspunkt og ikke mindst af de rigtige grunde. *Fronesis* er derfor en erfaringsbaseret evne til at handle ud fra valg (Saugstad, 2012: 247).

Opsummering og operationalisering

De tre vidensformer er teoretiske udgangspunkter, og jeg vil i den forbindelse knytte en kommentar til, at de sandsynligvis ikke vil fremstå så adskilt i mine udvalgte empiriske eksempler. Jeg vil derfor anvende vidensformerne som idealtypiske begreber, der analytisk kan anvendes, således jeg kan nærme mig en forståelse for, hvilke former for viden, der praktiseres på læreplanens forskellige niveauer. Jeg vil tilgå empirien med en søgen efter, hvilke vidensformer der kommer til udtryk i de politiske læreplansbestemmelser og igennem undervisningens aktiviteter. I næste afsnit vil jeg desuden redegøre for, hvordan begreberne ligeledes har været udgangspunktet for den anvendte semistrukturerede observationsguide. Kapitlets næste afsnit vil derfor være en præsentation og redegørelse af speciales metode. Herefter vil en uddybende beskrivelse af operationaliseringen af teorien være at finde i afsnittet *Analysedesign*.

METODE

Dette afsnit vil indledningsvis være en præsentation og beskrivelse af Erhvervsakademi Aarhus og samtidig en præcisering og afgrænsning af min problemformulering. Herefter vil jeg redegøre for mit valg af den kvalitative metode, og argumentere for mit valg af observation og interviews som anvendelige metoder til en besvarelse af problemformuleringen. Sideløbende vil jeg reflektere over mine metodiske til- og fravalg og deres betydning for projektets udformning

Erhvervsakademi Aarhus

Specialets afsæt er i Erhvervsakademi Aarhus. Derfor finder jeg det nødvendigt at præcisere og beskrive, hvilken uddannelsesinstitution det er. EAAA har i skrivende stund over fire tusinde både danske og internationale fuldtidsstuderende, mere end tre tusinde deltidsstuderende og cirka firehundred ansatte (Eaaa.dk). Akademiet blev etableret i januar 2009, som et resultat af regeringens bestræbelser på at indfri målsætningen om, at 60 procent af en ungdomsårgang i 2020 skal gennemføre en videregående uddannelse (ufm.dk). Akademiet har siden dets opstart oplevet et stigende antal ansøgninger til deres uddannelser, og institutionen er derfor stadig i vækst. EAAA udbyder uddannelser på flere forskellige niveauer. Deres videregående uddannelser er på erhvervsakademi- og professionsbachelorniveau, og dækker over områder som for eksempel innovation, salg, finans, web, jordbrug og miljø. Da mit fokus vil være på erhvervsakademiniveauet, vil jeg kun kort nævne, at akademiet ligeledes udbyder efter- og videreuddannelser på akademi- og diplomniveau. Fælles for alle akademiets uddannelser er, at de brander sig på at være praksisnære, hvorfor kombination af praksis og teori er deres mærkesag (Eaaa.dk1). Af den grund er det et krav fra institutionens side, at underviserne har erhvervserfaring, førend få en ansættelse på akademiet.

Markedsføringsøkonom

Grundet EAAAs mange forskellige uddannelsesstilbud har jeg valgt at afgrænse min undersøgelse til én uddannelsesretning. Jeg har valgt, at min undersøgelse skal være med udgangspunkt i undervisningen på markedsføringsøkonomuddannelsen (MFØ). Uddannelsen som markedsføringsøkonom er en kort videregående uddannelse på erhvervsakademiniveau. Det vil sige, at

den tager to år, herunder fire semestre, at gennemføre. For at kunne blive optaget på markedsføringsøkonomuddannelsen kræves det, at den studerende har gennemført en gymnasial ungdomsuddannelse eller har en anden relevant erhvervserfaring, der kan kvalificere optaget. Der undervises blandt andet i salg, økonomi, kommunikation, ledelse og jura. Uddannelsens tre første semestre foregår som undervisning på akademiet, imens det fjerde og sidste semester er et praktikophold i en relevant virksomhed (eaaa.dk2). Uddannelsen har både sommeroptag og vinteroptag, og har i skrivende stund cirka 900 danske og udenlandske studerende fordelt på 26 forskellige undervisningshold. Grunden til at mit valg af uddannelse er faldet på markedsføringsøkonomerne, kan egentlig siges at være opstået tilfældigt. Da jeg i sommers startede mit praksis samarbejde med EAAA, blev jeg tilknyttet en kontaktperson. Da hun sideløbende med sin udviklingsarbejde i forskningsafdelingen underviste på MFØ, var det naturligt også denne uddannelsesretning, som jeg først og fremmest fik tilknytning til. Det er selvfølgelig ikke i sig selv et argument for at vælge markedsføringsøkonomuddannelsen, men fordi jeg i mit projekt på 9. semester ligeledes havde afsæt i denne uddannelse, mener jeg, at det kan give mig en fordel i forhold til at skabe tillid til både studerende og undervisere. De ved, hvem jeg er, og sætter derfor ikke spørgsmålstejn ved min tilstedeværelse i undervisningen. Mit argument for at vælge denne uddannelse bygger altså på en forståelse af, at de studerende og underviserne har en tillid til mig, som gør, at de ikke vil føle sig determineret af min tilstedeværelse, og at de ikke vil være betænkelige ved at dele deres oplevelser med mig (Szulevicz, 2015: 86).

Empirisk materiale

Som tidligere skrevet har jeg valgt, at specialets problemformulering skal besvares med afsæt i de kvalitative metoder. Den kvalitative metode er optaget at beskrive, forstå og fortolke (Brinkmann & Tanggaard, 2015: 14). Da jeg netop er interesseret i at forstå og beskrive hvilken uddannelses- og vidensforståelse, der praktiseres på EAAA, er det oplagt, at dette bliver undersøgt med afsæt i kvalitative metoder. Jeg har valgt at observere undervisning af flere årsager. For det første får jeg et indblik i den praksis, jeg forsøger at forstå, samtidig med at det giver mig muligheden for, at kunne beskrive den (Szulevicz, 2015: 87). Derudover kan det give mig en unik mulighed for, at få viden omkring de aktiviteter og ting der sker i en undervisningssituation, og som de involverede måske ikke umiddelbart kan sætte ord på. Justesen og Mik-Meyer

beskriver denne viden som tavs viden (Mik-Meyer & Justesen, 2010: 101). Det giver for eksempel anledning til at forstå, at der muligvis sker ting i praksis, som ikke er intenderet. Slutteligt kan observation af undervisningen være med til at give mig en forståelse for, hvilken betydning konteksten har for de involveredes handlinger, således jeg på baggrund heraf kan stille mere kvalificerede spørgsmål under mine interviews (Justesen & Mik-Meyer, 2010: 100; Szulevicz, 2015: 86).

Anonymitet

Mine observationer består af to undervisningsgange, og jeg har valgt at disse skulle være i forskellige fag og derfor også med forskellige undervisere. Dette har jeg valgt af to grunde. For det første fordi mine resultater ikke kan kædes tilbage til en enkelt underviser og således udstille denne. For det andet fordi det kan give mig en mere nuanceret forståelse for den praksis, jeg søger at forstå. Jeg har observeret i fagene økonomi og forhandlingsteknik. Af hensyn til undervisernes og de studerendes anonymitet, har jeg vurderet, at det ikke har relevans for resultaterne, hvorvidt det hold jeg følger er på 2. eller 3. semester, hvorfor det ikke vil fremgå i specialet. Af samme grund vil ingen undervisere eller studerende optræde med deres rigtige navne. Jeg finder det dog væsentligt at oplyse, at de hold jeg har fuldt, udelukkende har haft danske studerende. Jeg mener, denne oplysning er væsentlig, idet udenlandske studerende potentielt kan have en helt anden forståelse af og forventning til uddannelse end danske studerende. Undervisningen for de udenlandske studerende kan ligeledes være tilrettelagt på andre præmisser. Valget af hold med danske studerende skal derfor ses som endnu en afgrænsning af mit undersøgelsesfelt.

Min rolle som observatør

Som støtte til at beskrive min metodiske fremgangsmåde vil jeg inddrage Raymond Golds artikel "*Roles in Sociological Field Observation*" (Gold, 1958). I denne skelner han imellem fire idealtypiske positioner, som den observerede kan indtage; Total deltager, Deltageren som observatør, Observatøren som deltager og Den totale observatør (Oversættelse fra Kristiansen & Krogstrup, 1999: 101). Jeg vil ikke beskrive de fire positioner, men blot inddrage dem, der er relevante for min rolle i felten. Konteksten for mine observationer har været med til at bestemme hvilke roller, jeg har haft mulighed for at indtage. For det første kræver undervisningssituationen, at den interaktion, der foregår, er fagligt forankret, og med min minimale viden

inden for det merkantile fagområde var det ikke muligt, at jeg deltog aktivt i timerne på lige fod med de studerende. For det andet efterlader den klassiske undervisningsform med en underviser, der taler, og studerende der lytter, ikke meget tid til interaktion. Det gav mig derfor begrænsede muligheder for at interagere med de studerende. Disse forhold ligger derfor op til, at min rolle skulle være som total observatør. Gold påpeger, hvorledes faren ved at indtage rollen som den totale observatør øger risikoen for misforståelser af det observerede, hvorfor jeg valgte at benytte pauserne til at snakke med de studerende og stille opklarende spørgsmål til de undervisningsdele, som jeg ikke umiddelbart forstod (Gold, 1958: 221). For eksempel oplevede jeg i økonomi, at de studerende skulle besvare en opgave med afsæt i et konkret produkt, de havde fået tildelt i et andet fag. Da jeg ikke forstod, hvilke produkter det var, og om det var nogle de selv havde valgt eller fået tildelt, valgte jeg derfor i pausen at stille de studerende spørgsmål, der kunne besvare min undren. Jeg vil derfor placere min observationsrolle et sted imellem den totale observatør, og observatøren som deltager.

Teoretisk semistruktureret observationsguide

Jeg er gået ind til mine observationer med en teoretisk agenda, hvorfor jeg vil kalde mine observationer semistruktureret (Justesen & Mik-Meyer, 2010: 103). Forinden observationerne valgte jeg med udgangspunkt i Saugstads teori at have fokus på de tre vidensformer, episteme, techne og fronesis (Saugstad, 2008: 100ff) (Bilag 1). Helt konkret havde jeg skemaet tegnet ind øverst i min notesblok, således jeg hele tiden kunne holde mig for øje hvilke aktiviteter og episoder, som jeg skulle vende min opmærksomhed imod. Grunden til at jeg kalder observationsguiden semistruktureret skal findes i den åbenhed, jeg samtidig forsøgte at gå ind til undervisningen med. Det vil sige, at til trods for, at jeg havde de tre teoretiske vidensformer for øje, noterede jeg mig samtidig andre episoder, som på anden vis var bemærkelsesværdige, selvom de ikke umiddelbart kunne placeres inden for mit teoretiske skema. Mine feltnoter er beskrivende og noteret løbende i undervisningssituationen og skrevet ud umiddelbart efter endt undervisning. Disse kan findes i specialets bilag (Bilag 2 og Bilag 3).

Refleksion over observation

Efter mine observationer er der tre punkter, jeg vil fremhæve som resultat af mine refleksioner over forløbet. Det første jeg vil nævne, er det faktum, hvordan jeg i økonomi havde svært ved at forstå undervisningens faglige indhold. Mine refleksioner omkring dette punkt går på, hvorvidt

dette har nogen påvirkning på min forståelse af situationen? En fordel ved min manglende forståelse for det faglige indhold er, at jeg således havde lettere ved at holde fokus på de aktiviteter og ikke-sproglige ting, der skete. En ulempe kan dog samtidig være, at min manglende indsigt i undervisningens fagområde gjorde det svært for mig at forstå konteksten for nogle af undervisningens dele. I forlængelse heraf oplevede jeg ligeledes, hvordan jeg enkelte gange ikke forstod, hvad der blev snakket om, samt indholdet i de spørgsmål underviseren stillede de studerende. Den andet punkt jeg vil nævne er, hvordan undervisningssituationen på mange måder for mig er en kendt situation i og med, jeg selv er studerende. Derfor kan dette have gjort mig blind på visse områder forstået på den måde, at der kan have været aktiviteter og situationer, som jeg ikke har bemærket, fordi jeg ikke har kunnet tillægge undervisningen den distance, som det kræves (Kristiansen & Krogstrup, 1999: 122). Omvendt kan min viden omkring undervisningssituationen også have givet mig en forståelse for konteksten, og derved gjort det muligt for mig at være opmærksom på andre elementer, som en, for hvem undervisningssituationen ville være helt ny, ikke ville fokusere på. Det tredje og sidste punkt jeg vil nævne i dette afsnit, er underviseren. For det første vil jeg fremhæve, hvorledes jeg tog mig selv i, at min opmærksomhed under mine observationer gentagne gange var rettet mod underviseren. Denne refleksion bekræfter blot min anden antagelse om, hvorvidt det har været svært for mig, at skabe distance til situationen. Den gængse undervisningssituation kræver, at opmærksomheden er rettet mod underviseren, når denne taler. Denne formalia har tilsyneladende ligget så dybt i mig, at det har været svært for mig at se bort fra denne. Samtidig gjorde denne typiske undervisningssituation også, at min placering i rummet fik betydning for hvad og hvem, mit blik primært var rettet imod. Under den ene undervisningsgang placerede jeg mig ved et bord midt i lokalet (se illustration på Bilag 3). Denne placering gjorde, at jeg sad med ryggen til halvdelen af de tilstedeværende studerende. Jeg oplevede, hvordan jeg selv blev utryk i situationer, hvor jeg vendte mig om for at observere de studerende, der sad bag ved mig, fordi mit kropssprog på den måde tydeliggjorde, at det var lige præcis dem, som jeg kiggede på. Fælles for begge observationer blev, at jeg det meste af tiden havde blikket rettet mod tavlen og underviseren. For at vende tilbage til underviseren, vil jeg også nævne, hvordan underviserne i begge fag henvendte sig til mig, når situationen tillod det. For eksempel når de studerende lavede gruppearbejde. De ville gerne dele flere af deres forudgående didaktiske overvejelser med mig samt høre, om jeg kunne bruge det, jeg observerede til noget. Jeg valgte at gå i dialog med underviserne, når de opsøgte mig, både fordi jeg fik mulighed for at stille uddybende spørgsmål, men også for

at gengælde den imødekommenhed de forud for undervisningen mødte mig med. Konsekvensen af dette resulterede i, at jeg på enkelte tidspunkter hverken havde min opmærksomhed rettet mod de studerende eller rummet.

Interviews

Som skrevet har jeg sammen med observationerne valgt, at mit empiriske materiale skal suppleres med interviews. Jeg har valgt at inddrage de studerendes perspektiv, idet jeg mener, de udgør en hel central rolle i problemstillingen. For et er hvordan undervisningen praktiseres, et andet er, hvordan de studerende så rent faktisk oplever det? Interviewformen er essentiel at anvende, idet jeg ønsker at få indsigt i andre menneskers oplevelser og fortolkninger (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 31). Forud for interviewene har jeg udarbejdet en semistruktureret interviewguide. Heri har jeg forsøgt at gøre mig det klart, hvad jeg ønskede viden om via problemformuleringens andet undersøgelsesspørgsmål *Hvordan oplever de studerende det, at være studerende i denne kontekst?* Ud fra denne har jeg udarbejdet nogle konkrete interviewspørgsmål til de respektive informanter (Tanggaard & Brinkmann, 2015: 38). Interviewguiden og herved også interviewene er blevet udarbejdet og afholdt forholdsvis sent i processen. Det er de, fordi jeg som udgangspunkt hertil, ønskede en nogenlunde forståelse af kompleksiteten i problemstillingen. Denne viden samt specialets teoretiske afsæt har derfor inspireret interviewguidens spørgsmål. Dog ikke på samme måde, som jeg har anvendt teoriens begrebsapparat som observationsguide, men mere som en bagvedliggende forståelse, der har været nødvendigt for at kunne stille de rigtige spørgsmål. Spørgsmålene fungerede som et styringsredskab under samtalen, således jeg var sikker på, at jeg fik svar, der kunne afdække problemstillingen. Interviewguiden er bevidst lavet relativt kort, således der var tid til at forfølge de emner, der dukkede op under samtalen. Interviewguiden er vedlagt som bilag (Bilag 4).

Udvælgelse af informanter

Jeg har valgt at afholde to enkeltmandsinterviews med to studerende fra det MFØ hold, hvor jeg ligeledes observerede undervisning. Jeg har valgt enkeltmandsinterview af to årsager. For det første fordi jeg under mine tidligere interviews med studerende i grupper oplevede, hvordan jeg som interviewer i højere grad mistede styringen, og svarene derfor ofte blev overfladiske. Når jeg forsøgte at vende fokus et sted hen, kunne gruppedynamikken hurtigt flytte fokus et andet sted hen. Dertil oplevede jeg ligeledes under gruppeinterviewene, hvordan der hurtigt

blandt de studerende opstod konsensus omkring fortolkninger. Jeg skal ikke kunne sige med sikkerhed, at de ikke rent faktisk var enige, men det gav mig et indtryk af, at nogle studerende havde svært ved at være ærlige. For det andet har jeg valgt enkeltmandsinterviews, fordi jeg på den måde bedre kunne sikre mig et rum, hvor den studerende kunne føle sig tryk og hørt. Udvalgelsen af informanter skete tilfældigt. Det vil sige, at jeg spurgte en gruppe tilfældige studerende fra det respektive hold om nogle af dem kunne have lyst til at deltage i et interview i forbindelse med mit speciale. Da jeg fik positive tilkendegivelser fra alle gruppens deltagere, måtte jeg meddele, at jeg kun behøvede en eller to fra denne gruppe. Min intention var oprindeligt at hente informanter fra forskellige grupper, men da interessen for at deltage i den første gruppe, jeg henvendte mig til, var så stor, valgte jeg at rekruttere to studerende herfra. Da køn som regel anses som værende en væsentlig faktor, vil jeg oplyse læseren om, at begge mine informanter er mænd. Interviewene er optaget med diktafon og efterfølgende transskriberet og vedlagt som bilag (Bilag 5 og Bilag 6).

Refleksion over interviews


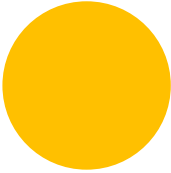
Under interviewene var det min oplevelse, at de studerende følte sig trygge, og derved ikke tøvede med at dele deres umiddelbare oplevelser og fortolkninger med mig. Jeg brugte de første 3-4 minutter inden interviewene til at tilbyde de studerende kaffe og spørge til deres igangværende projekter, således samtalen fik en naturlig start. Under interviewene oplevede jeg, hvordan det var svært for mig ikke at bekræfte informanterne i deres udsagn, fordi jeg kunne identificere mig med dem. For eksempel snakkede en af informanterne om, hvordan han frygtede at komme i anden række på jobmarkedet, fordi han ikke gik på universitet og tog en lang uddannelse og derfor godt kunne blive i tvivl om, hvad han overhovedet kunne. Hertil kunne jeg ikke lade være med at tilføje, at selvom jeg næsten er færdig med min uddannelse, kunne jeg også stadig være i tvivl om, hvad jeg egentlig kan. Samtidig opstod der indikationer på et potentielt asymmetrisk forhold imellem mig og informanten, da jeg med min universitetsbaggrund kan siges at være en repræsentant for denne (Kvale & Brinkmann, 2008: 51). Dette var ligeledes en af grundene til, at jeg valgte at fremhæve, hvordan det ikke nødvendigvis er anderledes på universitetet. Min intention med dette var derfor at få min informant overbevist om, at jeg ikke oplever universitetsuddannelser som mere kvalificeret eller bedre end erhvervsakademiuddannelser.

Min daglige gang på EAAA

Som jeg skrev indledningsvis har jeg haft min daglige gang i EAAAs forskning og innovations afdeling, og har derfor også knyttet personlige kollegiale relationer til flere af afdelingens ansatte. Grunden til at jeg finder dette nævneværdigt, er fordi jeg igennem min specialeskrivningsproces gik fra at have et kritisk blik på den praksis, jeg oplevede, til i højere grad at forsvare og være fortalere for netop den praksis, som EAAA er kendt for. Med det mener jeg, at jo mere jeg selv blev en del af institutionen og jo tættere relationer, jeg knyttede til mine kollegaer, jo sværere var det for mig at stille mig kritisk over for den og dem. Selvom min daglige tilstedeværelse ikke har haft karakter af at være deltagende observation, fordi afdelingen ikke har været mit genstandsfelt, kan jeg alligevel drage paralleller til denne metode, hvor paradokset mellem nærhed og distance er essentielt (Kristiansen & Krogstrup, 1999: 122). Min daglige tilstedeværelse på akademi har altså udfordret mit kritiske syn på institutionen. Ligesom jeg indledningsvis påpegede, hvordan jeg ville gå åbent til undersøgelsen, er intentionen med bevidstgørelsen af denne udfordring det samme, nemlig at jeg på baggrund heraf bedre kan forsøge at tilsidesætte mine egne oplevelser.

Opsummering og bearbejdning af data

Som opsummering på mit metodiske afsnit, har jeg lavet et overblik over det empiriske materiale og data, som vil være fundamentet for min videre analyse. Ud over notater fra observationer af undervisning og to enkeltmandsinterviews med studerende vil jeg som supplement til forståelsen inddrage undervisningsmateriale som blev udleveret til de studerende i undervisningen i forhandlingsteknik. Dette materiale vil ligeledes være at finde som bilag (Bilag 7). Derudover vil jeg som skrevet i afsnittet *Teori* inddrage tekstuddrag fra de ministerielle lovtekster for erhvervsakademiuddannelserne samt studieordningen for MFØ.

- 
- 
- Observation af to undervisningsgange (Bilag 2 og Bilag 3)
 - To enkeltmandsinterviews med studerende (Bilag 5 og Bilag 6)
 - Undervisningsmateriale (Bilag 7)
 - Lovteksten for erhvervsakademiuddannelserne (Retsinformatio-
nen.dk)
 - Studieordningen for MFØ (Studie-
ordningen MFØ, 2015)

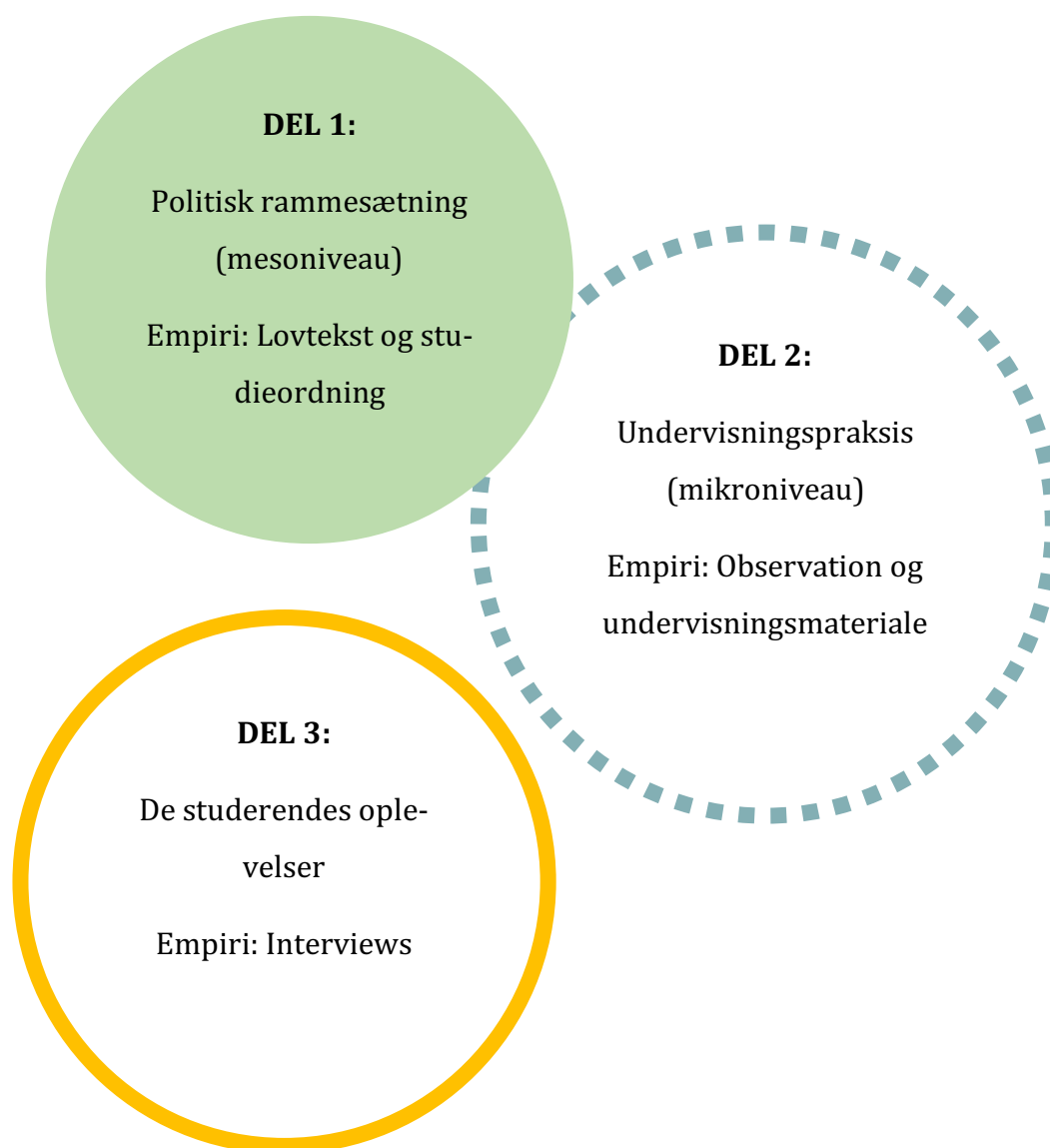
Gennemgående for alle de empiriske dele er det fælles begrebsapparat, som jeg vil anvende til at bearbejde den indsamlede data. Afsættet vil være i Saugstads fortolkning af Aristoteles' vidensformer *episteme*, *techne* og *fronesis*. Det er derfor med henblik på at identificere de tre vidensformer på de forskellige læreplansniveauer, jeg vil tilgå empirien. Formålet med identifikationen af de tre vidensformer er, at jeg på den måde kan få en forståelse for og dernæst blive i stand til at beskrive de krav og forventninger, der stilles til EAAA og deres studerende, for herefter at undersøge, hvordan de forholder sig til disse. Bearbejdningen af interviewene, vil desuden også være med udgangspunkt i væsentlige pointer fra analysen af den praktiserede undervisning, således analysen af interviewene og observationerne centrere sig omkring de samme emner. En nærmere beskrivelse af denne udvælgelsesproces, vil være af finde i kapitlets næste afsnit *Analysedesign*.

Intentionen med gennemgangen af specialets empiriske materiale har blandt andet være at skabe gennemsigtighed over for læseren, således det bliver tydeligt, hvad jeg har gjort og på

hvilke grundlag, jeg har truffet mine beslutninger. Denne gennemsigtighed skal derfor også anses som en måde at verificere specialets konklusion (Mik-Meyer & Justesen, 2010: 48).

Analysedesign

I dette afsnit vil jeg vende blikket mod specialets analyse. I nedenstående figur har jeg illustreret analysens tre dele, således opdelingen og sammenhængen bliver tydeliggjort.



Analysens del 1 vil være en analyse af den politiske rammesætning, der udspiller sig på det niveau, der i Lundgrens læreplansteori kan beskrives som mesoniveauet. Formålet med denne analyse er at identificere de vidensformer, det tilstræbes at akademiet retter sin undervisning mod, samt hvilken politisk rammesætning akademiet nødvendigvis må navigere inden for. Analysen vil udspille sig på to niveauer. Først vil jeg analysere loven for erhvervsakademiuddannelserne med henblik på at forstå, hvilke krav de centralpolitiske bestemmelser fordrer. Dernæst vil jeg inddrage den aktuelle studieordning, som er et udtryk for de lokalpolitiske bestemmelser, der hersker på EAAA.

Analysens del 2 vil med udgangspunkt i mine observationer og undervisningsmateriale være en analyse af undervisningspraksissen og hvilke vidensformer, denne producerer. Denne analysedel vil være en analyse af Lundgrens mikroniveau, nemlig klasserummet. Formålet er at undersøge, hvordan de vidensformer der produceres i undervisningen kan forstås og beskrives. Analysens del 2 vil derfor også være svaret på problemformuleringens første undersøgelsesspørgsmål.

Analysens del 3 vil være inddragelsen af de studerendes oplevelser af at være studerende på erhvervsakademiet. Hvilke krav og forventninger oplever de, at der bliver stillet til dem? Både fra akademiets side, men også fra politisk side. Dette vil jeg dels gøre med afsæt i Aristotels' vidensformer, og dels med afsæt i hvad analysens andre dele viser. Analysens del 3 vil desuden være en besvarelse af problemformuleringens andet undersøgelsesspørgsmål.

Videnskabsteoretisk afsæt

På baggrund af de foregående afsnit, vil formålet med dette afsnit være at tydeliggøre inden for hvilke overordnede præmisser, jeg producerer viden. Det vil jeg først og fremmest gøre ved at diskutere og argumentere for min fortolkning af teoriernes videnskabsteoretiske afsæt. Efterfølgende vil jeg redegøre for, ud fra hvilke videnskabsteoretiske præmisser jeg forstår og fortolker min empiri.

Teori og videnskabsteori

Selvom Lundgrens læreplansteori stammer fra før opblomstringen af socialkonstruktivismen, mener jeg alligevel, at der kan trækkes tråde til dette paradigme. Lundgren opererer med, at læreplanen udspiller sig på flere niveauer, og at der på disse hersker forskellige diskurser som alle på forskellig vis gerne vil definere den viden, skolen skal producere. Ideen om forhandlinger omkring legitimitet af sandheder er en central pointe inden for socialkonstruktivismen, og viden bliver noget der produceres mennesker imellem (Burr 1995: 4). Idet jeg anvender Lundgrens læreplansteori som rammesætning for min analyse, arbejder jeg implicit også med diskurser i min analyse. Det er dog i den sammenhæng vigtigt for mig at gøre opmærksom på, at jeg ikke anvender disse i en konkret diskursanalyse, men som redskab i et empirisk analysearbejde. Selvom jeg netop har argumenteret for, hvorledes Lundgrens læreplansteori deler indhold med det socialkonstruktivistiske paradigme, finder jeg dog også elementer i teorien, som ikke er beslægtet med denne. Det er Lundgrens niveauopdeling af læreplanen, som opererer med en forståelse af, at læreplanen må forstås i sammenhæng med de omkringliggende faktorer og systemer. Denne forståelse læner sig nærmere op ad en systemteoretisk vidensforståelse, hvor samfundet netop opfattes, som en organisme hvori alle dele påvirker hinanden. (Hatch & Cunliffe, 2006: 37). Lundgrens teori kan derfor ikke udelukkende placeres inden for det socialkonstruktivistiske paradigme.

Udgangspunktet for Aristoteles' vidensformer er først og fremmest filosofisk. Jeg mener dog samtidig, at der også her er paralleller til det socialkonstruktivistiske paradigme. Præmisserne for de tre vidensformer fordrer, at viden kan fremtræde på forskellige måder. Jeg vil derfor argumentere for, at den viden teorien genererer, kan forstås som en diskursiv viden. Dette kommer især til udtryk i operationaliseringen af teorien, hvor der foregår en konstant forhandling

om, hvornår viden kan placeres inden for en bestemt kategori. Derudover kan der trækkes paralleller til socialkonstruktivismen fra teoriens definition af af de praktiske vidensformer, idet disse netop anses som værende situeret og forhandlet (Saugstad, 2008: 107). Denne måde at anskue viden på er ligeledes helt central inden for de socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske præmisser (Burr, 1995: 3). Den sidste teoretiske vidensform adskiller sig dog markant fra de andre, da denne arbejder med viden, der er generel og uforanderlig, og læner sig derfor nærmere op af en positivistisk vidensforståelse. Derfor kan teorien om Aristoteles' vidensformer heller ikke siges at placere sig udelukkende inden for det socialkonstruktivistiske paradigme.

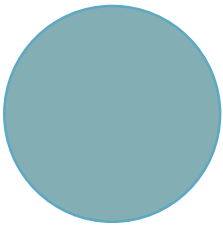
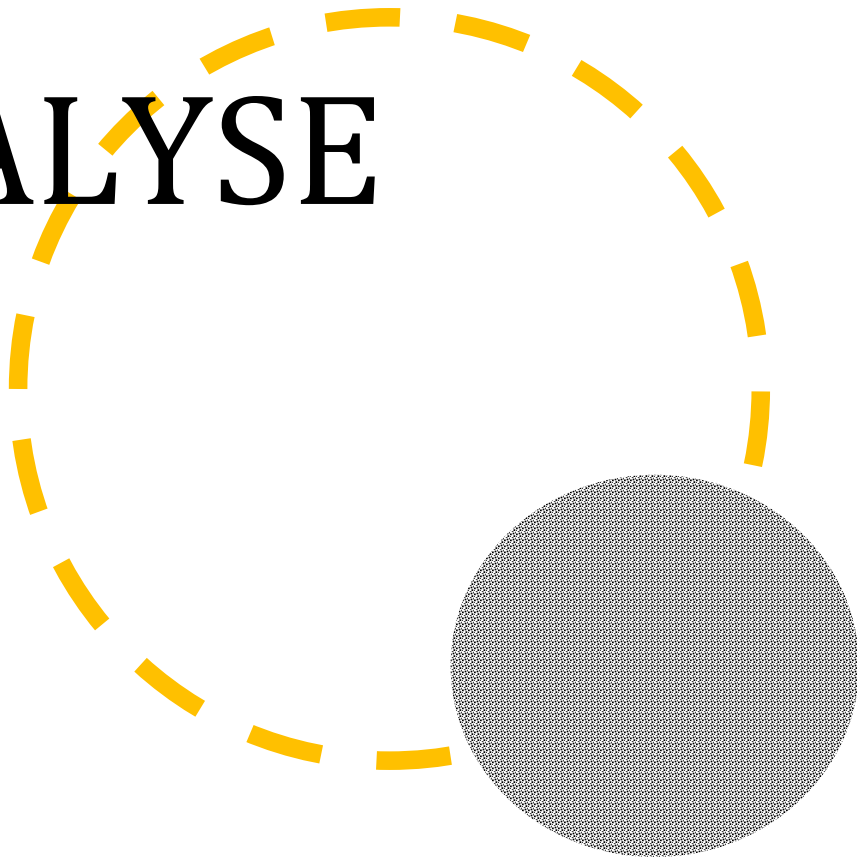
Metode og videnskabsteori

Ud over den teoretiske ramme vil den viden, som specialet genererer, ligeledes være påvirket af det empiriske materiale, jeg har indsamlet til formålet. Det har derfor en afgørende betydning, hvordan jeg forstår og fortolker denne. Observationerne er indsamlet med det mål for øje at kunne indfange viden omkring hvilke vidensformer, der produceres i den praktiserede undervisning. Formålet med mine observationer kan med Mik-Meyer og Justesens ord, beskrives som: *"Objektive producerede beskrivelser af subjektivt produceret mening."* (Mik-Meyer & Justesen, 2010: 111) Den viden jeg søger at opnå igennem mine observationer, forstår jeg derfor som et indblik i og en mulighed for at kunne beskrive, de praktiserede vidensformer som de bliver produceret af underviseren og de studerende og herved fremstår i undervisningen. Min tilgang til empirien læner sig derfor op af de fænomenologiske videnskabsteoretiske principper, hvor forskeren netop anser viden, som noget der skabes og udvikles mellem mennesker (Mik-Meyer & Justesen, 2010: 66) I den forbindelse vil jeg knytte en kommentar til, hvorledes udgangspunktet for mine observationer har været teoretisk funderet. Fænomenologien fordrer nemlig en fordomsfri tilgang til sit undersøgelsesfelt uden forudfattede meninger eller teorier (Mik-Meyer & Justesen, 2010: 25; Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2015: 229). Til trods for mit teoretiske udgangspunkt mener jeg stadig, at jeg er gået åbent ind til mine observationer, idet jeg på daværende tidspunkt ikke havde nogen idé om, hvilke resultater observationerne ville bidrage til. Det teoretiske udgangspunkt har derfor udelukkende fungeret som en skærpe af min opmærksomhed i den rigtige retning i forhold til, at kunne komme med et kvalificeret svar på specialets problemformulering.

Den viden, jeg ønsker at få ud af mine interviews, kan ligeledes kædes sammen med de fænomenologiske principper. Her søger jeg netop en indsigt i de studerendes oplevelser, fordi jeg ønsker indsigt i det specifikke og unikke (Mik-Meyer & Justesen, 2010: 23). Det er de studerendes subjektive oplevelser, der er relevante at få belyst, fordi det er disse, der udgør deres virkelighed (Ibid.). Det jeg med andre ord indfanger i mine interviews, er derfor en viden omkring de studerendes subjektive oplevelser.

Opsummerende vil jeg derfor beskrive specialet som en undersøgelse, der har afsæt i en pædagogisk-filosofisk problemstilling, som jeg ønsker at undersøge empirisk. Dette gør jeg med ambitionen om, at mine resultater forhåbentligt kan bidrage med ny viden og nye spørgsmål til uddannelsesdiskussionen. Jeg placerer derfor specialets videnskabsteoretiske afsæt et sted mellem socialkonstruktivismen og fænomenologien, og jeg opererer således med dele fra begge paradigmer. Den viden som specialets konklusion præsenterer, skal derfor forstås som en konstruktion skabt med afsæt i teori og empiri.

ANALYSE



KAPITEL 3

Del 1 – Politisk rammesætning

Som skrevet i sidste kapitel er det på læreplanens mesoniveau, den politiske dagsorden skal behandles. Derfor vil jeg som det første i denne analyse inddrage formålsbeskrivelsen fra loven om erhvervsakademiuddannelserne (retsinformation.dk). Herefter vil jeg inddrage studieordningen for MFØ uddannelsen med henblik på at analysere de lokalpolitiske formålsbeskrivelser for uddannelsen (Studieordning MFØ, 2015).

Lovkrav til erhvervsakademiuddannelser

Som alle andre uddannelsesinstitutioner er erhvervsakademiet underlagt politiske beslutninger, som er nedfældet i en lovtæst. Jeg vil specifikt tage fat i lovens kapitel 1, paragraf 2, hvor netop formålet for erhvervsakademiuddannelserne står beskrevet. Da markedsføringsøkonomuddannelsen er en erhvervsakademiuddannelse, vil paragraf 2 således også være formålsbestemmende for denne. Under lovens paragraf 2 står følgende:

”§ 2. Erhvervsakademiuddannelser skal give de uddannede viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger.”

(retsinformation.dk)

Det første jeg vil fremhæve i ovenstående uddrag, er hvordan ordene *viden om* og *forståelse af*, fremgår som nogle af de første. Disse egenskaber retter sig mod en episteme viden, idet denne som defineret netop søger at betragte, analysere og forstå. 'Forståelse af', repræsenterer forståelsen, imens 'viden om' kan opnås på flere måder. Viden om noget kan opnås igennem betragtninger eller analyse. Fælles for begge er dog, at der i ordene 'viden om' ingen indikationer er mod handling, hvorfor jeg vil kategorisere 'viden om' som episteme viden. Denne tolkning tyder derfor på, at episteme viden nødvendigvis må være et af akademiets primære vidensområder. Konflikten opstår dog allerede, når ordene læses i sammenhæng med paragraffens videre ordlyd, hvor der står beskrevet, hvad det præcist er, som den studerende skal have viden om. Her foreskriver loven nemlig, at det er omkring *fagområdernes praksis*. Idet ordet praksis kobles til fagområde, tolker jeg, at den viden man fra politisk side ønsker de studerende skal have, er viden om den konkrete praksis, som de studerendes uddannelse sigter imod. Denne

lader dog, ifølge Aristotle sig dog ikke umiddelbart forene med episteme viden, hvorfor det kan fremstå som en paradoksal betingelse. Praksis er foranderlig og situationel afhængig, hvorfor episteme-viden sandsynligvis ikke kan skabe en realistisk forståelse af praksis. Det paradoksale ligger derfor i, at viden om den specifikke fagområdebestemte praksis bliver akademiets opgave at lære de studerende. I forlængelse af ovenstående foreskriver loven ligeledes, hvordan den studerende skal have viden om og en forståelse for *anvendt teori*. Anvendt teori er, som ordene beskriver, teori der kan anvendes i praksis. Denne viden sigter derfor mod *techne*, idet denne specifikt er rettet mod den studerendes evne til at anvende viden. Samtidig kan anvendt teori også have en dimension af *fronesis*, fordi det at anvende teori for den studerende kan handle om at vide, hvordan der skal handles i den givne situation. Fagområdernes praksis og anvendt teori rammesætter derfor et formål om, at akademiet samtidig retter undervisningen mod disse vidensformer. Som endnu et argument for de paradoksale betingelser de politiske lovbestemmelser optegner for akademiet, vil jeg nævne, hvorledes de ovenstående eksempler om viden om og forståelse af fagområdernes praksis og anvendt teori skal kvalificere de studerende til at *analysere* og *vurdere* problemstillinger. Analyseegenskaben er en episteme viden, imens det at vurdere en problemstilling i højere grad er en *techne* – og *fronesis* viden. Vurdering i denne kontekst kan være svær at kategorisere som enten *techne* eller *fronesis*, fordi begge indeholder et vurderings element. Og da 'problemstilling' i denne kontekst kan tolkes bredt, lyder min konklusion, at vurderingsegenskaben kan være knyttet til begge vidensformer. Udover at formålsbeskrivelsen indeholder elementer fra alle vidensformer, indeholder den samtidig et implicit krav til de studerende om at kunne kombinere vidensformerne med hinanden. Dette krav består i, hvad jeg tidligere beskrev som et paradoks. Nemlig at den studerende for eksempel skal kunne opnå viden om og forståelse for anvendt teori.

Paragraffen forsætter med et stk. 2, hvor krav til hvad uddannelserne skal kvalificere de studerende til, bliver ekspliciteret. Der står:

”Stk. 2. Uddannelserne skal kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære erhvervsfunktioner. Uddannelserne skal endvidere udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.”

(Retsinformation.dk)

Med inddragelsen af dette tekststykke vil jeg først og fremmest fremhæve, hvordan akademiet skal kvalificere de studerende til at varetage praksisnære erhvervsfunktioner. Med ovenstående analyse for øje, tolker jeg, at dette er et særligt krav til erhvervsakademiuddannelsen om, at de studerende opnår en forståelse for den praksis, de skal varetage, men samtidig også bliver i stand til at omsætte den viden de får til deres erhverv. Med andre ord vil det sige, at det er akademiets opgave, at de studerende bliver kvalificeret til at anvende den viden, de får. Kravet om praksisnærhed retter sig derfor også mod *techne* og *fronesis*. Dernæst står der, hvordan uddannelserne ligeledes skal udvikle de studerende, så de bliver selvstændige, kan samarbejde og skabe fornyelse. Selvstændighed og samarbejdsevne lader sig ikke umiddelbart definere som vidensformer, fordi de i højere grad repræsenterer personlige egenskaber. Hvis jeg alligevel skal forsøge at kategorisere dem, vil jeg placere dem inden for de praktiske vidensformer. Dette gør jeg med en forståelse af, at det at lære at arbejde selvstændigt eller sammen med andre er noget man lærer, mens man gør det. Det er for eksempel ikke nok at vide noget om samarbejde, den studerende må også kunne gøre det. Evnen til at skabe fornyelse må nødvendigvis også knyttes til *techne*, fordi der i ordet *skabe* implicit ligger et krav om handling. Som afsluttende bemærkning foreskriver loven, hvordan de studerende igennem uddannelse skal *udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*. Denne opgave kræver viden inden for alle vidensformer. Interesse for et emne kommer gennem viden om et emne (episteme), mens evnen til at kunne deltage aktivt, kræver at de studerende handler, førend noget kan siges at være aktivt (*techne* og *fronesis*).

Studieordningen

Studieordningen er akademiets formelle læreplan. Det vil sige, at alt, man som institution ønsker, de studerende skal lære, står beskrevet her. Studieordningen kan derfor med andre ord siges at være et udtryk for akademiets lokalpolitiske læreplans bestemmelser. For MFØ uddannelsen findes der to studieordninger. En overordnet studieordningen, som er udarbejdet i samarbejde mellem alle erhvervsakademier i Danmark, og en institutionsdel, som akademiet i Aarhus selv har udarbejdet. Jeg vil tage udgangspunkt i den fælles studieordning, fordi det er i denne, at formålet med uddannelsen i markedsføringsøkonomi står beskrevet. Der står:

"Formålet med erhvervsakademiuddannelsen inden for international handel og markedsføring er, at kvalificere den uddannede til selvstændigt at kunne varetage arbejde med at analysere, planlægge og gennemføre løsninger, der bredt vedrører markedsføring i handels-, produktions- og servicevirksomheder nationalt og internationalt."

(Studieordning MFØ, 2015: 4)

Da en uddybende analyse af studieordningen vil vise samme resultat som uddraget fra lovteksten, vil jeg kun kort rette min opmærksomhed imod tre af ordene fra eksemplet; *Analysere, planlægge og gennemføre*. Analyseegenskaben udgør også her en central plads i formålsbeskrivelsen. En egenskab der altså knytter sig til episteme. Dernæst kommer kravene om planlægning og gennemførelse. Disse knytter sig til techne og fronesis. Både det at planlægge og gennemføre er handlingsorienteret, og begge egenskaber indeholder krav om, både at kunne vurdere hvilken viden der skal anvendes i konteksten, men også et samtidigt krav om, at den viden der anvendes, er den, der er den rigtige for den specifikke situation. Ligesom analysen af lovteksten fordrer formålsbeskrivelsen fra den fælles studieordning også, at den studerende må undervises i viden inden for alle tre vidensformer og desuden også være i stand til at kunne kombinere disse.

Delkonklusion

Analysen har tydeliggjort, hvordan der både central- og lokalpolitisk er udarbejdet læreplaner og krav til akademiet om, at de retter deres undervisning mod både episteme-, techne- og fronesis viden. EAAA skal med andre ord indrette deres undervisning således, at de studerende kan opnå viden inden for alle tre vidensformer. Derudover sættes der også krav til, at den studerende bliver i stand til at kombinere de forskellige vidensformer, og at dette især skal ske med et fokus på handling. Dette kan med teoretiske briller synes paradoksalt, idet der stilles krav til akademiet om, at lære de studerende de praktiske vidensformer. Analysen peger desuden på, at en overvægt af de kvalifikationer, de studerende skal have, når de dimitterer, kan kategoriseres som techne på grund af mange handlingskrævende kvalifikationer. Af den grund mener jeg derfor også at kunne sige, at indholdet i mesoniveauet læner sig op af den indledningsvise beskrivelse af kompetenceorienteringen. Dette er dog i sig selv ikke et overraskende fund, men det er dog alligevel afgørende for, at jeg kan få en forståelse for og på baggrund heraf

beskrive hvilke rammer, underviserne nødvendigvis må forholde sig til i undervisningen og planlægningen af denne.

Del 2 – Undervisningspraksis

Analysens del 2 vil som skrevet være en analyse af akademiets praktiserede undervisning. I denne analyse vil jeg udvælge eksempler fra empirien, som indeholder typiske undervisningsaktiviteter på EAAA. Formålet med dette vil være at analysere, hvilke vidensformer de anvendte aktiviteter producerer og samtidig undersøge om og i så fald, hvordan udvalgte eksempler indeholder opgaver, der er rettet mod flere forskellige vidensformer.

Budgetplanlægning

Det første eksempel, jeg vil inddrage, er fra undervisningen i økonomi, hvor de studerende får til opgave at strukturere tal i et budget. Alle studerende får udleveret de samme tal og skal løse opgaven i grupper. Underviseren informerer de studerende om opgavens formål:

”U: ”I skal lave de her budgetter i praksis. Når I kommer ud, så får I ikke de her tal serveret i et regneark, som I har fået her, I skal selv finde dem”. De studerende får besked på at hente opgaven ned fra Fronter (red. EAAAs intranet). U: ”Det, der er det svære, er, at jeg bare har smidt dem ind i et dokument, de hører til i forskellige kategorier, og det er jeres opgave at finde strukturen i det.””

(Bilag 2, s. 80)

Citatets første sætning viser, hvordan underviseren først og fremmest rammesætter opgaven med fokus på praksis. Det de skal til at lære nu, er altså en øvelse, der har til formål at simulere praksis. For som underviseren siger, så vil de studerende ikke i praksis få udleveret tallene i et regneark, så det får de heller ikke i denne øvelse. Rammesætningen skaber derfor i høj grad en ambition om en techne viden. Sigtet mod denne vidensform ændres dog en smule, idet underviseren senere i citatet understreger, hvordan det er strukturen, der er væsentligt for de studerende at fokusere på. Jeg tolker, at underviserens intention er, at de studerende skal kunne finde de her tal i en hvilken som helst kontekst og sætte dem på deres rette pladser i et budget, således det bliver muligt for dem at finde de nødvendige nøgletal. En sådan metodisk struktur til at indsætte tal i et budget kan sigte mod to former for viden, episteme og techne. En strukturel og teoretisk viden omkring budgettering har i sig selv ikke nødvendigvis nogle intentioner om handling, fordi denne i højere grad er interesseret i at give de studerende en forståelse for,

hvorfor de forskellige budgettal tilhører bestemte kategorier. Men fordi denne forståelse samtidig er koblet sammen med nogle konkrete tal, som skal indsættes korrekt i et budget, får aktiviteten også karakter af techne. De studerende får lov til at øve sig i at udføre en opgave, som det er ønskeligt, de skal lære. Underviserens fokus på at det er strukturen, der er vigtig indikerer dog, at den centrale viden, der stræbes efter, må være episteme. Opsummerende mener jeg derfor, at underviserens intenderede formål med opgaven er at give de studerende en teoretisk forståelse for budgettering.

Jeg observerer en gruppe af studerende, mens de løser opgaven. Gruppen har delt sig i to, så der om bordet sidder to grupper med to studerende i hver. Følgende scenarie udspiller sig:

"De tjekker resultaterne med hinanden. Det viser sig, at gruppernes resultater er forskellige. En studerende fra den ene gruppe udbryder "Ej, øv". De stoler på, at den anden gruppes resultat må være det rigtige og antager på baggrund heraf, at deres derfor må være forkert. Kort efter får de ligeledes svaret af vide af U på tavlen. De spørger en i den anden gruppe efter hjælp. Spørger til hver enkel del i deres udregning, og de finder i fællesskab frem til, hvor de har regnet forkert."

(Bilag 2, s. 80)

Uddraget her viser, hvordan de studerende i deres besvarelse af opgaven har fokus på sluttalene i deres budgetudregninger. Deres fokus er med andre ord rettet mod resultatet. Dette fokus giver øvelsen en karakter af, at være rettet mod techne, fordi resultatet kommer til at fungere som afgørende faktor for, hvorvidt opgaven er rigtig besvaret eller ej. Det er dog interessant, at de studerendes erkendelse af at deres udregninger er forkerte i dette tilfælde, fører dem tilbage til udgangspunktet for øvelsen, nemlig en episteme viden. Det gør den, idet de studerende går undersøgende ind i detaljerne i deres budget for at finde ud af hvor i deres struktur, der er fejl. Underviserens valg om at gøre resultatet synlige for de studerende, til trods for at øvelsen endnu ikke er færdig, indikerer, at det ikke er løsningen, han ønsker at få fra de studerende. En mulig tolkning af dette kan være en bekræftelse af den tidligere analysepointe om, at underviserens formål for de studerendes læring primært er teoretisk, og derfor retter sig imod episteme. Det er dog ret interessant, hvordan en øvelse som denne, hvor både episteme og techne er repræsenteret, tilsyneladende kan kombinere de to vidensformer på en hensigts-

mæssig måde, fordi dens resultatet (techne) i dette tilfælde giver anledning til en større forståelse for den metodiske og analytiske fremgangsmåde (episteme). Techne viden kan i dette tilfælde fungere som en indikation på, hvorvidt den anvendte viden til at placere tallene i de forskellige kategorier var korrekt eller ej. Afslutningsvis vil jeg dog knytte en kommentar til, hvordan det var en forkert udregning hos en gruppe studerende, der i dette eksempel afgjorde, hvordan de studerende arbejdede med den teoretiske viden. Hvis fejlen ikke var opstået og begge grupper havde haft samme resultat, havde den metodiske fremgangsmåde sandsynligvis ikke fået samme opmærksomhed, og opgaven havde i højere grad fået karakter af techne. Så selvom opgaven som udgangspunkt primært er rettet imod den teoretiske viden, så er de studerendes fokus på resultatet frem for strukturen med til, at opgaven i højere grad får karakter af techne.

Casearbejde

Det andet eksempel jeg vil inddrage, er også fra undervisningen i økonomi. I dette eksempel får de studerende til opgave at opsætte et budget med udgangspunkt i et konkret produkt. De studerende er på forhånd delt ind i selvvalgte grupper, der hver har fået et specifikt produkt tildelt. Det vil sige, at alle grupper har forskellige produkter, som er alt fra madvarer til beklædningsgenstande. Da de studerende står over for en snarlig studietur, hvis formål er at undersøge markedet for deres produkt i et andet land, er dette konteksten for casearbejdet. Underviseren introducerer opgaven på følgende måde:

"U: Før har tallene stået i et regneark, det får I ikke nu. (...) Det vi har brug for, er en metode og en struktur – hvordan vil I gøre det? En slags køreplan. (...) Om-sætningen, hvordan regner man den ud? Hvordan vil I finde den? I skal ikke sætte tal på, men det er metoden, hvordan vil I finde de her oplysninger?"

(Bilag 2 s. 78)

Eksemplet viser, at underviseren efterspørger en metode. Han vil med andre ord have de studerende til at *forstå*, hvordan man regner de forskellige poster i et budget. I og med at der, som underviseren påpeger, ikke skal sættes tal på, får opgaven karakter af at være teoretisk, fordi svarene på opgaven, vil være en generel metodisk fremgangsmåde for budgetplanlægningen. De studerende skal altså sætte ord på udregninger de normalt besvarer med tal for på den måde at få en forståelse for, hvordan et budget er tilrettelagt. Denne viden kan karakteriseres som

episteme. Samtidig er der dog også i dette uddrag indhold, som peger i retning af techne. Underviseren bruger i eksemplet ordet *køreplan*. Jeg tolker, at der i dette ord ligger en implicit forståelse af en handlingsanvisning, fordi ordet indikerer, at de studerende skal lave en plan. En plan, som kan guide dem i forhold til, hvad de skal gøre, når de på deres snarlige studietur skal bruge de her informationer. Derfor retter opgaven sig ikke udelukkende mod forståelse, men også mod en stillingtagen til, hvilke elementer de studerende skal inddrage i deres metode i forhold til deres produkt. Opgaven kræver derfor af de studerende, at de kan kombinere de to vidensformer episteme og techne.

Med denne viden er det videre interessant at se på, hvad der så rent faktisk sker, når de studerende senere skal præsentere opgaveløsningen for hinanden. Da den sidste grupper fremlægger deres opgavebesvarelse, noterer jeg mig følgende:

"En gruppe fortæller, hvordan de vil markedsføre deres produkt i den lokale avis.

U: "Den lokale avis i Barcelona? Der er også kun 3 millioner indbyggere". Det frembringer grin hos de studerende. Fremlæggelserne er forskellige."

(Bilag 2, s. 80)

Det sidste jeg har noteret mig i uddraget ovenfor, er hvordan, fremlæggelserne alle sammen er forskellige. Jeg vil igennem denne analyse vise, hvordan dette har betydning for den viden der produceres. Eksemplet med den lokale avis i Barcelona har jeg taget med, fordi det netop viser, hvordan indholdet i fremlæggelserne er forskellige. Gruppen, hvis besvarelse jeg har gengivet, har valgt, at dette ville være den rette strategi for netop deres produkt. De andre grupper har ligeledes besvaret opgaven ud fra, hvad de vurderede, var den rette strategi for deres respektive produkter. De forskellige fremlæggelser tydeliggør, hvordan de studerende i opgaven har været inde og vurdere den specifikke kontekst for netop deres produkt og ud fra denne vurderet, hvilken viden de skulle inddrage. Produktet bliver derfor også helt centralt i forhold til den læring, der finder sted, og den viden de studerende opnår, kan derfor karakteriseres som techne. Supplerende til denne tolkning vil jeg nævne, hvordan det helt konkrete bud på en markedsføring i en spansk avis viser, hvordan de studerendes fokus er rettet mod et handlingsperspektiv, fordi de kommer med handlingsanvisende opgaveløsninger. Dette perspektiv forstærker derfor et output rettet mod techne. I forhold til opgavens episteme rettede udgangspunkt, tyder det derfor på, at denne viden undermineres i opgaveløsningen. Hvis jeg skal fastholde

eksemplet med den spanske avis og understrege min pointe med afsæt heri, så viser dette eksempel også meget godt, hvordan den teoretiske viden udebliver. For hvis der skulle have været tale om en episteme viden, skulle de studerende i højere grad for eksempel have fokuseret på hvilke økonomiske perspektiver, der er væsentlige at have med, når man skal markedsføre et produkt, og ikke komme med konkrete bud på markedsføringsforslag. Opsummerende vil jeg derfor konkludere, at den viden som underviseren rammesatte for undervisningen, ikke er den viden, der rent faktisk produceres blandt de studerende. For dem er det væsentlige produktet, og derfor bliver det en techne viden, der kommer til at dominere deres besvarelse, og den teoretiske viden bliver undermineret.

Forhandling

Mit tredje udvalgte eksempel er en aktivitet fra undervisningen i forhandlingsteknik. Jeg har skrevet følgende om undervisningsaktiviteten:

"U præsenterer dagens øvelse "Dobbelt booking – en praktisk øvelse i forhandlingsteknik". Han skitserer kort øvelsens problemstilling og fortæller, hvordan de studerende skal repræsentere hver sin side af sagen."

(Bilag 3, s. 85)

Konteksten for opgaven er, at de studerede skal repræsentere helholdsvis et kursuscenter og en kursusafholder. Som øvelsesnavnet indikerer, er der sket en dobbeltbooking hos kursuscenteret. De studerendes opgave er at få sig forhandlet frem til en løsning, som alle parter kan være tilfredse med. De bliver delt ind i grupper og får udleveret materiale om henholdsvis kursuscenteret og kursusafholderen, alt efter hvilken side de repræsenterer. Materialet er udarbejdet af underviseren og indeholder alle de nødvendige informationer, som underviseren har vurderet, de har brug for at vide førend de kan gennemføre en forhandling med den modsatte part. Undervisningsaktiviteten får på den måde karakter af at være et rollespil.

Som jeg tolker det, er der flere vidensformer på spil i denne undervisningsaktivitet. For det første skal de studerende i fællesskab skabe en forståelse for den part de repræsenterer. De skal forstå den kontekst og den situation, som deres part er i, samt hvilke krav og kompromisser de kan gøre i forhandlingerne med den anden. Den viden, de studerende herved opnår, kan karakteriseres som episteme. Denne tolkning bygger endvidere på en forståelse af, at der i de studerendes overvejelser indgår bestemte teoretiske parametre, som de skal have redegjort for

og beskrevet, førend de kan starte forhandlingen med den modsatte part. Da aftalerne og kompromiserne bliver analyseret med henblik på forhandlingerne og derfor sandsynligvis også bliver afgørende for, hvordan de studerende agerer under forhandlingerne, vender denne del af opgaven sig også mod techne. Samtidig er de studerende uvidende omkring modpartens situation, hvorfor de kun kan gætte sig frem til, hvilke modargumenter deres forhandlingspartner sandsynligvis vil komme med. Den viden de studerende opnår i denne del af øvelsen, kan derfor også beskrives som techne, fordi det er de studerendes opgave at vurdere hvilken viden, der er relevant for dem at inddrage i den forstående forhandlingssituation. Opsummerende tolker jeg derfor, at forberedelsen til forhandlingen primært retter sig mod techne.

Da de studerende kommer til selve forhandlingssituationen, hvor de som skrevet tidligere igennem et rollespil skal repræsentere hver sin side, får vidensformen en lidt anden karakter. Formålet med rollespillet må først og fremmest være, at give de studerende mulighed for at øve sig i at forhandle. Det er med andre ord en måde at simulere praksis på. Derfor har denne del af øvelsen også karakter af, at være rettet mod techne. Det der dog adskiller denne øvelse fra de andre eksempler, er selve rollespilssituationen og uvidenheden om, hvad den anden part har af argumenter og intentioner. Som tidligere skrevet, har de studerende indledningsvis fået besked på at lande en aftale, som begge parter kan være tilfredse med. Førend dette kan ske, må de studerende i fællesskab finde en løsning på det opstillede problem. Det kræver i høj grad af de studerende, at de handler på den rigtige måde og af de rigtige grunde og samtidig kan vurdere, hvad der er en god forhandling for deres part. Af den grund bliver de forhandlede aftaler også alle sammen forskellige, og selve rollespilssituationen producerer fronesis viden. Opgaven i forhandling kan derfor opssummerende siges at have to hovedaktiviteter, en forberedelse som primært retter sig mod techne, men også potentielt kan indeholde episteme viden og selve forhandlingssituationen, som først og fremmest er rettet mod techne, men i høj grad også producere fronesis viden. Opgaven i forhandling indeholder altså potentielt elementer fra alle tre vidensformer, dog med fokus primært rettet mod techne og fronesis. Da episteme ikke umiddelbart kommer til udtryk igennem de studerendes rollespil, og jeg ikke har observeret deres forberedelse hertil, kan jeg kun gisne om, hvorvidt de har anvendt den teoretiske viden. Næste afsnit vil derfor komme med en mulig afklaring på dette.

Feedback

Som opfølgning og afslutning på forhandlingsøvelsen får de studerende udleveret et feedbackskema, som underviseren har udarbejdet til lejligheden (Bilag 7). Her skal de forholde sig til forskellige spørgsmål, der alle omhandler forhandlingssituationen. Evalueringsskemaet skal først besvares individuelt, herefter internt i gruppen og til sidst sammenlignes og diskuteres med forhandlingspartneren. Det første spørgsmål, de studerende skal svare på, lyder: *"Hvorledes blev forholdet til den anden part påvirket af den måde, hvorpå **de** opførte sig under forhandlingen?"* (Bilag 7, s. 1) De studerende skal besvare spørgsmålet ud fra en skala, hvor et betyder *'forholdet væsentlig forværret'* og fem betyder *'Forholdet væsentlig styrket'*. De studerende bliver altså bedt om at evaluere deres forhandlingspartners opførsel under forhandlingen og vurdere, hvordan denne havde indflydelse på situationen. Spørgsmålet bliver derfor i første omgang udelukkende en individuel vurderingssag, som kan karakteriseres som en fronesis viden. Kombinationen af at evalueringen går på forhandlingens modpart, og at de studerende efterfølgende skal sammenligne og diskutere deres vurdering med denne, understøtter en forståelse af, at de studerende kan have oplevet forhandlingssituationen på forskellige måder. Underviseren søger herved at give de studerende nogle bevidste erfaringer om forhandlingsteknik og få dem til at sætte ord på, hvordan opførsel kan have indflydelse på en forhandling. Jeg tolker endvidere på baggrund heraf, at det i høj grad handler om at få de studerende til at overveje, hvordan de selv skal agere i en forhandlingssituation, så de får erfaring med, hvordan man forhandler på den rigtige måde. Evalueringsspørgsmålet støtter derfor i høj grad op omkring fronesis.

Det andet eksempel jeg vil inddrage fra feedbackskemaet, er, hvordan, de studerende bliver spurgt direkte ind til et teoretisk begreb. Spørgsmålet lyder: *"Hvilke IVT'er kunne i anvende?"*¹ (Bilag 7, s. 1) For det første er dette spørgsmål en indikation om, at underviseren har en forventning til, at de studerende skulle have inddraget et teoretisk grundlag forud for forhandlingerne. Evalueringsspørgsmålet bekræfter derfor forrige analyses tolkning af, at forberedelsen indeholdte dele, der potentielt kunne være rettet mod episteme. Det der dog er interessant i forbindelse med dette evalueringsspørgsmål er, at flere studerende henvender sig til hinanden og til underviseren, da de skal besvare skemaet med spørgsmålet om, hvad IVT egentlig betyder. (Bilag 3, s. 87) Jeg tolker med afsæt i spørgsmålene omkring det teoretiske begrebs betyd-

¹IVT = Inexpensive Valuable Tradeables, (Hilligsøe & Hald, 2013: 152) Da betydningen af begrebet ikke er væsentligt for analysen, vil jeg ikke definere dets betydning yderligere.

ning, at disse analytiske overvejelser derfor ikke har været en del af deres forberedelse til forhandlingen. Det kan derfor tyde på, at den episteme viden der potentielt kunne være fundet sted, sandsynligvis ikke har fundet sted. Da de studerende i feedbackskemaet bliver bedt om at forholde sig til, hvorledes de har anvendt det teoretiske begreb, retter begrebet sig i denne sammenhæng ikke mod episteme, men mod techne. Det gør den, fordi det er anvendelsen, der er i fokus. Feedbackøvelsen producerer derfor viden, der kan kategoriseres som techne og fronesis.

Delkonklusion

Analysen af den praktiserede undervisning har vist, at særligt opgaverne i økonomi havde et rammesættende udgangspunkt mod en episteme viden. De studerende havde dog i højere grad fokus på produkter, resultater og handlingsperspektiver, hvorfor øvelserne i højere grad fik en karakter af techne. Det er derfor interessant, hvordan underviserens fokus og de studerendes fokus tilsyneladende er forskellige, og at det har indflydelse på, at den viden der bliver produceret, ikke nødvendigvis er den intenderede. Analysen viste endvidere, hvordan forhandlingsøvelsen producerer techne og fronesis viden, men også at den episteme viden, der her potentielt kunne være opstået, bliver undermineret eller helt udebliver på grund af de studerendes fokus på de praktiske vidensformer. Fælles for begge undervisningsgange er, at de tydeligt forsøger at efterligne praksis med opgaveøvelser, der simulere praksisopgaver. Opsummerende og som afslutning på analysens del 2 besvares problemformuleringens første undersøgelsesspørgsmål: *Hvordan praktiseres undervisningen af underviserne og studerende: Hvordan kan man beskrive de former for viden, der arbejdes med?* På baggrund af analysen vil jeg først og fremmest kategorisere de former for viden, der arbejdes med som techne. Til denne konklusion vil jeg tilføje, at både episteme og fronesis også er repræsenteret, men ikke i samme grad som techne. Det er dog bemærkelsesværdigt, hvordan den teoretiske viden (episteme) i flere tilfælde undermineres af den praktiske viden (techne).

Del 3 – De studerendes fortolkning

I analysens tredje del vil jeg analysere de studerendes udsagn fra interviewene, således jeg kan beskrive, hvordan de oplever at være studerende på akademiet. Da interviewene med de studerende ikke er lavet med fokus på de to observerede undervisningsgange, bærer deres udtalelser præg af, at være en mere overordnet gengivelse af deres oplevelser. Derfor vil denne analyse brede sig til en mere generel forståelse af, hvordan de studerende oplever at være studerende på EAAA. Jeg vil udvælge empiriske eksempler, der kan relateres til og nuancere analyseresultaterne fra de foregående analyser. Som supplement til mine interviewudsagn, vil jeg som det første inddrage et eksempel, som er hentet fra mine observationer. Jeg har valgt at tage dette eksempel med, fordi jeg mener, det også er et udtryk for, hvordan en studerendes oplever de vidensformer, der praktiseres. Samtidig bidrager eksemplet med en anden oplevelse end dem der kommer frem i interviewene, hvorfor jeg mener, at eksemplet kan bidrage til en mere nuanceret forståelse.

Sociale relationer

Eksemplet er fra undervisningen i forhandlingsteknik og udspiller sig, da underviseren i starten af undervisningen efterspørger de studerendes evaluering af den forrige lektion. Nedenstående uddrag er min beskrivelse af den studerendes udsagn, da underviseren spørger:

”U: ”Var det spændende? Fik i noget ud af det?” En studerende rækker hånden op, og U henvender sig til ham. Den studerende fortæller (...) at han tror hans workshops fungerer bedre, når han afholder den for erhvervsfolk, der ikke kender hinanden, fordi når de skal forhandle med hinanden indbyrdes på holdet, så vil de altid have en personlig relation, som vil spille ind. Han siger: ”Det er mærkeligt at forhandle med mennesker, man kender.””

(Bilag 3, s. 84)

Uddraget her kan naturligvis ikke refereres direkte tilbage til nogle af de ovenstående analyseeksempler fra del 2, fordi den studerendes evaluering er rettet mod en tidligere lektion. Jeg tolker dog ud fra den studerendes udsagn: *”Det er mærkeligt at forhandle med mennesker, man kender”*, at han refererer til en episode, hvor de har forhandlet med hinanden indbyrdes på holdet, og som derfor kan sammenlignes med den forhandlingssituation, jeg observerede. Jeg vil

derfor problematisere den analyserede forhandlingsøvelse med afsæt i den studerendes oplevelse af en tidligere forhandlingssituation. Den studerende nævner, hvordan han tror, at underviserens workshop, underforstået undervisningen, fungerer bedre med deltagere, der ikke kender hinanden. I dette udsagn ligger implicit en forståelse, som han senere udtrykker eksplicit, at *"det er mærkeligt, at forhandle med mennesker man kender"*. Med mærkeligt formoder jeg, at den studerende refererer tilbage til de personlige relationer han snakker om forinden, og altså problematisere disse i forhold til øvelsens formål. Jeg tolker, at den studerende oplever, hvordan hans relationer til sine medstuderende gør, at forhandlingssituationen ikke virker autentisk. Hermed ligger der altså en implicit forståelse hos den studerende om, hvordan en forhandlingssituation vil være i praksis og samtidig også en forventning til, at øvelsen ville kunne afspejle dette. Denne forventning opstår sandsynligvis, fordi øvelsen jo netop med sit sigte mod *fronesis* og *techne* netop søger at simulere praksis. Det der er interessant er, hvordan de sociale relationer der opstår i et klasserum tilsyneladende opleves som en udfordring i øvelsen, og hermed også kan gøre det problematisk for de studerende at opnå viden inden for de vidensformer, som opgaven er rettet imod. Det der analytisk viste sig som et udmærket forsøg på at praktisere de praksis-rettede vidensformer, bliver altså udfordret af de sociale relationer, der opstår i klasserummet.

Praksis?

Analysens del 2 viste i flere tilfælde, at undervisningen var rettet mod *techne* og hermed også et forsøg på at efterligne praksis. I den forbindelse er det interessant at se på, hvordan disse øvelser bliver oplevet af de studerende. Jeg spørger en studerende, hvordan en typisk undervisningsgang ser ud på akademiet. Han fortæller mig, at det typisk er sådan, at de først får nogle værktøjer, som bagefter bliver demonstreret, hvorefter de til sidst får et eksempel, som de selv får lov at arbejde med. Da jeg beder ham om at uddybe det med eksemplet, siger han følgende:

"Sådan et eller andet, hvor man lige bruger det, så man forstår det. Tit og ofte er det en virkelig historie, for eksempel hvor man ligesom kan få nogle rigtige ord på det, så det ikke bare er et eller andet begreb, der er i bogen. Får man af vide, okay, det her, det gør de ude i praksis. Så får vi selv lov til at prøve og med sådan en fiktiv case og så finde ud af, hvor meget et forkert tal, hvor meget det kan ændre på hele resultatet for eksempel."

Det første jeg vil fremhæve fra citatet her, er hvordan den studerende starter med at sige, at de får lov til at bruge *det*. Det den studerende her refererer til, formoder jeg, er de værktøjer, som han kort forinden har fortalt mig, at de bliver præsenteret for i undervisningen. I samme sætning tilføjer han, "*så man forstår det*". Med denne ytring antyder den studerende, at han først forstår værktøjerne, når han får lov at anvende dem. Denne tolkning kan derfor tyde på, at den studerende mener, han lærer bedst, når han i undervisningen aktivt får lov til at anvende de værktøjer, der forventes han lærer. Sagt med andre ord lærer denne studerende bedst, når undervisningen har et techne sigte. Denne tolkning understøttes af citatets næste sætning, hvor den studerende fortæller, hvordan de igennem en *virkelig historie* kan få "*nogle rigtige ord på det*". I og med han bruger ordet "rigtig", tolker jeg, at han modsat må mene, at de teoretiske begreber eller værktøjer, der ikke kan kobles til en *virkelig historie*, for ham ikke opfattes som "rigtige" og derfor heller ikke har samme værdi. Med *virkelig historie* formoder jeg desuden, at den studerende henviser til eksempler fra praksis. Den studerende anser hermed den viden de får, som kan knyttes til eksempler fra praksis, som mere værdifulde end dem, der ikke kan. Det betyder endvidere, at techne viden hermed bliver vægtet højere end episteme. Opsummerende kan jeg konkludere ud fra dette eksempel, at den studerende foretrækker undervisning, der inddrager og simulere praksis og giver ham mulighed for selv at anvende og afprøve de værktøjer, der forventes af ham. Analysen af citatet insinuerer derfor at den studerende foretrækker undervisning, der er rettet mod techne.

Selvom den studerende i dette eksempel foretrækker undervisning rettet mod techne, er der også eksempler i empirien, der problematisere akademiets praksis performance. Dem vil jeg analysere i næste afsnit.

Resultater og karakterer

Begge interviewpersoner fremhæver i interviewene, hvordan de oplever, at der er stor forskel på motivationen for at løse opgaver på akademiet og uden for akademiet. En studerende svarer, da jeg beder ham uddybe, hvorfor han bedre kan lide at arbejde frem for at studere: "*Hvis der ikke er en modtager af det, så føler jeg lidt, jeg spilder min tid. Jeg vil gerne kunne se et resultat af det arbejde, man har lavet, og det føler jeg nogen gange, der mangler her.*" (Bilag 5, s. 98) Her fortæller den studerende, hvordan han oplever, at undervisningsopgaverne kan føles som spild

af tid, fordi der ikke er en reel modtager. Det er interessant i forhold til, at dette tilsyneladende også er et element der spiller ind i forhold til undervisningens praksis performance. Med det mener jeg, at den viden akademiet herigennem forsøger at producere, både techne og fronesis, problematiseres, fordi den helt centrale del af praksis med at denne har en reel aftager af resultaterne ikke er tilstede i undervisningsøvelserne. Samtidig bliver den studerendes ytring omkring vigtigheden i at kunne se et resultat en bekræftelse på tolkningen af et stort fokus på resultater fra de studerendes side.

Samme studerende uddyber svaret senere i interviewet, da jeg spørger ind til hans forventninger til den praktik, der er indlagt i uddannelsen: *"Når det er hands on på rigtige ting, og det ikke bare er cases fra en eller anden opgave, at du også bliver mere motiveret til at gøre det godt, fordi man kan se resultatet i andet end bare en karakter."* (Bilag 5, s. 95) Der er flere ting i dette citat, som jeg vil fremhæve. For det første siger den studerende, *"hands on på rigtige ting"* om praktikken. Her bruger han igen det her ord *"rigtigt"*, hvilket indikerer, at han oplever, at det der sker i undervisningen ikke er *"rigtige"* ting. Denne udtalelse set i sammenhæng med ovenstående analyse, hvor samme studerende beskrev, hvordan et begreb er mere rigtigt, når det kan anvendes, end når det står i en bog, gør, at jeg tolker, at den studerende har en forståelse af, at jo mere nyttig den viden han får er, og jo tættere den kommer på praksis, jo mere *"rigtig"* er den. Dette er dog samtidig også en negligering af undervisningens forsøg på at simulere praksis, fordi den studerende altså ikke oplever undervisningsøvelserne som *"rigtige ting"*. En sidste bemærkning jeg vil knytte til ovenstående citat, er den studerendes oplevelse af, at blive mere motiveret af at se resultater frem for karakterer. Selvom en karakter på sin vis også kan forstås som et resultat, må den studerende alligevel have en forskellig opfattelse af resultater og karakterer. Det interessante i denne sammenhæng er, at en karakter er en vurdering af den studerendes arbejde, og derfor er møntet på den studerende selv. Et resultat derimod er i højere grad møntet på et produkt eller en handling. Den studerende oplever altså, hvordan et fokus på ham selv ikke umiddelbart kan motivere ham, men at et fokus på et produkt kan. Det er altså også i dette eksempel i højere grad viden, der kan anvendes og de handlinger og resultater de kan skabe, som den studerende retter sig imod. Det er med andre ord techne viden, den studerende efterspørger. Og selvom analysens del to viste, at undervisningen producerer techne viden, er det tilsyneladende ikke helt det, som den studerende oplever. Noget lignende svarer den anden studerende, da vi snakker om, hvordan hans arbejde har givet ham noget, som han oplever, at akademiet ikke kan. Da jeg spørger ham, hvori forskellen ligger, svarer han:

”Så får man stillet et budget, et mål eller en eller anden målsætning, som måske er ret uopnåelig, så hvis det er, at ens afdeling for eksempel er den første der opnår det, så får man et kick, det er helt vildt fedt og det giver bare en mere motivation en mere drive til at fortsætte og bygge videre på, og hvor her, det er sgu ikke fordi jeg vil lyde kapitalistisk, men nogen gange, så er det jo bare sådan lidt med en karakter der ryger på et bilag (...) nogen gange kan det være svært, at have den der store gulerod der.”

(Bilag 6, s. 104-105)

Dette citat viser, hvordan denne studerende også skelner imellem resultater og karakterer, og hvordan han ligeledes foretrækker resultaterne frem for karaktererne. Der er dog nogle ord i dette citat der indikerer, at denne studerende i højere grad har et økonomisk incitament for at fremhæve resultater. Det tolker jeg ud fra hans brug af ordene *kapitalistisk* og *gulerod*. Fremhævelsen af, hvordan han ikke vil lyde kapitalistisk, siger lidt sig selv, at han ikke vil fremstå, som en, der kun tænker på penge. Ordet *gulerod* refererer som oftest til, at man får noget for det stykke arbejde, som man har udført. Da han siger, hvordan karakter ikke er en gulerod for ham, må han nødvendigvis henvise til en anden gevinst, som kunne være af økonomisk karakter. Selvom de to studerendes beskrivelser af resultater er forskellige, er det stadig interessant, hvordan de begge fremhæver resultaterne som mere motiverende end de karakterer, de kan få for opgaver i undervisningen. Det arbejde de laver, bliver altså ifølge dem først noget værd i det øjeblik, det bliver brugt til noget. Når deres arbejde kan resultere i handlinger og resultater.

Opsummerende vil jeg derfor sige, at den praksis man forsøger at efterligne, bliver problematiseret i denne analyse på grund af dens manglende resultatorientering. Selvom analysen af den praktiserede undervisning viste, at den i høj grad er rettet mod techne, så fejler denne performance fordi udfaldet på opgaven ikke er handlingsorienterede resultater men en karakter. Det tyder altså på, at handlingsperspektivet og resultatorienteringen er de studerendes primære fokus og drivkraft. En anden væsentlig pointe er, hvordan en studerende tilsyneladende finder den viden de får mere ”rigtigt” jo nærmere praksis den kommer. Det er derfor med afsæt i denne pointe at jeg i det næste afsnit vil analysere, hvem de studerende oplever som største autoritet i forhold til at bestemme indholdet i undervisningen.

Hvem sætter dagsordenen?

En af de studerende fortæller mig, hvordan han oplever, at akademiet giver ham mulighed for at anvende kreative og nye måder at løse opgaver på. I den forbindelse siger han endvidere, at underviserne ofte sætter pris på, at man som studerende forsøger sig med at gøre tingene på andre måder, og grunden hertil forklarer han med: *"det tror jeg også, er lige så meget fordi, at det er noget, de har fået af vide ude fra erhvervslivet"* (Bilag 6, s. 102) Det den studerende oplever her, er altså at han får anerkendelse af underviseren for at tænke kreativ og nyskabende, men grunden til at underviseren giver ham den anerkendelse, er fordi, det er egenskaber, som erhvervslivet efterspørger. Den studerende sætter på den måde underviseren i en rolle, hvor dennes opgave er at undervise i det, som erhvervslivet efterspørger. Den studerende har altså en forventning til, at erhvervslivet har en dominerende stemme i undervisningskonteksten, idet han fortæller, at anerkendelsen primært er der på grund af erhvervslivet og ikke på grund af akademiets agenda.

I interviewet med den anden studerende snakker vi om studieordningens læringsmål. Vi kommer ind på emnet, fordi den studerende fortæller om, hvordan det er hans oplevelse, at læringsmålene er noget underviseren introducerer fordi, det er blevet bestemt politisk. Den studerende fortæller mig endvidere, hvordan han ikke forholder sig til disse, fordi det ikke giver mening for ham, og fordi *"det er ikke det, de er ude efter derude, det er jeg sikker på."* (Bilag 5, s. 96) Han præcisere herefter, at *"derude"* er ude i *"virkeligheden"*. Jeg tolker, at den studerende med virkeligheden mener livet uden for skolens rammer, og herved også refererer til erhvervslivet. Det jeg vil vise med citatet her er, hvordan denne ligeledes understøtter tolkningen af, at de studerendes opfattelser af hvad erhvervslivet vil have, er med til at sætte dagsordenen for deres oplevelser. Dette eksempel viser netop, hvordan denne studerende begrundet hans manglende interesse i læringsmålene med, at det alligevel ikke er noget, der betyder noget for erhvervslivet. Hvis det ikke er noget, der giver mening i praksis, er det altså heller ikke noget, der giver mening for den studerende. Viden der ikke kan anvendes, bliver derfor negligeret i denne sammenhæng, og praksis bliver anset som vigtigere end skolen. En væsentlig pointe her er dog, at begge eksempler bygger på de studerendes *forestillinger* om, hvad de tror erhvervslivet efterspørger. Samme studerende fortæller mig senere i interviewet, hvordan han ville foretrække at få læringsmål fra erhvervslivet. Da jeg uddybende spørger den studerende hvorfor, svarer han:

"Man tror lidt mere på på det, fordi et eller andet sted er uddannelsessystemet og erhvervslivet to vidt forskellige ting, så et eller andet sted vil jeg gerne vide det fra dem også, i stedet for jeg bare får af vide af nogen, der har lavet reformen, at denne er lavet direkte til erhvervslivet."

(Bilag 5, s. 96)

Her udtaler den studerende eksplicit, hvordan han oplever, at uddannelse og erhvervsliv er to vidt forskellige ting. Samtidig fortæller den studerende, hvordan han ville foretrække at udskifte studieordningens læringsmål med en konkret efterspørgsel direkte fra erhvervslivet. Jeg tolker derfor, at der heri ligger en mistro til institutionen om at de mål, som de opsætter, ikke nødvendigvis er enstemmigt med dem, som erhvervslivet efterspørger. Den studerende understreger derfor yderligere med dette citat, at erhvervslivets efterspørgsel er den, han vil foretrække at rette sin læring imod. Her ligger derfor en implicit forståelse af, at det betyder noget for den studerende, at det han lærer på akademiet har en nytteværdi i praksis. Afslutningsvis vil jeg kort nævne, hvordan den studerende til trods for ovenstående analyse, også i interviewet siger: *"Jeg ved ikke hvad erhvervslivet forventer af os, så så længe de (red. erhvervsakademiet) har styr på det, så stoler jeg også på det"* (Bilag 5, s. 94). Så selvom den studerende her eksplicit siger, at han stoler på, at akademiet ved, hvad der forventes, at han kan, når han er færdig, så peger andre udtalelser altså på det modsatte.

Som opsummering på dette afsnit vil jeg fremhæve, hvordan akademiet tilsyneladende kun i ringe grad har en autoritet over for de studerende. Med ringe autoritet mener jeg, at de studerende ikke har tillid til, at det de lærer i undervisningen, nødvendigvis er det, som erhvervslivet vil have. Og det erhvervslivet vil have, er altså ifølge de studerende det, de vil lære. Hvis de oplever indhold, som de ikke kan se anvendeligt i praksis, giver de ikke dette indhold opmærksomhed. Med andre ord er det de studerendes oplevelse, at det i høj grad er erhvervslivet, der sætter dagsordenen for deres uddannelse. De tager uddannelsen med målet om, at de herefter kan bidrage til erhvervslivet. De studerende må derfor nødvendigvis forvente, at undervisningen er rettet mod praksis. Det vil sige at den viden, de forventer og efterspørger er techne og fronesis. Hvorfor de studerende er så målrettet mod erhvervslivet, vil jeg vende tilbage til i diskussionen.

Værktøjer

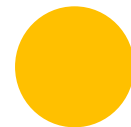
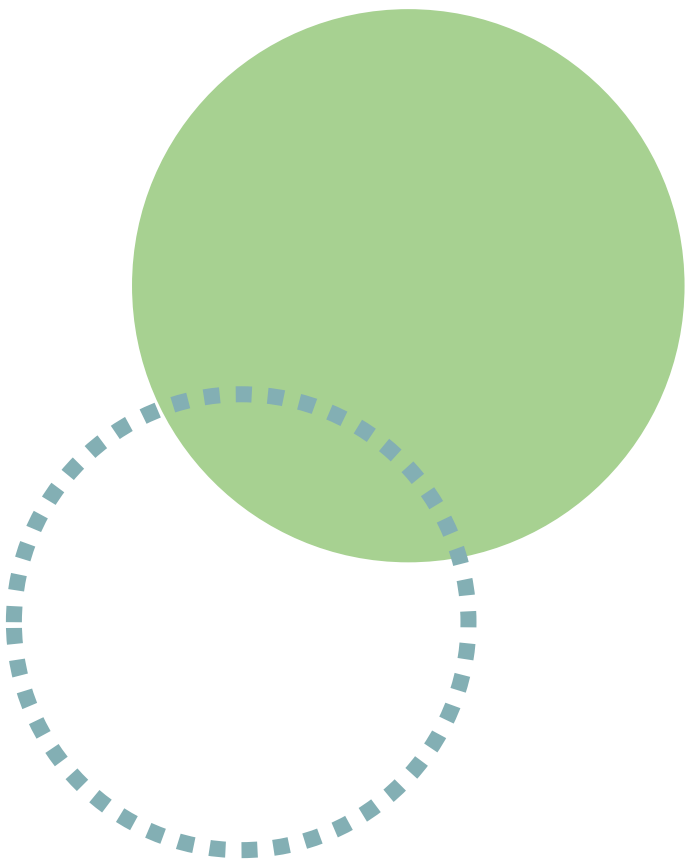
Analysens sidste afsnit vil være en analyse af de studerendes brug af ordet *værktøj*, og hvordan denne kan være med til at forme den forståelse af viden, der produceres i undervisningen. Det første eksempel har jeg tidligere nævnt i analysen *Praksis?* Her snakker jeg med en studerende om, hvordan en typisk undervisningsgang på akademiet forløber. Han svarer: *"Det er det her med, at du får nogle værktøjer, så får vi demonstreret dem, og så får vi ligesom lov til at bruge dem."* (Bilag 5, s. 89) I interviewet med den anden studerende anvender han ligeledes ordet værktøjer. Det gør han i forbindelse med, at jeg spørger ham om, hvad han forventer af få med fra hans tid på akademiet. Han siger: *"Jeg kan alt det, som de har lovet mig, og eller i hvert fald har en indsigt i det som minimum, og også bare, at jeg får så mange værktøjer som overhovedet muligt til at løse fremtidige problemer som en eller anden verdensmand"* (Bilag 6, s. 105) Jeg finder de studerendes brug af ordet værktøjer interessant, fordi det siger noget om, hvad de forventer af den viden, der produceres. Når de bruger referencen værktøj, insinuere det, at de ser på viden som et redskab. For eksempel som en skrutrækker man kan tage ned fra hylden og skrue på nogle skruer med. Det gør således deres vidensforståelse til noget håndgribeligt og teknisk. Denne forståelse peger som flere af de øvrige analyser på, at de studerende har fokus på techne og viden, der kan anvendes. Jeg har taget eksemplet med værktøjet med, fordi jeg syntes, det definerer de studerendes forståelse af viden på en beskrivende måde. Det er dog ikke kun de studerende, der anvender ordet værktøj om den viden, de skal lære. Underviserne fra begge de undervisningsgange, jeg har observeret bruger også begrebet værktøj. Blandt andet siger underviseren i forhandlingsteknik *"i går fik i nogle værktøjer, og det er dem der skal i spil i dag"*. (Bilag 3, s. 83) Imens underviseren i økonomi formulere sig med: *"I har nogle værktøjer nu, som I kan bruge"*. (Bilag 2, s. 81) Der hersker derfor tilsyneladende en fælles forståelse imellem undervisere og studerende, at den viden, der produceres, kan forstås og anvendes som et værktøj.

Delkonklusion

Opsummerende på analysens tredje og sidste del kan jeg konkludere, at de studerende oplever, at deres forestillinger om erhvervslivet er afgørende for, hvilke dele af undervisningen, de finder væsentlige at give deres opmærksomhed. Jo mere anvendelig den viden de får er, og jo tættere den kan relateres til praksis, jo højere værdi tillægger de studerende denne viden. Dette antyder desuden, at de studerende tager en uddannelse, fordi det skal gøre dem i stand til at

udfylde de efterspørgsler, erhvervslivet har, og erhvervslivet bliver derfor selve formålet med uddannelsen. De studerende efterspørger og forventer derfor i høj grad praksisviden, og nøglen til forståelsen er i anvendelsen. Samtidig viser analysen også, hvordan undervisningens forsøg på at simulere praksis, problematiseres af de studerendes oplevelser af disse øvelser. Det drejer sig om deres indbyrdes sociale relationer, opgaveresultaternes manglende handlingssigte, og at de ikke har nogen reel modtager. De studerendes fokus på resultater slører desuden interessen for dem selv, idet karakteren ikke tillægges den samme betydning. Analysen peger derfor på, at den forståelse af viden, der hersker hos de studerende i høj grad læner sig op af techne. Ovenstående er ligeledes et svar på problemformuleringens andet undersøgelsesspørgsmål: *Hvordan oplever de studerende det er, at være studerende i denne kontekst?*

DISKUSSION



KAPITEL 4

Førend jeg kan besvare specialets problemformulering, vil jeg i dette kapitel diskutere og reflektere over analysens resultater både i forhold til problemstillingen, men også i forhold til nye spørgsmål og undringer, som analyseresultaterne har affødt. Diskussionen vil være struktureret således, at jeg først vil diskutere, hvilken uddannelsesforståelse akademiet læner sig op af. Herefter vil jeg dykke nærmere ned i undervisningen og diskutere hvilken viden, der egentlig produceres og i den forbindelse overveje problematikkerne omkring undervisningens praksis performance. Dernæst vil jeg vende et blik mod de studerendes fokus på viden, der kan anvendes og reflektere over, hvorfra dette fokus stammer. Afslutningsvis vil jeg give mit bud på, hvordan mine resultater kan bidrage til den indledende diskussion om, hvorvidt skolen skal sigte efter dannelse eller kompetence som mål, og herefter kort reflektere over operationaliseringen af det teoretiske begrebsapparat.

Akademiets uddannelsesforståelse

Som jeg konkluderede i analysens første del, læner den beskrevne uddannelsesforståelse på mesoniveauet sig op ad kompetenceorienteringen. Dette er dog ikke overraskende, hvis man tager de seneste års udvikling inden for uddannelsesverdenen, som kort beskrevet i indledningen, i betragtning. Men er det så også den uddannelsesforståelse, der praktiseres i undervisningen på EAAA? Det korte svar er: Ja, det er det. Analysen viste netop, hvordan både undervisningen og især de studerende producerede viden, der var rettet mod techne. Med andre ord var der altså hos både undervisere og studerende et stort fokus på viden, der kunne anvendes. Som resultat heraf kan forståelsen af uddannelsen siges at være centreret omkring udbyttet. Det handler om, at give de studerende værktøjer, som de kan anvende i praksis. Men selvom der tilsyneladende er stærke referencer til kompetenceorienteringen, kan jeg alligevel ikke lade være med at tænke på, om der ikke også produceres viden på EAAA, som ikke nødvendigvis kan anvendes i praksis? Jeg vil vende tilbage til dette spørgsmål senere i kapitlet under afsnittet *Dannelse eller kompetence?*

Hvad er det for en viden der produceres?

Som ovenstående afsnit afslører, så er der i særlig høj grad et fokus på anvendelig viden. Analysen af undervisningen viste dog flere nuancer af viden end blot den, der er rettet mod techne, hvorfor jeg til en start vil rette min opmærksomhed mod disse. Resultaterne fra analysen viste,

at underviserne tilrettelægger undervisningsøvelserne, så de kombinerer de forskellige vidensformer. I økonomi var det særligt kombinationen mellem den teoretiske viden og techne, der trådte frem i analysen. Det er dog i den forbindelse interessant, at analysen samtidig viste, at den viden, der rent faktisk blev produceret, i højere grad var en techne viden. Jeg ser en potentiel konflikt i, at den generelle teoretiske viden kan blive kamufleret igennem praksisnært casearbejde og praksis simulationer. Den teoretiske viden kan på den måde blive hængt op på forskellige cases og praksiseksemples og give de studerende viden, der både kan være forskellig fra hinanden og tilfældig, fordi produktet eller resultatet bliver en afgørende faktor. Omvendt er det også en mulighed, at den teoretiske viden måske har stadfæstet sig hos de studerende, men at undervisningens tilrettelæggelse med plenum fremlæggelser i højere grad får de studerende til at fremhæve den anvendelige og praksisnære viden. Jeg undrer mig altså over, hvad det egentlig er, der sker med den viden, der produceres når udgangspunktet er ét, og outputtet er et andet? Uanset svaret på dette spørgsmål er det værd at bemærke, hvordan den intenderede viden havde afsæt i den teoretiske viden. Dette indikerer, at akademiets altså også ønsker at producere denne form for viden. Spørgsmålet er bare om fokuset på anvendelig viden underminere og fjerner de studeredens interesse for denne? Og om det samtidig også slører underviserens bevidsthed om den intenderede vidensproduktion? Men selvom undervisning altså indeholder flere vidensdimensioner, så peger de studerendes forståelse af viden meget kraftig i én retning - nemlig mod viden, der kan anvendes. De forstår viden som værktøjer, og jo nærmere praksis denne viden kommer, jo mere værdi tilskriver de den, og jo mere opmærksomhed retter de imod den. Derfor tyder det altså på, at de studerendes forståelse af viden er, at viden er noget der kan omsættes til handling, og viden er et værktøj, der kan anvende i deres møde med praksis. Denne vidensforståelse hos de studerende kan derfor også præge undervisningsopgaverne og underminere den teoretiske intention, fordi den simpelthen ikke interesserer dem. Jeg bliver dog i den forbindelse nysgerrig efter at vide, hvorfor de studerendes opmærksomhed i så høj en grad er rettet mod viden, der kan anvendes? For af hvilke grunde favoriserer de denne viden? En diskussion af disse spørgsmål vil jeg vende tilbage til senere i diskussionen under afsnittet *Fokus på viden, der kan anvendes – hvor kommer den fra?*

Praksis paradokset

Der er ingen tvivl om, at undervisningen er centreret omkring opgaver og øvelser, hvis formål er at simulere praksis og herved give de studerende mulighed for at øve sig i, at anvende den

viden, det forventes, de lærer. Analysen af undervisningen viste endvidere, at underviserne på bedste vis forsøger at skabe rammerne for den her praksis performance ved at indrette øvelserne efter, at de studerende skal opnå viden inden for techne. På trods heraf er der alligevel eksempler fra empirien, som indikerer, at de studerende ikke oplever øvelserne, som det er tænkt fra undervisernes side. For eksempel påvirker de sociale relationer øvelserne, så de ikke virker realistiske, imens en anden studerende påpeger det åbenlyse – nemlig at øvelsesopgaver jo netop ikke er ”rigtige” praksisopgaver. Paradokset opstår således i, hvordan praksis (simulationen) bliver udfordret af praksis (undervisningssituationen). I den forbindelse er det dog interessant at spørge, hvilken indvirkning det så har på den viden, der bliver produceret, at undervisningssituationens praksis udfordrer den planlagte praksisperformance? Set i lyset af hvor stort et fokus de studerende retter mod viden, der kan anvendes i praksis, kan udfaldet af øvelserne sandsynligvis ende uheldigt. For hvis de studerende ikke oplever at det ligner praksis, kan øvelserne miste deres praksisnærhed. Uden praksisnærhed mister viden også sin anvendelighedsdimension, og de studerende vil være tilbøjelige til at se denne læring som mindre vigtig, og det kan derfor resultere i, at de ikke giver øvelsen den opmærksomhed, der kræves, førend den intenderede læring kan finde sted. Omvendt nævner en studerende også, hvordan det først er når han får lov til at arbejde aktivt med værktøjerne og sætte dem i relation til praksis, at han forstår dem. Så på den ene side er det studerende, som ønsker at øve sig i at anvende viden i tæt kontakt med praksis og på den anden side er det problematisk, fordi undervisningen jo er en undervisningssituation og derfor ikke *er* praksis. Det efterlader derfor akademiet i endnu et paradoks – for er det overhovedet muligt at tilrettelægge undervisning, der kan indfri det de studerende efterspørger?

De studerendes forventninger

Som det allerede har været nævnt i de ovenstående afsnit, så har de studerende et bemærkelsesværdigt højt fokus på anvendt viden, hvorfor jeg anser denne analytiske pointe som et af analysens vigtigste fund. Dette har en række effekter for flere parametre i undervisningen. For det første vil jeg kort gentage, hvordan det først og fremmest har betydning for, at de studerende kun anser viden, som kan anvendes i praksis som væsentlig. Dernæst vil jeg nævne, hvordan det også influere at de studerende ikke finder motivation i en karakter men i resultater. I forlængelse heraf bliver jeg nysgerrig efter, om det betyder, at de studerende ikke har interesse for deres egen udvikling og læring? En karakter er jo netop en vurdering af det arbejde, den

studerende har lavet, og er derfor også en indikation til den studerende om hvad denne har lært eller ikke har lært. Karakteren handler derfor i højere grad om læring, hvor et resultat måske nærmere handler om profit. Fokusset på anvendelig viden har sandsynligvis også medvirket til, at de studerendes formål med at tage en uddannelse er fordi, de skal bidrage til erhvervslivet. Med dette fokus følger dog også en forventning til akademiet om, at de så kan levere dem en adgangsbillet hertil og udstyre dem med præcist de værktøjer og den viden, som erhvervslivet efterspørger. I forlængelse af dette vil jeg knytte en kort kommentar til, hvordan de studerendes egne forestillinger om praksis fremstår i analysen. Den viste nemlig, hvordan de studerende har konkrete forestillinger om, hvad det er erhvervslivet vil have og tilsyneladende har større tiltro til deres egne forestillinger end til den læring, akademiet har tilrettelagt for dem. Det er dog ikke tydeligt, hvori denne mistillid opstår. Så hvad er det der gør, at de studerende alligevel vægter deres egne forestillinger højere?

Fokus på viden der kan anvendes – hvor kommer den fra?

Da jeg ikke har snakket med de studerende om grundene til deres fokus på anvendelig viden, kan jeg kun gisne om baggrunden herfor. Jeg har hentet inspiration til et gæt i Lundgrens læreplansteori. Teorien beskriver de studerende som en aktiv aktør i læreplanens praktisering på mikroniveauet. Derfor er det også sandsynligt, at de magtkampe og debatter om uddannelsernes formål, som udspiller sig på makro- og mesoniveauet påvirker de studerendes forventninger til deres uddannelse. På makroniveauet vil jeg først og fremmest fremhæve den indledningsvise debat om, hvad formålet med uddannelse egentlig er. Dernæst vil jeg også nævne, hvordan debatten om uddannelsernes manglende praksisnærhed, som jævnligt diskuteres blandt politikere og andre interessenter, også kan være medvirkende til, at de studerendes opmærksomhed er særlig rettet mod erhvervslivet. (Se for eksempel Uddanneles -og forskningsminister Ulla Tørnæs tale til uddannelsesmødet (ufm.dk, 2016)) eller tidligere minister Esben Lunde Larsens tale fra erhvervsakademiernes årssdag (ufm.dk, 2015)) På mesoniveauet viste analysen af de politiske formålsbeskrivelser, at kravet til akademiet er at uddanne studerende, der kan varetage praksisnære erhvervsfunktioner. På den måde kan det syne, at erhvervsakademiet faktisk har en særlig forpligtelse i forhold til at uddanne studerende, der kan udfylde de efterspørgsler erhvervslivet måtte have. Erhvervsakademiet står dog ikke alene med denne forpligtelse, da professionshøjskolerne er underlagt samme lovkrav. Universiteterne adskiller sig,

fordi de ikke er underlagt samme krav om praksisnærhed, men disse bliver også jævnligt kritiseret for at uddanne studerende til arbejdsløshed. (Se for eksempel erhvervs- og vækstminister Troels Lunds Poulsens udtalelser til Berlingske (Skovhus, 2016)) Så i kampen om at positionere sig attraktivt og tiltrække studerende kan akademiet have taget fordel i kritikken af universiteterne og herved positioneret sig på deres svagheder. For EAAA markedsfører og positionerer sig selv som praksisnære og sælger deres uddannelser på, at de kombinerer teori og praksis. (Se for eksempel eaaa.dk¹, youtube.com eller google.dk¹) Derfor kan de studerende allerede i deres valg af erhvervsakademiet som uddannelsesinstitution have en forventning til, hvad det er for en viden, der produceres her. Til spørgsmålet om hvorvidt erhvervsakademierne har en særlig forpligtelse i forhold til at udstede praksisnære uddannelser, kan et svar derfor lyde, at det delvist er et, der er pålagt dem fra politisk side, men at det i ligeså høj grad også er en forpligtelse, de selv påtager sig. Derudover så jeg også i undervisningen, hvordan underviserne brugte ordet værktøj om teorien og introducerede flere af opgaverne med referencer til praksis. For eksempel ved at sige *"I skal lave de her budgetter i praksis"* (Bilag 2, s. 80) eller *"Den her case er lavet ud fra en virkelig sag"* (Bilag 3, s. 86). Derfor er det ikke usandsynligt, at akademiet selv er med til at styrke de studerendes forventning til, at den viden de får her, er viden der kan anvendes i praksis. Men om det præcis er samfundsdebatten, politikerne, akademiet, underviserne, de studerende selv eller måske en kombination, er svær at sige.

Dannelse eller kompetence?

Med afsæt i ovenstående afsnit og analysens resultater hvad er det så, disse kan bidrage med i diskussionen om, hvorvidt uddannelserne skal sigte efter dannelse eller kompetence som mål? Det vil jeg forsøge at give et bud på her. Som skrevet læner akademiets uddannelsesforståelse sig op af kompetencebegrebet. Nærmere bestemt kan det nok bedst beskrives, som det kompetencebegreb, der sættes i relation til den indledningsvise beskrevne erhvervsrettethedsdagsorden, hvor kompetencebegrebet netop bliver anvendt til at beskrive, hvad den studerende skal bidrage til på arbejdsmarkedet. Hermed adskiller begrebet sig fra Saugstads definition. Hun beskrev, hvordan en kompetence i lige så høj grad handler om at vurdere, hvilken viden der skal anvendes hvornår. Denne dimension er dog tilsyneladende ikke en, som kompetencebegrebet på akademiet indeholder. Det får mig derfor til at overveje hvad det præcis er for en

¹ Fulde links kan findes i litteraturlisten.

kompetenceforståelse de studerende har. De får altså evnen til at transformere viden fra teori til praksis, men ikke evnen til at vurdere hvilken viden, der skal anvendes i den givne kontekst. Det skaber en forståelse hos de studerende om, at al viden kan anvendes, og at den kan anvendes på én bestemt måde, nemlig den måde de har øvet sig i at anvende den på i undervisningen. Kan dette mon være resultatet af kombinationen imellem den teoretiske og den praktiske viden? Jeg mener, når akademiet anvender øvelser, der har til opgave at simulere praksis, og tilmed gør det med afsæt i episteme, så kan det give de studerende en fejlagtig opfattelse af, at den måde de løser opgaverne på, er den måde det altid skal gøres. Det giver måske de studerende erfaringer med at handle og anvende viden – men det giver dem i mindre grad erfaring med selv at vurdere, hvilken viden der skal anvendes hvornår. Kombinationen af de to vidensformer kan derfor føre til, at den essentielle forskel imellem dem udviskes og at der derfor opstår en ”ny” vidensform, hvor den tekniske viden bliver forstået som en generel viden. Men er det ikke usandsynligt, at praksis er identisk med den praksis, der simuleres i undervisningen? Den kompetenceorientering der hersker på akademiet, er altså en, hvor en kompetence, er de egenskaber som man tilegner sig i gennem sit studie og herefter kan tilbyde erhvervslivet. Kompetencebegrebet bygger altså i høj grad på en forståelse af, evnen til at omsætte viden til praksis. Et oplagt spørgsmål som følge af kompetenceorienteringen skal derfor lyde: Sker der så slet ikke en dannelse på Erhvervsakademi Aarhus? Det korte svar er jo, det gør der. I afsnittet *Refleksion over operationaliseringen af Aristoteles’ vidensformer* vil jeg diskutere om min operationalisering af teorien har styrket argumentationen for en kompetenceorientering. Inden jeg kommer så langt, vil jeg dog inddrage eksempler fra interviewene, som undersøgelsens begrebsapparat ikke har kunnet favne, men som kan indikere, at der er glimt af dannelseselementer. En studerende fortæller mig for eksempel, da vi snakker om, konsekvenserne ved en tværfaglighed eksamen: *”Altså hvis man har sådan et okay overblik over det hele, så ved man stadig ikke hvor ens svagheder og hvor ens styrker ligger.”* (Bilag 5: 92) Den studerende viser i dette citat en interesse for hans egen udvikling og læring, idet han efterspørger viden om sine egne svage og stærke sider. I interviewet med en anden studerende kommer vi til at snakke om, dens studerendes lyst til, at være innovativ og tænke nyt. Han fortæller mig: *”Hvis man bare holder sig inden for de samme rammer hver gang, så hvordan skulle jeg så nogen gange rykke mig?”* (Bilag 6: 102) Også denne studerende viser altså her en interesse for sin egen personlige udvikling. Så selvom jeg stadig mener, at den dominerende uddannelsesforståelse er kompetencetænkningen, findes der altså også glimt af dannelsen.

Det mest overraskende i forbindelse med kompetenceorienteringen på akademiet er i hvor høj grad, det er en forståelse, de studerende er med til producere, samt de effekter kompetenceorienteringen efterlader sig. Mit vigtigste bidrag til diskussionen er derfor, at i stedet for at diskutere, om hvorvidt uddannelserne skal det ene eller det andet, er det måske værd at diskutere, hvordan institutionerne udnytter de potentialer, der nu en gang er, i den måde uddannelserne har formet sig på? Hvorfor er de studerende tilsyneladende så fokuseret på viden, der kan anvendes? Og hvilke positive og negative konsekvenser, har det for den læring, der skal finde sted? Hvordan kan akademiet bedst udnytte, at de faktisk har enormt målrettede studerende? Og omvendt, hvordan kan de sikre sig, at de studerende ikke mister fokus på deres egen udvikling og læring i deres målrettede vej mod erhvervslivet?

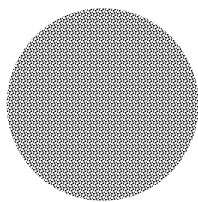
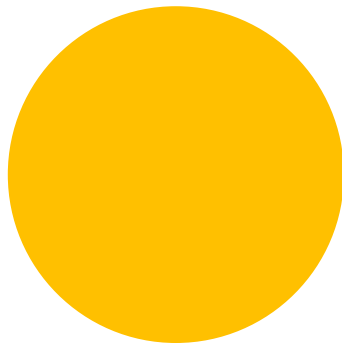
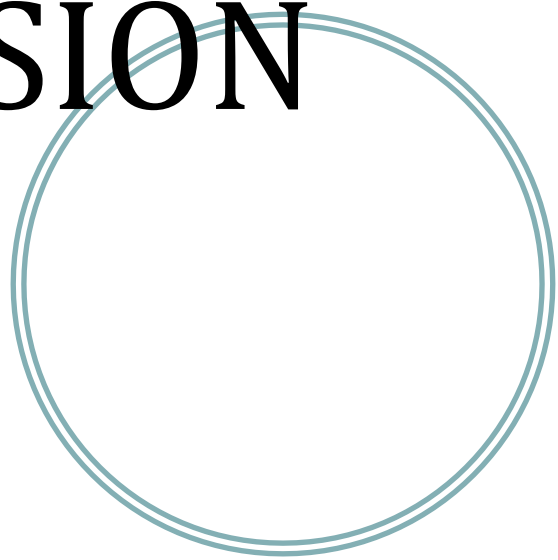
Gør dette sig kun gældende for MFØ?

Da min undersøgelse som metodisk beskrevet har været afgrænset til markedsføringsøkonomuddannelsen, er det nærliggende at spørge, om resultaterne mon også gør sig gældende på akademiets andre uddannelser? På den ene side er undervisningsmetoderne og fokus på praksis sandsynligvis gennemgående for alle akademiets uddannelser, idet den praksisnære undervisning er akademiets særkende og derfor også må gennemsyre undervisningen på alle deres uddannelser. Det kan derfor betyde, at der kan være lighedspunkter uddannelserne imellem, og at disse ligheder skal findes i resultaterne fra analysens del 2. Omvendt kan jeg ikke afvise, at blandt andet fagenes indhold kan have en betydning for, hvilken viden der produceres, hvorfor jeg ikke tør sige med sikkerhed at analyseresultaterne kan generaliseres ud på akademiets andre uddannelser. I forhold til analyseresultaterne af de studerendes oplevelser er disse naturligvis individuelle og kan derfor være sværere at udstikke nogle tendenser ud fra, fordi der er mange ubekendte faktorer, der kan spille ind på, hvordan de studerende oplever at være studerende på EAAA. For eksempel undrer jeg mig over om de studerendes fokus på viden, der kan anvendes, for eksempel havde været anderledes, hvis jeg havde interviewet kvindelige studerende? Så selvom der er bemærkelsesværdigt mange paralleller imellem de oplevelser, de studerende jeg har interviewet har haft, tør jeg ikke sige, om andre studerende har haft lignende oplevelser.

Refleksion over operationaliseringen af Aristoteles' vidensformer

Som sidste emne til diskussionen vil jeg vende blikket mod operationaliseringen af Aristoteles' vidensformer. I mit arbejde med vidensformerne i analysen oplevede jeg, hvordan de var svære at adskille, og hvordan jeg i mit blik på undervisningsøvelserne fandt det problematisk at definere om den viden, der blev produceret, havde form af episteme, techne eller fronesis. Især de to techne og fronesis kunne være svære at adskille. Det fik mig derfor til at undre mig over, om hvorvidt det overhovedet er muligt at adskille teori og praksis så firkantet fra hinanden? Dette spørgsmål førte mig dog videre til en erkendelse af, at det jo lige præcis understreger Saugstads pointe om, at den viden der produceres i uddannelserne i høj grad ikke skelner mellem vidensformer på denne måde, og derfor producerer viden rettet mod både teori og praksis. (Saugstad, 2008: 97) En pointe der ligeledes bliver bekræftet af, at analysens resultater peger på, at undervisningsøvelserne indeholder både den teoretiske og de praktiske vidensformer. Opsummerede kan det derfor syntes som en utopi, at man kan adskille de to vidensformer, mens denne utopi samtidig er en bekræftelse af, hvordan vidensformerne er så sammensat i undervisningen, at man slet ikke kan forestille sig at de to kategorier, teori og praksis, kan være adskilt. I forlængelse heraf vil jeg derfor pointere, at det lige præcis er grunden til, at Saugstads fortolkning af Aristoteles vidensformer er et yderst aktuelt teoretisk blik at anlægge undervisningen i uddannelsesinstitutionerne. Når jeg kategorisere viden på den måde, som jeg har operationaliseret teorien i analysen, er det ikke foregået uden at udelukke visse nuancer. Dette har dog været nødvendigt førend, det blev muligt for mig at trække et snit i mellem de forskellige former for viden. Dette kan også være årsagen til, at dannelsesindholdet ikke fremtræder i samme grad som kompetencebegrebet. De teoretiske termer har været nemmere at omsætte til indhold i kompetencebegrebet og har derfor også afspejlet sig i udvælgelsen, af de empiriske eksempler. Jeg mener dog alligevel, at teorien har bidraget til at besvare problemformuleringen og samtidig også bidraget til nyt indhold til uddannelsesdiskussion.

KONKLUSION



KAPITEL 5

I dette kapitel vil jeg opsummerende fremhæve de mest væsentlige analyseresultater og dermed ligeledes besvare problemformulering, som jeg præsenterede i specialets første kapitel:

Med afsæt i diskussionen om hvorvidt uddannelse skal sigte efter dannelse eller kompetence som mål, undersøges det hvilken uddannelsesforståelse og vidensforståelse, der praktiseres blandt undervisere og studerende på Erhvervsakademi Aarhus.

På baggrund af analysen blev det igennem Aristoteles's kategorisering af viden muligt at identificere de vidensformer, der bliver produceret i undervisningen på EAAA. Analysen viste, at det især er vidensformen techne, der bliver produceret blandt undervisere og studerende i den praktiserede undervisning. Den producerede viden bliver kategoriseret som synonym med et værktøj, og den forstås derfor som et redskab, der kan anvendes i praksis og omsættes til handling. Analysen vidste dog, at underviserne som udgangspunkt havde en mere teoretiske tilgang til viden, som dog igennem undervisningsøvelser blev undermineret af det primære fokus på viden, der kan anvendes. Derfor bliver der også i, om end i en mindre grad, produceret episteme og fronesis viden i undervisningen. Den dominerende vidensforståelse mod techne viser sig desuden at have en række effekter i forhold til de studerendes oplevelser af at være studerende på erhvervsakademiet. For det første bliver vidensformen afgørende for, om de studerende finder det, de skal lære relevant eller ej. Jo mere praksisnært de studerende oplever den viden, de får præsenteret er, jo mere værdi og opmærksomhed bliver den tillagt. Denne selektion af viden finder desuden til dels sted på baggrund af de studerendes egne forestillinger om, hvad praksis efterspørger. Analysen viste for det andet i den forbindelse, at de studerendes fokus er rettet mod erhvervslivet, og at deres bidrag hertil også er målet for deres uddannelse. Som det tredje vil jeg fremhæve, hvordan de studerende hellere vil se resultater end karakterer, hvilket kan sætte spørgsmål ved, om de så også i mindre grad har fokus på deres egen udvikling og læring. Som sidste effekt vil jeg nævne, hvorledes analysen også viste, hvordan de studerendes problematisering af akademiets praksis performance bliver udfordret af, hvad jeg har kaldt for praksis paradokset. Den dominerende praktiserede vidensforståelse læner sig op af en særlig uddannelsesforståelse, hvorfor denne også kan siges at være afgørende for, at akademiets praktiserede uddannelsesforståelse, er kompetenceorienteret. Lundgrens udvidede læreplansteori gjorde det muligt at identificere læreplanen på flere forskellige niveauer og har derved været

med til at give en nuanceret forståelse af de forhold, undervisningen må indgå under, og samtidig også bidrage til en forståelse af, hvorfor det er kompetenceorienteringen, der skinner igennem. Akademiets uddannelsesforståelse vægter således på de studerendes udbytte. Det vil sige, at der er fokus på, at de studerende får en viden med fra uddannelsen, som de kan omsætte til handling i deres praksis.

Afslutningsvis kan jeg derfor sige, at det tilsyneladende ikke er uden grund, at der, når man gør sin entre på Erhvervsakademi Aarhus, står følgende sætning indgraveret i gulvets granit:

"Indsigt giver udsyn, men kun handling giver forvandling."

LITTERATURLISTE

A decorative graphic consisting of several colored circles scattered across the page. There are two light green circles near the top left, a yellow circle in the upper right, a teal circle in the middle left, another teal circle in the middle right, a teal circle in the lower middle, a grey stippled circle in the lower middle, a teal circle in the lower right, a light green circle in the bottom right, and a yellow circle in the bottom right.

KAPITEL 6

- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2015): Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 13-28.
- Buchardt, Mette (2008): *Identitets politik i klasserummet: 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*. Det humanistiske fakultet. Københavns Universitet.
- Burr, Vivian (1995): *An introduction to social constructionism*. Routledge.
- Christiansen, Frederik Voetmann (et al.) (2015): Udviklingstendenser i universitetets rolle. I Rienecker, Lotte (et al.) (red.): *Universitetets pædagogik*. 1. udgave, 3. oplag. Samfundslitteratur. S. 17-42.
- **Eaaa.dk** – <http://www.eaaa.dk/om-os/fakta-om-erhvervsakademi-aarhus/> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.
- **Eaaa.dk1** - <http://www.eaaa.dk/om-os/fakta-om-erhvervsakademi-aarhus/mission-og-vision/> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.
- **Eaaa.dk2** - <http://www.eaaa.dk/videregaaende-uddannelser/salg-service-og-markedsfoering/markedsfoeringsoekonom/> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.
- Gold, Raymond L. (1958): *Roles in Sociological Field Observation*. Vol. 36, No. 3. I *Social Forces*. Oxford University Press. S. 217-233.
- **Google.dk** - https://www.google.dk/search?client=safari&rls=en&q=erhvervsakademi+aarhus&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gws_rd=cr&ei=W2NDV4eoG8i5swHItYCIAQ - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.

- Hatch, Mary Jo & Cunliffe, Ann L. (2006): *Organization theory – modern, symbolic and postmoderns perspectives*. 2. udgave. Oxford University Press.
- Hilligsøe, Søren & Hald, Mette (2013): *Forhandling og kommunikation*. 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, Bo, Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2015): Fænomenologi. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 217-238.
- Justesen, Lise & Mik-Meyer, Nanna (2010): *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, Hans Jørgen (2011): Pædagogisk filosofi: Hvad er det så skolen skal? I Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave. 1. oplag. Gyldendal. S. 21-27.
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetodik. 1. udgave, 5. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2008): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, Birthe (2011): Hvordan udfordrer innovationspolitikker uddannelsessystemet og etablerede dannelsesidealer. I Midsundstad, Jorunn H. & Werler, Tobias (red.): *Didaktikk i Norden*. Portal Forlag. S. 81-99.
- Lundgren, Ulf P. (1981): *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm. Liberförlag.

- Mårtensen, Brian Degn (2015): *Konkurrencestatens pædagogik – en kritik og et alternativ*. Aarhus Universitetsforlag.

- Nordenbo, Sven Erik (2011): Dannelse, kompetence og uddannelse. I Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave. 1. oplag. Gyldendal. S. 44-65.

- Ramussen, Jens & Qvortrup, Lars (2015, 15. september): *Vi skal kunne beskrive vores mål for en velfungerende skole*. Politikken.
<http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE2840111/vi-skal-kunne-beskrive-vores-maal-for-en-velfungerende-skole/> Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.

- Rømer, Thomas Aastrup (2016, 27. april): *Regeringen har med 20 linjer udsløttet gymnasiets værdier*. Informationen.
https://www.information.dk/debat/2016/04/regeringen-20-linjer-udsloettet-gymnasiets-vaerdier?utm_medium=social&utm_campaign=btn&utm_source=t.co&utm_content=btm - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.

- **Retsinformationen.dk** -
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=165188> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.

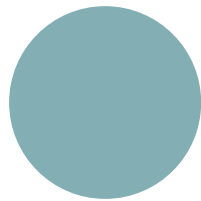
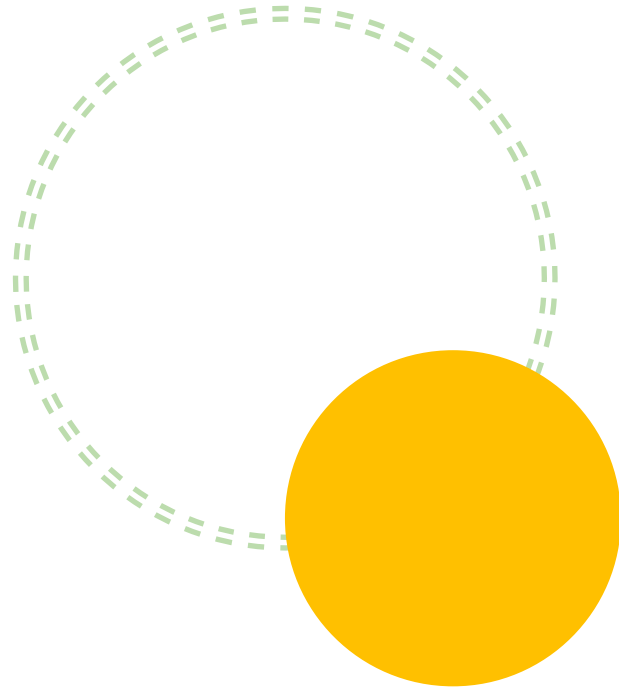
- Saugstad, Tone (2008): Aristotle in the 'Knowledge Society': Between Scholastic and Non-scholastic Learning. In, Nielsen, Klaus (et al.): *"A Qualitative Stance: In memory of Steinar Kvale, 1938-2008"*. S. 97-111.

- Saugstad, Tone (2011): Livslang læring – mellem det modernistiske og det postmodernistiske læringsunivers. I Christensen, Gerd (et al.) (red.): *Pædagogiske perspektiver på arbejdslivet*. Frederiksberg: Frydenlund Academic. S. 61-86.

- Saugstad, Tone (2012): Viden og kunnen – pædagogisk set. I Andersen, Peter Østergaard & Ellegaard, Tomas (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 233-254.
- Schnack, Karsten (2004): Dannelsens indhold som didaktikkens emne. I Schnack, Karsten (red.) *Didaktik på kryds og tværs*. 1. udgave. 1. oplag. Danmark Pædagogiske Universitets Forlag. S. 9-25.
- Schnack, Karsten (2011): Dannelsesbegrebet i skolen. I Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave. 1. oplag. Gyldendal. S. 28-43.
- Skovhus, Claus (2016, 20. januar): *Minister varsler opgør: Unge skal uddannes til job - ikke arbejdsløshed*. Berlingske Business. <http://www.business.dk/oekonomi/minister-varsler-opgoer-unge-skal-uddannes-til-job-ikke-arbejdsloshed>
- Studieordning MFØ (2015). http://www.eaaa.dk/media/2415894/Studieordning_Faellesdel-2015-2017-August-2015.pdf - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.
- Szulevicz, Thomas (2015): Deltagerobservation. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 81-96.
- Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2015): Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 29-54.
- **Ufm.dk** - <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/erhvervsakademier/om-erhvervsakademierne> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.

- **Ufm.dk1** - <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-opfolgning-pa-evalueringen-af-erhvervsakademistrukturen/opfoelgning-paa-evaluering-af-erhvervsakademistrukturen.pdf> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.
- **Ufm.dk2** - <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/erhvervsakademier/erhvervsakademiuddannelser/praktik> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.
- **Ufm.dk, 2016** - <http://ufm.dk/aktuelt/nyheder/2016/faelles-ansvar-for-uddannelse-til-fremtidens-arbejdsmarked> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.
- **Ufm.dk, 2015** - <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/arkiv/tidligere-minister-esben-lunde-larsens-taler/erhvervsakademierne-skal-bringe-viden-i-anvendelse> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.
- Wiberg, Merete (2013): Læring med eller uden kompas. I Pahuus, Mogens (red.): *Dannelse i en læringstid*. 1. udgave. Aalborg Universitetsforlag. S. 9-25.
- **Youtube.com** - <https://www.youtube.com/watch?v=f1W9R7VbLhI> - Senest lokaliseret den 28/5 – 2016.

BILAG



KAPITEL 7

Fokuspunkter til observation

Teori (Skolastisk læring)	(Område)	Praksis (Ikke-skolastisk læring)
<p>Episteme (Theoria): Observere (tilskuer viden)</p> <p>Den studerende er analyserende, eftertænksom og forstående</p>	<p>(Videns form)</p>	<p>Techne (Poesis - deltagerviden)</p> <p>Den studerende producerer og fremstiller og sigter mod et resultat uden for aktiviteten</p> <p>Fronesis (Praxis - deltagerviden)</p> <p>Den studerende handler, med henblik på at lære gode og dårlige handlinger.</p>

Observation af undervisning på MFØ (2 lektioner)

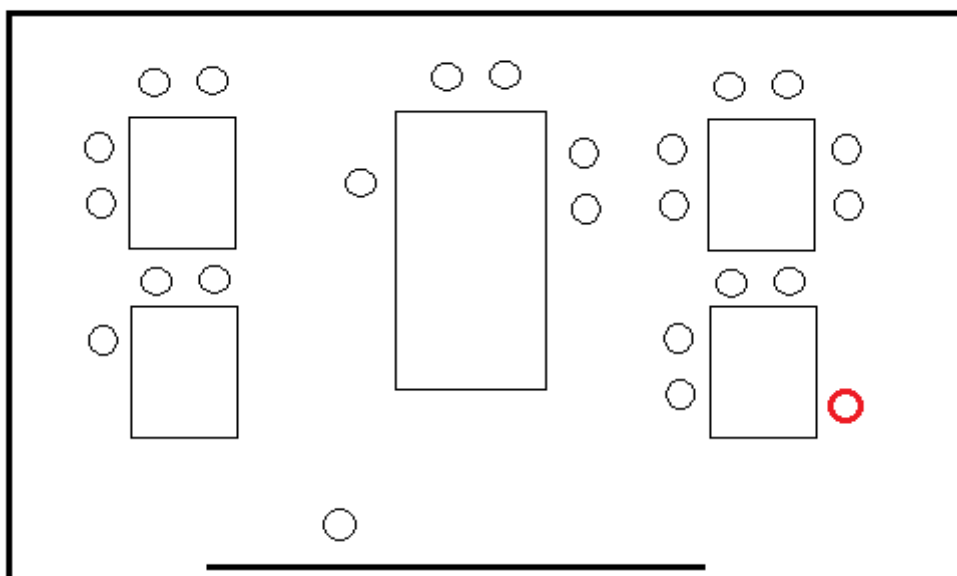
S: når jeg gengiver en studerendes udsagn

U: når jeg gengiver underviserens udsagn

Hvem: 22 studerende og en underviser.

Hvad: Undervisning i økonomi

Kontekst: de studerende arbejder i grupper med en obligatorisk case som de har fået udleveret af deres underviser (dog i et andet fag) de studerende skal i samarbejde med nogle studerende fra Holland markedsføre et hollandsk produkt (casen) i Spanien. De hollandske studerende har fået den samme opgave, blot at de skal markedsføre produktet i Danmark. Opgaven som de studerende skal løse i økonomi er derfor med afsæt i dette specifikke produkt. (F.eks. vafler, hue, sko og tørklæde)



O'erne omkring bordene illustrere de studerendes placering i lokalet. Underviseren er tegnet ind foran tavlen, og min egen placering er tegnet ind med rød.

Agenda for dagens undervisning

- Opgave fra sidste gang
- Oplæg om budgettering
- Opgave
- Præsentation

- Opgave

De studerende bliver bedt om at sætte sig ved bordene så de sidder sammen med deres projektgruppe. (red. Projektgruppen er en selvvalgt gruppe)

U snakker, de studerende lytter. De sidder stille på deres stole, med deres computere foran sig, med blikket rettet enten mod U eller skærmen på deres computer. U går rundt i lokalet imellem de studerende imens han snakker. En studerende afbryder og stiller et spørgsmål til U. U stiller spørgsmål til de studerende omkring forrige undervisningsgang. Opgaven fra forrige gang bliver gennemgået i plenum på tavlen.

U: "Har jer der har regnet den fået (resultat)? "

2 studerende nikker og en ryster på hovedet.

U kigger henvender sig til den studerende der ryster på hovedet og spørger "Hvor er det kæden hopper af?"

U gennemgår opgaven, den studerende og U går i dialog omkring opgaven. U tilbyder i plenum at komme ned til den studerende der ikke har fået det rigtige resultat.

S: "Jeg har fundet ud af det"

U: "Var det nogle spørgsmål? " til plenum. U taler og det er ham der stiller spørgsmålene og forventer de studerende lytter og svarer.

U fortæller hvordan han har lagt et servicedokument ud til de studerende på Fronter (red. EAAA's intranet). Et dokument hvori han har beskrevet processerne for den gennemgåede opgave.

U holder oplæg omkring budgettering. Han står foran tavlen og taler, viser de studerende slides. Han beskriver hvordan budgettering hænger sammen med elementer fra andre fag og referere til noget de studerende har lært tidligere i økonomi. En studerende rækker hånden op. U stopper og lader den studerende komme til orde. En studerende spiser imens U holder oplæg. Nogle studerende snakker med hinanden ved bordene.

U: "Sssshhhhh..... "

U: " Før har tallene stået i jeres regneark, det får I ikke nu. I ved (sådan) og (sådan), og det vi har brug for nu er en metode og en struktur – hvordan vil i gøre det? En slags køreplan. "

U rammesætter opgaven: "I skal i grupper lave den her opgave, og den skal fremlægges for hinanden"

Herefter kommer han med et eksempel, og spørger "Omsætningen hvordan regner man den ud? Hvordan vil i finde den? I skal ikke sætte tal på, men det er metoden, hvordan vil i finde de her oplysninger. Jeg har lagt en opgave ud til jer på Fronter. I får 25 minutter. I skal lave en powerpoint og den skal ligges op og deles på fronter. "

De studerende diskutere med hinanden.

Udgangspunkter for den gruppe jeg sidder ved bord med:

En studerende tager teten og snakker. En anden studerende supplere ham. To andre siger slet ikke noget. Gruppen splitter sig i to mindre grupper. Så de arbejder to og to sammen.

Det er forskellige hvordan grupperne arbejder. Nogle arbejder allesammen sammen, andre deler sig i mindre grupper. De spørger hinanden til råds internt i gruppen inden de kontakter Rasmus hvis der er noget de ikke forstår. De søger sparring hos hinanden når det er noget de ikke ved.

U går rundt imellem de studerende.

U henvender sig til mig. Vi snakker imens de studerende diskutere.

U fortæller mig at de "Forbereder dem vil virkeligheden". Jeg siger: Ja hvis man kan det. U: "vi kan i hvert fald gøre sådan at kulturforskellen ikke er så stor"

U har sat en tidsramme for hvornår opgaven skal være færdig, og da klokken nærmer sig dette tidspunkt, går han rundt til bordene og forhøre sig, hvor langt de studerende er.

U fortæller mig, at han syntes det er vigtigt at de får nok tid til at løse opgaven, så de ikke skal stresse sig igennem den på. En studerende forlader lokalet, og kommer tilbage lidt senere med en bolle. U giver de studerende 10 minutter ekstra til at løse opgaven og siger "I får lige til 9.25 så ska i ligge et dokument på fronter".

De studerende diskutere, nogle skriver på computeren, andre læser i en bog og nogle skriver notater på et papir på bordet. U går rundt blandt de studerende og spørger om alle grupper har lagt et dokument på fronter. Studerende skal fremlægge for hinanden oppe foran tavlen. U præsentere at der er fire grupper er skal præsentere og en der gerne vil sidde over, fordi de føler sig med usikre på stoffet. De studerende bliver lidt urolige og kigger sig omkring,

U fremhæver igen hvordan det er fremgangsmåden der er vigtig,

Fremlæggelserne går på tur. U udvælger en gruppe ud fra de dokumenter der ligger på fronter. Nogle studerende siger højt at "Jannick" (pseudonym) skal fremlægge. Det kommer han til sammen med sin gruppe. De studerende stiller sig med ryggen mod tavlen og fronten ud mod de andre studerende. Der er fire studerende og de skifte til at sige noget. Deres blik når de taler er rettet mod U's. Han nikker til dem, kommentere eller stiller uddybende spørgsmål. Da fremlæggelsen er færdig klapper de studerende og dem der har fremlagt sætter sig ned igen. U går op til computeren og udvælger en ny gruppe som rejser sig og stiller sig på til tavlen. Her er det især én studerende der taler. En anden står lige bag ved hende og supplere ved enkelte lejligheder og det sidste og tredje gruppemedlem stiller sig lidt længere væk.

U går hen til en af de grupper der sidder ved bordet og lytter. Han sætter sig på knæ ved siden af en studerende og de kigger sammen på hendes computer og taler lavmælt sammen. Gruppen ved tavlen fortsætter sin fremlæggelse.

En gruppe fortæller hvordan de vil markedsføre deres produkt i den lokale avis i Barcelona.

U: "den lokale avis i Barcelona - der er også kun 3 mio. indbyggere." Det frembringer grin hos de studerende.

Fremlæggelserne er forskellige, det er forskellige hvem der snakker, om det er alle eller kun få gruppemedlemmer det præsenterer. Og det er ligeledes forskellige hvor meget de studerende snakker til fremlæggelsen.

En fjerde gruppe får også lov til at springe fremlæggelsen over, fordi de som U siger "ikke har forstået opgaven helt rigtigt" En studerende i denne gruppe spørger "Har vi ikk?". Herefter starter U en fælles opsamling.

Pause. U går rundt og snakker med de studerende om den forestående studietur.

En studerende fortæller hvordan han vil have shorts på hver dag når de kommer til Spanien. En studerende ved samme bord griner og spørger om det er rent principielt, hvortil han svarer ja. U går hen til bordet, og siger noget med at den studerende måske skulle overveje hvilke besøg det er de skal på dernede, og om det er god stil at komme i shorts. Den studerende siger hertil at han selvfølgelig vil tage pæne shorts på.

U præsenterer den næste opgave som de studerende skal lave. "i skal lave de her budgetter i praksis. Når i kommer ud så får i ikke de her tal serveret i et regneark som i har fået her, i skal selv finde dem." De studerende får besked på at hente opgaven ned fra Fronter. "Det der er det svære er at jeg bare har smidt dem ind i et dokument, de hører til i forskellige kategorier og det er jeres opgave at finde strukturen i det." De studerende går i gang med opgaven. U henvender sig til mig. Spørger til mit teoretiske afsæt, det snakker vi lidt om. Mens han argumenterer for at det der praktiseres er "Teoretiske mester-lærer".

De studerende diskutere med hinanden og spørger hinanden når de er i tvivl om noget. U cirkulere rundt i lokalet. En studerende stiller et spørgsmål. Han viser denne studerende noget på tavlen. De andre arbejder videre i grupperne og kigger ikke mod tavlen. Han sætter sig ned sammen med de studerende der har brug for hjælp. De studerende bliver på deres pladser. Grupperne sidder og arbejder og U henvender sig skiftevis til dem når der ikke er nogle studerende der markerer de har brug for hjælp. En gang imellem kommer der en hånd i vejret, eller en studerende kalder på ham. En studerende rækker hånden op kigger på U og ser han hjælper en anden grupper og tager hånden ned igen. Da U rejser sig igen, rækker hun hånden op igen.

De studerende sidder med hver deres computer og skal individuelt skrive tallene ind i Excel samtidig med at de skal snakke sammen i grupper om hvad de skal gøre og hvordan. De skal selv prøve det, men alligevel bruge hinanden.

Observation på den gruppe jeg sidder ved bord med

Der sidder fire studerende, og de har delt sig op to og to. Et gruppemedlem stiller et spørgsmål til den "anden" gruppe, og det er den samme studerende de henvender sig til gang på gang. De tjekker resultaterne med hinanden. Det viser sig, at gruppernes resultater er forskellige. En studerende fra den ene gruppe udbryder "Ej, øv". De stoler på, at den anden

gruppens resultat må være det rigtige og antager på baggrund heraf, at deres derfor må være forkert. Kort efter får de ligeledes svaret af vide af U på tavlen. De spørger en i den anden gruppe efter hjælp. Spørger til hver enkel del i deres udregning, og de finder i fællesskab frem til, hvor de har regnet forkert.

En studerende pakker sin taske. Hun henvender sig til U og siger "jeg bliver nødt til at gå. Tak for i dag" U respondere med et " God tur! " (Red. studietur)

U understreger at opgavens formål er et "Give jer metoden".

Flere af de studerende bruger deres telefoner, tjekker de sociale medier på den og på deres computer. Samme studerende som der flere gange er blevet rettet henvendelser til ved "mit" bord forlader bordet efter han er blevet kontaktet af en studerende fra en anden gruppe, der ligeledes ville tjekke hendes resultater med hans. Han rejser sig og sætter sig over ved siden af denne studerende for at hjælpe.

I flere grupper sidder de studerende og viser hinanden skærmen på deres computer.

U henvender sig til mig og fortæller hvordan den opgave han har givet dem, er god til at vise hullerne i osten, fordi den indeholder pensum tilbage fra 1. semester som de burde kunne på nuværende tidspunkt, og tilføjer at hvis de ikke kan det så kommer det til at gøre ondt.

U ændre tidsrammen undervejs fordi der er for mange studerende der ikke er med. der bliver tillagt 15 minutter. En studerende går rundt i lokalet. Går over til en medstuderende, nusser hende lidt i håret og udveksler et par ord og går så tilbage igen og sætter sig på sin plads.

U bemærker at den studerende fra "mit" bord har efterladt sin plads og sat sig hos en anden gruppe og siger. "Er du blevet underviser Jannick? " Jannick: "hjælpeunderviser i hvert fald" Jannick rejser sig og går tilbage på sin plads. U: "Det er super. " U ligger løsningen på fronter så de studerende kan downloade den.

U: "nu skal vi kigge på opgaven i kan regne resten der hjemme. I er vant til at få tallene men nu skal i selv finde dem for sådan er det ude i praksis, det skal i selv finde tallene. " Han stiller spørgsmål til opgaven i plenum. Ingen studerende rækker hånden op. U: "Det er tema 1 (pensum fra 1. semester) venner". Han opsummerer hvilke forventninger og krav der er til dem, hvilke ting det er de skal kunne og siger U: "I skal vide det her. "

U: "Gå hjem og regn den færdig, jeg har lagt løsningen op så i kan følge med, men prøv at regne den."

U: "I har nogle værktøjer nu som i kan bruge i Spanien. Så har jeg ikke mere – god tur."

De studerende begynder at snakke med hinanden. Enkelte henvender sig til U med spørgsmål. Flere studerende bliver hængende i lokalet enten for at stille spørgsmål til U eller for at snakke med hinanden.

Observation af undervisning på MFØ (2 lektioner)

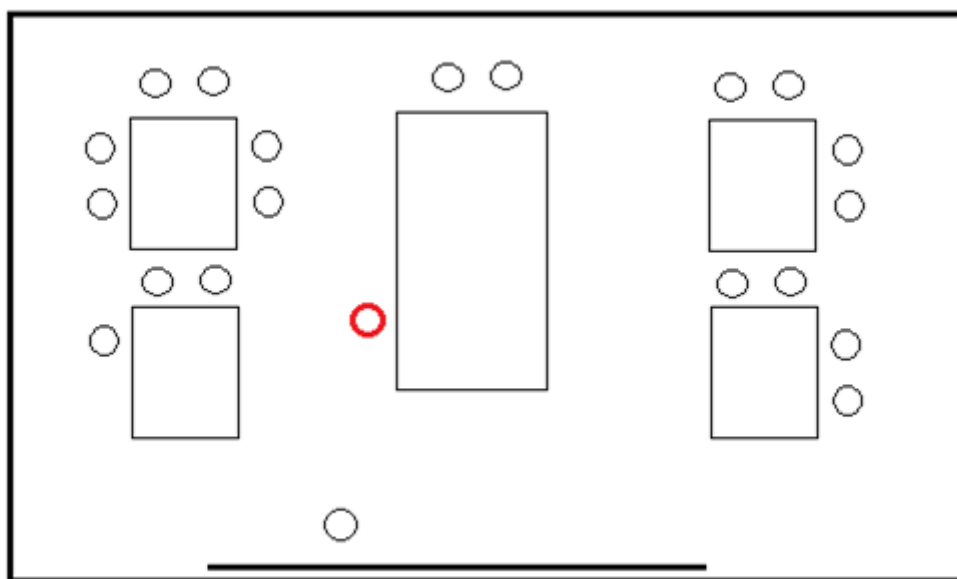
S: når jeg gengiver en studerendes udsagn

U: når jeg gengiver underviserens udsagn

Hvem: 18 studerende og en underviser

Hvad: Undervisning i forhandlingsteknik

Konteksten: Kurset i forhandlingsteknik, er et kursus de studerende har over to hele dage. Jeg er tilstede på anden dagen til kursets første timer. De studerende har dagen forinden haft undervisning i nogle teoretiske begreber inden for forhandlingsteknik, og haft nogle praktiske øvelser hvor de skulle forhandle internt mellem hinanden. De studerende skulle ikke forberede sig forud for undervisningen.



O'erne omkring bordene illustrere de studerendes placering i lokalet. Underviseren er tegnet ind foran tavlen, og min egen placering er tegnet ind med rød.

Jeg kommer ind i lokalet og siger fælles godmorgen til de studerende der allerede sidder der. Derefter siger jeg hej til underviseren og takker ham for at jeg måtte komme. Vi diskutere lidt om alle stolene plejer at være fyldte, og en studerende fortæller mig at jeg vist bare roligt kan sætte mig på en stol et sted, og påpeger i samme sætning at der ofte er ledige pladser ved

bordet i midten. Jeg sætter mig her og spørger de studerende om de har haft en god studietur. Jeg snakker lidt med den nærmeste gruppe piger om deres tur inden undervisningen starter. U henvender sig til holdets drenge, som alle sammen har sat sig ved det samme bord og spørger hvad han skal sætte sine penge på i aften (jf. fodbold)

Underviseren starter undervisningen med at sætte rammerne for dagen U: "i går fik i nogle værktøjer, og det er dem der skal i spil i dag" De studerende bliver som det første bedt om at lave en refleksionsøvelse. U: "hele tiden spørge sig selv, hvad kan jeg bruge det til? Hvordan kan det anvendes?" U: "man bliver forhandler på den hårde måde, ved at øve sig og prøve det mange gange." U fortæller hvordan de efter den første øvelse får en feedbackramme ud fra hvilken de skal give hinanden feedback. U fortæller supplerende hvordan en forhandler i virkeligheden sjældent for feedback, og derfor er det en enestående chance de får for at få feedback på deres forhandlingsteknik. Efterfølgende fortæller han de studerende: "I virkeligheden er der kun en forhandler, men her kan i sammenligne jer med andre." U fortæller endvidere at de efter middag skal se en video med nogle skuespillere der er klædt på til at forhandle og gå igennem de forskellige faser en forhandling har. Det er ikke en bestseller men den har indtjent 1 mio. pund. Den skal fungere som et sammenligningsgrundlag med det i selv har lavet. Til sidst vil der være en warm-down øvelse.

U starter refleksionsøvelsen med at spørge: Hvad kunne i bruge det i lærte i går til?

S: hvor vigtige informationerne er.

Jeg bemærker at kun en enkelt studerende har sin computer fremme og åbnet.

U samler op på den studerendes udsagn "Kunne vi sige at det du siger (...)" og referere til nogle ord han har skrevet ned på tavlen: Information, antagelser og fokus på deltaljen.

U tilføjer til tavlen ordene: Tillid/tillidsbrud og person/problem

Herefter opsummere han hvordan vi forhandler for at skabe merværdi, og at det vigtigste vi konstant spørger sig selv om: Hvad ved vi? Hvad antager vi? Og hvad vil vi gerne vide? I den forbindelse fortæller U en historie fra sit eget liv om hvordan han stadig stiller sig selv de tre spørgsmål inden han skal forhandle.

En studerende rækker hånden op, og fortæller hvordan hun syntes det var godt at kende sin egen forhandlertype. U stiller til dette udsagn spørgsmålet: hvorfor er det godt at kende sin egen forhandler type. Den studerende tilføjer at det er det, fordi man så bliver bevidst om sine egne svage sider, og hvad man så derfor skal være ekstra opmærksom på. Underviseren fortæller herefter hvordan han bemærkede en tendens blandt de studerende til at være for søde.

En anden studerende rækker hånden op og da U henvender sig til hende tilføjer hun, at hun lærte noget om vigtigheden af at argumentere for sin sag og ikke nødvendigvis argumentere mod den anden, for så kommer man ingen vegne.

Underviseren står ved tavlen, og inddrager de studerende løbende med spørgsmål. U: var det spændende? Fik i noget ud af det?

En studerende rækker hånden op, og U henvender sig til ham, og den studerende fortæller hvordan han syntes øvelsen med rød og blå som de lavede i går var en øjenåbner. Samtidig gør han underviseren opmærksom på, at han tror at hans workshop fungerer bedre når han afholder den for erhvervsfolk der ikke kender hinanden, fordi når de skal forhandle med hinanden indbyrdes på holdet, så vil de altid have en personlig relation, som vil spille ind. Han siger: Det er mærkeligt at forhandle med mennesker man kender.

U kommer med et eksempel på en workshop han har afholdt netop med for erhvervsfolk der ikke kender hinanden, og hvordan to kvinder for Nordjylland blev knyttet sammen til sådan en forhandlingsworkshop, og hvordan det var hans indtryk at de her kvinder brugte hinanden som faglig sparring efterfølgende. U siger i forlængelse heraf: Ha et netværk det er vigtigt. Hvor mange her inde har en linkedin? Hvor mange herinde bruger deres linkedin? Herefter starter U en længere historie om sit eget linkedin netværk, og at han har 1100 connections.

U introducere undervisningens næste aktivitet, tjeklisten. Han introducere tjeklisten som redskab til forhandling, ud fra et eksempel med flyvere. Han starter med at spørge: hvor mange mennesker brugte flyfarten sidste år? De studerende kommer med nogle forskellige bud, 15 mia, 15 mio. 3. mia. U: ja 3. mia. og hvor mange af dem omkom? De studerende kommer med forskellige bud igen. U meddeler det konkrete bud og tilføjer nogle facts til historien om en depressiv kaptajn og nogle flykaprere, og så at det tal reelt er meget lavt. Og ud fra denne historie kommer han så til at alle piloter inden de letter også har en tjekliste de afprøver. Han tilføjer selv på en lille flyver fra Düsseldorf med plads til 15 passagerer tjekker piloterne listen igennem. Flytjeklisten har været inspirationen til forhandlingstjeklisten. Listen har 11 hovedpointer og U gennemgår tjeklisten og uddyber dens indhold. Samtidig kommer han jævnlige med eksempler på, hvorfor punkterne er væsentlige. Han kommer blandt andet med et eksempel på et Aarhus firma, som skulle til Tyskland og forhandle et samarbejde. En af danskerne foreslår at det jo må være tyskerne der styrer det, hvortil en anden svarer: men hvad nu hvis de ikke gør. Derfor bruger dansker en hel dag på at forberede sig, og da de kommer til Tyskland sidder der 5 mand om et bord og spørger: hvad har i til os? Og fordi danskerne var så forberede imponerede de kvalitetschefen og hun kom på baggrund af det her møde til Danmark for at se hvilke flere muligheder der kunne være mellem de to virksomheder og besøget resulterede i et samarbejdet som sikrede den århusianske virksomhed en omsætning på 600 mio. kroner. Og det er meget for en mindre virksomhed.

Et af punkterne på tjeklisten omhandler køn, og U tilføjer til dette punkt at mændene ofte undervurdere kvinderne. Samtidig med at kvinderne ofte er meget pæne når de skal forhandle for sig selv, men kan være hårde hvis de skal forhandle for andre. Han opsætter stereotyperne "de pæne piger" og "de dovne drenge". Han siger at kvinderne ofte godt ved de ikke er så hårde til at forhandle så de forbereder sig helt vildt, og hvordan mændene bare tror de kan tage den fra hoften, og hvordan mændene så ofte bliver taget på sengen af kvinderne. U: Nogle tror man får hvad man har fortjent – men det gør man ikke. Man skal selv sige hvad man har gjort og sørge for at blive belønnet for det.

U: vi danskere er rigtig gode til at finde huller i osten – vi ser problemerne.

U præsenterer dagens øvelse "Dobbelt booking – en praktisk øvelse i forhandlingsteknik". Han skitsere kort øvelsens problemstilling og fortæller hvordan de studerende skal repræsentere hver sin side af sagen. U notere en tidsplan for de studerend på tavlen, og får besked på at de selv må afholde pauser inden for den opsatte tidsramme. U bestemmer at de studerende skal arbejde sammen i grupper, og at den ene halvdel af grupperne skal være lidt større end den anden, fordi deres sag er lidt mere omfattende. U går rundt med materialet og inddeler de studerende i grupper på 2 og 3. Et af bordene hvor der sidder fire piger, bliver tre af pigerne sat sammen, den sidste pige bliver på U's opfordring sat sammen med den dreng der ikke kom i en gruppe. Da U kommer til det sidste bord meddeler to piger pludseligt at de er blevet syge og går hjem. Det skaber lidt kaos fordi nogle grupper allerede har forlagt lokalet, og at grupperne må rekonstrueres. Pigen der netop er sat sammen med den "overskydende" dreng spørger om de ikke bare kan være tre i nogle af de grupper der kun er to. Efter en del kaos og diskussion løser problemet sig, og alle er i en gruppe. Halvdelen af grupperne forlader lokalet og går udenfor for at forberede sig.

Jeg bliver siddende tilbage, og U henvender sig til mig. Jeg spørger om de studerende har forberedt sig til kurset U: "nej det har de ikke. Det er ikke noget man kan læse sig til, det er noget man skal prøve". U spørger om jeg vil have kaffe og vi går sammen ned til kaffe automaten, han spørger om jeg vil se de bøger han har skrevet, og jeg siger ja. Vi går ind på hans kontor, og han forære mig bogen Forhandling og kommunikation som han er medforfatter til. Derefter går vi tilbage til klasserummet igen, og jeg sætter mig. Når de studerende ikke har spørgsmål sætter U sig ved mig, og vi snakker om blandt andet hans uddannelses og arbejdshistorie, hans familie og om forhandlingsteknik. Et par gange henvender de studerende i lokalet sig til ham med spørgsmål. Underviserens har påtaget sig rollen som en af forhandlernes kunde, og har i den forbindelse stillet sig til rådighed med alt den viden som de studerende der repræsenterer hans side har brug for at vide. De studerende spørger f.eks. Kunne du være interesseret i at vi lavede en 3 årig kontrakt? Mens de studerende arbejder kommer MFØ's uddannelseschef og observere undervisningen.

Da gruppearbejdet er færdigt, kommer to grupper der repræsenterer hver sin side af sagen og sætter sig ved det bord jeg sidder ved. Opgaven kommer til at fungere som et rollespil, fordi de studerende skal påtage sig en rolle ud fra den case de hver især har fået. Opgaven går ud på at de to grupper nu skal forhandle sig frem til en aftale begge parter kan være tilfreds med. Der er tre studerendes i hver gruppe. Starter med at en studerende spørger "Er vi hos os eller jer"? S: hos jer, det er jo jer der har kaldt ind til møde. S: nå ja, men vil i så have kaffe? Eller hvad siger man? S: vi har taget vores egen kaffe med, mens de hælder kaffe op i deres kopper fra en kaffekande de har taget med til bordet. De studerende fremlægger på skift argumenter for deres sag. Det er primært de samme tre studerende der fører samtalen. Efter et kvarters tid splitter gruppen op, så de kan diskutere med hinanden indbyrdes omkring den forhandlede aftale. Den ene gruppe går uden for døren for at konsultere med deres kunde (som er underviseren) Den gruppe der sidder tilbage snakker om aftalen, og en af de studerende som hidtil ikke har sagt noget, spørger om de havde en gæld for et it system som gør at de ikke kan betale den sum penge som de har forhandlet sig frem til de skal. Den studerende som har ført samtalen svarer at det kunne hun slet ikke huske det stod i casen. De bliver dog enige om at det nok ikke gør noget. Gruppen der sidder tilbage ved bordet

begynder at diskutere om hvorvidt drengene der gik ud på gangen for at konsultere med deres kunde mon er gået ned for at ryge. Drengene kommer tilbage kort efter, og fortæller de har ledt efter U. U kommer ind i lokalet og drengegruppen går uden for igen samme med ham. En studerende henvender sig til mig, og fortæller mig hvorfor han mener at deres aftale er en god aftale for dem. Jeg nikker. Drengene og U kommer tilbage. De studerende forhandler deres aftale færdig, og bliver færdig 20 minutter før den estimerede tid.

De sidder og snakker med U. En fortæller hvor overrasket hun var over at de kunne blive enige så hurtigt og at det gik så nemt. U sætter deres ord sammen med nogle teoretiske overvejelser, og de snakker sammen om hvorfor forhandlingen gik godt. U: Jeres løsning er god fordi.. Han kommer med ros til de studerende for deres forhandling. Herefter nævner han et eksempel med hvordan han ofte oplever at studerende bruger fri bar i deres forhandlinger, og det holder jo altså ikke. Han roser de studerende for at have været åbne, fleksible og villige til at forhandle.

S: det er ikke den dårligste løsning vi er kommet frem til

U: Objektivt set, forhandlinger handler om at få noget for noget, og det har i gjort. I virkelighedens verden ville man nok sige at man ville se bilag på de udgifter man skal dække.

S: jeg syntes næsten det var lidt for nemt. Jeg tænkte sådan var det bare det?

U referere til feedback skemaet som de skal i gang med senere – og fortæller dem at de har været gode. De har holde den god tone og været fleksible.

S: vil det her egentlig foregå mellem jurister i virkeligheden?

U: nej det er for dyrt

S: hvis man nu har en jurist ansat i huset?

U: Så ville man nok tage vedkommende med. Den her case er lavet ud fra en virkelig sag.

S: folk kommer med helt forskellige baggrunde når de forhandler

U: ja det gør de

S: der var jo mange her i klassen der ligger i den "blå" (red: refrende til gårsdagens undervisning om forhandlingstyper)

U: ja, der var forholdsvis mange blå herinde. Den repræsenterer de bløde værdier og er feminin.

S: men samtidig er man jo også konkurrenceminded – man vil jo gerne vinde.

De studerende og U fortsætter samtalen lidt omkring casen, og da tiden nærmer sig afslutningen på opgaven går U ud af lokalet. De to grupper sætter sig tilbage på deres tidligere pladser. De begynder at snakke om skat, hvem der skal betale og hvem der får skat tilbage. Og fortæller historier om folk de kender der enten har skullet betale helt vildt meget tilbage eller har fået helt vildt mange penge.

De resterende grupper begynder at komme ind i lokalet igen. U giver mig en seddel hvorpå der står nedskrevet en masse adjektiver som er ord de studerede dagen forinden har kategoriseret som gode egenskaber hos en forhandler. U har skrevet 1, 2 og 3 på tavlen og beder de studerende skrive deres bullet pointer ned på tavlen. En fra drengegruppen rejser sig og skriver. En anden gruppe diskutere om hvorvidt de bare skal hænge den udarbejdede og underskrevne kontrakt op på tavlen. Det gør de. En studerende fra en anden gruppe siger: Ej hvor fint det kunne vi også godt have lavet.

Da alle grupper har skrevet hovedpointerne i deres aftaler op på tavlen siger U: Lig telefonen væk og luk computeren. Det bliver gjort. U: i går hørte vi om P (personer) I (interesser) L (løsningsforslag) K (kriterier) U gennemgår noget af gårsdagens teori mens han står ved tavlen. Kommer med flere eksempler fra sit eget liv. Alle studerende sidder rettet med kroppen mod tavlen. Ingen har deres computer tændt. U introducere feedback skemaet og siger: her får i anledning til at overveje hvordan stemningen var. Der er tre parametre i skal diskutere og give feedback på. Venlig/harmonisk, fornuftigt og effektiv. Først skal i udfylde feedback skemaet individuelt. Bagefter skal i snakke om det sammen i grupperne, fordi nogle gange har man en helt forskellige opfattelser af hvad der er sket. Herefter skal i gå sammen med den gruppe i forhandlede med og sammenligne jeres feedback skemaer her også. Han giver mig et eksempler af feedback skemaet og siger at de unge mennesker er meget optaget af resultater så de forstår ikke hvorfor de skal snakke om processen først.

De studeredne går i gang, og U går hen til uddannelseschefen og snakker med ham. De studerende snakker om en masse andre ting end lige det her feedback. De joker og griner. Nogle studerende diskutere begrebet IVT. Da de ikke indbyrdes kan blive enige om forkortelsens betydning, henvender de sig til U. Han forklarer dem dets betydning. En gruppe sætter sig sammen for at sammenligne deres feedbackskemaer. En studerende siger: "Hvad er det egentlig vi laver nu? S: "Vi skal snakke sammen" S: "Vi har snakket sammen, vi er dovne" S: er i klar til at snakke med os nu? S: er i færdige? U rejser sig og siger grupperne skal sætte sig sammen med deres forhandlingspartner. U sætter sig igen hen til uddannelseschefen. De studerende sætter sig sammen, lydniveauet stiger. Nogle studerende snakker fagligt, andre gør ikke. En gruppe studerende diskutere hvad begrebet IVT på feedback skemaet betyder. De henvender sig til U, da de ikke indbyrdes kan finde frem til et svar. U rejser sig og svarer de studerende. De studerende deler deres oplevelser med hinanden. U rejser sig. De studerende sætter sig tilbage på deres pladser. U henvender sig til en gruppe og spørge hvordan deres oplevelse havde været. En studerende ved bordet siger hvordan hun har brugt teorien omkring de tre spørgsmål: Hvad ved vi? Hvad antager vi? Og hvad vil vi gerne vide? som forberedelse til undervisningen. U siger hvordan han er positiv overrasket over hvordan man ved at læse en teori kan blive inspireret til hvordan man skal forberede sin undervisning. U begynder at fortælle noget, og retter sit blik mod uddannelseschefen som står bag ved den gruppe som han taler med. Han kommunikere primært med uddannelseschefen og mindre med de studerende. U går videre til en anden gruppe og spørger også her hvordan de havde oplevet forhandlingerne. Han rejser sig og siger at det er frokost tid, og han undlader herved at spørge den sidste gruppe om deres oplevelser.

Interviewguide studerende

Undersøgelsesspørgsmål	Interviewspørgsmål
Åbningsspørgsmål	<p>Kan du beskrive en typisk undervisningsgang her på akademiet?</p> <p>(for eksempel hvilke aktiviteter laver i?)</p>
<p>Med afsæt i diskussionen omkring hvorvidt uddannelserne skal sigte imod dannelse eller kompetence som mål, hvordan oplever de studerende at være studerende på EAAA?</p> <p>Undervisningen / EAAA</p>	<p>Kan du på baggrund af den fortælling, sige lidt om, hvilke krav du oplever, at det (undervisningen) stiller til dig som studerende?</p> <p>Hvilke krav stiller du til undervisningen?</p> <p>Er kravene anderledes her end dem du oplevede i gymnasiet? (Hvordan)</p>
De politiske og samfundsmæssige diskursers påvirkning på den studerende	<p>Mærker du på nogen måde, at der fra politisk eller samfundsmæssig side bliver stillet krav til dig som studerende?</p> <p>Hvilke?</p>
De studerendes forventning til uddannelse	Hvad skal din uddannelses bidrage til? Hvad er det du forventer at få med herfra?

Transskribering af Interview 1 med studerende

S1: Studerende I: Interviewer

I: Først så vil jeg spørge om du kan beskrive sådan en typisk undervisningsgang her på erhvervsakademiet?

S: Jamen det er jo det her meget i de fleste fag, hvis man lige tager Jura og så nogle ting væk for den kan ikke rigtig være sammen med det andet, men det er det her med at du får nogle værktøjer så får vi demonstreret dem og så får vi ligesom lov til at bruge dem. Sådan er det meste bygget på.

I: Når du siger demonstreret det, hvad betyder det så?

S: Det er at de lige viser det måske hvis vi har et budget for eksempel, så starter de lige med at hjælpe os i gang og siger sådan og sådan og sådan gør man nu skal i så arbejde med det lige for at få alle sådan lidt med så man ikke bare starter lige efter man måske har læst det i bogen så det man kommer ligesom lidt i gang og hvis man så ikke kan komme længere så bliver man så hjulpet hen af vejen

I: okay, så det er først noget teoretiske gennemgang af nogle værktøjer

S: ja

I: og så er der ligesom et eksempel

S: ja tit og ofte sådan et eller anden hvor man lige bruger det så man forstår det tit og ofte er det en virkelig historie f.eks. hvor man ligesom kan få nogle rigtige ord på det så det ikke bare er et eller andet begreb der er i bogen får man af vide okay det her de gør de i praksis så får vi selv lov til at prøve og med sådan en fiktiv case og så finde ud af hvordan det er at arbejde med og jeg syntes det er super fedt fordi man ligesom lærer hvor meget et forkert tal hvor meget det kan ændre på hele resultatet for eksempel det er sådan nogle ting man lige lærer det på den måde ved stille og rolig at få værktøjerne på og hen af vejen

I: ja, og hvordan er Jura så anderledes end

S: det er bare meget mere teoretisk

I: Okay

S: Der kan man sige der er underviseren så god til og bruge eksempler hvor han peger nogen ud fra klassen, nu har du en lampe du taber den du sagsøger ham altså sådan hør han i stedet for, så vi lidt ligesom er imod hinanden. Han kommer meget med eksempler men det er svært for os at sætte os ned at arbejde ligeså meget med det som det er i økonomi f.eks.

I: ja okay

S: fordi der er sådan lidt mere faste rammer i jura

I: så faget har en ret eller det skiller sig ud de andre fag minder så mere om hinanden i den måde de sådan er bygget op på

S: ja men det er også lidt mere håndgribeligt hvor i Jura der er et svar og der skal man være ret sikre på at vi har det rigtige svar

I: okay

S: og ikke at hvor vi har hele arbejdsgangen rigtig eller hvad man skal sige

I: så hvad så i forhold til er det gruppe arbejde eller er arbejder i selv

S: Alt er gruppearbejde.

I: alt er gruppearbejde, okay

S: Det er fedt, jeg syntes det er fedt men nogen gange er det også sådan man kan godt hvis du ikke gider at lave noget så kan du også bare komme ind i en gruppe og så sidde og slappe af det er så det der er dårligt ved det

I: og det syntes de andre er helt cool?

S: Der er nogen der gør det men jeg er bare selv sådan at hvis jeg er i sådan en gruppe så vil jeg bare hellere holde dem ude hvis man ligesom har givet dem chancen for at komme ind, så det er ikke noget der irriterede mig, men det er sådan nogle gange hvis man er lidt træt måske så kan man nemt falde af på den med mindre hvis man sammenligner med hvis alt var individuelt så det er både godt og dårligt syntes jeg

I: så hvis du nu på baggrund af det du så fortæller om hvad i laver i undervisningen så kan sige lidt om hvad det er for nogle krav du føler det stiller til dig som studerende?

S: jamen jeg føler nemlig ikke at kravene er så meget bundet op på en selv men det hele er bundet op på grupper og det er jeg sådan lidt skuffet over jeg havde regnet med at når man starter på en videregående uddannelse så skulle man lave sine lektier hver dag og være på hver dag for ligesom at kunne følge med og der er jeg sådan blevet overrasket negativt over niveauet ikke at det er lavt, men jeg havde regnet med at det var højere, og det gør jo så bare at min motivation daler lidt desværre det er sådan jeg vil gerne jeg kan godt lide hvis der ikke er så meget at lave selvfølgelig det kan jeg meget godt lide men jeg bliver kun rigtig motiveret hvis jeg har rigtig svært ved at følge med, det er der jeg ligger en balancegang ved at finde ud af syntes jeg egentlig det er rigtig fedt eller syntes jeg bare det er sådan nogenlunde

I: Så du syntes ikke der er så mange krav fagligt til dig?

S: De bliver ikke de er ikke så tydelig syntes jeg altså det virker som om man bare kan hoppende igennem det hvorimod hvis man så yder det ekstra så får man det selvfølgelig også af vide men der er sådan lidt der der mangler lidt syntes jeg

I: ja hvad så hvis krav også kan være så noget som at samarbejde og reflektere og ja sådan nogen ting sådan nogle lidt mere

S: jamen jeg ved godt kravene er der men det er bare svært at kontrollere det at alle sammen ligesom får det gjort de har sådan nu har vi lige haft et forløb hvor vi har nogle struktur fejl det tænker man selvfølgelig over og får noget ud af det, sådan skal det ikke bygges op, så gør vi det igen, men i så så at der var rigtig mange forskellige grupper der havde forskellige struktur fejl og det er sådan lidt irriterende at man ikke lige taget hånd om det sammen og siger nu har i mange fejl på det område hvor i alle sammen har gjort noget men alle sammen har gjort det forkert så ligesom der at se hvad hinanden laver det var jeg lidt skuffet over i seneste forløb hvor vi faktisk kun hørte hinanden eller vores egen fremlæggelse var vi kun til stede til og så hørte vi ikke nogen af de andre grupper selv de alle sammen havde forskellige opgaver det er sådan noget hvor jeg synes godt man lige kunne lære lidt af hinanden den vej igennem fordi alt det respons de giver til nogen det kan jeg jo også bruges til en selv

I: så det giver faktisk noget at høre de andres for eksempel resultater at man kan sammenligne så eller

S: det syntes jeg især når det ikke var de samme opgaver de gange hvor vi har hørt hinanden der har det været de samme opgaver så der har det været sådan lidt nå i er kommet frem til det samme resultat og så noget der har det været lidt langhåret at komme i gennem men den her gang hvor alt var forskelligt

I: og der er ikke nogle gange hvor det så har for eksempel der jeg var inde og se forhandlingsteknik der var det jo forskellige resultater man kan sige i var kommet frem til

S: Nå men det er det er med de korte opgaver, nu tænker jeg på de her tema forløb at der ville jeg gerne se hvad de andre havde lavet fordi det kan være de har set noget fra en helt anden vinkel som vi andre ikke har set og nu får vi aldrig muligheden for ligesom at samle den op det er det der er lidt underligt i vores klasse vi har et rigtig lavt bundniveau men der er ikke rigtig nogen der har nået topniveauet så vi ligger alle sammen lidt af det sammen

I: i midten

S: Ja det syntes jeg er lidt underligt for det har jeg aldrig oplevet før i hvert fald så det ved jeg ikke om det er fordi der mangler noget nogle ekstra krav eller et eller andet

I: hvad kunne du forestille dig hvad kunne du tænke dig at der skulle være krav om hvis det var at det skulle være anderledes

S: jeg vil jo gerne have højere krav til at så skal man kunne så og så og så meget ellers kunne man slet ikke komme videre

I: og hvad er så og så meget hvad kunne det for eksempel være hvis du kan give et eksempel på det?

S: jeg ved ikke lige nu er jeg ikke underviser, men jeg syntes bare det er underligt at når man kigger på karakterer og man nærmest ikke ser nogen der får under 4 eller 7 får så syntes jeg det virker sådan lidt falsk altså at det ikke er højt det burde være lavere fordi der er altid en hvis forskel på folk og der er så heller ikke nogen der kommer over den der 10'er næsten så det er sådan ligger vi alle sammen virkelig bare her ens? Det kunne der måske være lidt flere prøver så man ligesom kunne differentiere sig selv lidt mere syntes jeg i hvert fald men det er heller ikke fordi jeg har behov for at sammenligne mig med folk jeg har bare tit tænkt over at det var lidt underligt at niveauet er så samlet for det har jeg aldrig oplevet fra nogle tidligere uddannelser men hvad der lige skulle være af krav, det ville selvfølgelig være et par test som ikke hænger så meget sammen med det forløb der lige har været vi bliver altid evalueret i de små forløb men ikke sådan i det store billede kun i opgaverne

I: Heller ikke i den sidste eksamen i har er det heller ikk?

S: Jo det er så en skriftlig eksamen, men den ved jeg ikke hvordan formen er på endnu for den kommer først her i slutningen af semestret

I: men hvordan var afslutningen på jeres sidste semester?

S: det var bare en mundtlig tværfaglig eksamen

I: okay

S: men det var sådan hvor man havde et oplæg hvor du havde du kunne forberede hjemmefra og så var der et spørgsmål sådan 10 minutter så man kan sige at hvis man sammenligner med de andre uddannelser så er det selvfølgelig en dejlig måde kun at skulle til en eksamen som så bare er på hele pensum men nogen gange kunne man måske godt have tænkt sig at blive testet i andre fag også fordi det er sådan man ved ikke rigtig hvor man ligger

I: er det så fordi det er tværfagligt at det bliver svært at vurdere hvor hvad det er man er god til og hvad det er man er dårlig til eller

S: Ja det tror jeg lidt det er fordi altså hvis man har sådan et okay overblik over det hele så ved man stadig ikke hvor en svagheder og hvor ens styrker ligger fordi det hele man kan komme uden om det ved at fokusere på lidt mere økonomi hvis du nu ikke er så god til markedsføring det kan man nemlig godt gøre i opgaven så det er sådan lidt

I: så det er nemmere at komme uden om det man er dårlig til eller?

S: ja sådan føler jeg det lidt så er fokus på det man er bedret til men jeg ved jo så selvfølgelig ikke om det er det de efterspørger fordi det er jo et eller andet sted som vi har fundet ud af at arbejde lidt med hele og så finde ud af hvad vi så vil men jeg ser sådan lidt på det på de måde at jeg syntes faktisk meget af det er spændende så jeg ikke jeg har ikke fået så mange af de der nej'er endnu og det irriterer mig lidt når man når vi skal ud at vælge valgfag og alt det her

I: nej'er hvad mener du med nej'er?

S: noget som man slet ikke gider eller noget som man ikke kan finde ud af det er mere det

I: luksusproblemet

S: Lige præcis, det hele det har været spændende men der kommer et eller andet tidspunkt hvor man skal vælge og det mangler jeg lidt til

I: så hvordan hvis du nu skal sige hvordan det er anderledes at gå på erhvervsakademiet for eksempel end det var at gå på gymnasiet? Kan du sådan sætte de to op imod hinanden

S: der syntes jeg meget det her du bliver mere hørt hvad har du har at sige i stedet for hvad du forventer du siger hvis du kan følge mig

I: hvor henne

S: her for det er ikke så meget der er det her facit og det var noget af det jeg ikke kunne lidt ved gymnasiet det var der tit og ofte var en lærer som havde siddet der i ti år som har en eller anden bestemt resultat på det her og kommer du så med en anden mening om det så var det forkert hvorimod her der tager de hele tiden stof op til eftertanke fordi der er hele tiden ting der ændre sig og der er ikke et resultat på hvordan man skal gøre det og det og det og det syntes jeg er meget bedre og så det her med gruppearbejde jeg er nok sådan 80/20 på gruppearbejde 80 procent af tiden er det godt, 20 procent af tiden kunne man godt lige have lidt mere individuelt fordi vi har aldrig afleveret noget hvor der kun står dit eget navn på for eksempel og det der er sådan lidt underligt over altså jeg har det fint med det men

I: Men hvad så, gør det noget i forhold til at du ved hvor man selv står hvis man ikke aflevere noget individuelt eller får i individuelle karakterer eller er det også sådan samlet?

S: altså det er lavet sådan vi får en karakter for prøven eller opgaven som er en gruppe og så får vi for en multiple choice test med hjælpemidler det er sådan lidt der altså det er kun den ene test du må bruge nettet til og svare på som ligesom giver dig selv et billede af hvordan du selv ligger og det syntes jeg er sådan lidt misvisende

I: ja, hvorfor?

S: fordi at de har rigtig svært ved at lave den uden hjælpemidler men når det er med hjælpemidler så er det tit at man kan google det meste af det også behøves du ikke engang at vide hvad spørgsmålet betyder hvis du bare kan finde svar mulighederne, altså jeg gør det selv men altså det er lækkert nok når man sidder i testen, men jeg kan bare ikke se hvad meningen med det er for de ikke ved hvor eleverne rent faktisk er henne

I: så du føler ikke at det sådan er et retvisende billede af hvad du reelt kan når du sidder og

S: nej jeg føler helt klart at det er mere sådan hvad men hvilket niveau man kan opnå men jeg nogen gange kan det være godt nok at blive testet okay hvad kan du nu, uden så meget betænkningstid, det har vi sådan lidt manglet

I: hvorfor kunne du godt tænkte dig det, eller ved du det?

S: hvis nu man siger at du kan sagtens tænke at alle opgaverne er gået fint men hvis man så ikke ved det man skal vide som de mener man skal vide alligevel

I: som erhvervsakademiet mener i skal vide?

S: ja, så ved jeg ikke helt hvad det nytter men igen hvis vi så ikke ved det som de mener vi skal vide så er det selvfølgelig fint jeg ved ikke hvad erhvervslivet forventer af os så så længe de har styr på det så stoler jeg også på det men det er det man først finder ud af når man rigtig kommer ud i praktik tror jeg, om man egentlig har fået de værktøjer som man kunne bruge for et eller andet sted så ved vi det jo ikke rigtigt

I: hvad forventer du så af det når du så kommer ud i praktik?

S: jeg forventer at jeg ligesom får lov til at lave noget jeg gider ikke og skulle sidde og lave et eller andet og have en over skulderende hele tiden men jeg vil gerne have en man akan gå til og sig hey lavet det her hvordan er det og så få respons den vej igennem end at man skal være den der hvor alle sammen ligesom føler de skal holde øje med med der ved jeg så ikke hvad ryet er ude i virksomhederne om man bare bliver sat til at gøre noget og så stoler de på at man gør det ordentligt det er sådan lidt det men det finder jeg vel ud af forhåbentlig i hvert fald når jeg kommer ud

I: men hvad så, forventer du så at du kan bruge det du har lært

S: selvfølgelig men jeg forventer ikke man skal bruge det på samme måde fordi nu laver jeg lige den her analyse jeg føler bare at det kommer bare til at ligge på rygraden at man gør tingene ikke fordi at det står i bogen men fordi man ved at det er proceduren for jeg går ud fra at de bruger lidt færre sådan fagbegreber sådan uden i erhvervslivet fordi der er det man gør til dagligt så der tror jeg ikke de kalder det de forskellige analyser men bare handler på resultatet hvor vi bruger meget tid på at snakke om analysen hvor der er det mere okay det er det svar vi har fået lad os bruge det i stedet for.

I: så hvad har du, hvad forventer du at de sætter af krav til dig at du kan bidrage med?

S: Altså jeg forventer at hvis nu man får stillet en opgave og det går godt at de så bliver ved med at udfordre en for jeg tænker de har ikke noget at tabe på en og man har kun noget at lære ved at være der så jeg håber man får et sted hvor man ligesom bliver udfordret og får højere og højere krav til og hvor man selv kan sige okay det der det var måske lige lidt for meget men jeg har sådan ligesom sagt om hvordan de er det der ude om man bliver lidt pakket ind i vat eller om man bare får lov til at lave hvad man egentligt lige

I: Så hvis man sådan skal sige, er det så hvad skal man sige et læringsforløb på samme måde

som et semester er her inde er et læringsforløb eller er det et semester hvor man skal ud og afprøve det man allerede har lært?

S: jeg tror det er en blanding. Jeg tror det første stykke tid skal du afprøve hvad du har lært mens du lærer fordi du kommer helt sikkert når du kommer når det er hands on på rigtige ting og det ikke bare er cases fra en eller anden opgave at du også bliver mere motiveret til at gøre det godt, fordi man kan se resultatet i andet end bare en karakter så jeg tror man starter med at skulle vise at man kan noget og så bagefter så får man så lov til at blive testet det er sådan jeg ser mig det skulle være opdelt i hvert fald så man ikke bare starter med at skulle løbe 120 hele ugen eller noget i den stil

I: og føler du dig så klædt på til det og kunne gå ud og

S: Det tror jeg, men jeg ved det som sagt ikke så jeg kan ikke sige det 100 procent men jeg føler godt jeg ville kunne gå ind og gøre en forskel på et eller andet firma som har noget med det her at gøre det er sådan jeg tror på det men jeg ved ikke helt hvordan det er når man kommer der ud ja for det er ikke rigtig noget man har nu har jeg arbejdet meget med salg før så jeg kender sådan lidt af branchen men det er selvfølgelig ikke på samme måde når man skal sidde ved bordet ude at snakke med folk og så noget

I: ved du hvor du skal i praktik henne? Det har ikke noget med det her at gøre nu er jeg bare nysgerrig

S: ikke endnu, det er fordi jeg at der er så meget jeg har lyst til inden for det her så jeg har ikke helt fået

I: skal i specialisere jer inden i vælger et praktiksted eller

S: Det nu valgfag nu skal jeg til Madrid fra september af, men det er jo alle sammen valgfag og der her på skolen her der har de forskellige retninger de kalder det hvor man kan specialisere sig i nu skal jeg jo så læse dernede i stedet for så det er nogle andre fag så jeg har bare valgt sådan et fag af gangen og så set hvad jeg syntes der var interessant men jeg ved så ikke når jeg kommer hjem om det så har været en god sammensætning så indtil videre har jeg bare valgt det der interesserede mig og så tænker jeg så kan man altid læse et eller andet op eller et eller andet bare man jeg skal bare lige finde ud af hvad jeg syntes der er sjovere end det andet

I: det er også først sidste semester i er i praktik?

S: ja

I: så der er selvfølgelig lang tid endnu. Ej hvor spændende du skal til Madrid, fedt

S: ja

I: nå så næste spørgsmål her, mærker du på nogen måde hvad kan man sige enten fra politisk side eller der fra samfundet side for så at sige noget der er meget u håndgribeligt bliver stillet

nogle krav til altså til hvad det vil sige at være studerende eller hvad det vil sige til dig, hvad du skulle kunne når du er færdig det var mange spørgsmål

S: ja man kan sige de har jo rigtigt meget det der med læringsmål med at vi skal have dem af vide når vi starter på et forløb og når vi er færdige

I: og hvem hvor føler du det kommer fra?

S: det er ser ud som om det kommer oppe fra, det er bare et stort slide hvor så læser de højt med læringsmål og så er det sådan videre

I: er det så fordi du syntes ikke selv underviserne de altså siden du siger det kommer oppe fra hvad er det der får dig til at tro det?

S: det virker lidt som om det er noget de skal forklare det på den måde jeg er sikker på de overholder en største del af lærings målene jeg har bare ikke behov for at få det af vide på sådan en slavisk måde. At nu skal du kunne et det og det og det to det og det det syntes jeg virker for det er for maskineret på en eller anden måde at de bare kan forvente du lærer præcis den her formulering og den her formulering og så kan du huske efter forløbet hvad du har lært sådan tror jeg ikke på at læringen opstår. Det er noget der kommer løbende og så lige pludselig så kan du det uden at du faktisk tænker over hvad du har lært det er sådan jeg har det i hvert flad jeg gider ikke sidde at skulle opremse om hvad man har lært i et helt tema fordi det er ikke det de er ude efter derude det er jeg sikker på

I: og derude så er det i "virkeligheden"?

S: ude i virkeligheden ja, men det er jeg helt sikker på de der selvfølgelig de faglige kompetencer læringsmål de har de bygger jo selvfølgelig på noget som de efterspørger i erhvervslivet det er bare tit og ofte der er ingen der rigtig taget der alvorligt når det bliver opstillet fordi man kan se det ligner nærmest en paragraf der er stillet op så det er noget jeg ikke rigtig har noget forhold til føler jeg i hvert fald man nikker bare og siger ja det har vi lært hvis det kom på en eller anden måde så tror jeg det ville

I: så de krav du efterspurgte før kan ikke indfries ved at man får af vide det er det her vi forventer at du skulle kunne

S: lige præcis det er sådan lidt løst i det altså noget man kunne gøre altså jeg vil hellere have af viden fra sådan en eller anden virksomhedsejer eller et eller andet hvad han vil have i stedet for de videre formulere de som et eller andet råd har besluttet der skal læres så kunne det være rart nok lige en gang imellem at få nogen ud og sige sådan hey

I: hvorfor tænker du at det kunne være rarere at det varen fra erhvervslivet

S: så tror man lidt mere på det, sådan føler jeg fordi et eller andet sted er uddannelsessystemet og erhvervslivet to vidt forskellige ting så et eller andet sted vil jeg gerne vide det fra dem også i stedet for jeg bare får af vide af nogen der har lavet reformen at denne er lavet direkte til erhvervslivet så man vil gerne lige have ja

I: så du har større tiltro til at erhvervslivet

S: ved hvad de vil ha, frem for at det offentlige ved hvad erhvervslivet vil ha

I: du tror ikke at man kunne overraske erhvervslivet med nogle kompetencer de ikke vidste de troede de havde brug for? Ledende spørgsmål

S: helt sikkert men man skal også bare være sikker på man kan få et arbejde på den anden side bagefter men helt sikkert man får da nogle kompetencer som de mangler nu men når vi så har dem hvad er det så de mangler ikk jamen også det er jo en uddannelse hvor man hele tiden skal læse videre på ellers kommer du til at falde bagefter på et eller andet tidspunkt det kunne bare være rart lige at få af vide af nogen fra erhvervslivet at det er faktisk et godt valg du har taget og gå på erhvervsakademiet

I: ja

S: for tit og ofte har man det sådan lidt nå det er ret spændende at gå her men kan jeg få kan jeg noget bag efter det er sådan har man tænkt et par gange fordi der er så mange mennesker der tager en HA og så noget og læser op mod fem år hvor man er to år her med færre eksamener og færre afleveringer som nogen gange har jeg i hvert fald tænkt lidt anden sorteret i forhold til de andre uddannelser men det håber jeg ikke men det er ikke noget jeg ved noget om nu er vi de første på den nye reform så der er ingen rigtig her der heller ved det så det bliver spændende, men det er ikke noget jeg er nervøs for overhovedet ellers så må man jo bare læse et eller andet ovenpå

I: ja ja, altså jeg tænker jeg nu er erhvervsakademiet brander sig enormt meget på at de er praksisnære og det kan man sige det er jo universiteternes problem, det er det de hele tiden bliver slået i hovedet for at de ikke er så på den måde skulle de jo gerne være måske være først i køen frem for nogen der faktisk ikke aner en skid om hvad der sker ude i verden

S: det har jeg sådan håbet på, for det er derfor jeg jeg startede jo på universitetet og så fandt jeg ud af på de der uni-days at det var godt nok lang tid hvor man bare skulle sidde og lytte, kigge og skrive ned og jeg er meget mere sådan en altså jeg kan godt skrive noter men det er faktisk sjældent jeg får det gjort men når jeg sidder og bare følger med og får lov til at arbejde med det lige efter så kan jeg det nemt men jeg kan ikke bare sidde og så bare suge suge til mig, det er simpelthen så så bliver det for stille ja så jeg startede med at gå her fordi i håb om at jeg kunne komme i den retning uden at skulle gøre det der altså jeg er stadig klar på hvis jeg på eller andet tidspunkt skulle læse eller færdiggøre HA'en så skulle jeg nok gøre det men det er helst ikke det jeg ville

I: nej man kan jo også videre på det her der kan jo også være adgangsgivende til en kandidat hvis det er det man kunne tænke sig i sidste ende

S: lige præcis så men der kan heldigvis ske meget

I: jaja jeg tror da heller ikke uddannelse er svaret på alle spørgsmål og selvom nu er jeg jo snart færdig og jeg sidder stadigvæk og tænker hvad fanden er det egentlig jeg kan det er der

ikke en skid forskel på. Nå det sidste spørgsmål det er hvad det er du ja hvad du forventer at få med herfra hvad det er du forventer at du kan bidrage med når du er færdig

S: ja altså jeg forventer når jeg er helt færdig her eller i hvert fald bare med markedsføringsøkonomen at jeg kan komme ud sidde et eller andet sted i en lille til mellemstor virksomhed og ligesom selvfølgelig være en del af en afdeling eller måske bare få et eller andet lille projekt til sig selv men bare det der med at man kan få lov til at arbejde ved og måske få virksomheden til at betale sin uddannelse der er sådan lidt den vej jeg vil gå og se om jeg kan få noget på aftensskole fordi jeg kan meget bedre lide at være ude at arbejde end jeg kan lide at sidde og læse så der

I: Ja, hvorfor?

S: når jeg laver noget altså nu det behøver ikke være noget fysisk arbejde eller noget som helst så går tiden hurtigere for mig det er noget sjovere hvorimod når jeg tit bare sidder og bare og kører i eksempler og i cases og så føler jeg bare tit at jeg ikke rigtig laver noget selvom jeg skriver en masse ting på papiret men hvis der ikke er hvis der ikke er nogen modtager af det så føler jeg lidt jeg spilder min tid jeg vil gerne kunne se et resultat af det arbejde man har lavet og det føler jeg nogen gange der mangler her. Men det er jeg forstår godt hvorfor det gør fordi det er ikke noget det ville der slet ikke være ressourcer til men det er sådan noget jeg gerne vil at man kan se at det arbejde du laver det bærer frugt gerne både kortvarigt på kort sigt og langsigtet

I: og hvad i forhold til har du nogle har du tænkt over sådan hvad det er for nogle forventninger der er fra os ja samfundsmæssig side og politisk side i forhold til at man faktisk skal tage en uddannelse, altså hvorfor?

S: ja de forventer jo man går i arbejde og ligesom får tjent de penge ind igen og så der er jo mange af dem her hvor eller på de her skoler som ligesom kan skabe arbejdspladser så det går jeg også ud fra at de forventer faktisk startet sit eget på en eller anden måde fordi man får alle værktøjerne du får lige lidt jura du får noget økonomi du får alt det der så du ligesom kan starte et eller andet op i løbet af opstarten og få noget hjælp fra nogen der har styr på det men vi får ligesom alle redskaberne

I: som er herude eller?

S: både som er her men også bare som du kan svare til nogen der har erfaring eller noget i den stil men hvis man har en ide nu så ville jeg godt vide hvad der skulle gøres for at ligesom få den lanceret og det er sådan noget jeg er glad for for jeg har altid gerne villet være iværksætter men det er ikke noget jeg har haft travlt med hvor mange de allerede i en und alder bare bliver ved med at køre på med sådan nogle små ideer så kan du ligeså godt bare vente på den rigtige ide den kommer men så ved man ligesom nu okay så vil jeg så gøre det og det og det hvorimod før der var det bare sådan jeg har en ide øhh lad os bruge nogen penge på det her det er sådan lidt mere end bare det har man fundet ud af nu og det er det så noget jeg syntes der er fedt at hvis man på et tidspunkt har en ide så ved jeg nu hvordan jeg ville skulle mulighed for at kunne fuldføre den i hvert fald og det vidste jeg slet ikke før,

I: kunne du tænke dig det så?

S: ja det kunne jeg, jeg mangler bare lige den rigtige ide o

I: og pengene

S: ja og pengene

I: de kommer

S: de kommer de kommer

I: skide godt men det var faktisk de spørgsmål jeg havde.

Transskribering af Interview 2 med studerende

S: Studerende I: Interviewer

I: kan du beskrive en typisk undervisningsgang her på erhvervsakademiets

S: en typisk jeg vil sige den mest almene undervisningsgang det er jo at du har en dag med det må være to moduler hvor du dukker op 8.20 og tager hjem 15.40 og det er sådan primært det de er kernen ved lige det her institut det er jo netop at der er så meget undervisning på selve institutionen så man ikke ser så mange andre steder især på uni hvor det er en forelæsninger primært ikk og hvor du kommer en gang imellem og har til gengæld sindssygt meget læse arbejde ved siden af og så kan man sige det der er bryder trenden en gang imellem nok også for at sørge for at folk ikke dør fuldstændig så det føltes ligesom lidt for meget som at være tilbage i gymnasiet bare selvfølgelig på et højere stadie det er ikke det så har man jo de der studieopgaver studiegruppe-opgaver temaopgaver hvor at det selvfølgelig er lidt en anden cocktail fordi man er sammen med medstuderende og man løser den opgave der nu er blevet lavet og den måde hvor man læser den bedst på det er jo netop ved at komme til timerne og så få de inputs man skal bruge forhåbentlig til at og kunne gøre det godt der det vil jeg sige det er det mest basale i hvert fald

I: kan du sige noget om hvad det er for nogle aktiviteter i så laver i undervisningen?

S: det variere jo rigtig meget fra underviser til underviser primært så er det jo jeg syntes det er meget klassisk læreren fortæller jeg vil ikke sige det er decideret envejskommunikation men alligevel det er den klassiske platform med at du har tavle undervisningen du nogen gange bliver spurgt ud til lokalet for at få gang i folk række hånden op kom med et svar og så ja opgaver til det pensum man har læst til i forbindelse med de lektier der er blevet givet vil jeg sige primært der er selvfølgelig de der kurser især som skiller sig ret meget ud fordi det er ret meget workshops men det skal jo også være noget anderledes men selve fagene jeg syntes ikke de differentiere sig særlig meget der i forhold til sådan den gode klassiske måde at undervise på der er nogen der måske er lidt mere energiske og nogen der er lidt mere det bruger nogle flere værktøjer til måske og gøre det knap så ensformigt men alt i alt så syntes jeg sgu ikke der er den store forskel

I: og er det så nu siger du opgaver er det så det er primært i grupper eller hvordan?

S: det er jeg vil sige selve meget i grupper men egentlig også bare meget sidemandsopgaver det er sgu egentlig sådan rimelig ligevægtigt syntes jeg der er nogen der også der er der faktisk forskel syntes jeg på netop lærerne der er nogen der økonomi for eksempel der er det jo primært der er det jo primært bare sidemanden fordi det der meget regnefag der har man sgu ikke tid til hele tiden og skulle dele det ud i matrix grupper og så noget og så er der andre fag hvor lærerne rigtig gerne vil have vi bliver spredt ud eller i hvert fald er i studiegrupperne også noget og løser tingene sammen og taler meget over for klassen men igen jeg syntes det syntes jeg også handler meget om hvordan de respektive lærere de vil bruge tiden og hvad de vægter højest måske også selv i forhold til hvordan de gerne vil undervise

I: Ja okay. Kan du så sige lidt om ud fra hvad du lige har fortalt mig om hvad det er for nogle aktiviteter i laver og så noget hvad det er for nogle krav du oplever der bliver stillet til dig i de aktiviteter der bliver planlagt for jer?

S: de største krav er vel at jeg på en eller anden måde engagere mig bare lidt i undervisningen om det og det behøver ikke nødvendigvis at du rækker hånden op ti gange en gang ikke engang men at du bare udstråler en form for interesse det havde vi faktisk også i forhandling hvad det kan betyde også for fortælleren at vedkommende du fortæller til bare via dit kropssprog ansigtsmekanismer bare giver en lille smule udtryk for at det her det er faktisk noget man føler lidt med i men som sådan er der sgu ingen krav altså man kan sgu slippe afsted med meget altså virkelig altså der er jo ikke i realiteten skal du jo bare aflevere din eksamens cases for at få en adgangsbillet til netop eksamen og så netop tage til eksamen selvom du måske har kun været 50% af tiden i hele forløbet og de der bliver godt nok lagt meget fokus på kom nu kom nu kom nu og selvfølgelig er det a også smartest at komme men sådan konsekvens mæssigt så egentlig ikke rigtig altså det er sgu meget på det er jo til syvende og sidst det er ens egen individuelle beslutning hvordan man vil tackle det og hvordan man gør det så kan man selvfølgelig altid nævne hvad det er mest fornuftigt og så noget men ser man bort fra det men ser man bort fra det syntes jeg ikke der er de store konsekvenser

I: når du så siger der er et krav til engagement så nævner du det er kropssprog og at man det ikke nødvendigvis er man rækker hånden op

S: nej fordi at når der var når der var så meget fokus på de her personlighedstest garuda ikk og det bliver jo gjort rimelig klart at der faktisk alene på vores hold vi har hørt rigtig meget om at vi er en rigtig god klasse og meget engageret gode til at fremlægge kontra vores modsat parter fra det andet hold så ja så det ved jeg ikke jeg syntes bare ikke der er så meget fokus på det altså også fordi nå ja men det der med garuda det mener jeg bare med at der var rigtig mange foreksempel der var meget stille typer som skal øve sig i at sige mere og hvis det er man ligger så meget fokus på de der personlighedstest der så kan man sgu heller ikke forvente at folk bare kommer ud af den skal der når der for eksempel bliver gjort op der at mange typer i klassen eller der er mange undskyld der har en type i klassen i vores hold som faktisk ikke føler sig særlig tryk ved hele tiden at gøre sådan og det kan jo også ligeså meget være et usikkerhedsmoment hvis det er man hele tiden gør sådan her fordi man måske gerne vil bekræftes eller er på rystende usikker på hvad fanden der egentlig foregår omkring en så igen hvad kan man hvad kan man så forvente? Altså jeg tænker jeg tænker jo bare at det er jo i mine øjne hvis man skal skære den helt ned så kan man forvente at folk de har faktisk valgt den her uddannelse fordi de faktisk også gerne vil den og plus man får for helved man får på en eller anden måde en løn for det selvom man tager SU'en for givet så er det jo faktisk betalt uddannelse så jeg kan godt den forventning der som minimum bør være fra uddannelsen men sandelig også en selv det er jo netop det her med at du kommer fordi du skal se det lidt som et arbejde det bliver der også gjort rigtig meget ud af at sige du kan jo heller ikke for helved du kan jo ikke

I: så er det sådan du oplever det også altså at det er et arbejde for dig?

S: øhhmm, nej det gør jeg ikke fordi at jeg arbejder rigtig meget selv ved siden af og og hvis jeg begynder og tænke det som et arbejde så ville jeg ikke kunne så ville jeg ikke kunne klare det så godt tror jeg

I: nej, hvorfor ikk?

S: fordi jeg syntes at det der trods alt er fedt ved den her uddannelse også det er netop at de faktisk de fleste er rigtig positive overfor kreative og nytænkende måder at løse tingene på og det er også noget de ligger rigtig meget vægt på i erhvervslivet jo fordi de vil jo gerne have nogle sjæle der faktisk tør byde ind med noget nyt ikk det er jo det der selvfølgelig er brug for at man kan flytte, ja skubbe skibet videre. Hvor på arbejdet der ved jeg hver gang hvad der forventes af mig jeg skal nå det og det og det og jeg skal gøre det og det og det og jeg tager hjem det og det og det hvis jeg begynder at se det som et arbejde så bliver det sgu jeg ved ikke om det bliver for tungt jeg kan godt lide at gå på arbejde det er slet ikke det du må ikke misforstå mig men det er bare stadig vigtigt for mig at

I: men kan du sige hvad det så er for nogle rammer som skolen så skaber som gør at du føler du bedre kan tænke i de de baner hvor man kan tænkte nyt hvad er det der er anderledes

S: fordi at der er mange der er jo ekstrem mange vi har nogle dygtige undervisere det syntes jeg generelt som er gode til og skabe et fundament for at man som studerende faktisk godt tør at komme ind med tør komme med nogle ting ideer og det kan jeg ikke det er slet ikke sådan det er hver gang i selve undervisningstimerne for der er jo alligevel rimelig faste rammer der er noget der skal nås bum bum bum men jeg tænker primært på de store temaopgaver at der er helt sikkert noget at hende der og så syntes jeg altså der er fedt at man netop kan faktisk flytte karakterer opad fordi du i høj grad hvad hedder det er villig til at komme med noget nyt bringe noget nyt udover selvfølgelig at du skal have styr på alle

I: de basale ting

S: de basale ting ved det det er i hvert fald noget der tiltaler mig rigtig meget og det syntes jeg rent faktisk også det virker i hvert fald sådan på de på de sådan generelt de undervisere vi har at det er faktisk også noget de sætter pris på at det tror jeg også er lige så meget fordi at det er noget de har fået af vide ude fra erhvervslivet man har jo også en iværksætterlinje alt andet ville være dumt men alligevel jeg syntes i hvert fald det er

I: men når du så siger at underviseren er god til at give plads til det er det så fordi at det er at man får man bliver værdsat fordi man gør det i form af en karakter eller er det fordi det er okay at fejle eller bedre plads til at fejle i skolen end der for eksempel er på et arbejde eller

S: jeg tror netop det er noget at vi har den afsluttende praktik eksamen opgave det er jo den den skal sidde i skabet men de siger jo også hele tiden at er jo nu man skal lave fejlene det er nu man skal tage nederlagene for at man bliver bedre og det er derfor jeg tror de godt kan lide man tager chancer fordi at så viser man også at man ved at satse så tør man tage chancer og det er noget som måske ikke altid lykkedes men hvis det lykkedes så har man en succes der potentielt kunne være 10 gange bedre end hvis man bare holder sig inden for rammerne for hvis man bare holder sig indenfor de samme rammer hver gang så hvordan skulle jeg så

nogen gange rykke mig og så ville jeg da også syntes det ville være pisse kedeligt i længden ikke så jeg tror det er der den ligger

I: ja nu skal jeg lige se her, hvordan altså i forhold til hvis nu du skulle sammenligne med gymnasiet for eksempel hvordan er det så anderledes at gå her hvad er det for nogle ting der hvis der er nogen forskel

S: den største forskel er jo der er to store forskelle bare sådan helt generelt det første det er jo at folk er meget mere modne altså det er jo

I: ja, hvordan kan man mærke det?

S: koncentration, stemningen folk vil generelt set gerne det her på gymnasiet der vil altid være et lorte fag for nogens vedkommende og så vil der være lidt for meget grin ikke vi har faktisk en rigtig rigtig en jeg syntes vi har en rigtig god stemning et eller andet i klassen generelt der er nogle gode vibes omkring folk de fleste kan med hinanden men det er det faglige syntes jeg det er sådan skal det også være fordi nu er vi sku lige de der to, tre, fire år ældre

I: så der er ikke forskel i måden man arbejder på?

S: jo altså sådan i timerne syntes jeg at det der med gruppearbejde skinner meget igennem der er meget mere fokus på det også fordi det er meget mere skåret ud det var også en af hvad kan man sige hovedelementerne ved netop at vælge den her uddannelse på det her sted der her det er jo netop at de vægter gruppearbejde så meget mere end netop for eksempel individuelt i hvert fald i mange tilfælde så i hvert fald også der

I: så i forholdt til altså det ved jeg ikke om det er noget du har tænkt over hvis du ikke har det så kan du også bare sige det har jeg ikk, men om du må nogen måde mærker at der fra politisk eller samfundsmæssig side mærker at der bliver stillet nogle krav til at du for eksempel skal tage en uddannelse eller du skal studerende og i så fald hvilke krav du føler det er?

S: jeg syntes helt sikkert der er et pres fra omverdenen ikke bare familie, nære men sandelig også især og politikere men altså der du læser jo nærmest ikk der er jo ikke en uge der går uden at der er fokus på at vi enten generelt bliver dummere og dummere eller uddannelserne bliver forringet og det er da et pres på folk man kan da ikke ignorere det altså altså respekt hvis du kan fordi det er over alt du kan bare du åbner ja undskyld jeg siger det din telefon op så skal der nok stå et eller andet så ja det syntes jeg

I: er der noget du tænker over

S: jeg har aldrig gjort noget fordi at jeg er blevet tvunget til det jeg har altid jeg vil ikke sige jeg er blevet nurset eller men har altid fået af vide at det er sgu fornuftigt især fordi min egen mor fordi hun er skoleleder men jeg har sgu aldrig jeg har aldrig følt mig tvunget til at gøre noget som jeg ikke vil men jeg tror der er mange der har det omvendt fordi jeg vil ikke kalde det propaganda men jeg syntes sgu også det er lidt ekstrem det der med at man skal det og det og det og så risikere man alligevel når man kommer ud der i den anden ende der at der ikke

engang er noget arbejde til en fordi man måske fokuserede for meget på nogen ting og ikke fik måske fik gjort sig nogle erfaringer måske nogle livs erfaringer som faktisk ville være med til at styrke ens chancer for netop at komme ind på arbejdsmarkedet og ikke bare falde igennem fordi du undskyld jeg siger det, men måske er en lille mus der ikke rigtig har prøvet så meget andet men jeg er også lidt uortodoks fordi jeg startede direkte på uni efter jeg var færdig med gymnasiet og fandt ud af, at det bare slet ikke var som jeg troede det og så endte jeg med at tage 2, 2 et halvt år hvor jeg bare knoklede løs så prøvede en masse forskellige ting og det er jeg ret taknemmelig for det var sådan der blev fordi så har du også bare chancen i mine øjne for at udpege hvad det egentligt er det rigtige for dig og det er noget fis det der med i mine øjne er det noget fis det der med at alle har bedst af og få hurtigt så muligt overstået deres uddannelse fordi inden du sadler om er du sgu ikke helt ung mere og så vil du også bare ærgre dig måske i bakspejlet over nogle ting du kunne have gjort om du er færdiguddannet som 26 årig eller 29 årig i mine øjne talmæssigt så er der ikke den store difference men alligevel tre år det er alligevel lang tid hvor man hvor man kunne samle nogle andre ting med sig på vejen og hvad hedder det få nogle kompetencer som man måske ikke altid kan få ved at læse sig frem til det

I: så du har lært nogle ting af at være ude at arbejde for eksempel som du ikke ville kunne have lært ved

S: meget altså jeg er blevet meget mere udadvendt mere selvsikker jeg ved hvad jeg kan hvad jeg ikke kan i hvert fald skal blive bedre til og meget mere resultatorienteret det er jo det jeg syntes en arbejdsplads giver især hvis det er du arbejder inden for det samme og måske endda også er så heldig at få nogle ansvarsområder hvor du netop også bliver nødt til at udfordre dig selv fordi det er også det jeg syntes der er farligt ved at tage en arbejds bare at arbejde og det er også derfor jeg tager en uddannelse jeg vil aldrig nogensinde komme i en situation hvor jeg er på en arbejdsplads hvor jeg ikke bliver udfordret fordi så gider jeg ikke så er der jo ligegyldigt altså

I: så du tror din uddannelse kvalificere dig til et arbejde der er mere udfordrende end

S: det er i hvert fald et fundament fordi man kan sgu altid finde et arbejde men det handler også om noget man vil knokle for og det er også derfor den det der nok kommer til at ske når jeg er færdig med den her det er nok jeg tager et sabbatår mere eller et halvt år i hvert fald og så tager jeg måske lige en ligger noget på fra uni jeg ved det ikke endnu det er også det jeg lidt bruger den her til jeg kan godt lide at tage det lidt som det kommer fordi jeg er ikke typen der planlægger 10 år ud i fremtiden det er rigeligt med et

I: Spændende. Nu siger du at arbejdspladsen for eksempel havde givet dig selvtillid og gjort dig mere udadvendt og de her ting det er ikke noget som skolen kan, hvad var det på arbejdspladsen der gjorde det?

S: jo, det var jo for eksempel

I: hvis du kan sætte ord på

S: at man får stillet et budget et mål eller en eller anden målsætning som måske er ret uopnåelig så hvis der er at ens afdeling for eksempel er den første der opnår det så får man et

kick af der er helt vildt fedt og det giver bare en mere motivation en mere drive til at fortsætte og bygge videre på og hvor her det er sgu ikke fordi jeg vil lyde kapitalistisk men nogen gange så er der jo bare sådan lidt en karakter der ryger på et bilag som jeg selv kan bedømme om jeg vil have med eller ej nogen gange kan det være svært at have den der store gulerod der men så vil jeg omvendt sige at det der er fedt her det er jo at mange de temaer vi har haft og de opgaver vi har haft der rent faktisk har været lidt konkurrence minded fordi der måske har været opstillet nogle præmier eller et eller andet og det syntes jeg sgu er med til at skabe lidt mere lidt mere intensitet omkring det og lidt mere spænding altså det er også fordi jeg er rimelig konkurrenceminded vil jeg sige så men der syntes jeg i hvert fald i forhold til gymnasiet og folkeskolen og så noget så er der i hvert fald mere der er mere plads til at man også ikke bare kan udfordre sig selv men også faktisk tør udfordre andre uden at man bliver lagt i en eller anden bås og et eller andet for det det skal de i hvert fald holde fast i

I: kan du så sige noget om hvad det for eksempel er for nogle krav du selv stiller til undervisningen her, til stedet og den uddannelse du er ved at tage

S: altså jeg stiller i hvert fald krav til at underviserne de har ikke bare kompetencer fagligt men også har noget udstråling de har til at fange en fordi altså om de her undervist et år eller halvfjers undskyld jeg siger det det er jo fuldstændig underordnet de skal bare man skal bare kunne mærke på dem at det er det de vil det er det drive de har det betyder i hvert fald rigtig rigtig meget men ellers så har jeg egentlig ikke de store krav for mig der er det største krav det er jo for mig selv om at jeg gennemfører min uddannelse og får de resultater jeg gerne vil

I: så hvad forventer du at få med herfra, altså hvad forventer du at du kan når du er færdig

S: jeg kan alt, jeg kan alt det som

I: jeg kan det hele

S: jeg kan alt det som du har lovet mig og eller i hvert fald har en indsigt i det som minimum og også bare at jeg at jeg får så mange værktøjer som overhovedet muligt til at løse fremtidige problemer som en eller anden verdensmand ej det er jo også derfor man tager en uddannelse fordi man skal blive bedre

I: så når du for eksempel du skal i snart i praktik, eller om et halvt år skal i praktik ikk, forventer du så at du kan bruge, at det kommer i spil det du har lært? Hvad forventer du i forhold til det?

S: altså jeg håber det inderligt for ellers så får jeg godt nok problemer med at skrive min afsluttende afhandling men når det så er sagt så tror jeg det men det bliver måske bare ikke altid med nej jeg tror netop det er udfordringen faktisk det er alle de der begreber og teorier, modeller og så videre at du kommer sandsynligvis til at sidde et sted hvor det er måske at folk de er meget mere nede på jorden måske ikke aner hvad fanden du snakker om netop hvor man får fordansket det sådan så alle kan være med i hvad gør det hvordan kan de hjælpe os her og nu eller i hvert fald på sigt det tror jeg bliver udfordringen men det er også det jeg glæder mig rigtig meget til at få implementeret det så det ikke bare er det tunge læsestof men netop også kommer ud og får det prøvet det af selv netop rent faktisk ikke bare kan bruge det

man har lært men rent faktisk har lært det når man har lært det så kan man selvfølgelig bruge det det bliver også lidt en svendeprøve det der

I: glæder du dig?

S: ja det gør jeg faktisk rigtig rigtig meget

I: nu er det er ikke et spørgsmål, nu spørger jeg bare fordi jeg er nysgerrig

S: ja det er helt i orden jeg glæder mig faktisk sindssygt meget det bliver spændende ja jeg skal også til at ja jeg blev anbefalet af hvad hedder det vejlederen for praktik at jeg kommer så hurtigt ud med ansøgninger som muligt så jeg regner faktisk med her inden for de næste par dage og lige se mit CV igennem og så tage de tips med fra et kursus vi havde så få skrevet de første altså det værste der kan ske det er jo at man får et afslag

I: ved du hvad du kunne tænke dig?

S: ja det gør jeg, altså rigtig rigtig gerne altså drømmescenariet det er jeg kommer ind i en sportsorganisation et eller andet med markedsføringen der inde fra og det er hvad for en sportsgren er egentlig ikke så relevant bare arbejde inden for det men ellers så 100% noget med salg det er jeg

I: det vil jo også være oplagt

S: netop det er det det vil tiden jo vise jeg vil ikke udelukke noget som helst det eneste jeg havde med det det var bare at jeg vil gerne have det i Danmark fordi jeg vil gerne være sikker på at jeg har fået 100% styr på tingene så har jeg det sådan så kunne jeg måske for eksempel jeg har jeg har faktisk fået jobtilbud om at tage forskellige steder hen i verden og arbejde for nogle gamle arbejdsgivere og det kunne være super fedt at prøve men jeg vil bare gerne hvad hedder det lære det fra bunden her så man kan så der ikke er noget bullshit overhovedet

I: så det kan være nogle barriere i forhold til kultur og sprog og så noget

S: netop netop jeg vil sgu være altså jeg har virkelig respekt for dem der for eksempel tager til malaysia og så noget men for mig der tror jeg bare kulturelt det ville være en for stor omvæltning for mig både at skulle lære at indfinde mig med og samtidig måske have en helveds masse timer og et helveds hårdt forløb med at læse ude ikke jeg kan bedre lide sådan at tage det stille og roligt og være sikker på man bliver klar til opgaven og så bygge på derfra

I: Yes, men det var faktisk de spørgsmål jeg havde

Feedbackramme

Denne feedbackramme danner grundlag for en diskussion mellem dig og din medforhandler og jeres forhandlingspartnere på den anden side af bordet i jeres egen efterbehandling af forhandlingsøvelsen.

Del 1

Sæt et X på det sted på skalaen, der indikerer jeres fælles opfattelse, f.eks. 1|---X-----|5
Vær forberedt på at begrunde jeres vurderinger.

V-venlig/harmonisk

Hvorledes blev forholdet til den anden part påvirket af den måde, hvorpå de opførte sig under forhandlingen?

Forholdet væsentlig forværret

Forholdet væsentlig styrket

1|-----|5

Blev der trykket på nogle af dine røde knapper? I givet fald, hvilke?

F-fornuftig – er det en aftale, der er til fordel for alle parter både på kort og lang sigt?

Vil den fungere i praksis? – ikke blot se godt ud på papiret eller kræve for mange ressourcer at implementere?

I hvilket omfang mener du, resultatet er en fornuftig "vind-vind" aftale? – Evaluer i hvor høj grad dine behov blev imødekommet:

(1A) EURO MANAGEMENT CENTRE

- * Er det lykkedes jer at imødekomme Trainingcos behov for at afvikle deres kundes konference på de oprindeligt aftalte datoer?

Slet ikke

Fuldstændig

1|-----|5

- * Har I kunnet gøre dette med minimale omkostninger for jer selv?

Slet ikke

Fuldstændig

1|-----|5

- * Er det lykkedes jer at gennemføre den meget profitable booking fra ETR på de aftalte dage? **JA/NEJ**

- * Hvilke IVT'er kunne I anvende? _____

- * I hvor høj grad er de aftalte betingelser præcise og utvetydige?

Slet ikke præcise

Meget præcise

1|-----|5

(1B) TRAININGCO

- * Kan I afvikle salgskonferencen på de oprindelige datoer? **JA/NEJ**
- * Vil jeres kunde (Robust Technology) være tilfreds med det valgte/ændrede afviklingssted for konferencen?
Slet ikke Fuldstændig
1 |-----| 5
- * Har I fået en garanti for datoerne til næste år?
Slet ikke Fuldstændig
1 |-----| 5
- * Lykkedes det at få Euro Management Centre til at dække **alle** ekstraomkostninger?
Slet ikke Fuldstændig
1 |-----| 5
- * Hvilken ekstra værdi har I kunnet få ud af denne aftale? _____

- * I hvor høj grad er de aftalte betingelser præcise og utvetydige?
Slet ikke præcise Meget præcise
1 |-----| 5

E-effektiv

I hvor høj grad bidrog **den anden part** til at forhandlingen kunne gennemføres inden for den afsatte tidsramme, således at I professionelt og uden hastværk kunne nå frem til en aftale?

Hindret Fremmet
1 |-----| 5

Del 2

Nu hvor I sammen har udfyldt Del 1 af feedbacken med jeres personlige synspunkter, gå da sammen med den anden part og sammenlign jeres synspunkter:

- * Diskuter jeres evaluering med hinanden og begrund jeres svar.

”Indsigt giver udsyn, men kun handling giver forvandling”

- En undersøgelse af hvilken uddannelses- og vidensforståelse der praktiseres på Erhvervsakademi Aarhus

Af Lisa Krag Nygaard

Stud. Mag. Læring og forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet
31. maj 2016

Studienummer: 20092310
Antal anslag: 10.012

Abstract

Med afsæt i diskussionen om hvorvidt uddannelse skal sigte efter dannelse eller kompetence som mål, undersøges det, hvilken uddannelsesforståelse og vidensforståelse der praktiseres blandt undervisere og studerende på Erhvervsakademi Aarhus. Artiklen inddrager Ulf P. Lundgrens (1981) læreplansteori som rammesætning for analysen, og Tone Saugstads (2008 og 2012) fortolkning af Aristotles' vidensformer som begrebsapparat til at identificere de former for viden, der produceres på læreplanens forskellige niveauer. Undersøgelsen konkluderer, at viden forstås synonymt med et værktøj der kan anvendes i praksis. Derfor læner akademiets uddannelsesforståelse sig i høj grad op ad kompetenceorienteringen.

Bør målet for uddannelse være dannelse eller kompetencer? Sådant kan det centrale dilemma i uddannelsesdiskussionen lyde opstillet som forsimplede modsætninger. På den ene side skal uddannelserne danne de studerende med henblik på, at de udvikler sig til at være dannede individer. (Schnack, 2011; Kristensen, 2011; Nordenbo, 2011) På den anden side forventes det, at uddannelserne kan redegøre for udbyttet af deres uddannelser og ikke mindst for, hvordan de studerende på baggrund heraf kan gøre gavn på arbejdsmarkedet. (Saugstad, 2012; Kristensen, 2011; Nordenbo 2011; Christiansen et.al, 2015) Spørgsmålet er komplekst, og debatten udspiller sig på mange arenaer. I den politiske verden, inden for det pædagogiske felt, i uddannelsesinstitutionerne, hjemme i stuerne hos forældre og studerende og nu også som kontekst for denne artikel. Der er således med afsæt i denne diskussion, at det i artiklen undersøges: hvilken uddannelsesforståelse og vidensforståelse der praktiseres blandt undervisere og studerende på Erhvervsakademi Aarhus.

Læreplan og vidensformer

Med inspiration fra Ulf P. Lundgrens udvidede læreplansteori fra bogen *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* (Lundgren 1981) har jeg rammesat en analysestruktur med afsæt i et defineret *makro-, meso- og mikroniveau*. (Betegnelserne er Mette Buchardts fortolkning af læreplansniveauerne (Buchardt, 2008)) Teoriens centrale pointe er, at læreplanen formes og påvirkes af elementer i hele spændet fra makro- til mikroniveau. Den indledningsvise nævnte uddannelsesdiskussion skal forstås som læreplanens makroniveau, mens mesoniveauet i denne undersøgelse udgøres af lovkravene til erhvervsakademiuddannelserne og akademiets studieordning. Mikroniveauet er den praktiserede undervisning. Til at identificere de former for viden, der produceres på de forskellige læreplans niveauer, har jeg anvendt Tone Saugstads fortolkning af Aristoteles' tre vidensformer *episteme, techne og fronesis* (Saugstad 2008, Saugstad 2012) Episteme kategoriseres som en teoretisk viden, mens techne og fronesis bliver beskrevet som praktiske vidensformer. Lundgren og Saugstad udgør tilsammen undersøgelsens teoretiske fundament.

Metode

Grundet erhvervsakademiets mange uddannelsesstilbud, har jeg afgrænset undersøgelsen til én uddannelsesretning. Undersøgelsen tager derfor afsæt i markedsføringsøkonomuddannelsen. Da jeg er interesseret i, at forstå og beskrive hvilken uddannelses- og vidensforståelse der praktiseres på Erhvervsakademi Aarhus, består artiklens kvalitative materiale af observationsnoter fra to forskellige undervisningsmoduler, undervisningsmateriale og enkeltmandsinterview med to studerende. (Tangaard & Brinkmann, 2015; Szulevicz, 2015; Justesen & Mik-Meyer, 2010; Kvale & Brinkmann, 2008) Observationerne er udført med henblik på, at kunne identificere de former for viden, der produceres i den praktiserede undervisning. De observerede undervisningsgange er i fagene økonomi og forhandlingsteknik. Interviewene er udført med henblik på, at få en forståelse for, hvordan de studerende oplever undervisningen, og de former for viden der bliver produceret heri. Af etiske årsager vil det ikke blive oplyst hvilket semester de studerende går på, ligesom der af samme årsag heller ikke vil fremgå hverken navne eller alder på studerende og undervisere.

Den politiske rammesætning

Analysen af læreplanens mesoniveau, består i at identificere de krav, som de central- og lokalpolitiske bestemmelser foreskriver. I denne undersøgelse en analyse af loven for erhvervsakademiuddannelserne og den fælles studieordning for markedsføringsøkonomuddannelsen. Analysen viste en enighed fra de to politiske niveauer om, at akademiet retter deres undervisning mod både episteme-, techne- og fronesis viden. Derudover sættes der også krav til, at den studerende kan kombinere de forskellige vidensformer, og at det skal ske med et fokus på handling. Analysen peger desuden på, at en overvægt

af de kvalifikationer de studerende skal have, når de dimitterer, kan kategoriseres som techne på grund af mange handlingskrævende kvalifikationer. Af den grund mener jeg derfor også, at kunne sige, at indholdet i mesoniveauet læner sig op af den indledningsvise beskrivelse af kompetenceorienteringen. Dette er i sig selv ikke et overraskende fund, men det er dog alligevel afgørende for en forståelse af de rammer, som underviserne nødvendigvis må forholde sig til i undervisningen.

Den praktiserede undervisning

Analysen af den praktiserede undervisning, læreplanens mikroniveau, viser at særligt øvelsesopgaverne i undervisningen i økonomi har et rammesættende udgangspunkt mod en episteme viden. De studerende har dog i højere grad fokus på produkter, resultater og handlingsperspektiver, hvorfor øvelserne i højere grad får en karakter af techne. Det er derfor interessant, hvordan underviserens fokus og de studerendes fokus tilsyneladende er forskellige, og at det har indflydelse på, at den viden der bliver produceret ikke nødvendigvis, er den intenderede. Analysen viste endvidere, hvordan undervisningen i forhandlingsteknik producerer techne og fronesis viden, men også at den episteme viden der her potentielt kunne være opstået, bliver undermineret eller helt udebliver på grund af de studerendes fokus på de praktiske vidensformer. Fælles for begge undervisningsgange er, at de tydeligt forsøger at efterligne praksis med opgaveøvelser der simulere praksisopgaver. På baggrund af analysen, vil jeg først og fremmest kategorisere de former for viden der arbejdes med som techne. Episteme og fronesis er også repræsenteret, men ikke i samme grad som techne.

De studerendes oplevelser

Analysen af interviewene med de studerende viser, at deres forestillinger om erhvervslivet er afgørende for, hvilke dele af undervisningen de finder væsentlige at give deres opmærksomhed. Jo mere anvendeligt den viden de får er, og jo tættere den kan relateres til praksis, des mere værdi tillægger de studerende denne viden. Det antyder, at de studerende tager en uddannelse, fordi det skal gøre dem i stand til, at udfylde de efterspørgsler, erhvervslivet har. Erhvervslivet bliver på den måde målet med uddannelsen. De studerende efterspørger og forventer derfor i høj grad praksisviden, og nøglen til forståelsen er i anvendelsen. Samtidig viser analysen også, hvorledes undervisningens forsøg på at simulere praksis, problematiseres af de studerendes oplevelser af disse øvelser. Det drejer sig om de studerendes indbyrdes sociale relationer, opgaveresultaternes manglende handlingssigte og at opgaverne ikke har nogen reel modtager. De studerendes fokus på resultater, slører desuden interessen for dem selv, idet karakteren ikke tillægges den samme betydning som resultaterne gør. Analysen peger derfor på, at den forståelse af viden der hersker hos de studerende, i høj grad er en techne viden.

Indsigt giver udsyn men kun handling giver forvandling

På baggrund af analysens resultater viser undersøgelsen, at det især er vidensformen techne, der bliver produceret blandt undervisere og studerende i den praktiserede undervisning. Den producerede viden bliver kategoriseret som synonym med et værktøj, og den forstås derfor som et redskab, der kan anvendes i praksis og omsættes til handling. Undersøgelsen viser dog også, at underviserne som udgangspunkt har en mere teoretisk tilgang til viden. Denne bliver dog igennem undervisningsøvelser undermineret af det primære fokus på viden, der kan anvendes. Dette får mig derfor til at undre mig over, om der ikke bliver produceret viden på akademiet der ikke nødvendigvis kan anvendes? Den dominerende vidensforståelse viser sig desuden at have en række effekter, i forhold til de studerendes oplevelser. For det første bliver vidensformen afgørende for, om de studerende finder det, de skal lære relevant eller ej. Jo mere praksisnært de studerende oplever den viden de får præsenteret er, jo mere værdi og opmærksomhed bliver den tillagt. Denne selektion af viden, finder desuden til dels sted på baggrund af de studerendes egne forestillinger om, hvad praksis efterspørger. Dette ligger op til spørgsmål om, hvad det er der gør, at de studerende i så høj grad favoriserer anvendelig viden?

Analysen viser for det andet, at de studerendes fokus er rettet mod erhvervslivet, og at deres bidrag hertil også er målet for deres uddannelse. For det tredje viser undersøgelsen, hvordan de studerende hellere vil se resultater end karakterer. Dette kan sætte spørgsmål ved, om de så også i mindre grad har fokus på deres egen udvikling og læring? Som sidste effekt vil jeg nævne, hvordan de studerendes problematisering af akademiets praksis performance bliver udfordret, af, hvad jeg har døbt for praksis paradokset. På den ene side vil de studerende aktivt anvende deres viden i undervisningen og på anden side problematisere de undervisningsøvelserne, fordi de netop ikke er praksis.

Den dominerende praktiserede vidensforståelse læner sig op af en særlig uddannelsesforståelse, hvorfor denne også kan siges at være afgørende for, at akademiets praktiserede uddannelsesforståelse er kompetenceorienteret. Artiklens bidrag til uddannelsesdiskussionen er derfor hvorfor de studerende tilsyneladende er så fokuseret på viden der kan anvendes – og hvilke positive og negative konsekvenser det kan have for den læring der skal finde sted? Hvordan kan akademiet bedst udnytte at de faktisk har enormt målrettede studerende? Og omvendt, hvordan kan de sikre sig, at de studerende ikke mister fokus på deres egen udvikling og læring i deres målrettede vej mod erhvervslivet?

Akademiets uddannelsesforståelse vægtes altså efter de studerendes udbytte. Det vil sige, at der er fokus på, at de studerende får en viden med herfra, som de kan omsætte til handling i deres kommende praksis. Det er derfor tilsyneladende ikke uden grund, at der, når man gør sin entre på Erhvervsakademi Aarhus, står følgende sætning indgraveret i gulvets granit: ”Indsigt giver udsyn, men kun handling giver forvandling.”

Litteraturliste

Buchardt, Mette (2008): *Identitets politik i klasserummet: 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*. Det humanistiske fakultet. Københavns Universitet.

Christiansen, Frederik Voetmann (et al.) (2015): Udviklingstendenser i universitetets rolle. I Rie-necker, Lotte (et al.) (red.): *Universitets pædagogik*. 1. udgave, 3. oplag. Samfundslitteratur. S. 17-42.

Justesen, Lise & Mik-Meyer, Nanna (2010): *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Kristensen, Hans Jørgen (2011): Pædagogisk filosofi: Hvad er det så skolen skal? I Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave. 1. oplag. Gyldendal. S. 21-27.

Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2008): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Lundgren, Ulf P. (1981): *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Stockholm. Liberförlag

Nordenbo, Sven Erik (2011): Dannelse, kompetence og uddannelse. I Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave. 1. oplag. Gyldendal. S. 44-65.

Saugstad, Tone (2008): Aristotle in the 'Knowledge Society': Between Scholastic and Non-scholastic Learning. In, Nielsen, Klaus (et al.): *"A Qualitative Stance: In memory of Steinar Kvale, 1938-2008"*. S. 97-111.

Saugstad, Tone (2012): Viden og kunnen – pædagogisk set. I Andersen, Peter Østergaard & Ellegaard, Tomas (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 233-254.

Schnack, Karsten (2011): Dannelsesbegrebet i skolen. I Kristensen, Hans Jørgen & Laursen, Per Fibæk (red.): *Gyldendals pædagogik håndbog – otte tilgange til pædagogik*. 1. udgave. 1. oplag. Gyldendal. S. 28-43.

Szulevicz, Thomas (2015): Deltagerobservation. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 81-96.

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2015): Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red.): *Kvalitative metoder – en grundbog*. 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag. S. 29-54.